



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

JULIANA CINTIA VIDEIRA

**ELZA SOARES NA ESCOLA:
GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA MÚSICA POPULAR
BRASILEIRA E NO ENSINO DE HISTÓRIA**

CAMPINAS
2018

JULIANA CINTIA VIDEIRA

**ELZA SOARES NA ESCOLA:
GÊNERO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA MÚSICA POPULAR
BRASILEIRA E NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Ensino de História

Orientadora: LUANA SATURNINO TVARDOVSKAS

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA
JULIANA CINTIA VIDEIRA E
ORIENTADA PELA PROFESSORA
DRA LUANA SATURNINO
TVARDOVSKAS.

CAMPINAS
2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES, 5628989

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8955-8937>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Cecília Maria Jorge Nicolau - CRB 8/3387

V668e Videira, Juliana Cintia, 1976-
Elza Soares na escola : gênero e relações étnico-raciais na música popular brasileira e no ensino de história / Juliana Cintia Videira. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Luana Saturnino Tvardovskas.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Soares, Elza. 2. História - Estudo e ensino. 3. Gênero. 4. Relações raciais. 5. Antirracismo. I. Tvardovskas, Luana Saturnino, 1983-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Elza Soares at school : gender and ethnic-racial relations in brazilian popular music and in history teaching

Palavras-chave em inglês:

History - Study and teaching

Gender

Race relations

Antiracism

Área de concentração: Ensino de História

Titulação: Mestre em Ensino de História

Banca examinadora:

Luana Saturnino Tvardovskas [Orientador]

José Alves de Freitas Neto

Giovana Xavier da Conceição Nascimento

Data de defesa: 05-10-2018

Programa de Pós-Graduação: Ensino de História



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação do Mestrado Profissional em Ensino de História, composta pelos Professores Doutores a seguir descritos, em sessão pública realizada em cinco de outubro do ano de dois mil e dezoito, considerou a candidata Juliana Cintia Videira aprovada.

Profa. Dra. Luana Saturnino Tvardovskas

Prof. Dr. José Alves de Freitas Neto

Profa. Dra. Giovana Xavier da Conceição Nascimento

A Ata de Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertações/Teses na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

*Ao meu companheiro, minha família, amigos/as,
professores/as e educandos/as.*

AGRADECIMENTOS

Assim como uma pesquisa possui um ponto final provisório, os agradecimentos aqui se constituem em um momento de reconhecimentos e de carinho, mas que se estendem para além dessas poucas palavras, como também escapam a todos os nomes que deveriam estar aqui. Um trabalho de pesquisa nunca é solitário. Foram muitas as pessoas próximas e distantes que contribuíram na realização desse projeto.

Agradeço à coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino de História na Unicamp, Professora Cristina Meneguello, pelos constantes auxílios, como pelo grande empenho em coordenar e manter esse programa tão importante para o ensino de história, assim como à toda coordenação do ProfHistória da UFRJ e demais colegas com quem pude trocar experiências nos seminários, sobretudo os da Unifesp. Aos professores, professoras e amigos/as da PUC-Campinas, universidade onde iniciei minha graduação em história, pelos ensinamentos e encorajamento para ingressar à Unicamp. Aos professores/as da Unicamp onde cursei a graduação e onde, agora, realizei a Pós-Graduação. Ao Professor Aldair Rodrigues, pelo incentivo e sugestões fundamentais nos primeiros textos da pesquisa sobre Elza Soares; à Professora Aline Carvalho, pelos ensinamentos tão preciosos nas aulas de teoria; ao Professor Leandro Karnal pelas reflexões sobre o ensino de história, ao Professor Ricardo Pirola, pelo excelente curso de história da África e da cultura afro-brasileira. À Professora Ana Carolina Murgel (Carô), pelas sugestões e apontamentos primorosos no exame de qualificação. Ao professor José Alves, com quem aprendi muito desde o curso da graduação, como pela sua postura de acolhimento e sempre aberta ao diálogo. Às Professoras Susel Oliveira e Giovana Xavier, pela oportunidade do diálogo e de aprendizagem sobre a temática em questão. Em especial, à minha orientadora Luana Tvardovskas, pelo profissionalismo, ensinamentos, correções e sugestões sempre atentas e instigantes, fomentando o desenvolvimento de um olhar feminista no ensino e na vida, assim como pela troca de experiências que pudemos ter nesses dois anos de trabalho. Sua dedicação e responsabilidade à pesquisa e ao ensino foram essenciais nesse processo.

Aos vários colegas e amigos/as, professores/as e funcionários/as das escolas por onde lecionei em Campinas, em especial à Dulce, Bia, Aline e Cláudia, professoras e amigas que me acolheram com muito carinho nos momentos iniciais e difíceis da profissão, como pelos ensinamentos em prol de uma educação solidária e libertária (sabe aquelas amigas mais divertidas que você conhece?); aos recentes colegas, professores/as e funcionários/as da escola onde agora leciono, a EMEF Maestro Marcelino Pietrobon, pelo carinho e pela força

que me deram durante todo esse processo de pesquisa, em especial à Franceli e à Mahê, duas mulheres inspiradoras, comprometidas e valentes nos enfrentamentos diários que o ensino público nos coloca, amigas acolhedoras com quem aprendo a cada dia. Aos colegas e amigos da área de história, Antônio, Dinalva e Fernando, em especial aos amigos André pelo carinho e apoio, a Vitor, por sempre me incentivar nos momentos de cansaço e stress como pelos seus ensinamentos e conversas, sobretudo, sobre as questões raciais e a Pablo, pelas suas leituras e sugestões na pesquisa como no material didático, como pelos ensinamentos e inúmeras conversas sobre Foucault e demais teóricos/as que nos inspiram. A Carlos, pelo apoio e parceria nos projetos; à Silvana, Ísis, Fernanda e Helen pelo carinho e grande apoio, como à Stela pelo carinho e orientações de caráter antropológico. Agradeço também à professora Isabel (ex-professora do Cursinho Triu), que foi umas das primeiras pessoas a me aproximar às questões de gênero, assim como à Helena e Juliana, da Coletiva Marcha das Vadias Campinas, mulheres inspiradoras na luta feminista. Em especial, também, a todas e todos professores e professoras do Cursinho Popular Triu, que fizeram parte de uma grande mudança em minha vida como na de muitos/as estudantes nesses quinze anos de existência do projeto. Aos professores/as Cássio, Gustavo, Paulo e Eloise, pelas aulas inesquecíveis. Em especial a meus amigos irmãos Cabé e Chicão, que há mais de quinze anos, juntamente com o Cursinho Popular Triu, lutam pela democratização da universidade pública. A Tiago, Rafinha e Dilma (minha irmãzinha de coração e de luta) e Elisa, que também estão no trabalho diário por uma educação transformadora. A Camila, Daniel, Moisés, Lorena, Mônica, Ângela (amiga que me incentivou ao mundo da leitura!), Tati, Isa, Tropa, Cris, Garras, Caio, Véio, Jana, Thami e Thiago, amigos/as de longa data, sempre solidários e ao Cláudio (Tio) pelo auxílio no texto em inglês e amizade. À Nara, educadora, militante incansável e amiga de todas as horas. A Carol, César e Nélide, pelo carinho e acolhimento quando ingressei à Unicamp e à docência. Aos meus colegas e amigos/as ProfHistóricos/as turma 2016! Em especial à Roberta que, durante todo esse processo, me incentivou e auxiliou em todos os momentos. A Hugo e Elton, sempre prontos para auxiliar. A Débora e Antônio pelo grande auxílio psicológico e emocional durante todo esse processo.

Agradeço à minha mãe Maria, ao meu pai Joaquim, à minha irmã Giovana, ao meu irmão André e ao meu sobrinho Giuliano pelo constante amor que nos constituiu em uma família unida diante das alegrias, das vicissitudes da vida, como na luta da classe trabalhadora da qual fazemos parte. A todos e todas da minha grande família estendida: tias, primas e primos, cunhadas e cunhados e sogro, que sempre me encorajaram e torceram por mim em todas as minhas fases de trabalho e estudos. Ao meu avô Geraldo (meu voinho) e à minha avó

Maria, a mulher nordestina que me inspira e que, à sua maneira, teceu grandes enfrentamentos ao patriarcado e sempre acolheu a todos e a todas que dela se aproximaram; na aridez de uma terra rude se constituiu em uma mulher firme e amável.

A Vanderlei, o Binho, mas para mim, o Nenê, meu amor e companheiro que me fez acreditar que a “classe trabalhadora chega à universidade”, que auxiliou e acompanhou todo esse trabalho com revisões nos textos como nas noites sem dormir. Ao Rolo e à Puca, que me alegram todos os dias!

Por fim, aos educandos/as do Cursinho Popular Triu, que me aproximaram da docência e com quem aprendi muito, em especial à Andressa, Jefferson, Samara, Leandro, Bruna, Vanessa, Nina, Wellington, César e Jhonathan, como a todas e todos educandos e educandas das escolas públicas com quem convivi e convivo nesses cinco anos de trabalho com o ensino público. Esse trabalho é dedicado a vocês!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

*E vai sair
De dentro de cada um
A mulher vai sair
E vai sair
De dentro de quem for
A mulher é você*

Elza Soares – “Dentro de Cada Um” (álbum *Deus é Mulher*, 2018)

RESUMO

Este trabalho visa analisar e elaborar práticas didáticas sobre a temática gênero e as relações étnico-raciais no ensino de história por meio da produção artística e da biografia da cantora Elza Soares. Para isso, a pesquisa se ampara nos estudos das fontes sobre a cantora: canções, entrevistas e biografias. As fontes musicais nos auxiliam nas análises sobre as representações do feminino construídas ao longo da história do Brasil, sobretudo no que se refere ao contexto da mulher negra. Sua biografia permite examinar como a artista negociou, reagiu às normas sociais, investiu em práticas de resistência e de criação de si. Busca-se com esse trabalho problematizar e sensibilizar os educandos e educandas do Ensino Fundamental II sobre a temática proposta, para o desenvolvimento de práticas e vivências antirracistas, antissexistas, como de respeito às diferenças. O embasamento teórico e metodológico se ampara nos estudos de gênero pelas perspectivas pós-estruturalista e interseccional de educadoras e educadores e teóricas feministas. Com base nesta temática foi elaborado um material didático no formato de um pequeno livro, contendo atividades de análise de canções e de entrevistas da artista Elza Soares.

Palavras-chave: Elza Soares, História-estudo e ensino, gênero, relações raciais, antirracismo.

ABSTRACT

This paper proceeds an analysis and undergoes didactic practices over gender and ethnic-racial relations on the History teaching. Such analysis is carried on through the artistic production and lifetime of the singer Elza Soares. It is supported by the study of sources over the singer, mostly her songs, interviews and biography. The musical sources bear the analysis over the representation of the feminine built throughout Brazilian history, mainly over the context of the “black” woman; her biography is base for the understanding of how she dealt with, reacted to and invested in resistance practices and in the (establishment of her *persona* – construction of her own self). The present study goal is to discuss and raise awareness on students from elementary classes over the proposed subject, aiming the development of antiracist and antisexist practices as well as the respect to the differences. The theoretical and methodological basis is supported by gender studies from the post-structuralist and intersectional perspective of educators and feminist writers. The outcome is an activity book with exercises based on the analysis of songs and interviews of Elza Soares.

Keywords: Elza Soares, history - study and teaching, gender, race relations, antiracism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 – ELZA SOARES, “A MULHER DO FIM DO MUNDO”.....	25
1.1 “Me deixem cantar até o fim”.....	26
1.2 Uma família negra no subúrbio carioca.....	29
1.3 Infância e casamento precoce.....	36
CAPÍTULO 2 – “NEGRA SEMPRE FOI O MEU NOME”: racismo e resistências.....	44
2.1 Feminismos negros no Brasil e o conceito de interseccionalidade.....	45
2.2 Cor e raça no Brasil: o mito da democracia racial.....	53
2.3 “Mulata Assanhada” e a hipersexualização dos corpos negros.....	60
2.4 Maria, Mária, Mariá: racismo e a hierarquia das cores no Brasil.....	73
2.5 Elza Soares: resistências e a valorização das mulheres negras.....	80
CAPÍTULO 3 - ELZA SOARES NA ESCOLA.....	96
3.1 Material didático: estrutura, objetivos e desenvolvimento em sala de aula.....	97
3.2 Gênero, raça e a problemática das identidades no ensino de história.....	106
3.3 Canção popular, ensino de história e o material didático.....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	126
ANEXOS.....	137
Anexo 1 – Fotos de atividades em sala de aula com o material didático.....	138
Anexo 2 – Algumas orientações aos professores e professoras.....	142
Anexo 3 – Material didático.....	143

INTRODUÇÃO

*Mil nações
Moldaram minha cara
Minha voz
Uso pra dizer o que se cala
Ser feliz no vão, no triste, é força que me embala
O meu país
É meu lugar de fala
Elza Soares¹*

O presente trabalho, desenvolvido por meio do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), tem como eixo temático o debate sobre gênero e as relações étnico-raciais na educação. Os objetivos primordiais são o desenvolvimento de práticas didáticas sobre gênero, raça e classe no ensino de história, para fomentar a promoção de vivências antirracistas e antissexistas e de respeito às diferenças.

A cantora Elza Soares foi escolhida para contribuir nesse propósito, pois sua biografia e produção artística oferecem elementos significativos para o desenvolvimento das discussões e atividades pedagógicas sobre os temas em questão. As músicas por ela gravadas e interpretadas podem nos auxiliar nas análises das construções das representações do feminino nos séculos XX e XXI, sobretudo, no que se refere à vida das mulheres negras no Brasil. Sua biografia também elucida esse debate, ao observarmos como ela negociou, reagiu às normas sociais, investiu em práticas de resistência e de criação de si, inventando modos de se posicionar como mulher e artista negra na sociedade brasileira.

Na parte propositiva do trabalho, apresentamos um material didático denominado *Elza Soares na Escola*, que se constitui no formato de um pequeno livro. O material possui um conjunto de atividades didáticas que propõe aos educandos/as análises das fontes sobre a vida e a obra da cantora, tais como: entrevistas, vídeos e audições musicais selecionadas, editadas e reproduzidas para fins didáticos. Inclui também, como atividade final, uma oficina para a confecção de capas de papelão para o pequeno livro a serem elaboradas pelos/as próprios/as educandos/as, inspirada no trabalho da argentina Eloisa Cartonera². Buscamos, dessa forma, por meio da arte, que os educandos e educandas expressem suas impressões e

¹ Trecho da canção: GERMANO, Douglas. O que se cala. SOARES, Elza. *Deus é mulher*. São Paulo, Deck, 2018. CD.

² Ver o trabalho da Cooperativa Eloisa Cartoneira, em Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <<http://www.eloisacartonera.com.ar/home.html>>. Acesso em: 25/10/2017.

olhares sobre as representações do feminino, como das questões étnico-raciais e de classe em seus determinados contextos históricos problematizadas pela biografia e produção artística de Elza Soares.

Docência, Mestrado Profissional em Ensino de História e o contexto escolar

Minha experiência como professora iniciou-se no ano de 2010 no Cursinho Pré-Vestibular Popular Triu, localizado no Distrito de Barão Geraldo, em Campinas/SP. Um projeto popular e político que trabalha, sobretudo, em prol da democratização do ensino superior público no país. Nas redes públicas de ensino, iniciei o trabalho docente em 2013, lecionando em duas escolas estaduais do Estado de São Paulo e, na escrita desse texto, trabalho em uma única escola na rede pública municipal da cidade de Paulínia/SP. Importante pontuar que meu trabalho como professora tem me permitido um olhar mais próximo ao cenário da educação pública no Brasil, sendo fundamental, inclusive, não desprezar minha trajetória escolar como estudante nas redes públicas de ensino do Estado de São Paulo e como estudante no Cursinho Popular Triu que me permitiu, dentre outros conhecimentos, a entrada na universidade pública. Minha vivência como estudante (marcada por evasões e um retorno aos estudos aos 29 anos), assim como integrante da classe trabalhadora desde os 14 anos, influencia meu trabalho como docente e como aluna no curso de pós-graduação. Dessa forma, a construção de minha subjetividade inserida em determinados contextos sociais, culturais e históricos acompanhou todo o processo de desenvolvimento desse presente trabalho.

Cabe ressaltar que o mestrado profissional, além de promover uma formação continuada dos docentes, tem proporcionado uma importante aproximação entre a universidade e a educação básica, assim como desenvolvimento de um olhar mais sensível e crítico ao ensino. O educador Paulo Freire, importante referência para o ensino no Brasil e no mundo, já indicava a importância da constante reflexão a respeito da formação docente e de suas práticas:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.³

³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 39.

À luz de Freire, entendemos que a formação docente é permanente e a reflexão sobre a prática pode promover novas formas de ensino que atendam às especificidades do atual contexto histórico em que vivemos. Dessa forma, esperamos, com esse trabalho, colaborar com reflexões e práticas para os desafios que a educação brasileira nos apresenta hoje.

A unidade escolar que nos inspirou para o desenvolvimento da pesquisa, assim como para a elaboração do material didático, denomina-se Escola Maestro Marcelino Pietrobom, fundada no ano de 1999 no município de Paulínia (cidade do interior do estado de São Paulo). A escola faz parte da rede de ensino público do município e localiza-se no bairro Jardim Ouro Negro, atendendo estudantes de 35 bairros da periferia da cidade. A escola oferece aulas para estudantes do Ensino Fundamental II (anos finais), nos períodos da manhã e tarde e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Cerca de 92 profissionais trabalham nas dependências da escola e 1335 estudantes estão matriculados atualmente (904 no Ensino Fundamental II e 431 no EJA). Assim como muitas escolas públicas do país, a unidade escolar também enfrenta problemas relacionados à infraestrutura e às questões pedagógicas, porém, não é nosso objetivo dissertar sobre essa problemática neste trabalho (não obstante essas questões apareçam de alguma forma).

Uma característica marcante da escola é a presença predominante de estudantes negros/as, como também um constante fluxo de estudantes migrantes de diversas regiões do país, sobretudo do estado de Minas Gerais e de vários estados da região Nordeste.⁴ O fluxo desses/as estudantes pode ser lido pela oferta (ou falta) de emprego que fomenta os deslocamentos regionais dos/as responsáveis, como também a outros problemas oriundos de questões ligadas à violência doméstica ou à saúde (busca de tratamentos médico, por exemplo). Muitos/as educandos/as se inserem em um contexto socioeconômico de muita vulnerabilidade, enfrentando problemas familiares relacionados ao abandono ou negligência familiar, como aos responsáveis ou parentes próximos em regime de reclusão, assim como o uso de drogas (inclusive por parte de nossos/as próprios/as educandos/as). A gravidez precoce também é uma realidade em nossa comunidade escolar, induzindo muitas adolescentes a abandonarem os estudos.⁵ Muitos/as educandos/as também apresentam problemas de alfabetização, contribuindo, em nossa leitura, nos casos de indisciplina e evasão na unidade

⁴ Destacamos essa característica da escola para ressaltarmos a importância da representatividade das mulheres negras para nossos educandos e educandas. A autora Gizêlda Melo Nascimento, nos alerta para a “quase total ausência de sua representação social” na sociedade brasileira. NASCIMENTO, Gizêlda Melo. *Grandes Mães, reais senhoras*. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 50.

⁵ No ano de 2016, aproximadamente doze (12) alunas entre 12 e 15 anos engravidaram.

escolar. Dessa forma, todas essas variáveis dos meios sociais dos estudantes têm forte impacto no cotidiano escolar.

A escola também apresenta problemas de convivência, sobretudo entre os/as estudantes permeados por conflitos, sendo que muitos deles acabam resultando em agressões verbais ou físicas em que o *bullying*, o machismo e o racismo não ficam de fora desse contexto. Mas extremamente importante ressaltar que, embora estejam inseridos/as num contexto socioeconômico de vulnerabilidade, os/as educandos e educandas da escola Maestro, a nosso ver, reagem e resistem de várias maneiras às condições mais difíceis, assim como as/os professoras, professores, gestores e funcionários/as têm lutado muito ao longo desses anos de história da escola em prol de uma educação digna e de qualidade para os/as estudantes, como para toda a comunidade escolar.

Nesse sentindo, selecionamos o recorte temático dessa pesquisa a partir das demandas do próprio cotidiano escolar, como da atual conjuntura nacional e histórica brasileira, dado que a desigualdade e violência de gênero, assim como o racismo, possuem dados alarmantes⁶ e estão presentes na sociedade como um todo.

Legislação e pesquisas sobre gênero e relações étnico raciais na educação

Cumprimos também o que propõe a Carta Magna do Brasil, a Constituição de 1988, assim como a legislação educacional vigente, em que os estudos sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais se fazem presentes. No entanto, cabe dizer que, apesar de termos avançado muito no que tange ao estabelecimento de leis e diretrizes curriculares em prol do combate às diversas formas de preconceito, discriminação e violências contra as mulheres e demais minorias, vivenciamos, atualmente, diversos movimentos de cunho político e religioso contrários às manifestações e ações de caráter mais progressistas.⁷ Como exemplo de maior expressão desses movimentos conservadores, podemos citar a “Escola Sem Partido”. Esse movimento tomou corpo com o Projeto de Lei 867/2015, de autoria do

⁶ Consultar: CERQUEIRA, Daniel (coord.). *Atlas da Violência 2018*. Rio de Janeiro: IPEA, 2018, p. 44. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432>. Acesso em: 01/07/2018. No capítulo 2 iremos abordar os dados publicados pelo Atlas da Violência 2018.

⁷ Como medidas progressistas, nos referimos ao estabelecimento das leis 10.639/03 e 11.645/08 que determinam o estudo da história da África e da Cultura Afro-brasileira e indígena na educação básica e no ensino superior; aos estudos de gênero e sexualidade nas escolas, a implementação das cotas sociais e raciais no ensino público superior e no serviço público, a ampliação do investimento público para as áreas da educação e saúde, entre outras pautas destacadas pelos movimentos sociais e das chamadas minorias que buscam a promoção de políticas públicas em prol de uma sociedade mais igualitária, solidária e que combata qualquer forma de preconceito, discriminação e violência.

deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB), que propõe a inclusão do “Programa Escola Sem Partido” nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional.⁸ O autor do projeto e seus simpatizantes justificam o programa com base em uma suposta contaminação político-ideológica nas escolas brasileiras. Entretanto, como sabemos, nenhuma educação ou ciência é ideologicamente neutra e a Constituição nos garante em seu Art. 5º, parágrafos IV e IX, a liberdade de expressão do pensamento, assim como da atividade artística, científica e intelectual.⁹ As Leis de Diretrizes Básicas da Educação Brasileira (LDB), em seu Art. 3º, pauta que o ensino deve se basear nos seguintes princípios: respeito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; apreço à tolerância; gestão democrática; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.¹⁰ Já as Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu Art. 16º, também afirmam o apreço à promoção dos Direitos Humanos no âmbito escolar mediante o estudo de temas relacionados às questões de gênero, raça, etnia, religião e orientação sexual.¹¹

Outro importante marco legal no qual o presente trabalho também se ampara é o cumprimento das Leis 10.639/03¹² e 11. 645/08¹³, que estabelecem a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas redes de ensino. Nesse sentido, também procuramos contribuir para a produção de conhecimentos que contemplem a participação e importância da população negra na construção da sociedade brasileira, promovendo sua valorização e o combate ao racismo no país.

Como vimos, além de ser um pressuposto da Constituição Brasileira e da legislação educacional vigente, os estudos sobre gênero e raça na educação são compreendidos por diversos educadores e educadoras e intelectuais como fundamentais para a

⁸ BRASIL. Projeto de Lei nº 867, de 2015. Dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do “Programa Escola sem Partido” Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 07/07/2017.

⁹ BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292.

¹⁰ BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11/05/2017.

¹¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 134.

¹² BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 01/09/2017.

¹³ BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso em: 01/09/2017.

formação de homens e mulheres aptos para o exercício da cidadania, assim como para o respeito às diferenças.¹⁴

Dentre os diversos estudos que se ocupam com a categoria gênero no campo das Ciências Humanas, aproximamo-nos das teorias pós-estruturalistas e dos estudos interseccionais sobre gênero. Esses estudos consideram as diferenças sexuais como uma construção social, ou seja, o que entendemos em determinadas sociedades e contextos históricos como masculino e feminino não se explica no campo biológico, mas sim no âmbito da cultura e das relações de poder. Heleith I. B. Saffioti nos lembra que “*todas as atividades humanas são mediadas pela cultura*”.¹⁵ Assim, quando estudamos as sociedades, faz-se necessário o exame dos sentidos que homens e mulheres atribuíram a determinadas ações e pensamentos em vigor. Em suas palavras, Saffioti reitera a construção social dos gêneros:

Não se trata de buscar qualquer outra igualdade situada fora do campo social, na medida em que isso levaria, inexoravelmente, a uma essência masculina e a uma essência feminina. Tampouco se trata de negar as diferenças entre homens e mulheres - o que representaria intolerância - mas de entendê-las como fruto de uma convivência social mediada pela cultura.¹⁶

Dessa forma, a categoria gênero, assim como salienta a historiadora norte-americana Joan Wallach Scott, é necessária para entender que as diferenças entre os sujeitos não são oriundas de características naturais ou biológicas, mas sim demarcadas por relações de poder, modificando-se conforme o tempo, as culturas e os grupos sociais.¹⁷

A escola, assim como destaca a educadora Guacira Lopes Louro, é uma instituição importante no processo da constituição dos sujeitos. Por meio de seus símbolos, espaços e códigos, naturaliza ideias, práticas, “*informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas*”.¹⁸ No entanto, destaca Louro, os sujeitos não são passivos aos aprendizados: existe envolvimento, aceitação e recusas a tais aspectos sociais e culturais

¹⁴ Destacamos, sobretudo, os trabalhos de: hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017; LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014; ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Almanaque pedagógico afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011; SOUZA, Fábio F.; BITTENCOURT, Zoraia A. *As relações étnico-raciais na sala de aula: propostas pedagógicas*. Tubarão, SC: Copiart; [Erechim, RS]: UFFS, 2016.

¹⁵ SAFFIOTI, Heleith I. B. Conceituando o gênero. In: RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia R. O. (Org). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016, p. 385.

¹⁶ Idem, p. 386.

¹⁷ SCOTT, Joan W. Prefácio a *Gender and politics of history*. Columbia University Press, N.Y., 1988. *Cadernos Pagu*, 1994, p. 13.

¹⁸ LOURO, Op. cit., 2014, p. 62.

sobre as diferenças.¹⁹ As educadoras Beatriz Maria Megias Ligmanovski e Nanci Stancki da Luz indicam em seus estudos a relevância da escola na reprodução, como na transformação dos papéis de gênero. Nas palavras das autoras: *“a escola, dessa forma, pode reproduzir papéis de gênero e modelos de sexualidade que oprimem, mas também podem construir relações que libertem e nas quais a dignidade humana e a igualdade de direitos poderão ser princípios norteadores”*.²⁰

Ou seja, a instituição escolar, por meio de suas práticas, pode e deve promover, além do acesso aos saberes historicamente construídos, a construção de novos saberes e de uma educação para a formação profissional, um ensino que forme cidadãos e cidadãs críticos, constituídos de princípios e valores éticos que combatam as diversas formas de opressão.

As teorias interseccionais que consideram o cruzamento entre gênero, raça e classe, conceitos e dimensões fundamentais para compreender as diferentes experiências de mulheres de grupos sociais distintos, também amparam a presente pesquisa.²¹ Para a socióloga e feminista Patrícia Hill Collins, estamos imersos a um múltiplo sistema de opressões e de privilégios e as categorias gênero, raça e classe podem nos auxiliar a entender as estruturas de dominação e de subordinação (que atravessam grupos sociais distintos), como, também, promover uma mudança nos modos de pensar e agir que não hierarquize as opressões, ou seja *“afastando-se de análises somatórias ou aditivas da opressão”*.²² Nesse sentido, as análises interseccionais são essenciais para pensarmos as especificidades das estruturas de poder, das relações sociais, como das construções das subjetividades no contexto da sociedade brasileira.

Sobre a questão racial no Brasil, Nilma Lino Gomes, educadora e ex-ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir/PR) do governo da presidenta Dilma Rousseff (2011/2016), em seus apontamentos sobre as relações raciais, discorre sobre a dimensão histórica, política e cultural da relação entre negros/as e brancos/as, em que a escravidão e as teorias racistas dos séculos XIX e XX foram pilares fundamentais nesse processo.²³ O Movimento Negro, assim como alguns

¹⁹ LOURO, Op. cit., 2014, p. 65.

²⁰ CARVALHO, Marília G.; TORTATO, Cíntia S. B. Gênero: considerações sobre o conceito. In: CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da (org.). *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. Curitiba, PR: Editora da UTFPR, 2009, p. 37.

²¹ Destacamos as autoras Sueli Carneiro, bell hooks, Patrícia Hill Collins e Núbia Regina Moreira.

²² COLLINS, Patrícia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, gênero e classe como categorias de análise e conexão. MORENO, Renata (org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015 (Coleção Cadernos Sempreviva. Série Economia e Feminismo), p. 14-15.

²³ GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em:

estudiosos/as, ressalta Gomes, ressignificaram o conceito de raça, não no sentido biológico utilizado pelas teorias racistas que fomentaram a ideia de grupos humanos superiores e inferiores, mas frente a uma interpretação que considera os aspectos sociais e políticos do termo raça, dado que a discriminação racial ainda existe no Brasil.²⁴ Ou seja, por esse prisma, o termo raça é compreendido a partir de suas construções sociais, políticas e culturais oriundas das relações sociais e de poder de determinados contextos históricos.²⁵ Amparando-se teoricamente em diversos estudiosos/as, Gomes salienta que o termo identidade deve ser entendido a partir de sua complexidade, pois identidades são construídas, como também são instáveis e transitórias. Levando em consideração essas premissas, a autora ressalta a importância da construção de uma identidade negra positiva num país que, historicamente, ensina negros e negras a negar-se a si próprios.²⁶ Dessa maneira, sobre a positivação da identidade negra e de uma luta política contra o racismo e a discriminação racial na sociedade brasileira, Gomes chama atenção para a importância da escola nesse processo:

É preciso ensinar para nosso(as) filhos(as), nossos alunos(as) e para as novas gerações que algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga com inferioridade. A consequência disso é a hierarquização e a naturalização das diferenças.²⁷

Importante retomar Louro, que defende que o trabalho com as diferenças nas escolas deva ser um processo constante para que não se reforcem estereótipos sobre o que é considerado como diferente e excêntrico.²⁸ Aqui temos uma questão pedagógica que requer muita reflexão, pois é preciso dar visibilidade às minorias (e as datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, por exemplo, promove isso). No entanto, faz-se necessário que as escolas, por meio de seus projetos políticos pedagógicos, incitem a discussão e trabalho desses temas de forma mais contínua nos currículos, a fim de provocar maiores e constantes sensibilizações em discentes e docentes frente aos debates sobre gênero e às questões raciais. Nesse sentido, ao refletir sobre uma didática que possa contribuir para aproximar e

<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 01/07/2017.

²⁴ Idem, p. 45

²⁵ Idem, p. 49.

²⁶ Idem, p. 43.

²⁷ Idem, p. 49.

²⁸ LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *Revista Labrys de estudos feministas*, nº 1-1, julho/dezembro, 2002, p. 5-6.

sensibilizar os/as estudantes, optamos, como já exposto, por um trabalho analítico e didático com a música popular brasileira, em que a artista Elza Soares é nossa referência documental.

Principais objetivos do trabalho, base teórica e capítulos

Elza Soares, uma das grandes artistas da música popular brasileira, teve uma infância permeada pela pobreza e violência, na qual enfrentou inúmeros casos de racismo e violência de gênero.²⁹ Mesmo com a temática feminista apresentando-se mais recentemente nas falas da artista, sua vida, obra e trajetória apresentam inúmeros aspectos críticos, com os quais é possível sensibilizar discentes às temáticas de gênero e étnico-raciais. Além disso, importante ressaltar que Elza Soares tem atraído um público jovem, sobretudo por acompanhar as mudanças de ritmos e tecnologias do cenário musical brasileiro, como também pela sua linguagem mais aberta, sem pudor, como a própria cantora afirma. Suas parcerias com a nova geração de cantoras/es podem potencializar o trabalho pedagógico que pretendemos estabelecer entre a cantora e os/as estudantes adolescentes.³⁰

Optamos em não apenas denunciar os casos de violência sofridos por Elza, mas por problematizar e enfatizar como, por meio de suas práticas, a artista combateu o racismo ou rompeu os padrões de gênero a que também foi submetida, como, inclusive, contribuiu para a positivação em ser mulher e negra. Embora seja uma artista aclamada pela crítica nacional e internacional, sua história e obra passaram a ser apenas mais recentemente reconhecidas no Brasil.³¹ Não obstante, a história das mulheres negras atuantes em diversas áreas do conhecimento, como a de muitas mulheres anônimas em suas lutas diárias, estão pouco presentes nas narrativas históricas. Nesse sentido, pretende-se destacar a contribuição artística das mulheres negras na música popular brasileira, assim como historicizar as representações de gênero, discutindo e apresentando aos educando/as as críticas culturais feministas no Brasil, porque almeja-se, portanto, nessa pesquisa, contribuir para o

²⁹ LOUZEIRO, José. *Elza Soares: cantando para não enlouquecer*. São Paulo: Editora Globo, 1997, p. 26, 29, 33, 38, 56; CASTRO, Ruy. *Estrela solitária: um brasileiro chamado Garrincha*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 240, 289, 296.

³⁰ ELZA Soares é homenageada na estreia de 'Amor & Sexo': 'Ia até o inferno por amor, hoje não vou mais'. *Site de notícias G1*, Rio de Janeiro, 26 jan. 2017. Disponível em: <<https://gshow.globo.com/tv/noticia/elza-soares-e-homenageada-na-estreia-de-amor-sexo-ia-ate-o-inferno-por-amor-hoje-nao-vou-mais.ghtml>>. Acesso em: 06/07/2017; ELZA Soares e Pitty lançam parceria inédita "Na Pele". *Revista Rolling Stones*, São Paulo, 04 ago 2017. Disponível em: <<http://rollingstone.uol.com.br/noticia/elza-soares-e-pitty-lancam-clipe-para-inedita-na-pele/#imagem0>>. Acesso em: 20/10/2017.

³¹ A artista possui uma biografia escrita pelo escritor José Louzeiro (já citada acima) e o escritor Zeca Camargo está lançando uma biografia sobre Elza Soares pela editora Leya no ano de 2018. Disponível em: <<http://leya.com.br>>. Acesso em: 07/10/2018.

desenvolvimento de práticas e vivências antirracistas e antissexistas. O trabalho, inclusive, anseia inspirar, problematizar e servir como auxílio na formação de professores e professoras sobre os temas propostos.

Destacamos como fontes de pesquisa a biografia de Elza Soares escrita pelo escritor José Louzeiro no ano de 1997, assim como os vários capítulos sobre a cantora presentes na biografia sobre o jogador de futebol Manuel Garrincha de autoria do escritor Rui Castro.³² Também selecionamos entrevistas da artista a programas de TV, jornais e revistas dos meios impresso e digital, como sua discografia, videoclipes e apresentações artísticas.

Conceitualmente, tanto para a discussão teórica e análise crítica das fontes como para a estruturação pedagógica do material didático, tomamos como referência os estudos pós-estruturalistas da filosofia da diferença desenvolvidos, sobretudo, pelo filósofo Michel Foucault, com conceitos como; discurso, saber e poder, sexualidade e subjetividade. Dentre as/os diversas/os autoras/es que nos auxiliam no presente trabalho, destacamos o diálogo com as teóricas feministas Sueli Carneiro, Margareth Rago, Núbia Regina Moreira, Guacira Lopes Louro, que introduzem os estudos pós-estruturalistas por uma perspectiva feminista, assim com os estudos da historiadora Ana Carolina Arruda de Toledo Murgel, que realizou uma pesquisa sobre um número expressivo de compositoras na música popular brasileira, além da intelectual Jurema Pinto Werneck, que destaca e problematiza a atuação das mulheres negras na música popular brasileira. Sobre a relação entre ensino de história e a canção popular brasileira, a historiadora Miriam Hermeto nos ampara com uma pesquisa fundamental para a elaboração de atividades didáticas com a música.

No primeiro capítulo: *Elza Soares, a mulher do fim do mundo* destacamos o momento atual da artista, como seus aspectos biográficos por meio da análise das fontes sobre sua infância e vivência familiar. Dessa forma, pudemos problematizar as experiências de famílias negras e pobres, como de mulheres e meninas negras em meados do século XX na sociedade carioca. Vale salientar que a atuação dos movimentos feministas no Brasil, sobretudo as reflexões do feminismo negro, permeiam essas discussões em que as representações do feminino e as relações de gênero foram analisadas. Essas análises permitiram uma reflexão sobre o atual contexto escolar no que se refere à continuidade de casos de gravidez e casamentos precoces, como ainda a precária existência de narrativas no ensino de história sobre a atuação das mulheres na sociedade brasileira, sobretudo das mulheres negras.

³² LOUZEIRO, Op. cit.; CASTRO, Op. cit..

No segundo capítulo: “Negra sempre foi o meu nome”: Elza Soares racismo e resistências, traçamos uma breve trajetória do surgimento do feminismo negro no Brasil, como também nos debruçamos sobre as questões referentes à construção da imagem da mulata pelos estudos das canções *Mulata Assanhada* (Ataulfo Alves) e *Maria, Mária, Mariá* (Billy Blanco), assim como por depoimentos de críticos musicais e entrevistas sobre a cantora. Promovemos também uma discussão sobre a construção do mito da democracia racial no Brasil, como da existência de uma hierarquia das cores no imaginário social brasileiro. Dessa forma, a partir da análise de fontes primárias e secundárias sobre a artista, buscamos localizar os discursos construtores de representações e de estereótipos sobre a mulher negra, pois, como indicou Foucault: “*É pelo estudo dos mecanismos que penetram nos corpos, nos gestos, nos comportamentos, que é preciso construir a arqueologia das ciências humanas*”.³³ Entender as construções das práticas discursivas se faz necessário para a desnaturalização do instituído, como para a criação de novos discursos que combatam o imaginário social sobre as mulheres negras oriundo de uma visão sexista e racista. Por fim, destacamos as resistências e estratégias de Elza Soares frente ao racismo e ao machismo, assim como por meio de sua postura pessoal e artística de valorização e positivação das mulheres negras na sociedade brasileira.

No terceiro capítulo: Elza Soares na Escola, apresentamos o material didático elaborado no contexto desse mestrado profissional, constituído de atividades didáticas elaboradas a partir da análise de documentos musicais, audiovisuais, escritos e visuais sobre a cantora. Também abordamos a realização do trabalho de uma parte do material didático em sala de aula com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, apresentando os pontos favoráveis, assim como as dificuldades encontradas em todo o processo de ensino-aprendizagem. As reflexões pedagógicas de educadores e educadoras em conexão com estudos e análises expostos no capítulo 1 e 2 permeiam a apresentação do material didático, assim como os relatos de seu desenvolvimento e do cotidiano escolar.

Focamos agora Elza Soares. A “Mulher do Fim do Mundo” chega ao seu 33º LP no ano de 2018 e, além de “cantar até o fim,” assim como dizem os versos da canção, Elza, em seus últimos trabalhos e apresentações, emergiu como uma *fênix* (como ela se refere a si

³³ FOUCAULT, Michel. Poder-corpo. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 242.

própria)³⁴ na luta contra o racismo, o machismo e a homofobia, clamando por meio de sua arte o respeito à vida e a diversidade.

³⁴ BALLOUSSIER, Ana V. Elza Soares prepara seu disco só de inéditas e diz viver o agora. *Folha de S. Paulo*, 07/06/2015. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/06/1637924-elza-soares-prepara-seu-primeiro-disco-so-de-ineditas-e-diz-viver-o-agora.shtml>>. Acesso em: 14/07/2017.

CAPÍTULO 1

ELZA SOARES, “A MULHER DO FIM DO MUNDO”

1.1 “Me deixem cantar até o fim”

Talvez quem sabe, continue a ser castigada: por querer fugir da miséria [...]; por lutar contra os preconceitos; por ter amado um homem casado, sem me preocupar com o disse-que-disse; por achar que a velhice é doença; por querer morrer cantando; por amar minha gente e meu país. Quando a morte vier e sentar diante do palco, estarei, sob a luz dos spots, cantando *Se acaso você chegasse* para todos os amores que tive e, em especial, para Lupicínio Rodrigues.

Elza Soares

Elza Soares gosta de manter um mistério em torno de sua idade. Aliás, existe uma indefinição quanto ao ano de seu nascimento. A maioria das fontes indica 23 de junho de 1937 como a data correta. Já na biografia de Ruy Castro sobre o jogador de futebol Manuel Garrincha, Elza da Conceição Soares nasceu no ano de 1930.³⁵ Recentemente, um jornalista da *Revista Rolling Stones* também indica esse mesmo ano de nascimento.³⁶ No entanto, mais que uma questão de vaidade (e ela é vaidosa!), Elza Soares, em uma entrevista ao *Programa Roda Viva da TV Cultura* no ano de 2002, quando abordada sobre a questão da sua verdadeira idade, respondeu enfática: “*Se esse país tivesse respeito pela idade, eu diria a minha*”. Elza desloca a questão da idade da chave da vaidade e a insere numa questão social, ressaltando a falta de tratamento digno aos idosos e idosas do país.³⁷

Elza Soares, artista brasileira, é cantora, compositora e iniciou sua carreira artística na década de 1950. No decorrer de sua vida também estudou instrumentos como o sax alto, violão e bateria e chegou a cursar até o quarto ano da faculdade de Direito.³⁸ Na Odeon, gravou seu primeiro disco em 1959 com as músicas *Mack the Knife* (Kurt Weill / Bertold Brecht / Vrs. Alberto Ribeiro) e *Se acaso você chegasse*, canção de Lupicínio Rodrigues e Felisberto Martins.³⁹ Assim como disse em sua biografia publicada em 1997 pelo escritor José Louzeiro, na epígrafe que abre esse subcapítulo, Elza Soares, hoje com mais de

³⁵ CASTRO, Op. cit., p. 238.

³⁶ FERREIRA, Mauro. A Sagração da Guerreira. *Revista Rolling Stones Brasil*. São Paulo, p. 47, jun. 2017. Disponível em: <<http://rollingstone.uol.com.br/edicao/edicao-130/sagracao-da-guerreira#imagem0>>. Acesso em: 20/07/2017.

³⁷ TV Cultura. Programa Roda Viva. *Elza Soares*, setembro, 2002. Disponível em: <http://tvcultura.com.br/videos/13605_roda-viva-elza-soares.html>. Acesso em: 01/09/2017.

³⁸ SOUZA, Tárík. Elza Soares: a nova dimensão do samba. In: SOUZA, Tárík. *MP Bambas: histórias e memórias da canção brasileira*. São Paulo: Kuarp, 2016.

³⁹ Segundo o pesquisador Rodrigo Faour, Elza Soares antes de gravar na Odeon já havia gravado um disco de 78 RPM com duas músicas pela gravadora Rony: *Brotinho de Copacabana* (Getúlio Martin, Moreira da Silva e Aidran Carvalho) e *Pra que pobre quer dinheiro* (Getúlio Martin, Moreira da Silva e Aidran Carvalho). Data aproximada: 1958 (embora essa informação seja “omitida” na discografia oficial da cantora). Rodrigo Faour Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EGXJqky4Y_Q&index=5&list=TLGGKEFAAnn6aXQwNjExMjAxNw>. Acesso em: 01/11/2017. Encontramos também essa informação na obra: AUGUSTO, Alexandre. *Moreira da Silva: o último dos malandros*. Rio de Janeiro: Sonora Editora, 2013.

80 anos de idade, continua no palco sob a luz dos *spots*, onde realizou, inclusive, um show em homenagem ao compositor Lupicínio Rodrigues referente ao álbum *Elza Canta e Chora Lupi*, de 2016. Com o álbum de músicas inéditas *A Mulher do Fim do Mundo* (2015), Elza realizou uma grande turnê pelos Estados Unidos e Europa e se apresentou em diversas regiões do Brasil. A cantora tem também participado em vários programas da TV aberta, dado muitas entrevistas em revistas e programas veiculados pela imprensa escrita e internet, numa postura ativa e propositiva, apesar da idade avançada.

Em paralelo aos shows dos álbuns *A Mulher do Fim do Mundo* e *Elza Canta e Chora Lupi*, a artista também se dedicou ao show *a Voz e a Máquina*. Acompanhada com um guitarrista e dois DJs, o repertório contava com canções de seus mais recentes trabalhos, como de outros momentos de sua carreira.

Na escrita desse texto, Elza Soares lançou seu mais novo trabalho *Deus é Mulher* (2018). Se em *A Mulher do Fim do Mundo* as canções poetizavam as lutas das minorias e denunciavam a violência contra a mulher como com a população LGBT, em *Deus é Mulher* a temática feminista, como o próprio nome do álbum acena, dá o tom nas letras e na musicalidade das canções. Elza, nesses últimos trabalhos, mergulha em uma arte engajada em prol das questões que contemplam a contemporaneidade.

Importante destacar também alguns prêmios que a artista ganhou no cenário musical. O disco *A Mulher do Fim do Mundo* obteve um grande sucesso de crítica no Brasil e em outras partes do mundo. O álbum foi incluído entre as indicações da revista *New Internationalist* como um dos melhores lançamentos de 2016 e entre os discos do ano da *The New York Times* no mesmo ano. Ganhou também o Grammy Latino de Melhor Álbum de Música Popular Brasileira.⁴⁰ O documentário *My Name is Now* sobre Elza Soares, de Elisabete Martins Campos, lançado em 2014, ganhou o prêmio Netflix. Com o álbum *Elza Canta e Chora Lupi*, a cantora recebeu em 2017 o prêmio de Melhor Álbum na Canção Popular no 28º Prêmio da Música Brasileira. Ao longo de sua carreira, Elza Soares realizou inúmeros shows e espetáculos em várias partes do Brasil, ganhando, inclusive, o prêmio de cantora do milênio da BBC de Londres em 1999, tendo um grande reconhecimento internacional de sua obra.⁴¹ No início de sua carreira na década de 1950, atuou também como atriz e bailarina na peça de grande sucesso "*Jour-jou-Fru-fru*" de Silva Filho estrelada com

⁴⁰ Página do Facebook oficial Elza Soares. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/elzasoaresoficial/about/?ref=page_internal#>. Acesso em: 05/06/2017.

⁴¹ CERIONI, Clara. Da favela à cantora do milênio: Elza Soares completa hoje 80 anos. Revista Exame, São Paulo, jun. 2017. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/da-favela-a-cantora-do-milenio-elza-soares-completa-hoje-80-anos>>. Acesso em: 07/07/2017.

Grande Otelo, como também realizou uma turnê na Argentina a convite da coreógrafa Mercedes Batista.⁴²

Embora tenha passado momentos difíceis em sua vida profissional ficando um tempo sem gravar, sobretudo nos anos 1980 após a morte do marido Manuel Garrincha (1983) e de seu filho com ele, o Garrinchinha (1986), Elza Soares manteve-se continuamente ativa no cenário musical brasileiro.⁴³ A artista possui uma ampla discografia, com 33 álbuns gravados até o momento, além de coletâneas, compactos e gravações de discos em 78 RPM do início de seu trabalho como cantora.⁴⁴

Importante destacar também que seus recentes trabalhos e apresentações ao público, assim como seu contato nas redes sociais, tem atraído um público jovem que, até então, desconhecia o trabalho de Elza Soares. A cantora tem firmado parcerias com jovens artistas de estilos musicais variados, como a roqueira Pitty e o rapper Emicida, só para citar alguns exemplos.⁴⁵ Inclusive, tem sido considerada uma importante expoente na luta contra o machismo, o racismo e a homofobia no atual momento. Em entrevista a Rodrigo Faour, Elza diz ter assumido uma “*missão em defesa das mulheres, dos negros e dos gays*” no Brasil.⁴⁶ Não obstante, só mais recentemente tenha se posicionado mais abertamente sobre essas questões (embora Elza já se posicionasse em favor da luta LGBT há tempos)⁴⁷, a trajetória de Elza Soares nos permite observar como ela atuava em prol da temática racial e de gênero por meio de suas escolhas, embates e negociações frente às relações de poder, como também às mudanças em sua forma de agir e pensar sobre esses temas.

Podemos dizer que hoje o discurso de Elza recebe maior visibilidade, sobretudo pelo alcance das redes sociais, mas não podemos desprezar o histórico e o atual impacto dos movimentos negros e feministas no Brasil, que vem proporcionando mudanças significativas

⁴² Ver: *Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira*. Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/elza-soares/dados-artisticos>>. Acesso em: 01/05/2017; LOUZEIRO, Op. cit., p. 55, 63.

⁴³ FERREIRA, Op. cit., p. 43.

⁴⁴ Site *Cantoras do Brasil*. Disponível em: <http://www.cantorasdobrasil.com.br/cantoras/elza_soares.htm>. Acesso em: 05/06/2017; LOUZEIRO, Op. cit., p. 285-286.

⁴⁵ Com a cantora Pitty gravou recentemente a canção *Na Pele* (Pitty). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=saHcmtU9I-0&list=RDsaHcmtU9I-0&t=4>>. Acesso em: 03/11/2017. Em parceria com o rapper Emicida, gravou uma versão da música *Nega do cabelo Duro*, pelo projeto Compacto Petrobras. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pdWWLJGyBOK&feature=youtu.be>>. Acesso em: 04/11/2017. Realizou no palco do Cine Joia o show "A Voz e a Máquina" acompanhada dos DJs Ricardo Muralha e Bruno Queiroz, com a participação especial do rapper Emicida. 30/10/2014. Cine Joia. Disponível em: <<http://cinejoia.tv/elzasoare-emicida>>. Acesso em: 02/11/2017.

⁴⁶ Rodrigo Faour entrevista Elza Soares e desencava sua primeira raríssima gravação. MPB com tudo dentro. Site Rodrigo Faour Oficial, 10/10/2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=14&v=EGXJqky4Y_Q>. Acesso em: 10/12/2017.

⁴⁷ RODRIGUES, Fania. “Quero cantar até o mundo acabar”. Revista *Caros Amigos*. Março, 2016, p. 42.

em várias esferas do social e do imaginário na sociedade brasileira, para que essa voz (e muitas outras) seja ouvida.⁴⁸

Nos subcapítulos a seguir, tomaremos como análise e discussão o período de infância da artista Elza Soares, suas vivências no núcleo familiar, assim como a problemática do casamento precoce no qual foi submetida ainda criança.

1.2 Uma família negra no subúrbio carioca

A voz da minha mãe
Ecoou revolta
No fundo das cozinhas alheias
Debaixo das trouxas
Roupagens sujas dos brancos
Pelo caminho empoeirado
Rumo à favela
Conceição Evaristo (trecho do poema “Vozes Mulheres”)

Elza Gomes da Conceição nasceu no núcleo de Moça Bonita, hoje Vila Vintém de Padre Miguel, na cidade do Rio de Janeiro/RJ. No entanto, foi em Água Santa, bairro da zona norte da cidade, que Elza viveu a maior parte de sua vida antes de fazer sucesso em sua carreira.⁴⁹ Elza diz que Água Santa nesse período era uma espécie de “*favelinha de operários*”⁵⁰. Não era uma favela grande, conta Elza, mas como não tinha água encanada, nem rede de esgoto, era como se fosse uma.⁵¹ Segundo a historiadora Lilia Moritz Schwarcz, no início do século XX, o bairro era habitado por uma classe média baixa formada, sobretudo, por funcionários públicos.⁵² No geral, os subúrbios cariocas (regiões afastadas do centro, que ganharam essa nomenclatura em oposição à região central) eram carentes de infraestrutura, sendo habitados por uma população bem heterogênea como operários, funcionários públicos, trabalhadores/as não qualificados/as, ex-escravizados/as, como muitos/as migrantes que chegavam de outras regiões do país como dos estados de Minas Gerais e Bahia. E foi de Minas Gerais que Rosária Maria da Conceição, a mãe da cantora, migrou no início da década de 1920 para a cidade do Rio de Janeiro com 16 anos de idade, acompanhada da mãe e do

⁴⁸ RAGO, Margareth. “Feminismos, artes do viver e invenções da subjetividade”. In: ROCHA, Marcos Antonio (org.). *Feminismos plurais*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016, p. 108.

⁴⁹ LOUZEIRO, Op. cit., p. 23-24.

⁵⁰ SOUZA, Op. cit., p. 5.

⁵¹ Idem, p. 5.

⁵² SCHWARCZ, Lilia M. Da minha janela vejo o mundo passar: Lima Barreto, o centro e os subúrbios. *Revista Estudos Avançados*, 31 (91), 2017, p. 127- 128. Ver também: SANTOS, Leonardo Soares. Os subúrbios do Rio de Janeiro no início do século XX. *MNEME – Revista de Humanidades*, 12 (30), 2011 (jul./dez). Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/mneme>>. Acesso em: 05/08/2018.

padrasto. Mulher negra e semianalfabeta, o primeiro marido de Rosária, Manoel, morreu aos 35 anos de idade, deixando-a com duas filhas (Malvina e Matilde) e, após aproximadamente cinco anos do falecimento do marido, Rosária conheceu Avelino Gomes, o pai de Elza, e com ele construiu uma nova família.⁵³

Avelino trabalhava como *blaster* (responsável pela instalação e explosão de explosivos em pedreiras⁵⁴), mas também era músico nos momentos de lazer. Ele gostava de tocar violão e trombone e foi com o pai que Elza teve suas primeiras aproximações com a música.⁵⁵ Elza conta que Avelino dizia que ela tinha vocação musical, mas isso enquanto ela era uma criança, pois depois que percebeu que a vocação da filha era para valer mesmo, mudou de ideia.⁵⁶

Na casa dos pais de Elza moravam também os avós e a bisavó e todos ali trabalhavam, de alguma forma, para ajudar com as despesas da casa. Rosária, que desde menina vendia doces na rua, nessa época já trabalhava como lavadeira para as famílias da zona sul da cidade, ofícios e trabalhos geralmente precários, mas bastante frequentes para mulheres negras na primeira década do século XX e, embora todos trabalhassem (a avó de Elza era doceira e seu avô artesão), o dinheiro para sustentar a família era pouco.⁵⁷

Entre brincar na rua e ir à escola, o trabalho também era uma realidade para Elza e seus irmãos. Elza, suas irmãs e seu irmão Ino carregaram muitas latas d'água na cabeça, como também buscavam e levavam as trouxas de roupas sujas e lavadas por Rosária até a Central do Brasil (um ponto de encontro entre a família de Elza e a classe média a quem prestavam serviços).

Importante pontuar que a formação dos subúrbios e favelas na cidade do Rio de Janeiro foi se desenvolvendo desde o início do século XX, sobretudo após as reformas urbanas do prefeito Pereira Passos entre os anos de 1902 e 1906.⁵⁸ Após essas reformas, destaca a historiadora Raquel Soihet, as mulheres pobres foram as que mais sofreram com o impacto da mudança de suas moradias dos centros urbanos para os morros. Antes, ressaltava a autora, essas mulheres exerciam em suas próprias residências seus trabalhos informais como lavadeiras, doceiras entre outros bicos que surgissem e por ali mesmo realizavam seus

⁵³ LOUZEIRO, Op. cit., p. 19-20.

⁵⁴ Site Técnico e Mineração. Disponível em: <<https://tecnicoeminerao.com.br/blaster-o-que-faz-e-como-se-tornar-um>>. Acesso em: 04/11/2017.

⁵⁵ SOUZA, Op. cit., p. 4.

⁵⁶ Idem, p. 4.

⁵⁷ LOUZEIRO, Op. cit., p. 21.

⁵⁸ SOIHET, Raquel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: PRIORE, Mary Del; PINNSKY, Carla B. (Org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 364-365.

negócios.⁵⁹ Nos morros, o trabalho se tornou mais árduo ainda; vide o exemplo da distância que Elza e seus irmãos percorriam para levar as trouxas de roupas lavadas pela mãe até os clientes.

Já sob o governo do presidente Getúlio Vargas (1930-1945), além de várias mudanças que ocorreram na política e na macroeconomia do país, os trabalhadores e trabalhadoras brasileiros obtiveram algumas conquistas no campo social. Embora fossem conquistas significativas (a exemplo da Consolidação das Leis Trabalhistas), o acesso à cidadania plena como outras melhorias sociais não era uma realidade para a maioria das famílias negras e pobres, estando a família de Elza Soares inserida nesse contexto.⁶⁰

No complexo campo de disputas e das relações de poder no que tange às conquistas feministas nesse período, a pouquíssimo tempo as mulheres haviam conquistado o direito ao voto no Código Eleitoral de 1932, sendo esse direito preservado na Constituição de 1934, tendo o movimento sufragista no Brasil um importante papel nesta conquista.⁶¹ Entretanto, cabe ressaltar que esse direito somente se destinava às mulheres alfabetizadas e que trabalhassem em um cargo público, possuindo, dessa forma, renda. O direito “pleno” de voto às mulheres só foi alcançado na Constituição de 1946, mas os analfabetos e analfabetas continuariam excluídos do exercício da cidadania até a Constituição de 1988. Importante pontuar, assim como destaca Gisela Maria Bester, que grande parte das mulheres ficou excluída da cidadania via analfabetismo, sobretudo as mulheres negras e pobres.⁶² Podemos dizer que essa política de exclusão dos analfabetos/as da cidadania pode ser lida também

⁵⁹ SOIHET, Op. cit., 365.

⁶⁰ Como breves exemplos dessas mudanças, podemos citar a consolidação das leis trabalhistas (CLT) em 1943 (fruto de uma grande luta da classe trabalhadora em décadas anteriores), o processo de industrialização, como, por exemplo, a criação das indústrias de base, como a expansão dos meios de comunicação em massa e a difusão do rádio. Gradualmente, o país diversificava sua economia alterando um modelo econômico predominantemente agroexportador que vigorava até o início do século XX. Apesar de algumas conquistas da classe trabalhadora, a ditadura varguista nesse período instaurou a censura e a perseguição política aos opositores ao regime. Importante lembrar que no plano internacional estávamos sob o contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e de seus desdobramentos. Diversos movimentos de descolonização na África e Ásia começaram a eclodir nesse período, como também o início da Guerra Fria que dividiu o mundo em dois blocos políticos e ideológicos antagônicos: capitalistas e comunistas, liderados respectivamente pelos estados Unidos e a União Soviética. Todas essas mudanças no cenário internacional também influenciavam a dinâmica interna do Brasil que almejava se modernizar e se desenvolver industrialmente, a exemplo dos países do então chamado primeiro mundo. A efervescência política frente aos ideários ideológicos e políticos em disputa (liberais, comunistas, integralistas etc.) também dava o tom nesse momento. Não obstante, os segmentos populares continuavam na luta por uma maior participação no processo político e econômico do país em prol de melhorias sociais, como também pelo acesso à cidadania plena.

⁶¹ LINS, Beatriz A.; MACHADO, Bernardo F.; ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais: a questão do gênero na escola*. São Paulo: Reviravolta, 2016. As/os autores da obra destacam a importância da cientista Bertha Lutz (1894-1976) figura do movimento sufragista brasileiro. Após contatos com movimentos feministas do exterior, fundou no Brasil no ano de 1922 a Federação Brasileira para o Progresso Feminino.

⁶² BESTER, Gisela Maria. Aspectos históricos da luta sufrágica feminina no Brasil. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis, v. 15, n. 21, p. 11-22, 1997.

como um exemplo do racismo estrutural brasileiro. De acordo com o filósofo do direito Silvio Almeida, o racismo estrutural molda as relações sociais, produzindo padrões de normalidade que passam despercebidas na vida cotidiana através das dimensões política, econômica e subjetiva do meio social. Como exemplo dessa estrutura que afeta muito mais a população negra, Almeida cita o atual sistema tributário, em que a carga tributária acaba incidindo muito mais sobre a população pobre, principalmente sobre as mulheres negras.⁶³ Por essa lógica, a política de exclusão dos analfabetos/as ao voto (como vimos acima) também pode ser lida como um mecanismo de exclusão no qual as mulheres negras foram as mais atingidas.

Não negamos com isso as importantes conquistas dos movimentos feministas nesse período e, assim como enfatiza a filósofa Sueli Carneiro, o movimento feminista brasileiro, desde sua origem, se identificou e lutou pelas pautas populares, como pela democratização do país nos momentos de ditadura.⁶⁴ Dessa forma, a conquista do voto, mesmo que parcial, foi uma grande vitória política para a luta feminista. No entanto, é importante nos determos nas especificidades das mulheres negras no contexto social brasileiro, em que a questão do gênero não pode ser separada da questão racial, como defende Carneiro. Se nos remetermos ao período da escravidão, enquanto as mulheres brancas da elite mantinham-se reclusas em suas casas para os cuidados com o marido e os filhos (papel social imposto pelo patriarcado⁶⁵, importante dizer), as mulheres pobres, sobretudo as negras escravizadas, já tinham que sair pelas ruas para vender seus produtos a mando de seus senhores, principalmente nos centros urbanos.⁶⁶ No contexto pós-escravidão, após a conquista do voto feminino, enquanto as mulheres brancas se organizavam, dentre outras pautas, para a entrada ao mercado de trabalho, as mulheres negras já possuíam um papel fundamental no sustento de suas famílias.⁶⁷ Nas palavras de Carneiro:

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que

⁶³ ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural? In: *Geledés*: Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-que-e-racismo-estrutural-silvio-almeida>>. Acesso em: 12/07/2018.

⁶⁴ CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. In: RODRIGUES, C.; BORGES, L.; RAMOS, T. R. O. (Org.). *Problemas de Gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016, p. 151.

⁶⁵ Patriarcado: “O que chamamos de patriarcado é um sistema profundamente enraizado na cultura e nas instituições. É esse sistema que o feminismo busca desconstruir. Ele tem uma estrutura de crença firmada em uma verdade absoluta, uma verdade que não tem nada de “verdade”, que é, antes, produzida na forma de discurso, eventos e rituais. Em sua base está a ideia sempre repetida de haver uma identidade natural, dois sexos considerados normais [...] a superioridade masculina, a inferioridade das mulheres [...]”. Por: TIBURI, Márcia. *Feminismo em comum*: para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018, p. 26-27.

⁶⁶ HAHNER, June E. *Emancipação do sexo feminino*: a luta pelos direitos da mulher no Brasil. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003, p. 40-41.

⁶⁷ TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 42 e p. 46.

mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostituta...⁶⁸

Carneiro e outras teóricas feministas, a exemplo de Cláudia Pons Cardoso, não pretendem desqualificar as lutas das feministas brancas; ao contrário, suas análises contribuíram na luta feminista como um todo ao introduzirem nos estudos uma perspectiva interseccional, ou seja, a ideia de que o cruzamento entre gênero, raça e classe produzem experiências diferentes às mulheres de grupos racialmente distintos.⁶⁹ Não obstante, chamam a atenção, assim como o faz Kia Lilly Caldwell para o privilégio branco que se estabeleceu no Brasil desde o período colonial (no capítulo 2 retomaremos essa questão).⁷⁰

Nesse sentido, o contexto histórico e as pesquisas sobre as especificidades da condição das mulheres negras e suas famílias nos ajudam a entender a vida de muitas famílias negras no Brasil, sendo o recorte de classe também uma variável importante.

Soihet, ao estudar a condição das mulheres pobres entre o período de 1890 a 1920 na cidade do Rio de Janeiro, destaca as diferenças no pensar e no viver dessas mulheres em comparação à vivência das mulheres de classe média e alta. Assim como Carneiro no tocante à generalização do mito da fragilidade a todas as mulheres, Soihet diz:

Apesar da existência de muitas semelhanças entre mulheres de classes sociais diferentes, aquelas das camadas populares possuíam características próprias, padrões específicos, ligados às condições concretas de existência. Como era grande sua participação no mundo do trabalho, embora mantidas em posição subalterna, as mulheres populares, em grande parte, não se adaptavam às características dadas como universais ao sexo feminino [...] fugindo, em grande escala, aos estereótipos atribuídos ao sexo frágil.⁷¹

A autora também argumenta que as famílias das classes populares se configuravam de diversas formas, nas quais as mulheres possuíam um importante papel na chefia de suas famílias.⁷²

⁶⁸ CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Geledés*. Instituto da mulher negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 10/10/2017.

⁶⁹ CARDOSO, Cláudia Pons. Contribuições críticas do feminismo negro para o empoderamento das mulheres. In: ROCHA, Marcos Antonio (Org.). *Feminismos plurais*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016, p. 108.

⁷⁰ CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 91, jan. 2000, p. 332-333. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11922>. Acesso em: 10/07/2018.

⁷¹ SOIHET, Op. cit., p. 367.

⁷² Idem, p. 362.

Ao estudar o contexto das mulheres negras, Giselda Melo Nascimento destaca que esse grupo de mulheres possuía um papel muito importante na estrutura familiar. Para Nascimento, o passado de escravidão, assim como a discriminação racial que perdura até hoje no país, promoveram para grande parte da população negra uma formação familiar diferente dos padrões da família nuclear ocidental. Para a autora, a figura materna nas famílias negras é, em grande medida, um referencial para a formação dos entes familiares. A composição familiar é mais extensa, se ramifica, aglutinando muitas vezes vários membros familiares, ao contrário da família nuclear que se dilui.⁷³

Nesse sentido, quando retomamos à família de Elza, observamos que ela poderia se inserir nesse contexto: uma família numerosa e, embora todos e todas trabalhassem, percebe-se a sobrecarga de trabalho à Rosária, mãe de Elza, sobretudo quando o marido Avelino e o genro Alaúrces (homem que Elza foi obrigada a se casar) ficaram doentes. Alaúrces, por sinal, fazia apenas alguns bicos na pedreira em que trabalhava junto com o pai de Elza, contribuindo pouco para o sustento da casa e ainda gastando o que ganhava com bebida e carteados. O trabalho de Rosária também aumentou quando Elza (no início de sua carreira) fez uma viagem à Argentina, deixando com a mãe e as irmãs o cuidado dos filhos que já haviam nascido de seu relacionamento com Alaúrces.⁷⁴

Importante dizer que Rosária, segundo a biografia de Louzeiro, sempre apoiou Elza em sua carreira. Quando grande parte da família e dos vizinhos tinha preconceitos em relação ao trabalho da cantora (desconfiando que Elza fosse prostituta por trabalhar na noite), Rosária era a voz de confiança e de estímulo a Elza, seguindo junto com a filha quando ela se despediu de Água Santa e ingressou no cenário musical brasileiro.⁷⁵ Em entrevista à Revista *Rolling Stones* em maio de 2018 sobre o álbum *Deus é Mulher* (2018), Elza diz: “tenho uma foto com minha mãe na cabeceira da cama. Que mulher guerreira ela foi! O vigor que eu tenho foi minha mãe que me passou”.⁷⁶

Iniciamos esse subcapítulo com uma epígrafe da poeta negra Conceição Evaristo, que alude à relação intergeracional entre mulheres negras, entre mães e filhas, e, também, ao impacto e apoio subjetivo e social dessa presença. Esses trechos do poema *Vozes Mulheres* iluminam a relação de Elza com sua mãe Rosária, pois a aposta de Rosária na carreira da filha

⁷³ NASCIMENTO, Op. cit., p. 54.

⁷⁴ LOUZEIRO, Op. cit., p. 64, 69.

⁷⁵ Idem, p. 62

⁷⁶ FERREIRA, Mauro. Deus é essa Mulher. *Revista Rolling Stones Brasil*. São Paulo, maio. 2018. Disponível em: <<http://rollingstone.uol.com.br/edicao/edicao-141/elza-soares-deus-e-essa-mulher>>. Acesso em: 01/07/2018.

poderia significar uma experiência crítica perante as dificuldades de sua história como mulher negra e pobre no Brasil.

Nesse sentido, a história de Elza e de sua família morando nos subúrbios da cidade do Rio de Janeiro realça uma narrativa da história do Brasil ainda pouco explorada no ensino de história. Nos manuais didáticos, de maneira geral, aborda-se o pós-abolição da escravidão geralmente apenas com uma menção à falta de inserção da população negra na sociedade brasileira daí, então, projeta-se uma grande lacuna na narrativa histórica sobre o Brasil. Embora alguns movimentos sociais nos quais a população negra teve participação expressiva como na Revolta da Chibata (1910) e a Guerra de Canudos (1896-1897) contemplem a narrativa da história do Brasil nos manuais didáticos, volta-se a discorrer sobre a atuação de negros e negras no Brasil apenas no século XXI com as políticas de ação afirmativa, assim como as mulheres, de modo geral, continuam sendo narradas por boxes explicativos em grande medida nos livros didáticos.⁷⁷ Entendemos ser necessária a reconstituição das experiências, como das resistências individuais e coletivas de grande parte da população que ficou aquém da história, sobretudo, as mulheres, na verdade, as minorias como um todo. Não obstante, os estudos sobre uma história das mulheres já são realizados pela academia, a exemplo da obra *História das Mulheres no Brasil*, que dedica alguns capítulos à vida das mulheres pobres da primeira metade do século XX, sendo analisadas, sobretudo, por uma perspectiva feminina.⁷⁸ No entanto, é necessário que esse saber e representação sobre as mulheres, sobretudo as negras, que tiveram um papel fundamental no enfrentamento ao racismo e ao machismo que ganhava novas dimensões nas décadas de 1920 e 1930, contemplem as narrativas do ensino de história escolar, para que possamos entender junto aos educandos/as o funcionamento do racismo estrutural que atravessa todas as relações sociais e institucionais da sociedade brasileira, em seus mais variados contextos e roupagens.

Por fim, não é exagero dizer que a conquista da liberdade ainda se faz presente na vida concreta e cotidiana de muitos homens, jovens e mulheres negras no Brasil. No entanto, em contrapartida a essa permanência histórica de exclusão e discriminação, as vozes negras, cada vez mais potentes, estão tomando os espaços, transformando modos de viver e sentir nas diversas esferas do social e do imaginário brasileiro.

⁷⁷ Importante dizer que não fizemos um levantamento bibliográfico amplo, tomamos como referência o livro didático: BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar história: das origens à era digital*. São Paulo: Moderna, 2015. p. 42. 45. Ver: SANCHEZ, Giovana Romano. Mulheres são menos de 10% dos personagens em livro de história usado em escolas públicas. *CEERT* - Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade. 25, dez, 2017. Disponível em: <https://www.ceert.org.br/noticias/genero-mulher/19477/mulheres-sao-menos-de-10-dos-personagens-em-livro-de-historia-usado-em-escolas-publicas>. Acesso em: 15/10/2018.

⁷⁸ PRIORE, Mary Del; PINNSKY, Carla B. (Org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 364-365.

1.3 Infância e casamento precoce

*A minha voz ainda
ecoar versos perplexos
com rima de sangue e fome.*

Conceição Evaristo (trecho do poema “Vozes Mulheres”)

Podemos saber alguns aspectos da infância de Elza Soares por meio de obras de biógrafos como Louzeiro, que, ainda que bastante densas e profissionais, podem reproduzir narrativas muitas vezes violentas sobre a vida das mulheres negras. Nesse trabalho é importante formular uma crítica às biografias reconhecidas a partir do prisma da crítica feminista, para que a discussão de gênero na escola não reproduza a história de Elza apenas por um olhar já consolidado.

Nesse sentido, imprescindível pontuar que a crítica feminista se atenta sobretudo à linguagem e aos discursos que compõem uma narrativa, pois, assim como afirma Margareth Rago, são por meio desses elementos discursivos oriundos, em grande parte, de uma lógica masculina e dominante que se constroem representações sociais, imagens do que é ser homem e mulher e que se projetam como naturais aos gêneros.⁷⁹ Rago, por meio da crítica feminista, analisou a autobiografia de mulheres feministas que tiveram significativas ações no período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) e, com esse trabalho, procurou evidenciar por meio das experiências, memórias e da escrita de si dessas mulheres a busca por novos modos de existir e sentir, sendo essas mulheres protagonistas de suas próprias narrativas.⁸⁰

Na mesma direção, porém centrada no campo das artes plásticas, Luana Tvardovskas também nos alerta para o caráter político e ético da desconstrução de discursos que reiteram a submissão feminina e que, não obstante, são precursores da misoginia e da desvalorização do feminino.⁸¹ Citando teóricas como Griselda Pollock, Tvardovskas ressalta a importância da crítica feminista ao problematizar a produção cultural não apenas em sua dimensão material, mas, sobretudo, no entrecruzamento entre raça e gênero.⁸² Referindo-se também aos estudos de Whitney Chadwick, autora ligada ao referencial teórico pós-estruturalista, Tvardovskas alerta que é preciso compreender a história dentro das relações de poder e cita uma passagem da autora muito pertinente a nossa discussão:

⁷⁹ RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013, p. 30-31.

⁸⁰ Idem, p.66.

⁸¹ TVARDOVSKAS. Luana Saturnino. *Dramatizações dos corpos: arte contemporânea e crítica feminista no Brasil e na Argentina*. São Paulo: Intermeios, 2015, p. 50.

⁸² Idem, p. 51-52.

[...] Os textos pós-estruturalistas tornam evidente o papel da linguagem que repõe o significado e constrói uma subjetividade que não está fixa, mas negocia constantemente dentro de uma ampla gama de forças econômicas, sociais e políticas. Também minaram a tão acalentada visão do escritor e do artista como indivíduo único que cria a imagem da criação divina (...) e da obra de arte como reduzível a apenas um significado verdadeiro. Demonstraram que uma das formas em que está estruturado o poder patriarcal é através do controle dos homens do poder de ver as mulheres.⁸³

Dessa forma, pela crítica feminista, entendemos que as narrativas biográficas devem ser analisadas à luz de uma perspectiva que localize, nas sutilezas dos discursos, as arbitrariedades, o que se erigiu como natural e verdadeiro sobre os corpos e o pensar das mulheres, como também dar evidência a uma subjetividade feminista que vem sugerindo novos modos de pensar e agir no mundo.

Assim, retomando a infância da artista, observamos que Louzeiro, em sua narrativa, constrói a imagem de Elza como uma criança pouco tradicional quanto aos papéis de gênero, afirmando que “*desde pequena caracterizava-se por um comportamento estranho: não tolerava brincadeiras com bonecas, batia nas meninas, enturmava-se melhor com os garotos*”.⁸⁴ Ainda afirma que ela gostava de soltar pipas com os moleques de rua e correr atrás das cabras para mamar o leite de suas tetas.⁸⁵ Também ressalta que: “*Por essa época, como autêntico pivetinho, jogava bola e soltava pipa, resolvia as pendências da rua no braço. [...] sua disposição era conhecida no morro e Rosária temia que a filha tivesse algum desvio*”.⁸⁶

Destacamos essa fala do autor e seu estranhamento em relação ao comportamento de Elza quando criança para enfatizar a construção dos gêneros a partir de uma lógica masculina. Fica subentendido no argumento de Louzeiro que Elza, sendo uma menina, deveria naturalmente gostar de brincar de bonecas e, ao soltar pipas com os meninos e brigar na rua, não se comportava como uma menina, mas sim como um “*pivetinho*” (termo esse que, por sinal, estigmatiza os meninos pobres que moram nas periferias das grandes cidades).

Este estranhamento de Louzeiro sobre o comportamento de Elza é muito importante para pensarmos a construção social dos gêneros, sendo o gênero um conceito relevante para a problematização e a construção das diferenças entre os sexos. Importante ressaltar que foram os estudos feministas, sobretudo as teóricas norte-americanas do início da

⁸³ TVARDOVSKAS, Op. cit., p. 61.

⁸⁴ LOUZEIRO, Op. cit., p. 28.

⁸⁵ Idem, p. 12.

⁸⁶ Idem, p. 26.

década de 1980, que introduziram o termo.⁸⁷ A historiadora Joan Wallach Scott é uma referência importante nesses estudos. No texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* publicado nos EUA em 1986, Scott se alinha às reflexões e conceitos do filósofo Jacques Derrida no que se refere ao exame do pensamento dicotômico produzido pela ciência moderna e ao filósofo Michel Foucault, ao se utilizar dos conceitos de saber e poder. Scott explica que o saber na análise foucaultiana é entendido como um produto complexo das relações humanas no que se refere à criação das culturas, ideias, instituições e práticas cotidianas. Esse saber nunca é absoluto ou verdadeiro, mas sempre relativo.⁸⁸ Scott, ainda explicando Foucault, entende que os usos e significados atribuídos aos saberes são oriundos de disputas políticas em que são construídas, assim, as relações de dominação e subordinação.⁸⁹ Nesse sentido, para Scott, gênero “*é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais*”.⁹⁰ Significados que se transformam ao longo do tempo e se diferem em diferentes espaços e culturas.

Para Scott, a história, então, seria uma chave para se entender a construção dos saberes sobre as diferenças sexuais. Ou seja, para a autora é importante considerar o gênero como um fenômeno histórico, que é construído, reproduzido e modificado em diferentes períodos e contextos específicos.⁹¹

Dessa forma, o conceito de gênero, que indica que as diferenças sexuais são fruto das construções sociais e históricas de determinados grupos humanos, é uma categoria fundamental para a desconstrução do determinismo biológico que explica e naturaliza os sexos. Também se faz útil para desnaturalizar as visões dicotômicas de interpretação do mundo. Por esse prisma, entendemos que o estranhamento de Louzeiro em relação às atitudes de Elza quando criança não pode ser dissociado dessa construção histórica e social das diferenças sexuais. O comportamento de Elza é visto pelo autor como algo que fere o estatuto de ser mulher, construído pela lógica patriarcal. Importante pontuar que, por mais que muitas meninas e mulheres venham, na escrita desse texto, questionando e modificando essa lógica binária produzida pelos discursos científicos e religiosos, esse imaginário sobre o feminino ainda persiste. No que tange nosso campo de estudos, a escola, por sinal, é uma instituição que participa do processo de naturalização de comportamentos, como da própria constituição dos sujeitos. Assim como defende a educadora Guacira Lopes Louro:

⁸⁷ HEILBORN, M. L.; SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil- 1975-1995. In: RODRIGUES, C.; BORGES, L.; RAMOS, T. R. (Org.). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016, p.84.

⁸⁸ SCOTT, Op. cit., p. 12

⁸⁹ Idem, p. 12.

⁹⁰ Idem, p. 13.

⁹¹ Idem, p. 19.

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas constituem identidades “escolarizadas”.⁹²

Heleieth I. B. Saffioti também ressalta que a construção das relações de gênero não se aplica apenas na relação homem-mulher:

Diferentemente do que se pensa com frequência, o gênero não regula somente as relações entre homens e mulheres, mas normaliza também relações homem-homem e relações mulher-mulher. A adequada compreensão desse fenômeno responderá pela formulação de estratégias de luta com maior potencial de êxito, enquanto a singularização do inimigo pode fazer perder de vista o nó construído pelas três contradições sociais básicas: gênero, raça/etnia e classe social.⁹³

Ou seja, esse estranhamento a determinados comportamentos que fogem do padrão heteronormativo se configura nos vários tipos de relações interpessoais. De acordo com Louzeiro, a mãe de Elza também atribuía à sua filha algum desvio. Assim, a relação entre os gêneros não pode ser analisada apenas pela relação homem-mulher. No que se refere ao contexto escolar, a ideia de oposições binárias que hierarquizam o feminino e o masculino, seus comportamentos e emoções, ainda é muito preponderante, sobretudo nas ações dos/das docentes.

Em entrevista ao programa *Roda Viva da TV Cultura* em 2002, apresentando seu álbum *Do Cócix até o Pescoço* e indagada sobre sua infância por um dos entrevistadores, Elza disse que o inseto louva-a-deus sempre a encantou. O barulhinho que ela faz lhe prendia atenção quando menina. A beleza do inseto e mais ainda sua sonoridade chamava a atenção de Elza quando criança.⁹⁴ Vejamos um trecho da entrevista:

Luiz Caversan: Elza, eu li que você, quando era garota, era muito moleca; brincava muito, corria muito, gostava de brincar com bichinhos e tal. E tem uma história de um louva-a-deus que fazia um barulho e você tentou repetir o barulho, que seria esse trinado. Tem a ver? É verdade essa história?
Elza Soares: É verdade, eu tenho paixão por louva-a-deus. Aliás, é o louva-a-deus que me levou ao casamento. O louva-a-deus, ele tem um som e eu pegava aquele bichinho e botava para ouvir, ele faz ”zzzzzzzzzzzzzzzzzzzz”. E eu

⁹² LOURO, Op. cit., p. 65.

⁹³ SAFFIOTTI, Op. cit., p. 389.

⁹⁴ Programa Roda Viva, 2002, TV Cultura. Ver também a transcrição da entrevista em: Memória Roda Viva, Elza Soares, 02/09/2002. *Revista pesquisa Fapesp*. Biblioteca Virtual. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/74/entrevistados/elza_soares_2002.htm>. Acesso em: 25/10/2017.

e comecei fazendo um sonzinho do louva-a-deus também, entendeu? [...] Daí me casei por causa do louva-a-deus, mas mesmo assim eu amo o louva-a-deus.⁹⁵

Elza, na entrevista, se refere ao episódio em que seu pai, Avelino, a obrigou a se casar aos 12 anos de idade. Em Água Santa, Elza levava o almoço para o pai quase todos os dias. Um dia, indo em direção à pedreira, Elza avistou um louva-a-deus na folha de um pé de jurubeba e correu para salvar-lhe da poeira que ali formava a cada explosão. O inseto acabou voando e Elza foi atrás dele; no entanto, atrás dela também se dirigiu Alaúrdes, o operário branco, de 22 anos, filho de italianos. Segundo Louzeiro e segundo a própria Elza em entrevista ao *Roda Viva*, os dois, Elza e Alaúrdes, atracaram-se e rolaram ribanceira abaixo na pedreira, brigando, porque Alaúrdes havia esmagado o louva-a-deus com as mãos. Os dois pararam de brigar apenas quando o pai de Elza chegou ao local e gritou com ela, a mandando voltar para casa. Mais que depressa, supondo que a filha tivesse sido estuprada por Alaúrdes, obrigou os dois a se casar, para assim reparar o “mal ali cometido”.⁹⁶

Louzeiro narra a ida de Elza ao trabalho do pai dizendo: “aos 12 anos, Elza era bonita, sensual, lindos dentes e muita saúde. Os operários, principalmente os solteiros, viviam de olho nela”.⁹⁷ E continua: “Quando Elza aparecia com o lanche, Camaleão⁹⁸ ficava de olho nela [...] “Elza tinha atração por Alaúrdes. Gostava de seu jeito delicado, da fala mansa, dos olhos verdes”.⁹⁹ O capítulo do livro da biografia de Louzeiro sobre Elza que narra seu casamento forçado com Alaúrdes recebeu o título: *O amor nasceu entre as pedras e o primeiro filho era um simples brinquedo*.¹⁰⁰

Louzeiro também narra os estupro e a violência doméstica que Elza sofria com Alaúrdes, mas, mesmo que Elza tenha lhe dito em entrevista que ela tinha atração por Alaúrdes aos 12 anos de idade, essa versão não foi problematizada pelo autor. Aliás, para Louzeiro, Elza já era sensual aos 12 anos e uma violência vivenciada por ela é associada ao amor. Mesmo descrevendo os abusos e o racismo sofridos por Elza no decorrer de sua trajetória como mulher e artista, Louzeiro acaba, nas entrelinhas e em letras garrafais no próprio título do capítulo, atribuindo a Elza uma responsabilidade pelo ocorrido. Descreve essa situação vivenciada por Elza na perspectiva de uma lógica que reproduz perspectivas

⁹⁵ Programa Roda Viva, 2002, TV Cultura, Op. cit.

⁹⁶ LOUZEIRO, Op. cit., p. 10.

⁹⁷ Idem, p. 25.

⁹⁸ “Camaleão” também era o apelido de Lourdes Antônio Soares, um colega do pai de Elza na pedreira também chamado de Alaúrdes, homem que Elza teve que se casar obrigada por Avelino.

⁹⁹ Idem, p. 26.

¹⁰⁰ Idem, p. 9.

machistas, falocêntricas e racistas, na qual uma menina negra de 12 anos é erotizada, provocando, assim, os “instintos sexuais” dos homens.

Sobre esse aspecto, Sueli Carneiro também aponta uma questão importante no contexto das mulheres negras, pois, além da violência doméstica e sexual que atinge as mulheres de todos os grupos raciais e sociais distintos, as mulheres negras sofrem muito mais com um estigma de sua sexualidade, sendo ela representada de forma objetificada no imaginário social (assunto esse que aprofundaremos no capítulo 2).

Frente a essa situação vivenciada por Elza, é importante também nos determos na questão da imposição ao casamento. Embora as mulheres negras, assim como argumenta Carneiro e Nascimento, tivessem em grande parte distante do mito da fragilidade, elas não estavam isentas dos discursos relacionados à domesticidade e à maternidade. Soihet, ao estudar as mulheres populares no início do século XX e suas vivências que as diferenciam das mulheres das classes privilegiadas, argumenta que o casamento também se configurava como um valor. Em suas palavras:

A vida familiar destinava-se, especialmente, às mulheres das camadas mais elevadas da sociedade. [...]. No Rio de Janeiro, apesar de a grande maioria das mulheres da classe trabalhadora não contrair o casamento formal, ele se afigura como um valor. É o que se depreende das declarações de mulheres que criticavam outras por assumirem determinados comportamentos, como proferir palavras de baixo calão ou por ser “rixosa”. [...] a condição de “casada” por si pressupunha um comportamento irrepreensível da mulher. Isso parece denotar a influência da cultura dominante sobre as camadas populares.¹⁰¹

Assim, as mulheres negras não estavam excluídas da lógica patriarcal no que se refere a alguns aspectos da domesticidade e da honra masculina. Cabe dizer que, na escrita desse texto, várias meninas adolescentes ainda são induzidas ou obrigadas a se casar.

O Censo 2010 do IBGE mostra que, pelo menos, 88 mil meninos e meninas com idades de 10 a 14 anos estavam casados em todo o Brasil. Na faixa etária de 15 a 17 anos são 567 mil. Com base no Censo, o Instituto *Promundo* realizou uma pesquisa nos estados do Pará e Maranhão e verificaram que a média da idade das meninas casadas era de 15 anos e seus companheiros eram sempre mais velhos (em média, nove anos ou mais). A coordenadora da pesquisa de campo em Belém, Maria Lúcia Chaves Lima, professora da UFPA, diz:

¹⁰¹ SOIHET, Op. cit., p. 369.

[...]as entrevistadas falaram de modo natural sobre suas uniões conjugais, mesmo sendo tão precoces. "É uma realidade naturalizada e pouco problematizada na nossa região", afirma. Segundo Lima, a gravidez ainda é a grande motivadora do casamento na adolescência, e a união é vista como uma forma de controlar a sexualidade das meninas.¹⁰²

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef (com dados de 2011), o Brasil ocupa o quarto lugar no mundo em números absolutos de mulheres casadas antes dos 15 anos, embora a legislação brasileira permita o casamento a partir dos 16 anos (ponto problemático inclusive) e somente com a permissão dos pais; em caso de gravidez, não existe nenhum impedimento para o casamento.¹⁰³ Estudos indicam que o casamento infantil aumenta a desigualdade de gênero, assim como coloca muitas meninas em situação de vulnerabilidade à violência doméstica e ao estupro marital. Além disso, o casamento infantil também é responsável por 30% da evasão escolar feminina no mundo.¹⁰⁴

Segundo nossa pesquisa, Elza teve ao todo sete filhos: João Carlos, Edmundo (faleceu ainda bebê), Gerson, Dilma, Gilson, Sara (adotada) e Garrinchinha. Edmundo, Garrincha e Gilson já faleceram. Após o casamento forçado, Elza sofria estupros diários de Alaúrdes, além da violência doméstica.¹⁰⁵

Embora tenhamos avançado no que tange ao combate à violência de gênero no campo legal, a exemplo das Leis 11.340/2006 (Lei Maria da Penha)¹⁰⁶ e 13.104/2009 (Lei do Feminicídio)¹⁰⁷, é preciso avançar também no âmbito cultural, para que esse quadro seja erradicado no Brasil e no mundo no qual a educação escolar também possui um papel fundamental nesse processo.

O músico e escritor Vitor Paiva, em sua crítica sobre os últimos álbuns de Elza Soares, afirma: "*Se Elza é a mulher do fim do mundo, ela é também a mulher do começo de*

¹⁰² ESCÓSSIA, Fernanda. Pobreza e abusos estimulam casamentos infantis no Brasil. *BBC Brasil*. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150908_casamento_infantil_brasil_fe_cc>. Acesso em: 07/11/2017.

¹⁰³ BRASIL. Lei federal nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2002. Art. 1517. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm>. Acesso em: 12/07/2017.

¹⁰⁴ Plan International. Disponível em: <<http://casamentoinfantilnao.org.br>>. Acesso em: 01/07/2018.

¹⁰⁵ LOUZEIRO, Op, cit., p. 33.

¹⁰⁶ BRASIL. Lei federal nº 11.340/2006, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 ago. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm>. Acesso em: 05/07/2017.

¹⁰⁷ BRASIL. Lei federal nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 mar. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm>. Acesso em: 13/07/2018.

um novo mundo”.¹⁰⁸ O escritor se refere ao posicionamento de Elza perante as injustiças sociais, que reverberam em todo seu trabalho. Elza, a mulher do fim do mundo, a nosso ver, corrobora também com a renovação do Movimento Negro, assim como enfatiza a filósofa Sueli Carneiro em entrevista à Revista Cult.¹⁰⁹ Para Carneiro, embora estejamos vivenciando um momento de agravamento do racismo no Brasil, a exemplo dos altos índices de assassinatos de jovens negros, em sua leitura também ocorre: “*nunca tivemos um ativismo tão vibrante e tão capaz de vocalização como neste momento, sobretudo das mulheres negras. Esse conjunto diverso de gente negra em movimento é algo que me faz ter esperança na resistência*”¹¹⁰. Elza Soares, sem dúvidas, está inserida nesse movimento de renovação e de resistência.

¹⁰⁸ PAIVA, Vitor. Elza Soares, ícone de luta do feminismo negro. Site *Reverb*. Disponível em: <<https://reverb.com.br/artigo/elza-soares-icone-de-luta-do-feminismo-negro>>. Acesso em: 02/09/2018.

¹⁰⁹ SANTANA, Bianca. Sobrevivente, testemunha, porta-voz. *Revista Cult*, maio, 2017, p. 17.

¹¹⁰ Idem, p. 17.

CAPÍTULO 2

“NEGRA SEMPRE FOI O MEU NOME”: racismo e resistências

2.1 Feminismos negros no Brasil e o conceito de interseccionalidade

Em entrevista à revista *O Cruzeiro* no ano de 1967, Elza Soares se recorda:

A pedreira que meu pai começou a cavar, agora está adiantada, um buraco enorme na base do meu morro. Lá do alto de Água Santa, eu vi o asfalto crescer. E o sonho de crescer com ele foi a força que me fez lutar. Lembro o sorriso incrédulo de minha mãe, quando eu dizia: vou pra cidade. “Não pensa besteira, menina.” Hoje dei a ela uma casa grande e confortável, no coração da cidade em que ela não acreditava. Hoje sou negra de raça, dona da praça, mas eu sofri. Hoje estou de viagem marcada para a Argentina e Portugal, mas foi em da Água Santa que eu saí. No meu coração, vai a marca da minha origem, motivo de orgulho, e não de vergonha. Na minha côr, está a razão da minha força. E no samba estão todas as recordações da vida que passou. Porque no morro, minha gente, só tem poesia em samba [...].¹¹¹

Nesta entrevista, Elza retorna a Água de Santa e reencena em fotos e em relatos como era sua vida no morro durante sua infância como no início da carreira. Elza, em nossa leitura, não pretende romantizar o morro e a miséria na qual teve que conviver (embora a intenção da revista talvez seja essa), pois, para nós, ao lembrar seu sofrimento em Água Santa, Elza nos indica que no Rio de Janeiro, como em diversas regiões do país, a miséria e a violência têm cor, gênero e lugar. A pesquisadora Samira Bueno, em sua tese de doutorado, aponta que atualmente no estado de São Paulo homens negros e jovens, moradores de periferias, são os que mais morrem por ações policiais.¹¹² Dados publicados pelos Atlas da Violência 2018 indicam que a violência contra a população negra aumentou. O risco de um jovem negro ser vítima da violência é 2,7 vezes maior comparado a um jovem branco. Em relação à violência contra as mulheres, a pesquisa também aponta um aumento: em 2016, 4.645 mulheres foram assassinadas no país, representando 4,5 homicídios para cada 100 mil brasileiras. O aumento foi de 6,4% no período de dez anos.¹¹³

Com base no recorte gênero e raça, o Atlas aponta:

¹¹¹ SARDA, Rosinha. Elza Soares volta ao morro. In: *O Cruzeiro*. Rio de Janeiro: Diários Associados, 1967, edição 0043, p. 63. Créditos: Arquivo O Cruzeiro/EM/D.A Press. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/003581/163131>>. Acesso em: 07/07/2018.

¹¹² MENA, Fernanda; BARDON, Julia. Polícia mata mais homens negros e jovens no estado de São Paulo. *Folha de S. Paulo*. 17 de maio de 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/05/policia-mata-mais-homens-negros-e-jovens-no-estado-de-sao-paulo.shtml>>. Acesso em: 20/06/2018.

¹¹³ CERQUEIRA, Daniel (coord.). *Atlas da Violência 2018*. Rio de Janeiro: IPEA, 2018, p. 44. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432>. Acesso em: 01/07/2018.

Considerando-se os dados de 2016, a taxa de homicídios é maior entre as mulheres negras (5,3) que entre as não negras (3,1) – a diferença é de 71%. Em relação aos dez anos da série, a taxa de homicídios para cada 100 mil mulheres negras aumentou 15,4%, enquanto que entre as não negras houve queda de 8%.¹¹⁴

Ou seja, a violência contra as mulheres negras tem aumentado no país, ao contrário das mulheres brancas, que vem apresentando uma queda; os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública apontam que a cada 120 minutos uma mulher foi assassinada no Brasil no ano de 2016. Um estudo promovido pela Organização das Nações Unidas – Unesco assinala que as mulheres negras jovens (entre 15 e 29 anos) tem o dobro de chance de serem mortas em comparação com as mulheres brancas.¹¹⁵

Os dados são enfáticos: o Brasil continua sendo um país misógino e racista. A branquitude¹¹⁶ precisa debater e se engajar na luta antirracista. Os homens precisam se engajar na luta feminista, pois, assim como explica a filósofa Márcia Tiburi, os homens também se transformam com o feminismo a partir de uma visão de mundo mais aberta e de oposição à violência.¹¹⁷ Afinal, o ser homem, os papéis atribuídos ao que se estabelece como masculino, também configuram uma construção social que afeta, sobretudo, àqueles que não se enquadram ao que é considerado como normal. Machismo e racismo são estruturantes e é preciso compreender todas as suas facetas para, assim, desconstruí-los.

Elza Soares é uma sobrevivente? É preciso ir além dessa afirmativa. A historiadora e feminista Giovana Xavier atribui à população negra o conceito de viventes, pois sobrevivente, para autora, está mais atrelado à ideia de passividade e inércia, algo incompatível com a realidade concreta de grande parte da população negra do país.¹¹⁸ Nesse

¹¹⁴ CERQUEIRA, Op. cit., p. 51.

¹¹⁵ BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes / Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017, p. 15. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002606/260661por.pdf>>. Acesso em: 04/02/2018.

¹¹⁶ Ver CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latino-americana de Ciências Sociais, infância e juventude*, v.8, n. 1, jun., 2010, p. 607-63. Disponível em: <<http://revistaumanizales.cinde.org>>. Acesso em: 31/10/2018. Neste artigo, o sociólogo Lourenço Cardoso destaca algumas definições sobre o conceito de branquitude: “a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo”. Citando a pesquisadora Ruth Frankenberg ele nos explica que a branquitude tem “como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo”. p. 611. Esse conceito e estudos se faz necessário para a luta antirracista no Brasil, pois é preciso, assim como enfatiza Cardoso, analisar e problematizar aquele que exerce o papel de opressor, ou seja, o estatuto do branco numa relação de desigualdade racial. p. 610.

¹¹⁷ TIBURI, Op. cit., p. 41.

¹¹⁸ Programa espelho com Lázaro Ramos. Disponível em: <<https://globosatplay.globo.com/canal-brasil/v/5865280>>. Acesso em: 20/01/2018.

sentido, a história de vida de Elza, suas vivências, precisam ser problematizadas, assim como sua luta, no campo individual e coletivo, necessitam de reconhecimentos que ultrapassem as narrativas de vitimização ou da lógica pautada em discursos neoliberais de empresariamento da vida, a exemplo dos *slogans* “você consegue, é só querer”. Questão, por sinal, problematizada por muitos/as intelectuais a exemplo do filósofo Michel Foucault e dos sociólogos Pierre Dardot e Christian Laval, que apontam para o surgimento de uma subjetividade e racionalidade neoliberal, em que o indivíduo vira um empresário de si próprio, entrando em competição com demais indivíduos-empresa.¹¹⁹

Mas é Jurema Pinto Werneck quem nos chama a atenção para as narrativas que se construíram sobre Elza Soares, moldadas por um enredo romantizado e despolitizado.¹²⁰ Em nosso trabalho, entretanto, queremos escapar dessas leituras, ao trazer problematizações e reflexões sobre a vida artista. Werneck diz:

Até hoje [Elza Soares] permanece aprisionada ao enredo de ter que narrar repetidas vezes, ainda que com variações irônicas sua trajetória de vitimização. Narrativas editadas de modo a garantir o apagamento das causas e a magnitude da resistência individual e coletiva que as acompanham.¹²¹

Neste capítulo, então, temos dois eixos centrais de discussão: o racismo “à brasileira”, dando ênfase ao conceito de mulata e a hipersexualização da mulher negra, assim como a valorização em ser negra e negro, por meio da trajetória de vida e da produção artística de Elza. Diante das propostas acima, entendemos que as discussões teóricas do feminismo interseccional, que já foram brevemente apresentadas no capítulo anterior, são bastante pertinentes para o contexto brasileiro, assim como têm nos mostrado as teóricas feministas. Importante, então, apresentarmos agora um conciso resumo da trajetória do feminismo negro no Brasil, assim como o conceito de interseccionalidade que pauta nossas reflexões e análises neste trabalho, no qual abrimos com um excerto de bell hooks:

Significativamente, à medida que o movimento feminista progrediu, as mulheres negras e de cor que ousaram desafiar a universalização da categoria “mulher” criaram uma revolução nos estudos acadêmicos feministas. Muitas brancas que de início haviam resistido a repensar o modo

¹¹⁹ PELEGRINI, Maurício. Foucault e a sociedade neoliberal: o trabalhador como “empresário de si”. In: TONETTI, Ana Carolina; NOBRE, Ligia V.; MARIOTTI, Gilberto; BAROSS, Joana. (Org.). *Contracondutas: ação político-pedagógica*. São Paulo: Editora da Cidade, 2017, p. 97-101.

¹²⁰ WERNECK, Jurema Pinto. Macacas de auditório? Mulheres negras, racismo e participação na música popular brasileira. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Prêmio Mulheres Negras Contam sua História – 2013*. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

¹²¹ Idem, p. 283.

como as acadêmicas feministas falavam sobre a condição da mulher passaram a aceitar as críticas e a criar uma atmosfera crítica em que pudéssemos reconhecer as diferenças de condição feminina sobredeterminadas pela raça e pela classe social.¹²²

Quando bell hooks entrou na universidade no momento em que os movimentos feministas surgiam nos EUA, ela estranhou o fato de muitos trabalhos nas áreas de sociologia e psicologia sobre mulheres não se remeterem à desigualdade de gênero que atinge as mulheres negras. A experiência das mulheres nos estudos feministas norte-americanos, diz hooks, se referia apenas ao contexto das mulheres brancas.¹²³ bell hooks, intelectual, educadora e feminista, nos conta como foi difícil a introdução da categoria *raça* nos estudos feministas dos EUA. No entanto, como veremos, a questão racial foi ganhando espaço nos estudos feministas norte-americanos, assim como na Inglaterra e no Canadá (nos referindo aqui aos estudos ocidentais sobre o feminismo).

Kia Lilly Caldwell, professora do Departamento de Estudos Africanos e Afro-Americanos da Universidade da Carolina do Norte, EUA, se debruçou em estudos sobre o feminismo negro no Brasil. Enquanto EUA, Inglaterra e Canadá aumentavam seus estudos sobre raça e gênero já na década de 1990 (como citamos acima), no Brasil este estudo ainda estava muito inicial e Caldwell escrevia isso nos anos 2000.¹²⁴ Um dado importante apontado pela autora mostra que, já no final da década de 1970, intelectuais negras como Sueli Carneiro, Thereza Santos e Lélia Gonzáles tentavam inserir nos estudos feministas pautas sobre a especificidade das mulheres negras no Brasil, assim como a intersecção entre gênero, raça e classe. No entanto, ainda era muito difícil incluir a questão racial nos movimentos feministas, já que o foco era dado por uma visão prioritariamente de mulheres brancas e de classe média; diante desse contexto, as feministas negras denunciavam a cumplicidade de feministas brancas com seu privilégio racial.¹²⁵

A socióloga Núbia Regina Moreira, em sua dissertação de mestrado, nos ajuda a entender a trajetória dos movimentos feministas negros no Brasil ao elencar: os embates das mulheres negras com os Movimentos Negros e com o feminismo que ela chama de tradicional; as contradições dentro do próprio feminismo negro; as contribuições que os diversos movimentos realizaram (e continuam realizando) entre si.¹²⁶

¹²² HOOKS, Op. cit., p. 167.

¹²³ Idem, p. 167.

¹²⁴ CALDWELL, Op. cit., p. 91.

¹²⁵ Idem, p. 325, 326.

¹²⁶ MOREIRA, Nubia Regina. *O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo*. 2007. p. 121. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto

Importante pontuar que na década de 1960 eclodiam nos EUA e Europa vários movimentos sociais de mulheres, negros/as, gays, pacifistas, dentre outros, que ficaram conhecidos como *identitários*. Segundo o sociólogo Stuart Hall, cada movimento adquiriu uma identidade de acordo com a luta e as pautas que defendiam, criando-se, assim, “*a política da identidade - uma identidade para cada movimento*”.¹²⁷ Nesse contexto, os movimentos feministas inseriram um novo modo de pensar as relações entre o público e o privado ao inserir a problemática: o pessoal é político.¹²⁸ No Brasil, os movimentos negros e feministas também irão ganhar mais força, sobretudo, a partir da década de 1970.

Moreira ressalta que os movimentos feministas negros no Brasil tiveram tanto a influência do feminismo tradicional como dos movimentos negros e é, sobretudo na década de 1980, que se estabelece uma relação entre as mulheres negras e os movimentos feministas.¹²⁹ Isso não significa que as mulheres negras não estivessem participando dos movimentos feministas antes desse período; no entanto, como já expomos acima, existia uma dificuldade entre as feministas brancas em reconhecer as pautas específicas das mulheres negras, como também em entender a importância das questões raciais nos estudos de gênero no Brasil. Moreira também salienta que existia certa resistência das mulheres negras ao feminismo.¹³⁰

Em contato com vários movimentos sociais, Moreira diz que as mulheres negras sofriam com a falta de espaço e voz, tanto em algumas organizações que faziam parte dos Movimentos Negros, no qual se reservava a elas um papel mais secundário, como nos feministas, pelo não reconhecimento e não introdução das pautas específicas das mulheres negras.¹³¹ Moreira diz:

São essas contradições que motivarão as militantes negras dos movimentos negros a se organizarem em fóruns e, mais tarde, em organizações – espaços de combate e questionamento quanto à opressão de gênero e raça/cor – que se derivam em parte dos movimentos negros e feministas.¹³²

de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/278996>>. Acesso em: 02/02/ 2018. A pesquisa da autora se refere aos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. As organizações do Movimento Negro já datavam desde a década de 1930, a exemplo da Frente Negra Brasileira em São Paulo, como o Teatro Experimental do Negro no Rio de Janeiro, na década de 1950. Na década de 1970 o Movimento Negro Unificado é criado em São Paulo (p. 44 e 45).

¹²⁷ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015, p. 27.

¹²⁸ Idem, p. 28.

¹²⁹ Moreira ressalta que os anos 1980 foram marcados, sobretudo, pelo ressurgimento dos movimentos sociais após 21 anos de uma ditadura civil-militar no país. MOREIRA, Op. cit., p. 41.

¹³⁰ Idem, p. 60.

¹³¹ Idem, p. 57.

¹³² Idem, p. 48-57.

Ou seja, as mulheres negras precisaram se organizar para combater as desigualdades e opressões de gênero dentro dos Movimentos Negros, assim como as opressões de raça no feminismo tradicional e, diante desse contexto, é a partir do III Encontro Feminista Latino-Americano ocorrido em Bertiooga em 1983 que, segundo Moreira, a organização atual das mulheres negras ganhou mais força para se inserir no campo político das lutas feministas no Brasil. Daí surgiram diversos coletivos de mulheres negras que começaram a introduzir o debate racial nos estudos de gênero.¹³³

Embora ocorressem muitos conflitos na relação entre as feministas brancas e as negras, o movimento feminista proporcionou grandes contribuições teóricas e práticas aos movimentos feministas negros.¹³⁴ Entretanto, diz Moreira, era preciso criar uma identidade para o feminismo negro para desconstruir uma ideia universalizante de mulher. Dessa forma, Moreira destaca que a ideia de uma identidade de mulher negra foi constituída para diferenciar as experiências desse grupo de mulheres em relação às brancas. O que as unia em torno dessa identidade era e é o racismo. Moreira nos explica o conflito em torno desse posicionamento:

O movimento de mulheres negras demarcava sua identidade (abstraindo outros marcadores) por meio do contato e experiência de vida com o racismo. Para efeitos de comprovação, a pele negra, isto é, a condição de negra inscrita no corpo era o elemento identificador dessa mesma condição, que, em contraste com as feministas brancas, determinava a diferença.¹³⁵

Não obstante, ao mesmo tempo em que criticavam a ideia de universalidade da mulher no movimento feminista, acabaram assimilando um processo similar para as mulheres negras. No entanto, nos explica Moreira no I Seminário das Mulheres Negras de 1993, essas contradições foram colocadas na mesa e as reflexões em torno disso se pautaram na importância de pensar as questões de gênero a partir do cruzamento entre gênero, raça e classe social.¹³⁶

Aqui cabe pontuar, assim como Moreira o faz, que a demarcação de uma identidade negra se estabeleceu com base em uma luta política para a consolidação de espaços de poder para as mulheres negras, não somente no feminismo como também no campo político e social brasileiro como um todo.

¹³³ MOREIRA, Op. cit., p. 59.

¹³⁴ Idem, p. 62.

¹³⁵ Idem, p. 69-70.

¹³⁶ Idem, p. 71.

Importante ressaltar que, na escrita deste texto, vislumbramos tanto nos movimentos feministas negros como em muitos movimentos feministas de mulheres brancas e LGBTQs a presença de outros marcadores sociais, como raça, classe, orientação sexual, etnia, religião e nacionalidade pautando seus estudos e ações. Essa nova visão teórica e conceitual foi ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas como no campo das lutas sociais, sobretudo pelos estudos de Kimberlé Crenshaw, que é considerada uma das primeiras intelectuais a relacionar o conceito de interseccionalidade aos estudos de gênero. Crenshaw chamou a atenção para a importância de outros marcadores sociais na vida de diferentes grupos de mulheres. Em suas palavras:

Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são ‘diferenças que fazem diferença’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres.¹³⁷

Ou seja, o conceito da interseccionalidade se tornou fundamental para a compreensão da existência de outros marcadores sociais operando em conjunto com o gênero, nos alertando como grupos de mulheres distintas são afetados por todos esses sistemas de dominação.

Esse conceito nos ajuda a perceber que a experiência de uma mulher branca de classe média é diferente de uma mulher negra e pobre. Isso não significa que a mulher branca e de classe média não seja afetada pela lógica patriarcal que construiu toda uma visão do que é ser mulher, como pela violência de gênero, mas ela não vivencia o racismo e nem as condições de existência de mulheres das classes populares.

Patrícia Hill Collins chama a atenção para que as categorias gênero, raça e classe não sejam lidas na chave da somatória e da hierarquia, pois é a partir das diferentes experiências com as opressões como com os diferentes graus de poder e privilégios que as relações sociais e as biografias pessoais são estruturadas.¹³⁸ Nesse sentido, hierarquizar ou somar opressões pode classificar algumas opressões como menos importantes ou até mesmo

¹³⁷ CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*. [online]. 2002, vol.10, n.1, p. 173. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02/02/2018.

¹³⁸ COLLINS, Op. cit., p. 14, 17,18.

ignorá-las. Collins não nega que alguns grupos vivenciem “*experiências de opressão mais duras que outros*”¹³⁹, mas a autora enfatiza que as análises devem abarcar o sofrimento real das pessoas. Como exemplo dessa reflexão, Collins explica que um grupo de pessoas brancas em uma situação de extrema pobreza não pode ser lido na chave “*pelo menos eles não são negros*”.¹⁴⁰ Além de problematizar a teoria interseccional, Collis chama atenção para a necessidade de se criar conexões entre os diferentes grupos sociais para conseguirmos avançar nas alianças que poderão provocar transformações reais.¹⁴¹ Para isso, além de considerar o sofrimento como uma questão real (não utilizando, dessa forma, as categorias de análise para hierarquizar sofrimentos), Collins também se atenta para a importância da escuta entre grupos de pessoas afetados por diferentes níveis de poder, como para a união de diferentes grupos para a resolução de causas em comum, para que se desenvolvam ações que ultrapassem as diferenças. A autora também não deixa de fora a responsabilidade pessoal de cada indivíduo no que tange ao desenvolvimento da empatia em se interessar e conhecer a experiência social de grupos diferentes, não apenas pelo contato de com suas biografias pessoais, mas, sobretudo, em saber como esses grupos ou indivíduo foram afetados em suas vidas a partir das dimensões de raça, classe e gênero.¹⁴² Pensando o ensino, Collins destaca que a sala de aula tem um grande potencial para promover diálogos entre pessoas com graus diferentes de poder e privilégios. Cita como exemplo uma experiência em uma instituição de ensino na qual trabalhava em que um estudante branco, ao se deixar envolver e escutar os colegas negros de sua turma sobre o racismo existente no campus, conseguiu ter a percepção de seus privilégios enquanto indivíduo branco.¹⁴³ Dessa forma, Collins ressalta que o espaço da sala de aula serviu como um lugar para “*igualar as diferenças raciais de modo que os estudantes negros, que normalmente eram silenciados, pudessem falar*”.¹⁴⁴ Cabe pontuar que Collins, nessa reflexão, se baseia em experiências de um contexto norte-americano e com estudantes universitários; no entanto, as questões levantadas pela autora nos são de grande valia para pensarmos a realidade da escola pública em que todas essas dimensões de opressões, poder e privilégios se tencionam diariamente. Além disso, o conceito da interseccionalidade se revela uma referência teórica importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na quais os educandos/as possam estabelecer relações e reflexões sobre os vários marcadores sociais que os constituem enquanto sujeitos e que os afeta diariamente em suas vivências no tempo

¹³⁹ COLLINS, Op. cit., p. 18.

¹⁴⁰ Idem, p. 32.

¹⁴¹ Idem, p. 30.

¹⁴² Idem, p. 34, 35, 37.

¹⁴³ Idem, p. 31-34.

¹⁴⁴ Idem, p. 34.

presente, assim como em suas expectativas em relação ao futuro, não obstante em sua relação com o outro. Recuperando Elza Soares, a interseccionalidade também se faz fundamental para compreendermos as estratégias, resistências, como as sujeições da artista inserida em uma sociedade marcada por uma grande desigualdade social e de gênero, como pelo mito da democracia racial que constituiu todo um imaginário sobre a questão étnico-racial no Brasil.

2.2 Cor e raça no Brasil: o mito da democracia racial

Segundo a historiadora Lilia Moritz Schwarcz, a marcação das diferenças no Brasil não ocorre como nos EUA, em que ser descendente de uma família negra é um referencial para a discriminação independentemente da aparência da pessoa. No caso brasileiro, a cor e a pele, os traços físicos da pessoa, o cabelo, assim como a condição econômica e cultural, segundo Schwarcz, são “*as principais variáveis da discriminação*”.¹⁴⁵

Na capa de seu primeiro álbum, Elza está com o cabelo bem curto e, logo nos discos seguintes, já usa o cabelo alisado. É o que vemos também nas fotos da cantora veiculadas na *Revista do Rádio* como na *Revista O Cruzeiro* desse período.¹⁴⁶ O penteado seguia uma tendência ditada pelas revistas de moda da década de 1960: cabelos lisos mais curtos ou compridos, com coques altos ou banana. Nas capas dos discos, Elza usava vestidos sem decotes, com estampas coloridas e bem alinhados ao seu corpo e, assim, a “Bossa Negra” estreava na cena musical brasileira. Segundo Ruy Castro, foi Ronaldo Bôscoli quem inventou o termo bossa negra para Elza Soares, fazendo uma alusão à bossa nova, que então surgia como gênero musical no país.¹⁴⁷

Elza, mulher negra, oriunda das classes populares, entrava no mundo artístico em um país em que a ideia de democracia racial estava bem difundida. Mas as experiências de vida de Elza, assim como da maioria da população negra no geral, desmistificavam a ideia de uma harmonia entre as raças. Alisar o cabelo, seguir uma tendência da moda, não pode ser lida na vida das mulheres negras como uma mera opção de escolha estética. Eis aqui apenas um exemplo de uma forma de opressão imposta pelo racismo e o machismo às mulheres negras, pois o cabelo crespo, afro, só começou a ser mais aceito no Brasil nos anos 1970,

¹⁴⁵ SCHWARCZ, Lilia. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 98-99.

¹⁴⁶ Ver: CARNEIRO, Glaucio. *Musas negras Brasil. O Cruzeiro*. Rio de Janeiro, 1961. Créditos: Arquivo O Cruzeiro/EM/D.A Press. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/003581/132906>>. Acesso em: 02/07/2017; Campeã da Bossa Nova é viúva e mãe de 7 filhos. *Revista do Rádio*. Rio de Janeiro: Editora Ltda, 1960. <Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/144428/31730>>. Acesso em: 08/07/2017.

¹⁴⁷ LOUZEIRO, Op. cit., p. 223.

sobretudo pela luta do Movimento Negro brasileiro, ao encontro do movimento chamado *Black is Beautiful*, originário nos EUA, que promovia a posituação da estética negra, combatendo o racismo e contestando um padrão de beleza no qual a branquitude se fez como referencial.¹⁴⁸ De acordo com o historiador Cristiano Bispo, o discurso sobre o negro, que até então era ditado pelo opressor, passou a ser produzido e reelaborado pelos próprios negros/as.¹⁴⁹ No Brasil, movimentos de celebração da negritude, assim como nos aponta o historiador Petrônio Domingues, também ganharam força nos 1990 com a criação de grupos artísticos afros na Bahia, publicações de revistas e boletins sobre a raça, assim como os *slogans* a exemplo do Negro é lindo! E 100% negro.¹⁵⁰

Ainda sobre a questão da estética, Giovana Xavier, que realiza um estudo comparativo entre Brasil e EUA, nos fornece questões fundamentais ao analisar a imprensa negra norte-americana e brasileira entre os anos 1900 e 1930 e a veiculação de imagens sobre a beleza da mulher negra no pós-abolição nesses dois países.¹⁵¹ Xavier aponta que essas narrativas sobre a estética negra veiculadas nos jornais negros, tanto no Brasil como nos EUA nos períodos em questão, se inseriam no contexto de construção de uma beleza negra embasada na hierarquia das cores, em que a pele mais clara foi ganhando mais status que a mais escura, assim como o cabelo liso frente ao crespo; não obstante, narrativas imersas na lógica racista e eugênica que se estruturavam no Brasil e no mundo. As mulheres negras eram o principal alvo consumidor dos produtos cosméticos divulgados nesses periódicos, ou seja, destaca Xavier, o feminino se tornou a centralidade no processo de produção de outras formas de representação da população negra que se adentrava no mundo urbano no pós-abolição.¹⁵² Entretanto, Xavier nos alerta que o envolvimento de homens como de mulheres negras em uma representação de beleza no qual a estética branca era o referencial não pode ser compreendido apenas como uma mera vontade em se tornarem brancos, mas sim num complexo conjunto de relações com o sistema opressor, em que diferentes grupos de mulheres e homens, em diferentes tempos e lugares, tiveram que elaborar múltiplas estratégias de enfrentamento ao racismo.¹⁵³ Dessa forma, as análises de Xavier também nos ajudam a

¹⁴⁸ BISPO, Cristiano. *Black is beautiful: o discurso sobre a África na antiguidade clássica*. *Encontros*. Rio de Janeiro: Departamento de História do Colégio Pedro II, 2006, p.75-85.

¹⁴⁹ Idem, p. 75.

¹⁵⁰ DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. *Dimensões- Revista de História da Universidade Federal do Espírito Santo*. n. 21, 2008, p. 113. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2485>>. Acesso em: 27/08/2018.

¹⁵¹ XAVIER, Giovana. Segredos de penteadeira: conversas transnacionais sobre raça, beleza e cidadania na imprensa negra pós-abolição do Brasil e dos EUA. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 26, nº 52, p. 429-450, julho-dezembro de 2013.

¹⁵² Idem, p. 441-442.

¹⁵³ XAVIER, Op. cit., p. 445.

entender as diferentes estratégias e posicionamentos que Elza adotou ao longo de sua vida e carreira no que se refere ao enfrentamento do racismo e do machismo, ou seja, o que pode, em nossa leitura, ser entendido como sujeição, deve ser problematizado à luz de seus contextos específicos, como nas especificidades de uma mulher negra em ascensão a uma classe social na qual as práticas discursivas eram e ainda são, em grande medida, dominadas pela branquitude (leia-se homens brancos, héteros e cristãos).

Agora, para entendermos a questão da hierarquia das cores citada por Schwarcz e Xavier, precisamos nos remeter também à construção do mito da democracia racial no Brasil e historicizar sua constituição. Se o chamado Novo Mundo (América) foi descrito pelos colonizadores europeus como uma terra abundante em beleza e riquezas, o mesmo não se fez aos habitantes naturais da terra. No período em que estas terras hoje brasileiras faziam parte da América Portuguesa, os povos indígenas eram representados pelos europeus que por aqui passaram, a exemplo do viajante português Pero Magalhães Gândavo, a partir de uma percepção etnocêntrica e da falta: homens selvagens, sem fé, sem lei e sem rei. Em grande medida, o Novo Mundo, para grande parte dos europeus, se encontrava em um grau inferior de civilização e de humanidade.¹⁵⁴

Karoline Carula traça um breve panorama sobre os diversos significados que o termo raça ganhou em determinadas épocas. Segundo a autora, o termo já era utilizado por nobres espanhóis e portugueses para ressaltar suas origens desde o período da Reconquista Ibérica.¹⁵⁵ Inclusive, destaca a autora, até o século XVI o uso do termo não era associado a uma classificação de grupos humanos baseada em diferenças fenotípicas, pois o critério de diferenciação mais importante estava na religião, ou seja, em ser ou não cristão.¹⁵⁶

Com base nos estudos de Kabengele Munanga, Carula enfatiza que nos séculos XVI e XVII o termo raça passou a ser utilizado para diferenciar as classes sociais francesas e é no final do século XVII que o termo começa a ser utilizado para classificar a humanidade em grupos por meio de critérios físicos (fenótipo) e geográficos. No entanto, foi no período do Iluminismo que o termo começou a se desenvolver com mais intensidade, sendo o conde de Buffon um dos principais teóricos das teses racialistas do século XVIII. No século seguinte, as teorias raciais já faziam parte de inúmeros estudos das ciências naturais e sociais na Europa e EUA, que classificavam grupos humanos em superiores e inferiores através de análises do meio social e natural desses grupos; tudo isso tendo como modelo de raça superior o homem

¹⁵⁴ SCHWARCZ, Op. cit., 2012, p. 12-18.

¹⁵⁵ CARULA, Karoline. *Darwinismo, raça e gênero: modernizadores da nação em conferências e cursos públicos* (Rio de Janeiro, 1870-1880). Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016, p. 155.

¹⁵⁶ Idem, p. 155-156.

branco europeu.¹⁵⁷ Carula salienta que essas discussões chegaram ao Brasil por meio de diversas conferências científicas, como a exemplo das sucedidas no Rio de Janeiro nas décadas de 1870 e 1880.¹⁵⁸ Nesse momento da história do Brasil, os estudos racialistas estavam circunscritos nos “*projetos modernizadores da nação*”, nos quais o homem branco estava sempre “*no topo da hierarquia*” racial.¹⁵⁹

Importante destacar que os debates raciais se articulavam ao processo da abolição da escravidão em curso no país; dessa forma, as teorias raciais iam ganhando força no Brasil em suas vertentes, ora negativas, ora positivas, sobre a questão da miscigenação, que era uma característica do Brasil que preocupava os estudiosos.

Dessa forma, em fins do século XIX e início do XX, teóricos do darwinismo social, amparados pela biologia, começaram a associar características externas dos indivíduos (fenótipos) a características morais e culturais, intensificando o debate sobre o cruzamento das raças e as políticas de branqueamento da população brasileira.¹⁶⁰ No Brasil, o médico Raimundo Nina Rodrigues, que atuou nos fins do século XIX, via o mestiço como uma degeneração, já que, para ele, as raças, divididas em superiores e inferiores, eram estáticas, fixas, impassíveis de qualquer evolução. Nesse sentido, uma mistura entre elas era entendida pelos adeptos dessa vertente do darwinismo social como uma aberração.¹⁶¹

As teorias sobre o branqueamento da população brasileira em sua vertente negativa se expandiam e eram defendidas, a exemplo do médico João Batista Lacerda, que acreditava que os negros e os mestiços (considerados como raças inferiores) desapareceriam do país no período de um século. Renato Khel, membro da faculdade de medicina do Rio de Janeiro, era enfático ao defender a eugenia e a esterilização da população mestiça para, assim, branquear o país.¹⁶²

Entretanto, de acordo com Schwarcz as interpretações que passaram a considerar a miscigenação como algo positivo (que ganharam força sobretudo no século XX), já se configura em meados do século XIX, a exemplo do trabalho do cientista alemão Carl Von Martius. A tese ganhadora do concurso “Como se deve escrever a história do Brasil”, promovido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1844, descrevia o Brasil por meio de uma metáfora de um grande rio (composto pelos portugueses) e seus pequenos afluentes (indígenas e negros), aludindo, assim, à formação da sociedade

¹⁵⁷ CARULA, Op. cit., p. 158.

¹⁵⁸ Idem, p. 156-159.

¹⁵⁹ Idem, p. 159.

¹⁶⁰ SCHWARCZ, Op. cit., 2012, p. 20.

¹⁶¹ Idem, p. 20, 21.

¹⁶² Idem, p. 28.

brasileira a partir da mistura de três raças: o branco europeu, o índio e o negro, entretanto sem excluir uma hierarquia entre elas. A autora destaca:

Assim, tal qual uma boa pista naturalista, o Brasil era desenhado por meio da imagem fluvial, três grandes rios compunham a mesma nação: um grande e caudaloso, formado pelas populações brancas; outro um pouco menor, nutrido pelos indígenas, e ainda outro um pouco menor, composto pelos negros. Lá estariam todos, juntos em harmonia, e encontrando uma convivência pacífica cuja natureza só ao Brasil foi permitido conhecer. No entanto, harmonia não significa igualdade, e no jogo de linguagem usado pelo autor ficava evidente uma hierarquia entre os rios/raças.¹⁶³

Todavia, é somente no século XX que a miscigenação passou a ser realmente positivada e interpretada como um símbolo da identidade brasileira.¹⁶⁴ Como exemplo dessa vertente, importante destacar a obra *Casa Grande & Senzala* (1933), do sociólogo Gilberto Freyre. Em sua pesquisa comparativa sobre as teses de Freyre e do francês Arthur de Gobineau sobre a mestiçagem, o historiador Alexandre de Almeida Marcussi aponta que Freyre, mesmo ao tentar abandonar as teorias racialistas que até então dominavam as narrativas sobre a mestiçagem e se vincular a teses culturalistas de seu tempo, paradoxalmente se reencontra com explicações vinculadas às teorias biológicas do século XIX¹⁶⁵ ao se utilizar de concepções neolamarckianas, em que as influências do meio seriam transmitidas aos descendentes.¹⁶⁶ No entanto, o ponto mais forte da obra de Freyre frente a uma narrativa de posituação da miscigenação se refere à dimensão sexual. Não obstante, destaca Marcussi, Freyre não narra um processo de escravidão sem violência ou dominação e, para explicar o surgimento de uma estabilidade na ordem social brasileira que se configuraria no Brasil na relação entre as raças e sem excluir a violência no período escravista, Freyre, segundo Marcussi, explica esse processo por meio de uma afetividade perversa entre dominador e dominado. Em suas palavras:

A violência genética e fundadora das interações entre dominantes (homens brancos) e dominados (mulheres de cor) teria engendrado um regime de afetividade assimétrico, marcado ao mesmo tempo pela violência e pelo gozo. Por meio de interações reiteradamente violentas, o senhor branco teria se tornado sádico, e seus dominados, masoquistas, passando a procurar o prazer no exercício da violência: uns na posição de dominador, outros na posição do dominado. [...] Nesse ponto, pode-se surpreender-se a perversão afetiva como o mais sólido cimento das relações sociais brasileira. A

¹⁶³ SCHWARCZ, Op. cit., 2012, p. 27.

¹⁶⁴ Idem, p. 20-21, 26-28.

¹⁶⁵ MARCUSSI, Alexandre Almeida. Mestiçagem e perversão sexual em Gilberto Freyre Arthur de Gobineau. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 26, nº 52, p. 275-293, julho-dezembro de 2013, p. 276.

¹⁶⁶ Idem, p. 277.

estabilidade não estaria dada por uma afetividade tenra e fraterna, exterior a essas relações excessivas de violência e gozo na casa grande, mas sim pela afetividade perversa que se forma no interior delas. [...] trata-se de uma representação ainda mais perversa do que a “dominação adocicada” idealizada pela democracia racial: ela sugere que a subjugação do dominado seria pelo menos parcialmente voluntária, já que ele seria um masoquista.¹⁶⁷

Ou seja, de acordo com a interpretação de Marcussi, Freyre busca nas relações sexuais entre senhores e mulheres escravizadas uma explicação para o ordenamento social entre as raças na sociedade brasileira e, para resolver o problema da violência nessas relações (que ele não nega), atribui às mulheres não brancas um papel masoquista nesse processo.

A historiadora Margareth Rago também se debruça sobre esse tema e ilustra o quanto a dimensão sexual foi utilizada para compor as narrativas sobre a história do Brasil como de uma possível identidade nacional nas décadas de 1920 e 1930.¹⁶⁸ Preocupados com o ingresso do Brasil ao mundo do progresso, muitos historiadores desse período procuraram encontrar no passado colonial como se constituía a “essência” e as “raízes do povo brasileiro” para, assim, buscarem soluções para os problemas que impediam o país de alcançar a modernidade.¹⁶⁹ De interpretações mais pessimistas e negativas sobre a população ligadas a uma verdadeira apatia decorrente dos excessos sexuais cometidos no período colonial que, por sua vez, interferiam nas ações do presente, Rago destaca que a obra de Gilberto Freyre, contudo, irá se caracterizar pelo otimismo em que a vida sexual é vista como positiva e responsável pela democracia racial. Rago explica a visão de Freyre:

O povo brasileiro origina-se da miscigenação das três raças, que no Brasil especialmente, não tiveram maiores problemas para se fundir, pois a atração sexual foi mais forte do que as exigências legais e racionais da união, marcada pela tolerância, pela cordialidade, pelo instinto e pelos jogos sexuais.¹⁷⁰

Rago salienta que esses historiadores desenvolveram seus argumentos e narrativas sobre as origens do povo brasileiro a partir de fontes (aliás, importantes para a história do Brasil), entretanto, carregadas pelo olhar europeu, masculino e cristão sendo necessário realizar uma crítica, já que essas fontes documentais foram produzidas por viajantes, colonos e religiosos europeus que examinavam o outro a partir de suas próprias culturas e preconceitos, em que mulheres indígenas foram descritas como “ninfomaníacas e devassas” e

¹⁶⁷ MARCUSSI, Op. cit., p. 282-284.

¹⁶⁸ RAGO, Margareth. Sexualidade e identidade na historiografia brasileira. *Revista Resgate*, v., 6, n.1, 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645524/12829>. Acesso em: 02/09/2018, p. 61.

¹⁶⁹ Idem, p. 60.

¹⁷⁰ Idem, p. 67.

as africanas escravizadas como masoquistas, por exemplo.¹⁷¹ Além dessas fontes, o discurso médico do século XIX, em que a sexualidade passou a ser classificada, condenada e caracterizada como perversão, também foi incorporado pelos intérpretes do Brasil que entendiam que uma sexualidade marcada pelo excesso moldavam outras dimensões dos indivíduos (como uma sensualidade exacerbada e o instinto); as mulheres, por sua vez, foram as mais estigmatizadas nessas interpretações, sendo sempre vistas como objetos sexuais.¹⁷² Dessa forma, com os desdobramentos dessas interpretações sobre a existência de uma índole e identidade brasileira, é nos anos 1930 que a cultura mestiça começa a se estabelecer como uma representação oficial do Brasil, sendo a obra de Gilberto Freyre parte de todo um conjunto de projetos oficiais estabelecidos sobretudo durante o Estado Novo (1937-1945), tendo em vista a promoção de uma identidade nacional na qual a figura do mestiço adquire um papel central.¹⁷³ Nesse contexto, uma ideia de harmonia entre os grupos (as três raças) foi sendo construída e, com ela, o mascaramento das diferenças e do racismo, assim como enfatiza a antropóloga Lélia Gonzáles: “o efeito maior do mito [democracia racial] é a crença de que o racismo é inexistente em nosso país graças ao processo de miscigenação”.¹⁷⁴

O Brasil passou a ser compreendido (ao contrário da segregação racial existente nos EUA) como a terra da harmonia racial, assim como nos mostra Xavier em sua pesquisa, a exemplo de matérias publicadas no jornal norte-americano *Chicago Defender* no ano de 1916, que dizia que no Brasil não existia preconceito de raça.¹⁷⁵ Posteriormente, na década de 1970, a exemplo de pesquisas do sociólogo Florestan Fernandes, principalmente pelos estudos dos Movimentos Negros, o discurso da democracia racial foi sendo desconstruído. Segundo Schwarcz: “em vez de democracia surgiram indícios de discriminação, em lugar da harmonia, o preconceito”.¹⁷⁶ No pós-Segunda Guerra Mundial, o conceito de raça no sentido biológico já estava sendo contestado pela ciência em âmbito internacional. No Brasil, os dados estatísticos mostravam aos estudiosos que o racismo, a desigualdade, e os privilégios eram algo sistemático. Sobre os estudos de Florestan Fernandes com base no censo do ano de 1950, Schwarcz aponta que, além de diferenças regionais que apontavam uma grande concentração de negros e mulatos na região Nordeste, a pesquisa também computava as concentrações de privilégios nos campos econômicos, sociais e

¹⁷¹ RAGO, Op. cit., 1997, p. 65, 66, 68.

¹⁷² Idem, p. 66-68.

¹⁷³ SCHWARCZ, Op. cit., 2012, p. 47-48

¹⁷⁴ GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia R. O. (Org). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016, 400.

¹⁷⁵ XAVIER, Op., cit. p. 444.

¹⁷⁶ SCHWARCZ, Op. cit., 2012, p. 69.

culturais.¹⁷⁷ Nesse sentido, o mito da harmonia entre as raças passou a ser desconstruído desde a década de 1970. No entanto, Schwarcz é categórica ao afirmar:

[...] Se o mito deixou de ser oficial, está internalizado. Perdeu seu estatuto científico, porém ganhou o senso comum – essa representação, que como bem mostra Clifford Geertz, se comporta como uma poderosa teoria do dia a dia – e o cotidiano.¹⁷⁸

Se o mito está internalizado em nossa sociedade, ele faz parte de todo um universo de representações do social, da cultura, do feminino e do masculino que faz parte do cotidiano e precisa ser desconstruído. E no que tange nossos principais objetivos neste trabalho, as práticas didáticas sobre gênero e raça no ensino de história, o historiador Olavo Pereira Soares chama atenção para a importância da música como um recurso didático na sala de aula, pois, além de fazer parte da cultura cotidiana dos/as educandos/as, pode ser um recurso fundamental para fomentar a empatia nos/nas estudantes sobre os estudos propostos pelos/as docentes.¹⁷⁹

Dito isso, nos debruçamos agora nas especificidades da questão racial no Brasil a partir da biografia de Elza, como da análise das canções *Mulata Assanhada* (Ataulfo Alves) e *Maria, Mária, Mariá* (Billy Blanco), gravadas pela artista no início de sua carreira, que podem, sobretudo, nos ajudar a entender as intersecções entre gênero, raça e classe.

2.3 “Mulata Assanhada” e a hipersexualização dos corpos negros

Mulata Assanhada
 Oh, mulata assanhada
 que passa com graça
 fazendo pirraça
 fingindo inocente
 Tirando o sossego da gente
 Oh, mulata se eu pudesse
 e se meu dinheiro desse
 eu comprava sem pensar
 esse céu, esta terra, este mar
 Ela finge que não sabe

¹⁷⁷ SCHWARCZ, Op. cit., 2012, p. 72.

¹⁷⁸ Idem, p. 116.

¹⁷⁹ SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, v. 6, nº 11, p. 78-99, 2017, p. 79.

que tem feitiço no olhar
Oh, mulata assanhada (refrão)
Ai meu Deus que bom seria
se voltasse a escravidão
Eu comprava essa mulata
e prendia no meu coração
E depois a pretoria
*resolvía a questão*¹⁸⁰

Amparando-se teoricamente no historiador March Bloch, que define história como “a ciência dos homens no tempo”, como na definição de documento-monumento do historiador Jacques Le Goff, a historiadora Miriam Hermeto define a música, nesse caso a canção popular, como uma fonte histórica, já que, “potencialmente, toda produção humana é documento”.¹⁸¹

Produto de um crescente processo de urbanização e industrialização em desenvolvimento no país no início do século XX, a canção popular, segundo Hermeto:

[...] não representa apenas hábitos e costumes brasileiros, como também os valores correntes na sociedade em um dado momento. [...] a canção é produto cultural humano, uma forma de expressão, uma narrativa que interpreta e constrói o mundo, bem como a existência humana nele. Assim, a canção é, nela mesma, uma representação, pois é uma forma de tratar a realidade: reconhecê-la, falar dela, dialogar com ela e reconstruí-la simultaneamente, atribuindo-lhe sentidos.¹⁸²

Nesse sentido e voltando-se à pesquisa histórica, é preciso se ater às perguntas às fontes: quem são os sujeitos e seu contexto, o lugar social e as distintas relações entre eles? Não se esquecendo de que quem analisa as fontes o faz a partir de questões do presente.¹⁸³

Dito isso, a canção *Mulata Assanhada*, interpretada por Elza Soares e composta por Ataulfo Alves, nos auxilia a entender as questões de gênero e raça presentes no tempo em que foi criada como, também, no tempo presente (ao examinarmos as mudanças em sua recepção, por exemplo), possibilitando analisar as nuances do racismo em suas diversas temporalidades.

¹⁸⁰ ALVES, Ataulfo. *Mulata Assanhada*. In: SOARES, Elza. *Se acaso você chegasse*. Rio de Janeiro: Odeon, 1960. LP. Música consultada no site do Instituto Memória Musical Brasileira (IMMuB). Disponível em: <<http://immub.org/album/se-acaso-voce-chegasse>>. Acesso em: 19/11/2018.

¹⁸¹ HERMETO, Miriam. *Canção Popular brasileira e o ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 23-25.

¹⁸² Idem, p. 34-35.

¹⁸³ HERMETO, Op. cit., p. 26

Ataulfo Alves, compositor da canção, músico muito reverenciado na Música Popular Brasileira, compôs em torno de 585 canções ao longo de sua carreira.¹⁸⁴ Sambista, suas músicas foram gravadas e interpretadas por inúmeros artistas nas décadas de 1930 a 1960, como até os dias de hoje. Nascido em Minas Gerais, homem negro, foi no Rio de Janeiro que Ataulfo ingressou no cenário musical, tendo uma importante participação na construção do samba como gênero musical, sobretudo sob um contexto da construção de uma identidade nacional promovida no período do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), como já citado acima. A pesquisadora Amanda Beraldo Faria, em seu trabalho, analisa as composições do artista com ênfase na temática da *saudade* e nos fornece algumas pistas sobre as representações do feminino nas canções do compositor.¹⁸⁵

De acordo com a autora e pensando no recorte *mulher*, Ataulfo, embora seguisse a lógica do governo varguista em relação a uma moral conservadora e à exaltação do trabalhador (em oposição à figura do malandro), política Varguista estabelecida na década de 1930, por vezes apresentava uma ambiguidade em suas canções, enaltecendo a desordem.¹⁸⁶ Eis aqui um dado importante ao trabalhar as fontes musicais no ensino de história: Miriam Hermeto ressalta que existe uma tendência em fixar o artista “*a modelos estáticos*”¹⁸⁷, atribuindo, muitas vezes, um único sentido ou interpretação às canções devido, sobretudo, ao posicionamento político do cancionista, podendo, dessa forma, gerar interpretações equivocadas.¹⁸⁸ Faria, em nossa leitura, tenta escapar dessa visão estática ao deslocar o compositor, por vezes, da lógica da propaganda getulista.

Nesse sentido, ao contrário de outras análises consolidadas, sobretudo sobre a canção *Amélia* (Ataulfo Alves / Mário Lago), que localizam a representação de uma mulher submissa na canção, para a pesquisadora, as mulheres nas canções do compositor representavam as mulheres negras, pobres e do morro, que estavam longe do ideal de feminilidade projetado pelo ideal burguês ao serem trabalhadoras do mercado informal e, segundo Faria, protagonistas de suas histórias. A autora assinala a realidade das mulheres negras e pobres em algumas canções do compositor, analisadas por ela em consonância, nesse aspecto, com as teóricas do feminismo negro, que ressaltam a diferença de experiências de vida entre as mulheres brancas e negras. Mas é importante destacar que, para a autora, a mulher nas canções de Ataulfo, a morena faceira que sai e volta para casa quando quer, é lida

¹⁸⁴ FARIA, Amanda Beraldo. *De Amélias a barracões: a noção de saudade na obra de Ataulfo Alves*. São Paulo, 2015. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, p. 16.

¹⁸⁵ Idem.

¹⁸⁶ Idem, p. 78

¹⁸⁷ HERMETO, Op. cit., p. 45.

¹⁸⁸ Idem, p. 45.

por ela como uma mulher que possuía uma maior liberdade sexual em seus relacionamentos oriundos, em grande parte, de casamentos informais. Contexto bem distinto das mulheres brancas e de classe média. A autora não nega a violência e o preconceito vivenciados pelas mulheres negras em sua análise, mas, em sua interpretação, as mulheres de Ataulfo eram muitas vezes representadas por um protagonismo por estarem excluídas do ideal de feminilidade instituído pela lógica patriarcal. Ou seja, para a autora, Ataulfo construía uma narrativa poética sobre o cotidiano do morro, em que as mulheres negras e pobres usufruíam de uma maior liberdade, assim como destaca nesse trecho:

Era a mulher, nos morros, arrimo de família desde muito cedo [...] ela tinha os filhos por perto para cuidar, ela se unia a outras mulheres para criá-los e ganhava o pão, constituindo assim ela mesma o núcleo familiar sem ter necessariamente um homem como “chefe de família”. Assim escapavam do patriarcalismo previsível para a época na sociedade brasileira. Elas sambavam, podiam ser sensuais, mostrarem-se. E isso era ser faceira.¹⁸⁹

Importante dizer que a autora não realiza suas análises com base nas discussões de gênero e sua preocupação se refere ao conceito de saudade nas canções do autor. A autora também ressalta que as canções (a exemplo de Amélia que, na interpretação da autora, é vista na lógica de uma mulher malandra e não de uma mulher submissa), ganham outros sentidos no imaginário de grupos sociais distintos. Também não nega a existência do machismo nas canções de Ataulfo, porém, para ela, o machismo do compositor não reside onde o “senso comum achou que estivesse”.¹⁹⁰ Para nós, entretanto, à luz das análises do feminismo interseccional, é importante compreender como as mulheres negras foram e ainda são representadas e como se constituiu essas representações, que, assim como ressalta a autora, ganharam o imaginário popular e por ele foram resignificados. Ou seja, se as morenas faceiras na música de Ataulfo foram lidas pela autora na chave de uma maior autonomia das mulheres negras em comparação com as brancas, num sentido mais positivo, porém, não é esse o sentido que a morena ou mulata ganhou no imaginário brasileiro.

Mas é importante dizer que a análise de Faria sobre as mulheres negras nas músicas de Ataulfo converge com os estudos feministas do ponto de vista das diferentes experiências entre os vários grupos de mulheres. Sem dúvida, assim como afirma Sueli Carneiro, enquanto as mulheres brancas lutavam para se adentrarem ao mercado de trabalho, as mulheres negras já trabalhavam fora de casa há muito tempo, desde o período da escravidão no Brasil. Entretanto, a mulher negra, a “morena faceira” e com “liberdade

¹⁸⁹ FARIA, Op. cit., p. 73.

¹⁹⁰ Idem, p. 73 (consulte a nota de rodapé da obra).

sexual”, que conseguia driblar a lógica patriarcal vigente, assim como exposto por Faria, é lida de outra forma pelas feministas negras.

Elza Soares, mulher negra, que ganhou o título de mulata assim como muitas mulheres negras de pele mais clara, além de cantar maravilhosamente bem, também construiu sua performance de artista. Além de sua voz, seu corpo e seus gestos também imprimem sua marca na canção, assim como ressalta Miriam Hermeto: “*os performers imprimem sua marca na canção de tal forma que passam a ser tratados, eles próprios, como cancionistas – muito deles nunca tendo se dedicado ao ofício de compor.*”¹⁹¹ Contudo, a princípio, é preciso (como já apresentado ao leitor/a acima) se ater ao cancionista, ou seja, aquele que, como afirma Hermeto, é o sujeito-primeiro da canção, pois é quem produz “*o encontro entre melodia e letra*”.¹⁹²

Atendo-se, então, ao conjunto melodia e canção da música *Mulata Assanhada*, podemos dizer que o cancionista procurou produzir uma canção alegre, dançante (escolhendo o gênero samba gafieira), assim como enfatizou a temática do amor/paixão representada pela figura de uma mulher que o personagem deseja e quer conquistar. A mulher da canção é uma mulata e, sendo assim, ela tem uma cor que, na visão do personagem criado pelo compositor, insinua desejo por meio de seu corpo e de uma aparente inocência. Seria aqui uma idealização das mulheres negras do morro a qual Faria se refere em sua pesquisa e que faziam parte do universo social de Ataulfo? Outro ponto forte da canção que pode ser lida num primeiro momento como uma metáfora poética no sentido de amor ou paixão se refere ao uso da palavra escravidão. Ataulfo, homem negro, utiliza-se da instituição escravista para demonstrar um desejo pela mulher que poderia ser satisfeito por meio da posse (pela compra, caso a escravidão voltasse a existir). Eis aqui uma questão importante para se pensar as relações de gênero, a qual bel hooks enfatiza e problematiza:

Como muitas meninas precoces criadas numa casa dominada pelos homens, compreendi com pouca idade o significado da desigualdade dos gêneros. Nossa vida cotidiana era repleta de dramas patriarcais – o uso de coerção, punição violenta e assédio verbal para manter a dominação masculina. [...] quando estudei numa universidade predominante branca, fiquei chocada ao ler trabalhos acadêmicos de várias disciplinas (como sociologia e psicologia) sobre a vida dos negros, escritos desde um ponto de vista crítico que partia do princípio de que nenhuma distinção entre os gêneros caracterizava as relações sociais entre os negros.¹⁹³

¹⁹¹ HERMETO, Op. cit., p. 52.

¹⁹² Idem, p. 43.

¹⁹³ HOOKS, Op. cit., p. 161-162.

Ainda em hooks:

Em todas as instituições os homens negros tinham mais poder e autoridade que as mulheres negras. Foi só quando entrei na faculdade que aprendi que os homens negros teriam sido “castrados”, que o principal trauma da escravidão era o de ter privado os homens negros do direito aos privilégios e poderes masculinos, de tê-los impedido de atualizar plenamente a “masculinidade”.[...] No mundo real onde cresci, eu tinha visto homens negros ocupando as posições de autoridade patriarcal, exercendo formas de poder masculino a apoiando o sexismo institucionalizado.¹⁹⁴

hooks chama a atenção para dois pontos centrais: para as experiências das mulheres negras frente à desigualdade e violência de gênero em suas vivências, assim como para a homogeneização dos estudos sobre a população negra, que até pouco tempo atrás não levava em conta as diferenças de gênero nas experiências das famílias negras. E é preciso se atentar para o fato que hooks, de forma alguma, despreza o racismo no qual os homens negros estão inseridos; no entanto, localiza as relações de poder que atravessam as relações das famílias negras, em que os homens negros não se isentam da lógica patriarcal.

Jurema Pinto Werneck, que estudou a participação das mulheres negras no samba por meio da análise de três cantoras negras, a dizer: Leci Brandão, Alcione e Jovelina Pérola Negra, destaca que as mulheres negras, até então protagonistas na criação do samba no Rio de Janeiro, sofreram um processo de exclusão promovido tanto por mudanças nos ritos religiosos de matriz africana (que tiveram forte influência no mundo do samba), como pelo contato com a indústria cultural. A autora ilustra:

Assinale-se que a função de “puxador” de cantigas não era até a metade do século XX uma função masculina. Ao contrário, verificava-se ser esta uma atribuição exclusivamente feminina, através da função de Iyá Tebexê. A participação crescente dos homens nas diferentes religiões de matriz africana seria fenômeno moderno, sendo ainda vedada em algumas posições como a preparação da comida dos Orixás, por exemplo, e em determinados espaços rituais de iniciação da Iaô (noviça). Assim, somente ao longo do século XX é que o homem passa a ocupar maior espaço e prestígio dentro das religiões negras, isto à medida que se ampliava o impacto das regras patriarcais ocidentais sobre a comunidade negra, particularmente no caso da comunidade ritual.¹⁹⁵

No que tange a aproximações do samba com a indústria cultural, Werneck aponta que foi em torno de várias mulheres negras, a exemplo de Tia Ciata, que se desenvolveram as mediações e as condições necessárias tanto para a aproximação “*com segmentos externos ao*

¹⁹⁴ Idem, p. 161-162

¹⁹⁵ WERNECK, Jurema Pinto. *O Samba segundo as Ialodês: mulheres negras e a cultura midiática*. 2007. 297 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 131.

mundo samba”¹⁹⁶, como para o surgimento de agremiações culturais e depois carnavalescas na cidade do Rio de Janeiro. No entanto, a imersão do samba à indústria fonográfica também estava associada ao envolvimento da cultura negra as regras capitalistas e patriarcais vigentes no período, promovendo aos homens negros maior destaque no mundo do samba frente a uma possibilidade de prestígio social. Ou seja, a cultura negra foi conquistando espaços no meio social, mas, em contrapartida, também teve que ceder às regras da indústria cultural.¹⁹⁷

Não obstante, retomando o compositor Ataulfo Alves, como outros sambistas negros do início do século XX, Werneck localiza sambas vinculados às regras patriarcais do período nos quais descrevem mulheres como submissas, assim como canções agressivas contra aquelas mulheres consideradas indignas de seus homens. Citando hooks, Werneck não pretende desresponsabilizar os homens negros de seu sexismo e machismo; no entanto, nos diz que é preciso contextualizar para não atribuir somente aos homens negros tais comportamentos misóginos e sexistas.¹⁹⁸

Ou seja, as análises acima nos auxiliam a compreender o contexto de representações construídos sobre as mulheres, sobretudo as negras, nas várias esferas do social (nos morros, como no campo musical, por exemplo) no qual o compositor Ataulfo Alves estava inserido ao compor sua canção *Mulata Assanhada*.

No que se refere à criação da categoria mulata, para Werneck, as mulheres negras de pele mais clara sempre “tiveram a acolhida facilitada”¹⁹⁹ no campo artístico. No entanto, cantoras de pele mais escura, a exemplo de Leci Brandão, Clementina de Jesus, Elza Soares dentre outras, se firmaram na Música Popular Brasileira, mesmo após o “surgimento da bossa nova e sua proposta de ruptura com o Brasil visto como arcaico e negro”.²⁰⁰ Não obstante, para a autora, a classificação de mulata também passou a ser estendida às mulheres de pele mais escura, principalmente àquelas vinculadas ao campo artístico:

Nas últimas décadas do século XX a classificação como mulata, portadora do conjunto de estereótipos e inferiorização que a caracterizam, foi estendida a mulheres negras de pele escura participantes do samba, especialmente aquelas especializadas nas diferentes danças envolvidas, passando, inclusive a ser associada à profissão de dançarina de samba.²⁰¹

¹⁹⁶ WERNECK, Op. cit., 2007, p. 129.

¹⁹⁷ Idem, p. 129, 134, 138.

¹⁹⁸ Idem p. 135, 136

¹⁹⁹ Idem, p. 140.

²⁰⁰ Idem, p. 140, 145.

²⁰¹ Idem, 146.

Elza Soares, em depoimento ao Programa Radiola da TV Cultura no ano de 1973, falando sobre o início de sua carreira, diz: “[...] *fiquei um ano na Argentina, fui com a Mercedes Batista pra lá. Fui como cantora, naquela época rebolava muito, eu cantava e dava nas cadeiras, bem crioula mesmo. Aí agradei a beça em Buenos Aires, mas não recebia tutu não*”.²⁰²

Refletindo sobre as colocações de Werneck sobre a mulata, podemos inferir sobre esse depoimento de Elza que a artista estava ciente do jogo das relações de poder no qual estava se inserindo. A dança também fazia parte de sua performance artística, como também atendia às regras da indústria cultural no que tange à associação do samba às mulheres negras e Elza parecia compreender bem isso. No entanto, Elza impunha seus limites. No mesmo documentário exibido na TV Cultura, quando a artista se refere a um episódio de sua carreira na qual fez uma entrevista de emprego para a rádio Mauá (RJ), ela diz:

Quando voltei de Buenos Aires (aí depois eu vou para Bueno Aires outras vezes) agora vou contar como eu voltei, sem emprego e sem nada, aí eu liguei o rádio e tinha o programa na rádio Vera Cruz de um cara chamado Hédio Ricardo que dava oportunidade aos novos [...] Aí parti pra rádio Vera Cruz, cheguei lá ruim de roupa: a saia da crioula não tava dando pra entender, desbotada, uma sandália quase parando. Disse pro cara: sou cantora! O nego me olhou, ele me olhou dos pés a cabeça e disse: hum tá devagar, né? O que você faz? Eu canto! Será que é? Eu digo: verdade. [...] Aí, tem um programa de calouros você quer tentar? Eu digo: aí, faço qualquer negócio, qualquer negócio cantar, bem entendido.²⁰³

Elza deixa claro: eu canto. Sou cantora e é isso que vou fazer. Faço qualquer negócio no campo da música. Em outras entrevistas, Elza sempre parece se defender dos estereótipos e assédios aos quais as mulheres, sobretudo as negras sambistas, sofriam. Ao se referir ao seu encontro com o compositor Lupicínio Rodrigues na boate Texas Bar (RJ), Elza se recorda que ele a encarava com um buquê de flores na mão enquanto ela cantava. Em seguida, quando ele a abordou, ela já o descartou dizendo que não gostava de rosas e, só depois que ele se apresentou, veio saber que se tratava do compositor.²⁰⁴ Em outro episódio (também muito abordado por Elza em entrevistas), se refere quando ela conheceu a cantora Sylvinha Telles, na mesma boate Texas Bar onde teve o mesmo procedimento ao dizer à cantora que a abordou após o show: que não se sentava na mesa de um bar com quem não

²⁰² Programa Radiola TV Cultura. Disponível em: <<https://tvuol.uol.com.br/video/elza-soares--arquivo--tramaradiola-080609-0402983468E4890326>>. Acesso em: 07/07/2017.

²⁰³ Idem.

²⁰⁴ SOUZA, Op. cit., 9.

conhecia e que havia sido contratada apenas para cantar no palco.²⁰⁵ Elza narra esses episódios hoje dizendo que cometeu gafes, pois não sabia quem eram as pessoas que as abordou e ri dessas histórias, pois os dois artistas citados já eram pessoas importantes no cenário musical brasileiro. No entanto, na parte que nos interessa, é perceptível como Elza, cantora e também dançarina no início de sua carreira, tinha que se defender não somente do racismo (como veremos a seguir) como também dos assédios a que estava frequentemente exposta, sobretudo pela categorização de mulata e sambista.

As feministas negras têm nos apontado por meio de suas pesquisas a construção histórica da hiperssexualização do corpo das mulheres negras, sobretudo para as mulheres de pele mais clara que passaram a ser estereotipadas como morenas ou mulatas. A inocência e a pureza, um ideal de feminilidade construído pela lógica masculina para as mulheres brancas, não foi atribuído ao corpo das mulheres negras.

Nesse sentido, faz-se necessário o aprofundamento ao tema, ou seja, a construção histórica de uma hierarquia das cores no Brasil, para que, nós docentes, em nossas práticas didáticas, possamos contribuir na desconstrução desses estereótipos que se projetam desde muito cedo às meninas e adolescentes negras, em que a própria escola é partícipe desse processo. É muito comum, ainda, docentes se referirem a educandos/as negros como morenos/as, mulatos ou mulatas. Percebemos, então, o quanto as discussões acadêmicas em torno dessa problemática não está presente no campo escolar (mesmo com maior divulgação desses temas em espaços da mídia tradicional ou nas redes sociais). Em nossa percepção é notável que a canção *Mulata Assanhada* na atual conjuntura sofra outra recepção por parte dos diferentes públicos, sobretudo pelas críticas que os movimentos negros e feministas têm promovido em torno dessas construções sobre as representações do negro/a. No entanto, embora tenhamos avançado muito sobretudo na conquista de leis sobre a obrigatoriedade de estudos sobre a África e a cultura afro-brasileira no ensino, é preciso avançar nos debates e práticas didáticas e formação de professores/as sobre estereótipos tão arraigados no imaginário brasileiro sobre as mulheres negras.

Importante, então, no atermos agora aos estudos de Sueli Carneiro, assim como de Núbia Moreira sobre as representações de homens e mulheres negras no Brasil. Sueli Carneiro desenvolve em sua tese de doutorado uma admirável pesquisa sobre as relações raciais no Brasil a partir do conceito de dispositivo e biopoder do filósofo Michel Foucault, a partir dos

²⁰⁵ LOUZEIRO, Op. cit. p. 77.

quais a autora toma como base para elaborar o conceito de dispositivo da racialidade.²⁰⁶ No que tange ao conceito de dispositivo de Foucault, Carneiro explica:

Para Foucault, um dispositivo é sempre um dispositivo de poder, que opera em um determinado campo e se desvela pela articulação que engendra de uma multiplicidade de elementos, pela relação de poder que entre eles se estabelece. O dispositivo expressa, ainda, um objetivo estratégico que atende a uma urgência histórica.²⁰⁷

Ou seja, o dispositivo se refere a um conjunto de saberes, práticas e discursos desenvolvidos em determinado tempo histórico para atingir determinado poder. Pensando a temática da loucura assim como a da sexualidade, Foucault entende que a articulação de saberes e práticas produziram o que se entende por normal e anormal na modernidade, pensando aqui o contexto de consolidação da burguesia enquanto classe social que assume o poder.²⁰⁸ Carneiro, ainda em Foucault:

O investimento sobre o próprio sexo estará talvez implicado num investimento maior sobre o próprio corpo que encerrará um novo conjunto de significações culturais, os quais irão constituir o corpo burguês como paradigma da humanidade e ideal de Ser para as demais classes.²⁰⁹

Os dispositivos tecem as subjetividades, assim como constroem regimes de verdade em determinados contextos históricos, ou seja, o que se entende e se aceita como verdade pela sociedade, sendo estas verdades constituídas a partir de discursos que atendem a várias relações de poder. Entendemos, então, que os sujeitos, que, para Foucault, são constituídos por meio de discursos, devem, então, ser compreendidos por meio desses dispositivos que atravessam seus corpos e suas subjetividades. Apreender a construção desses dispositivos, seus rearranjos no tempo e no espaço, como seus mecanismos de ação (como nos apontam muitas feministas), são um caminho para suas desconstruções como para a elaboração de novas subjetividades que busquem novos modos de existência pelo viés libertário, antissexista e antirracista.

Com base nesse conceito foucaultiano, Carneiro destaca o conceito de dispositivo da racialidade em que, juntamente com o dispositivo da sexualidade (tão caro para se entender nas análises de Foucault a constituição dos sujeitos), a cor da pele irá ganhar um novo estatuto

²⁰⁶ CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2005, p. 2.

²⁰⁷ Idem, p. 38.

²⁰⁸ Idem, p. 41.

²⁰⁹ Idem, p.42.

diante desse contexto de autoafirmação da burguesia enquanto classe.²¹⁰ Isto é, a questão racial também irá se configurar para a burguesia como um dispositivo na busca pela dominação e o poder.

Citando Izildinha Baptista Nogueira, Carneiro nos explica que a brancura, a cor branca, passou a ser o padrão de beleza, de pureza, de moral, de razão, de civilização e de humanidade. Carneiro afirma:

O dispositivo de racialidade ao demarcar o estatuto humano como sinônimo de brancura irá por consequência redefinir todas as demais dimensões humanas e hierarquizá-las de acordo com a sua proximidade ou distanciamento desse padrão. [...] Aqui está o fundamento do branco como ideal de Ser para os Outros. A mística da mulher branca para os não-brancos. Essa forma de afirmação da burguesia instituiu para todos o padrão estético desejável, a forma de amor e de sexualidade, a moral correspondente, e o corpo é a expressão da auto-afirmação.²¹¹

Como se constrói esse dispositivo da racialidade? Sueli Carneiro historiciza essa construção e, citando o filósofo afro-americano Charles Mills, esclarece:

“(...) bulas papais e outros pronunciamentos teológicos, discussões européias sobre colonialismo, “descoberta” e direito internacional, pactos, tratados e decisões jurídicas, debates acadêmicos e populares sobre a humanidade dos não-brancos, a criação de estruturas legais formalizadas de tratamento diferenciado e a rotinização de práticas informais ilegais ou semi-ilegais efetivamente sancionadas pela cumplicidade do silêncio e pela incapacidade do governo de intervir e punir seus perpetradores [...]”.²¹²

Para Carneiro, é preciso entender o dispositivo historicamente, pois este se constrói e se ressignifica em determinados contextos históricos e, no caso do Brasil, é preciso considerar o período colonial, assim os períodos de circulação das teorias raciais que irão, principalmente a partir do início do século XX, promover uma ideia positiva de miscigenação, como já abordado acima. O dispositivo da racialidade, então, nos ajuda a entender como o imaginário sobre os negros e brancos foi sendo e ainda é construído no Brasil, tanto na questão da hierarquia cromática de fenótipos, como na hipersexualização da mulher negra.²¹³

A biografia do escritor José Louzeiro sobre Elza Soares apresenta alguns depoimentos de músicos, produtores musicais e escritores sobre a cantora que ilustram essa problemática. Vejamos alguns deles:

²¹⁰ CARNEIRO, Op. cit., 2005, p. 42.

²¹¹ Idem, p. 43.

²¹² Idem, p. 50.

²¹³ Idem, p. 64.

É uma cantora de um ritmo fora do comum, uma voz poderosa. Tem timbre, tem tudo. [...] começou a cantar no programa de calouros do Ary Barroso [...] na época eu estava completando meu terceiro ano de jornalismo. Era um garoto de 22 anos. **Que corpinho, que coxas bem delineadas, que bunda!** Por Sergio Cabral²¹⁴

Num domingo estava na Mayrink Veiga, esperando a hora de o Amaral chamar, quando vi **a mulata de colo muito lindo**, aquela **mulata fofa**, cercada de admiradores. Chamava-se Elza Soares e estava acompanhada de Moreira Silva, o Kid Morengueira, que se comportava **como se fosse dono do material**. Nunca tinha visto mulata tão bonita. **Dava vontade de chegar perto e dar uma cheirada naquele busto desafiador**. Por Maestro Rildo Hora.²¹⁵

Na ocasião, Elza já era uma excepcional estrela. Comprovei suas qualidades de intérprete, constatei sua tremenda simpatia, não só pela maneira de conduzir-se como também pelo fato de possuir um **corpo bem contornado, fantasticamente atraente e, além do mais, de uma belíssima tonalidade de pele**. [...] Elza mantém a mesma riqueza de sua poderosa voz, continua com um porte atlético invejável e permanece com as **coxas irremediavelmente lindas e apetitosas**. Por Albino Pinheiro²¹⁶

Passei a convidar também os cantores e atores. Aí me apareceu, no programa, **uma mulatinha muito fogosa, sapeca e engraçadinha, bem feita de corpo** e acompanhada do irmão Avelino. Deixou todos embasbacados. Saquei que ela seria um ciclone musical. Por Oswaldo Sargentelli.²¹⁷

Passei a gostar muito de Elza e a respeitá-la. Sem sombra de dúvida é a mulher pela qual um homem se apaixona fácil: bonita, **gostosa**, supertalentosa, interiormente rica. **Sua sensualidade deixou muito branco assanhado por aí, inclusive eu**. Por Billy Blanco.²¹⁸

Importante dizer que os produtores e músicos citados acima também tecem análises com muita propriedade sobre as habilidades e talentos de Elza, como sua originalidade como cantora, assim como a admiram enquanto pessoa. No entanto, é chocante ler nos mesmos depoimentos como uma análise sobre a produção artística de Elza Soares se articula a características de seu corpo e de sua cor. Fica claro, inclusive, que os “elogios” não são apenas sobre sua performance artística nos palcos, já que a conotação sexual é totalmente explícita nos comentários. A mulher, a artista Elza Soares, nesse caso uma mulher negra, é objetivificada e hipersexualizada em todos os depoimentos elencados acima. A pergunta é: homens cantores seriam ou ainda são analisados da mesma forma? Sabemos a resposta: negativa.

²¹⁴ LOUZEIRO, Op. cit., p. 322 (grifo nosso).

²¹⁵ Idem, p. 332 (grifo nosso).

²¹⁶ Idem, p. 336-337 (grifo nosso).

²¹⁷ Idem, p. 338 (grifo nosso).

²¹⁸ Idem, p. 345 (grifo nosso).

Esses depoimentos foram colhidos na década de 1990 e poderíamos pensar se hoje, na escrita deste texto, os autores citados acima fariam a mesmas colocações, dado que as questões raciais e de gênero ganharam maior visibilidade no debate público como também conquistaram espaços no jogo das relações de poder. No entanto, se voltarmos aos dados estatísticos expostos no início desse capítulo sobre a violência contra as mulheres, sobretudo o aumento da violência contra as mulheres negras, podemos dizer que esse discurso sobre seus corpos ainda é naturalizado e, na realidade concreta, oprime e violenta muitas mulheres. O imaginário machista e racista permanece, embora as resistências também estejam ganhando força.

Nubia Moreira também nos explica como a mulher negra vem sendo representada na história do Brasil. Moreira faz uma citação de Gilberto Freyre que consideramos importante destacarmos aqui:

Pode-se, entretanto, afirmar que a mulher morena tem sido a preferida dos portugueses para o amor, pelo menos para o amor físico. A moda de mulher loura, limitada, aliás, às classes altas, terá sido antes a repercussão de influências exteriores do que a expressão de genuíno gosto nacional. Com relação ao Brasil, que o diga o ditado: “Branca para casar, mulata para f... negra para trabalhar”²¹⁹

Segundo Moreira, Freyre atribui às mulheres negras dois papéis: a negra que não “se encaixa no padrão de mulata”: é pensada enquanto um corpo serviçal, que deve servir e acolher; já a mulata se projeta como um corpo sexualizado, com a função de satisfazer os desejos dos homens. Não se pode excluir, ressalta Moreira, o papel da escravidão na constituição dessas representações da mulher negra no Brasil.²²⁰

Na mesma linha teórica que Carneiro, pensando a construção dos sujeitos por meio de diversas formas de discurso (médico, literário e carnavalesco – e, podemos aqui articular sua análise com o dispositivo da racialidade de Carneiro), Mariza Correa também reflete sobre a invenção da mulata. Na literatura, na história, na medicina, a exemplo de alguns autores elencados pela autora: Jorge Amado, Capistrano de Abreu e Raimundo Nina Rodrigues, a mulata é cheiro, “puro corpo ou sexo”, “com sua cintura fina, as mulatas no máximo provocam descenso social e, no mínimo, desordem na ordem constituída do

²¹⁹ MOREIRA, Op. cit., p. 19 apud FREYRE, G. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

²²⁰ Idem, p. 19 e 21.

cotidiano”.²²¹ De mulata indesejável a desejável (vide as mudanças ocorridas frente à ideia de miscigenação, ora como algo negativo depois como positivo), a mulata, segundo Correia, sempre foi definida por aproximações e afastamentos em referência à mulher branca.²²²

Autoras citadas nos ajudam a pensar os depoimentos sobre Elza Soares destacados acima. O “ser mulata” e todos os atributos que essa construção carrega estão presentes quando os entrevistados pensaram em Elza, no seu trabalho como uma artista na MPB. Segundo Nubia Moreira, o corpo da mulher da negra chega antes de qualquer qualificação que ela apresente. Citando hooks, Moreira ressalta que, desde a escravidão, o corpo da mulher negra é aproximado à natureza, à animalidade. A mulher negra é pensada enquanto corpo apenas.²²³

2.4 Maria, Mária, Mariá: racismo e a hierarquia das cores no Brasil

A historiadora Ana Carolina de Arruda Toledo Murgel ressalta que as mulheres que ingressavam no mundo da canção popular no início do século XX “levantavam suspeitas de sua integridade moral”. Se para os homens o ingresso na música popular era visto como vadiagem, para as mulheres era ainda pior.²²⁴ Elza Soares, além de enfrentar a opressão de gênero (pois era “mal” vista por alguns familiares e vizinhos por cantar), também enfrentou o racismo dentro de casa, como no campo artístico. Para cantar nos bailes e bares da cidade do Rio de Janeiro, Elza trabalhava à noite e grande parte de seus familiares e vizinhos de Água Santa duvidavam de seu trabalho como cantora.²²⁵ Além disso, em casa, segundo Ruy Castro, Alaúdes constantemente a insultava por ela ser negra.²²⁶ Na década de 1960, momento em que Elza inicia sua carreira, o movimento da contracultura, os movimentos sociais que eclodiam nos EUA, Europa (para citar o Ocidente), assim como no Brasil, entravam em conflito com o *status quo*. Viviam-se um período de transformações nas esferas do social, como também da manutenção e de rearranjos das normatizações patriarcais e moralidades sobre as mulheres, sobretudo pela atuação dos movimentos feministas nesse período. No que se refere às questões raciais, podemos citar como exemplo o movimento pelos direitos civis da população negra nos EUA, que ganhou repercussão internacional contribuindo notavelmente

²²¹ CORRÊA, Mariza. In: RODRIGUES, Carla; BORGES; Luciana; RAMOS, Tânia R. O. (Org). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016, 400. 172-173.

²²² Idem, p. 175.

²²³ MOREIRA, Op. cit., p. 19.

²²⁴ MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. A canção no feminino, Brasil, século XX. Labrys, études féministes/ estudos feministas juillet / décembre 2010 - julho/dezembro 2010 (Edição em Português. Online), v. 18, p. 1-33, 2010, p.1.

²²⁵ LOUZEIRO, p. 57, 58, 84.

²²⁶ CASTRO, Op. cit., p. 240.

para as mudanças dos paradigmas vigentes de exclusão das minorias. Sem dúvida, esses grandes eventos são parâmetros importantes no tecer das transformações sociais como no campo do imaginário, mas é preciso se ater ao cotidiano e examinar com que intensidade esses grandes movimentos de ruptura alcançam a realidade concreta de diferentes grupos sociais.

No início de sua carreira, quando Elza Soares foi apresentada aos músicos da orquestra Garan de Bailes, por meio de seu irmão Avelino, os músicos, estarecidos com a presença da cantora, disseram ao maestro Joaquim Naegli, que a havia contratado: *“Professor, vamos botar uma negra para trabalhar com a gente?”*²²⁷

Em 1962, quando passou a se relacionar com o jogador de futebol Manuel Garrincha, Elza sofreu inúmeras agressões verbais e físicas, tanto da sociedade carioca como da imprensa. O jogador era casado e pai de oito meninas e criou-se, então, uma campanha contra Elza e pela volta de Garrincha à esposa Nair. Esse conflito tomou conta dos noticiários cariocas do início da década de 1960. No entanto, Garrincha se divorciou da mulher para se casar com Elza, mas, mesmo assim, os insultos continuaram: Elza era chamada de bruxa, macumbeira e, ainda, foi acusada de arruinar a carreira do atleta. Entretanto, a cantora não se intimidou diante dos insultos sobre seu relacionamento com Garrincha, enfrentando a mídia e os poderosos cartolas do futebol, que não aceitavam seu relacionando com o atleta.²²⁸

Em outra situação de racismo, Elza foi barrada na entrada da sede do Flamengo, onde ela havia sido convidada para cantar no show de abertura do concurso *Senhorita Rio*.²²⁹ O mesmo caso ocorreu também em um hotel da cidade de São Paulo, conforme relato da matéria abaixo:

Com Garrincha em um hotel em São Paulo “Elza Soares e Garrincha foram impedidos de se hospedar no Lord Palace Hotel, da capital paulista, na noite de 11 de setembro; a cantora e o bicampeão do mundo foram impedidos pelo porteiro do estabelecimento, José Santos da Silva, que alegou razões explicadas abaixo. O casal não se conformou e chamou a polícia, exigindo providências no local. Entendiam Elza Soares e Garrincha que o porteiro estava lhes recusando aposentos somente por preconceito de cor [...] a segunda versão, a do próprio hotel é a seguinte: o empresário da artista (Walter Silva) reservara ali, um apartamento de casal e outro para duas pessoas solteiras. As acomodações para o casal foram dadas à Elza Soares, que teria de preencher a ficha competente (que exigem documentos), mas a cantora negou-se a isso, daí surgindo a confusão.”²³⁰

²²⁷ LOUZEIRO, Op. cit., p. 49.

²²⁸ Idem, p. 150-154.

²²⁹ LOUZEIRO, Op. cit., p. 96.

²³⁰ Barrados na porta do hotel Elza e Garrincha. *Revista do rádio*. Rio de Janeiro: Editora Ltda, 1964, edição 786(02). Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/144428/44197>>. Acesso em: 07/07/2017.

O jornal ainda apresenta uma terceira versão, dizendo que surgiu na imprensa a suposição de que o episódio teria sido planejado para divulgar o “Festival Vozes”, a ser realizado pela Associação Cultural do Negro. Porém, segundo o jornal, esta versão não recebeu acolhida.

Sobre esse episódio e sobre o racismo na sociedade brasileira, a escritora Raquel de Queiroz escreveu um artigo de denúncia na Revista *O Cruzeiro*, no ano de 1964. Importante nos atermos nesse depoimento:

Na semana passada discutimos o crime de um hoteleiro paulista que recusou receber como hóspede uma cantora brasileira por se tratar de pessoa “de côr”.

Mas vem outra notícia também de São Paulo, a anunciar um grande festival de vozes brasileiras onde se exibiram artistas negros, e que visou difundir e promover a cultura do negro brasileiro, e prestigiar os valores negros do país.

Explicam os promotores que uma reação se vem tornando necessária porque em São Paulo, mais do que em outra qualquer cidade do Brasil, está se agravando constantemente o preconceito racial. Talvez porque grande parcela da população é constituída de europeus e “oriundos”, desabituaídos na sua terra de origem ao convívio com gente de cor e imbuído de medievais sandices e preconceitos contra os que não são iguais a eles, diz-se que lá, dia a dia engrossa mais a crosta espessa da discriminação da qual o caso Elza Soares seria apenas uma amostra.

O festival representa, portanto, uma simpática forma de reagir contra a estúpida mentalidade segregacionista e de apresentar a contribuição valiosa que a raça negra trouxe à cultura brasileira é, de modo geral ajudar a exaltar a formação de uma “consciência negra” no Brasil.

Mas para que dar ênfase ao negro, para que essa história de consciência negra? Antes de serem negros, o que eles são é brasileiros [...] pois essa história de consciência negra” corre perigo um dos elementos da nossa preciosa jamais assaz defendida democracia racial brasileira, que é justamente não se alimentar aqui nenhuma consciência racial. Não dever ter importância se ser negro como não tem importância ser judeu, chinês, indiano, índio, branco [...] isso deve ser nosso princípio básico e dele não podemos abrir mão. No Brasil, é crime, dá cadeia se distinguir o cidadão pela cor, cor não pode ser documento. Nem pró, nem contra. Cor deve ser tratada apenas como o acidente fisiológico, que o é, sem maior importância, o nariz aquilino ou redondo, queixo quadrado ou cumprido. Côr, nos nossos documentos de identidade, tem que ser anotada como já se faz muito pelo Brasil adentro, onde escrivães, esplendidamente desdenhosos de quaisquer sutilezas racistas, inscrevem o negro como “moreno escuro” e o mulato dentro da sua categoria universal “moreno”. A cor da pele tem apenas no caso, um valor identificativo pessoal e não social, tal como a cor dos olhos e a cor do cabelo.

Na luta pela extinção do preconceito racial no Brasil e pela liquidação de quaisquer focos de discriminação, considero fator muito importante evitar-se a formação de qualquer tipo de segregação à *rebours*, isto é, os negros se deixarem contaminar pela mentalidade segregacionista e eles próprios

tomarem a iniciativa de separação [...] é preciso que compreendam todos os companheiros de combate, que essa atitude equivale à aceitação da premissa dos racistas – isto é, que negros e brancos podem e devem viver separados. Isso é o que eles querem, “cada um no seu lugar”. Aceitar isso é aceitar a luta nos termos deles, e é o que todos nós, veteranos combatentes contra a maldição racista não podemos aceitar nunca.²³¹

É evidente nos episódios destacados acima os casos de racismo sofridos por Elza. Mesmo já sendo uma cantora famosa, sua presença não era aceita em determinados locais. Vejamos: Elza enfrentou o racismo no âmbito privado (com o marido Alaúrdes), como nos espaços públicos. Em algumas situações, de forma direta: “*vamos colocar uma negra para cantar com a gente?*”; em outras ocasiões, indiretas disfarçadas de uma burocracia hoteleira e, ainda, outras oriundas do racismo estrutural (vide as condições precárias de sua existência na infância), como da hipersexualização de seu corpo. Ou seja, o racismo, assim como o machismo, possuem diversas ramificações que se projetam de diversas maneiras no tecido social.

Mas no que se refere ao artigo da escritora Raquel de Queiroz em destaque que expressa sua indignação com os casos de racismo, sobretudo com Elza Soares, é interessante destacar o paradoxo contido em seu discurso: a autora faz uma denúncia ao racismo existente no país, no entanto também acredita na existência de uma democracia racial brasileira. Ela faz uma crítica veemente aos casos de discriminação racial, destacando, sobretudo, os casos crescentes em São Paulo, mas, ao mesmo tempo, também critica o movimento Consciência Negra (que já vinha sendo gestado naquele período pelos Movimentos Negros), por entender que isso fomentaria no Brasil uma consciência racial, estimulando ainda mais as práticas segregacionistas e discriminatórias exercidas pelos racistas. Ou seja, os casos de discriminação racial que ela aponta e considera como crimes, em sua visão, não poderiam ser combatidos com a formação de uma positividade da negritude que ela entendia como uma segregação, pois, para a autora, a nosso ver, a ideia de uma democracia racial se fazia muito consistente. Importante considerar o momento histórico de sua fala (década de 1960), mas é possível estabelecer, sobretudo, uma continuidade dessa narrativa ao analisarmos discursos mais atuais, como o intitulado “somos todos humanos”, que circula muito na internet em forma de *memes* nas proximidades das comemorações do Dia da Consciência Negra no Brasil; um discurso que faz uma crítica ao Dia da Consciência Negra (como a tudo que ela representa, claro) ao inferir que essas celebrações e posicionamentos sobre a questão racial

²³¹ QUEIROZ, Raquel. Preconceito de cor II. *O Cruzeiro*, edição 003, 24/10/1964, p. 134. Créditos: Arquivo O Cruzeiro/EM/D.A Press. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/003581/151914>>. Acesso em: 09/08/2017.

estimulam o racismo. E, voltando-se ao exame do artigo de Raquel de Queiroz, a autora, em defesa de seu argumento, afirma que a cor deve ser entendida como um acidente fisiológico, enfatizando que a cor não deveria se tornar um fator de discriminação e, ao dar exemplos sobre isso, considera um acerto quando as pessoas negras de pele mais escura são classificadas em suas certidões de nascimento como “moreno escuro” e aqueles de pele mais clara (que ela chama de mulato) como “moreno”. O que, para a escritora, significava apenas nomear uma característica pessoal da pessoa (assim como a cor dos olhos), sem vinculá-la a uma identidade social. Dessa forma, podemos inferir que mesmo Queiroz se posicionando em prol da luta antirracista no país, ela também se adentrava à lógica do branqueamento ao considerar que o negro poderia ser classificado como moreno escuro ou moreno.

E aqui retomamos Sueli Carneiro, que nos explica que as narrativas de uma miscigenação harmoniosa foi um instrumento eficaz para o branqueamento da população brasileira, criando-se, dessa forma, uma hierarquia cromática, em que aquele mais próximo do branco estaria mais próximo de um ideal de humano.²³² Isso causou, segundo Carneiro, o surgimento de várias expressões no imaginário social para nomear negros e negras no Brasil.

Sobre essa variedade de expressões para se designar os/as negros/as, Lília Schwarcz indica uma pesquisa realizada pelo IBGE no ano de 1976, em que o próprio entrevistado poderia nomear a sua cor. Nessa pesquisa foram então computadas 136 cores diferentes pelo IBGE. A título de exemplo: *acastanhada, cobre, puxado para branca, rosa-queimada*.²³³ Dessa pesquisa, Schwarcz nos indica que grande parte das expressões utilizadas procurou descrever a cor de uma forma bem precisa, o que demonstra para a autora que no Brasil “*raça é mesmo uma questão de marca; marca física*”.²³⁴ Outro ponto que se revela na pesquisa é a grande quantidade de variações de cores em torno do branco, o que demonstra, para Schwarcz, “*mais do que uma cor, essa é quase uma aspiração social, um símbolo de inserção social*”.²³⁵ Ainda sobre o censo de 1976, a obra *Polvo* de 2013 da artista plástica Adriana Varejão tem como temática a construção do mito da democracia racial no Brasil a partir de uma leitura do censo. A obra é composta por autorretratos da artista pintados com cores identificadas como tonalidades de pele pela população e por uma caixa de tintas com tons criados pela artista representando diversos tons de pele. Segundo Luana Tvardovskas, a artista, por meio da arte, propõe outro modo de olhar a questão racial, “mostrando cores como

²³² CARNEIRO, Op. cit., 2005, p. 64.

²³³ SCHWARCZ, Op. cit., 2012, p. 100-101.

²³⁴ Idem, p. 102.

²³⁵ Idem, p. 103.

construções culturais, estéticas e históricas”.²³⁶ Importante dizer que, desde o ano de 1991, o IBGE utiliza as categorias branca, preta, amarela, parda ou indígena para a população brasileira se declarar e alguns movimentos, como a União de Negros pela Igualdade (Unegro), defendem que pretos e pardos sejam agrupados em só grupo, como negros. Já o especialista José Luiz Petruccelli, que realiza pesquisas sobre a temática racial no IBGE, defende que não é correto agrupar negros e pardos em um só grupo, porque, na realidade concreta, pessoas de cor mais escura sofrem mais preconceito.²³⁷

A canção *Maria, Mária, Mariá* (Billy Blanco), interpretada por Elza Soares no álbum *Sambossa* (1963), também nos ajuda a entender esse debate:

Maria, Mária, Mariá

*Maria que nasceu Maria Terezinha
Maria que desceu do morro pra cozinha
Maria virou Mária, virou Mariá.
Maria que cuidava muito bem da louça,
Um dia descobriu-se, descobriram a moça.
Um dono de boate logo a fez brilhar.
Maria já não faz o que ficou mandada*

*Agora é jamete não é mais mulata
Trocou a luz de vela pelo refletor
Maria não tem mais problema financeiro
Trabalha muito menos, ganha mais dinheiro.
Enquanto ela deu duro, não deram valor.*

Refrão:

*Mil Marias nessa vida, louras e de outros matizes,
Acontecem no cenário mundial
Imperatrizes e atrizes
Marias tiveram glória
Rebolando pela história universal
Maria toda nossa que cresceu na vida
Sob o signo da Bossa nasceu aplaudida
Numa terça-feira pobre em que Portela venceu
Maria não tem mais complexo nem nada
Está realizada e eu sem empregada*

²³⁶ TVARDOVSKAS, Luana S. Visões do passado, insurreições no imaginário: história, gênero e raça em Rosana Paulino e Adriana Varejão. In: RAGO, Margareth; GALLO, Sílvia (orgs). *Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?* São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017, p. 342-344.

²³⁷ Ver: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em: 05/07/2018; Entenda as diferenças entre preto, pardo e negro. 11/06/2013. In: *Geledés*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/entenda-as-diferencas-entre-preto-pardo-e-negro/?gclid=EAIaIQobChMIkoCS_9GP3AIVBQIRCh1fcgCLEAAAYASAAEgLxN_D_BwE>. Acesso em: 23/03/2017.

*É mais uma escurinha que embranqueceu*²³⁸

O compositor da canção é Billy Blanco, um homem branco, nascido no Pará, que trabalhou como compositor, cantor, instrumentista e arquiteto. Iniciou sua carreira na década de 1950 e compôs mais de 300 canções, sendo um artista muito reverenciado na Música Popular Brasileira por seus inúmeros trabalhos²³⁹. Segundo a Rádio Batuta, do Instituto Moreira Sales, a canção escrita por Billy Blanco seria uma homenagem à sua empregada doméstica, que conseguiu um emprego de maior prestígio social na época da composição da canção.²⁴⁰

Nota-se que a Maria da canção de Blanco vai mudando de nome e, no final, da história, ao conseguir, ao que parece, um emprego no campo artístico, abandona o emprego doméstico. Na canção, Maria, ao alcançar um status social e financeiro, embranquece. Pela lógica da composição do cantor, essa canção também poderia ser atribuída à vida de Elza Soares. Schwarcz, em sua pesquisa, ao entrevistar um dentista negro residente em Minas Gerais, recebeu a seguinte resposta exposta no excerto abaixo:

“Quando eu era negro minha vida era muito difícil”. Ocorre que esse profissional havia envelhecido, subira na carreira como dentista, seu cabelo havia ficado branco, ele entrou para uma espécie de Rotary Club local e aquela altura fumava cachimbos. Sua resposta, porém, nada tem de ingênua ou de risível. Ela resume uma experiência social brasileira, sofrida por sinal, em que durante muito tempo, foi bem melhor embranquecer; a mudança de cor como que resumia uma experiência de ascensão social.²⁴¹

Importante aqui retomarmos Carneiro: a autora destaca que todas as diferenciações cromáticas criadas pelo dispositivo da racialidade no Brasil produziram uma fragmentação da identidade negra, ocasionando, por vezes, um desejo em não ser quem são, como até mesmo uma dificuldade de identificação.²⁴² Esse ponto enfatizado por Carneiro em sua tese é, para nós, essencial: como docente do Ensino Fundamental II, observamos, com muita frequência, o conflito identitário envolvendo educandas e educandos negros de pele mais clara e de pele mais escura em relação às percepções e sentidos que eles atribuem a si próprios no que se refere a sua identificação com a negritude. Não obstante, os educandos/as

²³⁸ BLANCO, Billy. Maria, Mária, Mariá. In: SOARES, Elza. *Sambossa*. Rio de Janeiro: Odeon, 1963. LP. Disponível em: <<http://immub.org/album/sambossa>>. Acesso em: 07/07/2017.

²³⁹ Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira, Op. cit., Disponível <<http://dicionariompb.com.br/billy-blanco/biografia>>. Acesso em: 15/01/2018.

²⁴⁰ Rádio Batuta. *Instituto Moreira Sales*. Disponível em: <<http://radiobatuta.com.br/programa/maria-maria-maria>>. Acesso em: 12/07/2018.

²⁴¹ SCHWARCZ, Op. cit., 2012, p. 102-103.

²⁴² CARNEIRO, Op. cit., 2005, p. 64.

brancos não podem ser excluídos dessa temática, pois, para eles, sua branquitude não é contestada, mas ao se referir ao outro que ele vê como diferente, o imaginário sobre ser negro/a também se manifesta pela construção da hierarquia das cores e muitos não compreendem que suas expressões e percepções sobre o outro são racistas (iremos aprofundar essa questão no capítulo 3).

E, voltando à canção e a Elza Soares, importante refletir porque Elza cantou essas músicas de aspectos racistas. Para refletir e problematizar essa questão, precisamos contextualizar e historicizar as conjunturas históricas do país, como, também, sobre os dispositivos da racialidade e os regimes de verdade que atravessam as subjetividades e as relações sociais no Brasil. É preciso considerar que os debates sobre gênero e raça ainda tomavam corpo na década de 1960 no país, como também em outras partes do mundo. E, como veremos a seguir, a artista Elza Soares, reproduzindo ou não discursos oriundos do mito da democracia racial e do branqueamento da população negra em canções por ela interpretadas, sempre afirmou e defendeu sua negritude ao longo de sua carreira e vivências enquanto mulher negra, mesmo por vezes posicionando-se de forma contraditória às pautas dos movimentos negros em determinados momentos de sua vida e carreira.²⁴³

Entretanto, graças a trabalhos como o de Sueli Carneiro como de várias intelectuais, ativistas dos movimentos negros, feministas negras, como de pessoas anônimas em suas lutas diárias contra o racismo e o sexismo, a construção de uma identidade positiva da população negra vem sendo construída e ganhando espaço no cenário e no imaginário brasileiro, assim como na educação escolar.

2.5 Elza Soares: resistências e a valorização das mulheres negras

Como vimos anteriormente, foram muitos os casos de racismo vivenciados por Elza. Mas como a artista reagiu às normas sociais, negociou no jogo das relações de poder, criou práticas de resistência e de constituição de si mesma?²⁴⁴ Voltemos a Água Santa.

²⁴³ SOUZA, Op. cit., p. 21-22. Em entrevista ao escritor Tárík de Souza no ano de 2009, Elza Soares não nega o racismo existente na sociedade brasileira, mas se coloca contrária à política de cotas raciais (ações afirmativas) no Brasil. Podemos dizer que Elza, nesse momento, apresenta um antirracismo diferente de grande parte dos Movimentos Negros.

²⁴⁴ Rago, Op. cit., 2013, p. 42-51. Para pensar e problematizar as questões do feminismo a historiadora Margareth Rago utiliza conceitos e reflexões do filósofo Michel Foucault, sobretudo quando o filósofo discute a constituição dos sujeitos e as “estéticas da existência”. Rago explica que Foucault se voltou aos estudos dos antigos gregos e romanos para refletir sobre outras formas de produção de subjetividades nas quais os indivíduos antigos tinham como objetivo a constituição de indivíduos éticos a partir do cuidado de si e com o outro. Longe de uma concepção narcisista, o cuidado de si refere-se ao desenvolvimento de práticas de liberdade que

Elza, menina, negra, em sua situação de casamento, continuava trabalhando para sustentar a família, que a cada dia crescia mais. Faltava comida e doenças como a tuberculose aumentavam a mortalidade infantil nos subúrbios do Rio de Janeiro. Motivada pela mãe e pelo irmão Avelino, que tocava violão e se profissionalizou no instrumento, Elza correu atrás de sua carreira como cantora. Em 1953, conseguiu ganhar o primeiro lugar no programa de calouros do apresentador Ary Barroso, da rádio Tupi.²⁴⁵

Nesse episódio em que se apresentou no programa de calouros, Elza não se intimidou com a plateia, que riu quando ela entrou no palco com um penteado de maria-chiquinha e com as roupas da mãe cheias de alfinetes, muito menos com o apresentador, que perguntou se ela teria vindo de outro planeta.²⁴⁶ Frente a essa “pergunta” de Ary Barroso, Elza respondeu acidamente: “vim do planeta fome, do mesmo planeta que o seu, seu Ary”. Assim, aos versos de *Lama* (Paulo Marques e Aylce Chaves), Elza ganhou o prêmio em dinheiro e os elogios do apresentador e da plateia. Embora Elza tenha sido rápida e corajosa em seu enfrentamento à plateia e ao apresentador, narra que também sentiu medo, raiva, como rememorou em entrevistas.²⁴⁷ É importante aqui problematizarmos também essas representações e memórias de Elza construídas sobre si: de mulher guerreira, que pode passar por qualquer adversidade e se levantar a qualquer custo. A artista conseguiu continuar sua carreira, mesmo após inúmeras situações de dor e violência, mas as opressões que precisou enfrentar não podem ser naturalizadas, como as diversas narrativas sobre Elza costumam sugerir (assim como já apontou Jurema Werneck).

Após esse prêmio da rádio Tupi e de um período em que trabalhou como *crooner* na orquestra Garan de Bailes, a cantora fez uma viagem à Argentina, onde ficou por um ano com a coreógrafa Mercedes Batista. Na volta, por intermédio do sambista Moreira da Silva, entrou em contato com a turma da Bossa Nova, especialmente com Silvinha Telles e Aloysio Oliveira, e iniciou um trabalho na gravadora Odeon.²⁴⁸

Na biografia de Louzeiro, o depoimento da artista sobre o início de sua carreira como cantora, ainda morando em Água Santa, merece atenção:

O que me entristece é que, quando toda essa miséria acontecia, eu já cantava, mas não conseguia fazer meu trabalho aparecer. Mantinha-me *crooner* de

almejavam a formação de cidadãos autônomos, temperantes, pensando a elaboração da própria existência como uma obra de arte.

²⁴⁵ LOUZEIRO, Op. cit., p. 45-47.

²⁴⁶ CASTRO, Op. cit., p. 240.

²⁴⁷ Elza Soares - Ary Barroso e o nascimento de uma estrela - *apis3 play entrevista*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IQ3-GGojvYI>>. Acesso em: 10/11/2017.

²⁴⁸ CASTRO, Op. cit. 241.

orquestras. Apresentava-me em boates de segunda categoria. Em lugares sofisticados, onde podia ganhar um pouco mais, terminava sendo discretamente rejeitada por ser negra. Isso me revoltava. Chorava em silêncio. Prometia a mim mesma que um dia seria conhecida e respeitada, podendo cobrar os mesmos cachês das cantoras brancas.

O que aconteceu na Orquestra Garan de Bailes, quando tentaram me barrar por causa da cor, repetiu-se em várias ocasiões. Fingia não entender nem reparar. Bancava a boba para não me transformar na cantora-problema, com ideias exóticas. Se não abrisse os olhos, eu é que terminaria passando por preconceituosa e, portanto, racista. Limitei-me a ser Elza sofrida, guerreira, participante da bossa branca, que rolou por aí tudo com tanto sucesso.²⁴⁹

Para analisar essa memória de sofrimento e abuso denunciada por Elza, é interessante deter-se também nos depoimentos de sua irmã Matilde para Louzeiro. Segundo a irmã, Elza era frequentemente tocada por uma espécie de *ausência*. Durante a infância, sentia sonos profundos ou tinha ataques de fúria. Louzeiro afirma que Elza se refere a essas ausências como uma autoproteção orgânica para conseguir sobreviver diante de tantas tragédias pessoais: “esquecer e ausentar-se é que definiria sua carreira”, diz Louzeiro.

Em seu livro já citado que discute as mulheres negras e a cultura midiática, Jurema Pinto Werneck problematiza as formas e práticas do racismo instauradas na sociabilidade brasileira cotidiana.

Ao reconhecer a sociedade brasileira como permeada por práticas racistas e patriarcais, apontamos as mulheres negras como sujeito principal deste estudo, uma vez que estão expostas a diferentes demandas que podem resultar em sua subordinação. Ao mesmo tempo, a desigualdade social produzida poderia exigir deste segmento particular o desenvolvimento de estratégias também particulares de resistência, autopreservação e confronto que dialoguem ou não com outras estratégias empreendidas pelos diferentes grupos que povoam o tecido social. Ou seja, as mulheres negras seriam provocadas a produzir práticas inovadoras que podem resultar em instabilidades, ou mesmo em mudanças (se pensarmos no longo prazo e na coexistência de outras estratégias contestatórias), do *status quo*.²⁵⁰

Werneck nos ajuda a pensar que Elza possa ter elaborado para si uma estratégia de sobrevivência diante da violência racial e de gênero que vivenciava. A artista pode ter escolhido em alguns momentos a autopreservação quando se silenciou e é possível que tenha, dessa forma, desenvolvido uma forma própria para resistir às opressões no mundo artístico. Observa-se, no entanto, que, em vários momentos de sua vida, Elza criou maneiras distintas de enfrentar a opressão de gênero, racial e de classe. Em algumas circunstâncias, evitou o confronto direto, como, por exemplo, não denunciando o racismo que sofria no campo

²⁴⁹ LOUZEIRO, Op. cit, p. 100.

²⁵⁰ WERNECK, Op. cit. 2007, p. 1.

artístico, como ela própria testemunha no excerto acima. Em outros, denunciou abertamente a violência, como no caso dos hotéis no Rio de Janeiro e em São Paulo. Dentre as diferentes formas de reação e combate empreendidos em sua trajetória pessoal e profissional, é constante que Elza sempre se assumiu negra, contribuindo para a construção de uma identidade positiva de si mesma e das mulheres negras da sociedade brasileira, dessa forma, também combatendo o racismo. Aliás, como veremos, em algumas situações de racismo, Elza conseguiu virar o jogo das relações de poder a seu favor. E seus momentos de silêncio ou de indeterminação, de acordo com as reflexões de Werneck, podem ser lidos como práticas de resistência e sobrevivência possíveis.

Em entrevistas, Elza argumenta que, em boa parte de sua carreira, teve que aceitar o repertório que lhe era oferecido para que pudesse manter-se ativa na cena musical.²⁵¹ No que tange à sua produção musical, é preciso considerar que vários atores que compõem esse circuito artístico também são partícipes na elaboração de seus trabalhos: compositores, produtores musicais, músicos, gravadoras, mídia, críticos musicais, patrocinadores, como o público consumidor. Não obstante, as relações de gênero racializadas fazem parte da trama, em que o “silêncio” de Elza, como vimos, pode ser lido por uma atitude de autodefesa, sobretudo no meio artístico. Mas isso não impediu que Elza tivesse reagido de diferentes formas para fazer valer suas escolhas e interesses frente às relações de poder em jogo.

Após sua separação com o jogador de futebol Garrincha em 1977, Elza, já em contrato com a gravadora Tapeçar, lança o disco *Lição de Vida* (1977) e ressalta na biografia de Louzeiro: “o disco é a continuidade do que venho fazendo desde 1959. O repertório é forte. Eu fiz a seleção, pois só gravo o que sinto. Gosto de fazer o que me dá na telha, gosto de liberdade, principalmente no trabalho.”²⁵² Na Tapeçar, em parceria com o produtor musical Gerson Alves, que também era o namorado de Elza na época, a artista também relata que teve que ceder muitas vezes às vontades do companheiro, mesmo não concordando com o repertório escolhido por ele, a exemplo da gravação do LP *Pilão + Raça = Elza* e, embora tivesse tentado fazer valer suas escolhas, Elza teve que ceder à vontade do produtor devido aos compromissos profissionais firmados, pensando, sobretudo, no sustento dos filhos.²⁵³ Ou seja, em alguns momentos foi preciso ceder às opressões de gênero.

Em outros momentos de sua carreira, Elza apresenta aspectos de resistência em sua trajetória ao afirmar que sempre se preocupou em lançar novos compositores e abrir

²⁵¹ SOUZA, Op. cit., p. 2.

²⁵² LOUZEIRO, Op. cit., p. 270.

²⁵³ Idem, p. 278-280.

espaço para eles onde conseguisse, mesmo quando suas gravadoras não aprovassem sua atitude, mostrando sua generosidade e posicionamento próprio ao apoiar artistas de novas gerações. Jorge Aragão e Roberto Ribeiro são exemplos do apoio de Elza.

Em entrevista ao crítico musical Tárík de Souza para o livro *MB Bambas*, Elza narra que pediu à gravadora Odeon (na qual trabalhava na época) para gravar um disco com o compositor e cantor Roberto Ribeiro. No entanto, ouviu uma resposta da gravadora que Elza destaca como um grande absurdo: ele não tem aparência para gravar aqui. Ao que ela responde: Se ele não tem, o que eu faço aqui? Elza acabou gravando um disco com Roberto Ribeiro pela Odeon: *Sangue, Suor e Raça* (1972) e, em 1974, acaba deixando a gravadora para iniciar um trabalho na Tapeçar.²⁵⁴

Em outra entrevista ao *Jornal Folha de S. Paulo* sobre o lançamento da *Caixa Negra*²⁵⁵, uma coletânea de CDs que reúne vários discos gravados pela cantora por várias gravadoras, Elza também faz menção às suas estratégias frente às imposições do mercado fonográfico. Vejamos um trecho dessa entrevista:

Folha – No início você alternava grandes clássicos da música brasileira com músicas de autores novos, vários dos quais hoje são totalmente desconhecidos.

Elza – Gosto muito de lançar. Você pega gente que é desconhecida e canta, fica conhecendo uma coisa nova e também dá chance para a pessoa fazer seu trabalho. É cantar sem egoísmo. Sempre tive essa preocupação, até hoje. Na entrada da gravadora ficava uma porção de gente parada. E me chamavam, "Elza, Elza, Elza", e eu não entendia por que me puxavam, não me deixavam falar com aquela gente. Eram compositores novos que queriam chance. A gravadora dizia que não dava, que não tinha como. Então eu os convidava para minha casa, lá eles cantavam. No dia da gravação levava lá aquela turma, diziam que era meu navio negreiro.²⁵⁶

Nos jogos de poder e conflitos no cenário musical predominantemente composto por homens brancos, Elza conseguia, paulatinamente, conquistar alguns espaços de liberdade, nos quais a questão racial estava sempre presente. Além de se referir “à turma” que Elza levava à gravadora, Elza comenta na entrevista que *navio negreiro* também era a expressão que usavam quando se referiam a ela: “*Elza quando canta parece um navio negreiro*” e,

²⁵⁴ SOUZA, Op. cit., p. 19-20.

²⁵⁵ “A caixa “Negra” agrupa, em 12 CDs, os 17 discos que Elza gravou pela gravadora (então chamada Odeon), entre 1960 e 1973, mais quatro títulos da fase 1974-77 (pela extinta Tapeçar) e um posterior pela RGE (“Voltei”, 1988). Um CD-bônus com raridades completa o material, compilado pelo pesquisador Marcelo Fróes.” Fonte: SANCHES, Pedro Alexandre. Caixa “Negra” restaura fase da carreira de Elza Soares. *Jornal Folha de S. Paulo*. São Paulo, 10 out. 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u37684.shtml>>. Acesso em: 05/11/2017.

²⁵⁶ SANCHES, Op. cit.

respondendo ao entrevistador se a expressão *navio negreiro* era um preconceito, Elza provoca e problematiza:

*Elza – É, era uma coisa meio estranha, "a Elza quando canta parece um navio negreiro". Acho que tem isso também, mas passei por cima. Afinal, eu fazia parte daquele navio. Briguei muito para incluir aqueles compositores. Diziam para não dar confiança, porque eu já tinha um repertório preparado, porque eu era a "nossa Sarah Vaughan", "nossa Ella Fitzgerald". Eu dizia: "O que é isso?", não sabia nem o que era. Pensava: "É tanta gente, quero ver quando é que vou ser a Elza". Mas o importante era que levava comida para as crianças em casa.*²⁵⁷

Podemos inferir aqui que Elza reverte e toma para si a expressão *navio negreiro* como uma forma de resistência no jogo das relações de poder, quando afirma fazer parte desse navio ao se colocar em uma posição crítica e afirmativa, que não procura ocultar a história da escravidão no Brasil muito menos as continuidades do racismo balizados nessa experiência histórica.

Em seu questionamento “*Quando é que eu vou ser Elza?*”, a artista afirma o desejo de pertencer a si, de constituir uma história própria e uma carreira que a permita ser reconhecida no espaço público por seu nome próprio. Elza quer ser Elza. É possível compreender esse discurso de insatisfação ao ser comparada com grandes artistas negras se observarmos que, em outros depoimentos sobre a cantora, encontramos frequentemente uma espécie de ambiguidade e dúvida vinda dos críticos com relação à capacidade de criação e à autenticidade vocal de Elza. Vale lembrar que as críticas musicais sobre a cantora enfatizam em unanimidade seu talento musical, sua versatilidade vocal, como sua expressiva performance corporal no palco. Com uma voz potente, Elza é muitas vezes comparada aos ícones do jazz norte-americano, como a cantora Ella Jane Fitzgerald e o instrumentista e cantor Louis Armstrong. Nas entrevistas que concede, Elza diz que aprendeu a cantar e a fazer os *scats*²⁵⁸ – técnica vocal típica de suas interpretações – carregando latas d’água na cabeça quando criança. Seu pai, Avelino, com quem gostava de cantar, não gostava dos barulhos “gemidos” que ela fazia ao andar com as latas e a alertava que ela ficaria sem voz no futuro,

²⁵⁷ SANCHES, Op. cit.

²⁵⁸ De acordo com o Dicionário de termos e expressões da música, *scat-singing* é uma técnica de improviso vocal do jazz, sendo a brasileira Elza Soares a pioneira do uso dessa técnica no país. Ver: DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Editora 34, 2004, p. 296.

rememora a artista. Mas Elza narra que gostava daqueles sons que era capaz de emitir e que sentia que aquilo dava *swing*, dava balanço.²⁵⁹

Muitos críticos musicais acreditam que Elza teve influência do cantor Louis Armstrong em seus improvisos. Ricardo Cravo Albin, em um depoimento sobre Elza no livro de Louzeiro, diz que a cantora os aproximou do estilo norte-americano de cantar, pois seus breques tinham a desenvoltura de um Louis Armstrong.²⁶⁰ No programa *Roda Viva* da TV Cultura (2002), o crítico musical Tárík de Souza também elogia o improviso de Elza e sua junção do samba com o jazz, citando também Louis Armstrong. Durante a entrevista, Souza pergunta se Elza já havia ouvido jazz para conseguir fazer essa performance vocal. Elza responde que não tinha ideia, porque era muito difícil ouvir rádio durante sua juventude e garante que ela aprendeu a cantar junto com seu pai que tocava violão e os *scats* (ela não usa esse termo) aprendeu mesmo carregando as latas d'água.

Não encontramos em nossa pesquisa, no que se refere ao talento musical de Elza, alguma crítica quanto à sonoridade de sua voz. No entanto, nos chama a atenção, utilizando o exemplo da comparação de Elza a Louis Armstrong, a constante dúvida sobre o estilo musical que Elza Soares poderia ter criado, o que pode denotar aspectos misóginos na falta de credibilidade em sua capacidade inventiva, a não ser quando compreendida como cópias do cantor masculino.

Na entrevista já citada ao *Jornal Folha de S. Paulo*, Elza também responde sobre suas influências musicais:

Folha – Seus discos iniciais eram influenciados pelas vozes de Aracy de Almeida e Dalva de Oliveira, mas também pelo advento da bossa nova. A mistura era proposital?

Elza – Acho que era o tempo, né? Como houve o tempo de Carmen Miranda, naquele tempo o que a gente ouvia eram aquelas vozes. A gente não tinha outra coisa para ouvir, você é aquilo que ouve. Cheguei no vozeirão e entrei também na bossa nova, na modernidade, talvez até por causa daquele rouquinho da voz, que já veio mudando as coisas. Mas no começo eu não conhecia nada, ia no instinto, cantava como mamãe cantava dentro de casa. Se ligava rádio em casa, tomava porrada, porque só se ligava na "Voz do Brasil", quando meu pai chegava.²⁶¹

Importante pontuar que, em algumas entrevistas, Elza afirma que não havia rádio em casa quando criança; já em outras, como a destacada acima e na biografia de Louzeiro, o rádio já se fazia presente, porém, não poderia ser ouvido livremente. Ela também destaca *que*

²⁵⁹ Trechos do programa MPB Especial com Elza Soares gravado em 1973, exibidos no programa Radiola, na TV Cultura. Disponível em: <<https://tvuol.uol.com.br/video/elza-soares--arquivo--tramaradiola-080609-0402983468E4890326>>. Acesso em: 07/07/2017.

²⁶⁰ Depoimento de Ricardo Cravo Albin sobre Elza Soares, sem data. LOUZEIRO, Op. cit., p. 329.

²⁶¹ SANCHES, Op. cit.

você é aquilo que ouve. A pergunta de Tarik de Souza e dos vários críticos musicais, sem dúvida, é relevante, ou seja, desejam saber sobre as referências musicais da cantora.

Evidente que o gênero musical norte-americano, o *jazz*, já havia circulado no Brasil desde o início do século XX, assim como sugere o historiador Alexandre Francischini.²⁶² No entanto, Francischini também destaca que um movimento de crítica às influências musicais estrangeiras, sobretudo norte americanas, se iniciou no Brasil, sobretudo a partir dos movimentos modernistas de caráter nacionalista. Pixinguinha possivelmente foi um dos primeiros músicos brasileiros (isso já década de 1920) a sofrer críticas por sua influência com o *jazz*.²⁶³ Assim, os ritmos e gêneros entendidos como características folclóricas e nacionais tornaram-se um elemento fundamental na consolidação dos projetos vinculados à construção de uma identidade brasileira. Não obstante, o historiador destaca que a crítica nacionalista não se referia somente aos gêneros musicais estrangeiros, mas a qualquer elemento da cultura norte-americana.²⁶⁴ Com base nesse contexto descrito pelo autor, pode-se sugerir que no período inicial de formação musical de Elza, a canção popular, o samba sobretudo, eram os gêneros musicais mais difundidos na época, no entanto nada impede de outros estilos musicais circularem (mesmo com menor intensidade) no período em questão.

Possivelmente Elza recebeu influências, assim como aprimorou suas técnicas e performances com o auxílio de produtores, músicos e instrumentistas; porém, o que gostaríamos de ressaltar é que quando Elza diz que aprendeu a fazer suas técnicas vocais carregando as latas d'água na cabeça, seu relato sobre sua criação sempre é posto à prova pelos mesmos críticos que a elogiam. Em outra entrevista a Tarik, o crítico pergunta quando Elza se descobriu uma sambista e, em resposta, Elza diz que era muito mais jazzística devido aos improvisos que fazia. Tarik, então, pergunta novamente se Elza ouvia *jazz* ou se esses improvisos eram intuitivos, ao que Elza afirma que eram intuitivos.²⁶⁵

Sobre a relação entre mulheres e a arte, a historiadora Luana Saturnino Tvardovskas, ao estudar a atuação das mulheres na arte contemporânea no Brasil e na Argentina, enfatiza a importância das teorias feministas na desconstrução dos discursos que relacionam a criatividade ao gênero masculino:

²⁶² FRANCISCHINI, Alexandre, Uma lacuna historiográfica na música brasileira. In: FRANCISCHINI, A. *Laurindo Almeida: dos trilhos de Miracatu às trilhas em Hollywood* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 26/08/2018, p. 62,64.

²⁶³ Idem, p.65

²⁶⁴ Idem, p. 68.

²⁶⁵ SOUZA, Op. cit., p.7.

Perspectivas feministas vêm desconstruir esses discursos estabelecidos como a afirmação de que a própria esfera da criatividade é um atributo masculino... [...] Como culturalmente o feminino constitui-se em oposição binária ao masculino, pode-se dizer que a subjetividade das mulheres se molda também como o negativo do artista e que, portanto, a mulher como gênio não existe.²⁶⁶

Além de dar visibilidade ao trabalho de artistas mulheres, como as brasileiras Ana Miguel, Cristina Salgado e Rosana Paulino e as argentinas Claudia Contreras, Nicola Costantino e Silvia Gai, Tvardovskas se atenta para as novas formas de arte e de sentidos que as artistas visuais têm criado no mundo das artes, confrontando o discurso construído por uma lógica masculina na qual as mulheres são percebidas como incapazes de criação.²⁶⁷

O trabalho de Tvardovskas coloca em evidência como a arte, aqui por uma perspectiva do feminino, pode desnaturalizar papéis de gênero, valorizando identidades nômades que possam transitar por diferentes experiências, não obstante, provocando novas formas de interação e convívio com o outro.²⁶⁸ Perspectiva que, para nós, é fundamental em nossa discussão sobre práticas educacionais em diálogo com a arte.

Ana Carolina Murgel, atuando no campo da Música Popular Brasileira, também enfatiza em suas pesquisas a ação criadora das mulheres no mundo da música. Além de estudar as representações do feminino nas canções populares, Murgel vem realizando uma pesquisa de fôlego sobre as mulheres compositoras no Brasil. Até o momento, já conseguiu rastrear 7.400 compositoras.²⁶⁹ Seu estudo partiu, sobretudo, de uma matéria do jornalista Pedro Alexandre Sanches, veiculada no *Jornal Folha de S. Paulo* no ano de 1996, que indica que, entre o período de 1860 a 1950, a composição musical brasileira foi realizada predominantemente por homens. Sanches cita apenas as compositoras Chiquinha Gonzaga, Dolores Duran e Maysa nesse espaço de tempo. Intrigada com essa informação veiculada pelo jornalista de que haveria uma inexpressiva participação das mulheres no trabalho de criação, Murgel vem mostrando o contrário, ou seja, a existência de uma grande e importante atuação das mulheres no trabalho como compositoras no Brasil.²⁷⁰

Consideramos fundamental destacar as pesquisas das historiadoras Tvardovskas e Murgel para sublinhar a capacidade de criação das mulheres, pois, no

²⁶⁶ TVARDOVSKAS, Op. cit., 2015, p. 52-53.

²⁶⁷ Idem, p. 28.

²⁶⁸ Idem, p. 428-429.

²⁶⁹ MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. *Cartografias da Canção Feminina: Compositoras brasileiras no século XX*. A pesquisa está em fase de publicação. Disponível em: <<http://www.compositoras.mpbnet.com.br>>. Acesso em: 08/10/2017.

²⁷⁰ MURGEL, Op. cit., 2010, p. 3.

imaginário construído em torno do que é feminino, a criação feminina ainda é colocada à prova. Vide a constante dúvida sobre a criação de Elza em torno de suas técnicas vocais.

Foi possível observar com as análises acima que, ao longo de sua vida e carreira, Elza foi traçando estratégias de resistência. Muitas vezes também teve que se submeter às regras da indústria cultural, assim como apontou Werneck (se referindo ao contexto de homens e mulheres negras no samba). Enfrentou a imprensa carioca no período de seu relacionamento com o jogador Manuel Garrincha, assim como pode também ter provocado mágoas em familiares que não aprovavam seu relacionamento, mas por outros motivos (o alcoolismo de Garrincha).²⁷¹ Na biografia de Rui Castro, observamos uma atuação de Elza mais próxima da política partidária, embora Castro acredite que a aproximação de Elza com os militantes do partido comunista fosse por inocência da cantora. Elza participou da campanha política do presidente João Goulart em 1960 gravando *jingles*, do plebiscito sobre o presidencialismo e o parlamentarismo em 1963, como também cantou no grande comício de João Goulart na Central do Brasil, em março de 1964.²⁷² Após esse episódio, a cantora sofreu um atentado em sua casa. Indagada por Tárík de Souza sobre quando foi expulsa do Brasil (em 1970), Elza narra que havia uma repressão no país, mas que não sabia nada disso e que trabalhava com músicos que eram vistos como subversivos (a exemplo de Geraldo Vandré e Taiguara) e isso pode ter sido a causa de ter recebido um aviso para sair do país em 24 horas.²⁷³

Vale lembrar que nesse período o Brasil vivia uma ditadura civil-militar (1964-1985). Em 1970, após aviso para sair do país e outro atentado em sua casa, Elza e Garrincha se mudaram para a Itália. Cabe dizer que esses episódios da vida da cantora ainda são pouco explorados. Importante pontuar aqui que mesmo Elza declarando estar distante do cenário político do país no período ditatorial, entendemos que Elza, a seu modo, por meio de sua atuação como artista, sempre esteve presente com as classes populares, sempre defendeu a favela e, não obstante, a temática da negritude sempre foi sua bandeira.²⁷⁴

No carnaval carioca, foi a primeira mulher “puxadora” de samba-enredo de uma escola de samba. Com a música *Bahia de todos os deuses* (Bala e Manoel) interpretada por

²⁷¹ CASTRO, Op. cit., p. 295, 300, 313, 389.

²⁷² CASTRO, Op. cit., p. 323-324.

²⁷³ SOUZA, Op. cit., p.14,17.

²⁷⁴ Em entrevista ao Programa Roda Viva, TV Cultura, Elza Soares se refere ao trabalho com o grupo Afro Reggae na favela de Vigário Geral, fez shows em presídios, além de sempre tentar lançar novos compositores, como o Bruno citado na entrevista da favela de Vigário Geral. Roda Viva, TV Cultura, Op. cit.

Elza, o Salgueiro ganhou o campeonato em 1969.²⁷⁵ Temas relacionados à ancestralidade africana e à cultura afrodescendente também passaram a aparecer em seus trabalhos na gravadora Odeon no final da década de 1960, como na gravadora Tapeçar, onde passou a trabalhar a partir de 1974.

Já no início do século XXI, Elza produziu trabalhos com um repertório mais diversificado musicalmente, aproximando-se também com artistas mais jovens. *A Carne* (Marcelo Yuka / Seu Jorge / Wilson Cappellette), gravada em 2002, foi um grande sucesso. Posteriormente, em 2017, ganhou uma nova releitura com um novo clipe.

A Carne

(Marcelo Yuka / Seu Jorge / Wilson Cappellette)

*A carne mais barata do mercado é a carne negra
Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
Que vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos
A carne mais barata do mercado é a carne negra
Que fez e faz história
Segurando esse país no braço
O cabra aqui não se sente revoltado
Porque o revólver já está engatilhado
E o vingador é lento
Mas muito bem intencionado
E esse país
Vai deixando todo mundo preto
E o cabelo esticado
Mas mesmo assim
Ainda guardo o direito
De algum antepassado da cor
Brigar sutilmente por respeito
Brigar bravamente por respeito
Brigar por justiça e por respeito
De algum antepassado da cor
Brigar, brigar, brigar²⁷⁶*

O álbum *Do cóccix até o pescoço* do ano de 2002 foi elogiado pela diversidade de canções e sonoridades, com arranjos de naipes funk de metais, timbaus baianos, *scratches* de

²⁷⁵ WERNECK, Op. cit., 2013, p. 282; ver também: Site do Fã Clube Oficial Elza Soares. Disponível em: <<http://faclubelzasoareshixsite.com/amulherdofimdomundo/os-sambas-enredos-de-elza-soares>>. Acesso em: 12/10/2017.

²⁷⁶ Marcelo Yuka / Seu Jorge / Wilson Cappellette. *A Carne*. In: SOARES, Elza. *Do cóccix até o pescoço*. Salvador BA: Maianga discos, 2002. CD. Disponível em: <<http://immub.org/album/do-coccix-ate-o-pescoco>>. Acesso em: 02/07/2017.

rap e *samples*.²⁷⁷ A música *A Carne* que compõe o disco apresenta uma temática de forte denúncia ao racismo, sobretudo o institucional, ao evidenciar a violência policial, a negligência das políticas públicas que não oferecerem melhores oportunidades de empregos e educação para a população negra.

O videoclipe criado para a música, em seu início, historiciza a migração forçada dos africanos e africanas ao Brasil escravista: uma mulher branca bate na cara de homens negros e, logo em seguida, vemos a imagem de negros e negras deitados no chão amarrados em cordas, lembrando o transporte dos escravizados nos navios negreiros.²⁷⁸ *A Carne*, em seu conjunto, reverbera uma expressiva denúncia em sua letra e, ao mesmo tempo, pela sonoridade e performance musical de Elza e dos artistas, um empoderamento. Elza, no clip, usa cabelo *black power*, assim como os demais artistas que dançam hip hop, apresentando um visual colorido e dinâmico, transmitindo em suas performances uma vivência e uma estética positiva.

Por meio da arte, o processo de desumanidade vivenciado pela população negra se transforma em denúncia e resistência. Uma representação positiva de homens e mulheres negras ganha expressividade na interpretação de Elza, como no conjunto da produção artística da canção. Importante nos determos em Cláudia Pons Cardoso:

Historicamente, as mulheres negras vêm desafiando e rejeitando definições negativas, como a da ciência moderna do século XIX, que nos negou humanidade. E, por que não dizer, continua tentando negar, pois quando temos nossos corpos violados, arrastados pelo asfalto e jogados como coisa descartável, é nossa humanidade que continua a ser questionada com base em representações simbólicas construídas no passado.²⁷⁹

Jurema Werneck enfatiza:

A música foi – e ainda é – um meio de produção expressão de singularidades discursivas e/ou interpretativas à disposição de produtores e consumidores. Nela, se delinearam (delineiam) as afirmações identitárias necessárias para a constituição e positivação de mulheres e homens negros como indivíduos e grupos, em contextos extremamente desfavoráveis da escravidão e seus períodos subsequentes de exclusão racista. A música permitiu a circulação do regime e suas brechas, proporcionando o confronto a outros discursos e

²⁷⁷ ÁLBUM devolve Elza Soares à excentricidade. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 02 jul. 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/critica/ult569u750.shtml>>. Acesso em: 02/11/2017.

²⁷⁸ Vídeo clip oficial *A Carne*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>>. Acesso em: 09/09/2017.

²⁷⁹ CARDOSO, Op. cit., p. 109.

práticas de subordinação, bem como a elaboração e disseminação de estratégias de liberdade.²⁸⁰

Ou seja, a música, em sua conformação artística como também comercial, tem atuado no campo das representações sociais, nos discursos que reproduzem e/ou modificam o imaginário social, pensando aqui o campo das representações do feminino e da questão racial. *A Carne*, que em sua versão original foi interpretada pelo músico Seu Jorge no gênero musical *reggae*, apresenta outra sonoridade, sugerindo um tom de leveza à canção. Para Hermeto, a performance vocal e corporal da/do artista apresenta um peso muito grande, juntamente com o arranjo e a execução musical, pois produzem novos sentidos à canção. E chama a atenção:

Mas não se deve pensar que a performance que informa, e que é digna de atenção, é somente a expansiva e colorida. A forma de apresentar uma canção popular sempre tem algo a dizer sobre as representações de mundo contidas nesse produto cultural e na forma como elas são compreendidas pelos artistas.²⁸¹

esse sentido, a interpretação de Elza Soares ganhou uma nova representação sobre a questão racial. Adquire um tom mais forte, que equilibra as configurações de denúncia e as representações positivas de homens e mulheres negros na atualidade.

Vale ressaltar a percepção de Elza Soares e sua atitude diante da temática racial nesse período de produção do álbum. Em entrevista ao Programa Roda Viva, indagada pelo entrevistador e âncora do programa Paulo Markun sobre a canção *A Carne*, Elza responde: “[...] *quando vi ‘A carne’, não quis gravar como se fosse um protesto do negro, não; gravei ‘A Carne’ porque tinha minha cara. Eu ainda procuro nas primeiras cadeiras sempre de qualquer lugar um negro sentado e eu não vejo, então...*”²⁸² Assim, a militância de Elza tem sido, em grande parte, vivenciada por meio de sua própria história de autoafirmação, ou seja, por meio de sua postura positiva diante da identidade negra.

Logo em seguida, em 2003, Elza Soares grava o álbum *Vivo Feliz*. Nesse trabalho, novamente apresenta um repertório variado cantando canções de Nando Reis, *Concórdia*, *Computadores Fazem Arte*, com Fred 04 e uma releitura da música *Opinião*, de Zé Keti. Esses álbuns representam uma mistura de vários gêneros e ritmos: samba, rap, samba-soul,

²⁸⁰ WERNECK, Op. cit., 2013, p. 266.

²⁸¹ HERMETO, Op. cit., p. 53-55.

²⁸² Programa Roda Viva, 2002, Op. cit.

choro, sem que com isso desprezasse o samba, gênero que sempre defendeu e que continua cantando.²⁸³ É nesse álbum que Elza regrava a canção *Lata d'água*, de sua autoria.

Lata d'água
(Elza Soares)

O samba mandou me dizer
Que precisa de tempo pra pensar
Ou mudar a cadência do samba do morro
Ou resolverá mudar o morro de lugar
Lata d'água na cabeça
É o estandarte que representa minha arte
Jogo de cena é a fome
Negra sempre foi o meu nome
Mas digo isso porque
Tenho o samba pra me defender
E o carnaval
Ciência e filosofia
Que domina o mundo inteiro
Simplesmente em três dias²⁸⁴

Em *Lata d'água*, um samba *swingado*, Elza, em sua interpretação, afirma sua negritude, assim como a valorização do samba e do carnaval. O samba, na canção de Elza, seria composto por mais camadas além de um gênero musical. Sendo porta-voz da cultura negra, de sua negritude, o samba também seria um escudo e uma resistência contra o racismo. A “lata d'água” da canção, tão presente nas falas da cantora, pode ser lida como símbolo da desigualdade social, racial e de gênero, na qual a população pobre, sobretudo a negra, tem vivenciado no Brasil. Pode simbolizar também (não pelo viés de uma percepção apoteótica de superação da miséria, que grande parte da mídia reproduz) a criatividade e a resistência de Elza frente às relações de poder nas quais grande parte das mulheres estão inseridas.

Em 2015, no álbum *A Mulher do Fim do Mundo*, vislumbramos a artista Elza Soares ingressar abertamente na temática feminista, como nas pautas das demais minorias. *Maria da Vila Matilde* (Douglas Germano) se transforma em um grito de combate contra a violência doméstica nos versos “*Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim*”. Em *A Mulher do Fim do Mundo* (Alice Coutinho / Rômulo Froes), Elza, em sua interpretação, não

²⁸³ Programa Roda Viva, 2002, Op. cit.

²⁸⁴ SOARES, Elza. *Lata d'Água*. SOARES, Elza. *Vivo Feliz*, Tratote, 2003. Também fez parte do repertório do disco Carioca da Gema, 1999, Luna (composição como Elza Soares). No álbum *Senhora da Terra* de 1979, a mesma música (mas com outro arranjo) se chama *Carnaval* e tem como compositores Gerson Alves / Valentim. Disponível em: <http://www.cantorasdobrasil.com.br/cantoras/elza_soares.htm>. Acesso em: 14/07/2017.

romantiza o sofrimento: o expõe, afirma o protagonismo das mulheres e seus enfrentamentos frente ao machismo. Vejamos um trecho da canção:

A Mulher do Fim do Mundo

[...]Na avenida, deixei lá
A pele preta e a minha voz
Na avenida, deixei lá
A minha fala, minha opinião
A minha casa, minha solidão
Joguei do alto do terceiro andar
Quebrei a cara e me livreí do resto dessa vida
Na avenida, dura até o fim[...]²⁸⁵

A jornalista Simone Lemos, do Jornal da USP, ilustra que os dois últimos álbuns de Elza Soares, *A Mulher do Fim do Mundo* (2015) e o seguinte *Deus é Mulher* (2018), têm sido apontados pela crítica como um “*manifesto cultural das diversidades*”.²⁸⁶ Em entrevista à jornalista, o Professor em Comunicação Ricardo Alexino Ferreira, que aprecia os dois últimos álbuns da cantora, destaca o caráter engajado ao evidenciar temas como a violência contra a mulher, a transexualidade e questões ambientais e é enfático principalmente ao pontuar que Elza Soares “*inaugura um novo modo de produzir arte, trazendo com força as questões das diversidades*”.²⁸⁷

Outra questão destacada por Ferreira é a canção *Exú nas Escolas*, faixa do álbum *Deus é mulher* (2018), que, em sua leitura, faz uma referência à Lei 10.639/08 de obrigatoriedade do Ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira no ensino, mas que, segundo o professor, tem sido negligenciada por professores e até por racistas em sua aplicação. Importante ressaltar que Elza, em seu trabalho do *Coccix até o Pescoço* (2002), já vinha apresentando sua vontade de aproximar-se da juventude como também das novas sonoridades, a exemplo da música eletrônica.²⁸⁸ Mas, sem dúvida, esses dois últimos álbuns revelam, assim como destaca Ferreira, um posicionamento mais crítico da artista em relação à temática da diferença, como das desigualdades de gênero, racial e social. Inclusive, a montagem cenográfica de seus shows exibindo vídeos e fotos em um telão, assim como as

²⁸⁵ FROES, Rômulo; COUTINHO, Alice. *A Mulher do Fim do Mundo*. SOARES, Elza. *A Mulher do Fim do Mundo*. São Paulo, Circus, 2015, CD. Disponível em: <<http://immub.org/album/a-mulher-do-fim-do-mundo>>. Acesso em: 23/07/2017.

²⁸⁶ LEMOS, Simone. Dois últimos álbuns de Elza Soares se pautam na contemporaneidade. *Jornal da USP*. Diversidades, Ricardo Alexino Ferreira. 21/08/2018. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/dois-ultimos-albuns-de-elza-soares-agendam-a-contemporaneidade>>. Acesso em: 27/08/2018.

²⁸⁷ Idem.

²⁸⁸ SOUZA, Op. cit., p.31.

falas da artista durante as apresentações, acena o tom político do espetáculo, assim como descreve o jornalista Mauro Ferreira sobre o lançamento de disco *Deus é Mulher* em São Paulo, em maio de 2018.²⁸⁹

²⁸⁹ FERREIRA, Mauro. Elza Soares faz do show 'Deus é mulher' um forte grito feminino de resistência contra a opressão. G1/Pop&Arte. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/blog/mauro-ferreira/post/2018/06/01/elza-soares-faz-do-show-deus-e-mulher-um-forte-grito-feminino-de-resistencia-contr-a-opressao.ghtml>>. Acesso em: 27/08/2018.

CAPITULO 3

ELZA SOARES NA ESCOLA

3.1 Material didático: estrutura, objetivos e desenvolvimento em sala de aula

Nos capítulos anteriores buscamos discorrer, problematizar e analisar as fontes sobre a artista Elza Soares sob a ótica do conceito de interseccionalidade, bem como construir conexões dessas análises com a educação e, mais especificamente, com o ensino de história. Neste capítulo, estabelecemos uma reflexão e um paralelo com as questões suscitadas acima, mas agora pensando com mais profundidade a instituição escolar, o ensino de história, assim como a nossa proposta didática de trabalho com a música para tratar as questões de gênero, raça e classe. As experiências vivenciadas no dia a dia da sala de aula, os questionamentos e demandas oriundos dessa relação como da própria pesquisa também contemplam nossas reflexões nesse capítulo.

Desde o início da pesquisa, consideramos pertinente desenvolver um material didático para uso em sala de aula com atividades didáticas que os professores e professoras pudessem selecionar e/ou adaptar às suas realidades. Os materiais de apoio, livros paradidáticos são extremamente importantes para a formação continuada dos/as docentes; no entanto, com base na experiência diária, acreditamos necessário, diante da realidade concreta da maioria dos/das docentes que é cercada por inúmeras limitações, oferecer um conjunto de atividades para auxiliar os professores/as no desenvolvimento da temática proposta.

As atividades do material didático (em anexo) foram divididas em duas partes. **Na parte 1: *mulheres são diversas***, temos como objetivos centrais apresentar a história de vida de Elza Soares, problematizar questões sobre a desigualdade social, identificar a violência de gênero e, por fim, problematizar as diferentes experiências de mulheres de grupos raciais e sociais distintos. **Na parte 2: *cor e raça no Brasil***, os principais objetivos são historicizar e analisar as relações ético-raciais no Brasil, apresentar e valorizar a ancestralidade africana e a cultura afro-brasileira, evidenciar a celebração da negritude²⁹⁰ e apresentar o trabalho de cantoras e compositoras negras de diferentes gerações. Cabe lembrar que todas as atividades contemplam a sensibilização dos estudantes para o respeito às diferenças, como o desenvolvimento de práticas e vivências antirracistas e antissexistas.

Além das fontes musicais que são centrais nesse trabalho, também selecionamos outras fontes sobre a cantora para compor o material. Como fontes musicais, selecionamos três canções de Elza Soares na íntegra: *Lata d'Água* (2003), *Mulata Assanhada* (1960) e *Lendas e festas das Yabás* (1975) e um trecho da letra da canção *Mulher do Fim do Mundo*

²⁹⁰ DOMINGUES, Op. cit., p. 113. Termo utilizado pelo autor Petrônio Domingues em artigo já citado no presente trabalho.

(2015). Como fontes audiovisuais, utilizamos um trecho do Programa Radiola - TV Cultura (1973) e do clipe *Mulher do fim do Mundo* (2015). Já para análise das fontes escritas, selecionamos trechos de entrevistas de Elza Soares na revista *O Cruzeiro* (1967), trechos de matérias das revistas *Jornal das Moças* e *Querida* voltadas ao público feminino na década de 1950 e, por fim, como fontes visuais, duas capas das revistas *Jornal das Moças* (1951-1959), seis capas de álbuns da cantora (entre os anos de 1968 a 2105) e um *meme* de internet (sem data).

As primeiras atividades que iniciam as partes 1 e 2 do material são questões de sondagem, para que os/as professores/as possam ter informações sobre o repertório dos/as educandos/as sobre os assuntos abordados. Na parte 1, busca-se saber o conhecimento dos/das estudantes sobre a cantora Elza Soares, a canção popular, as cantoras negras às quais têm mais acesso, assim sobre o que eles/elas pensam sobre a música como fonte histórica. Na parte 2, a sondagem é sobre como os educandos/as se reconhecem ou se identificam em relação a sua cor de pele e cabelo e como interpretam os conceitos de raça e de mulata. Importante ressaltar que todas as atividades têm como objetivo desenvolver as habilidades de leitura e escrita, como também a análise de fontes históricas em consonância com as competências específicas da disciplina de história para o Ensino Fundamental anos finais, conforme versa a Base Nacional Comum Curricular.²⁹¹ Apresentamos abaixo algumas competências e habilidades de cada atividade:

Nas atividades 2 e 3 (páginas 3 a 5 do livro) busca-se identificar, analisar e comparar diferentes fontes sobre Elza Soares, assim como estimular o desenvolvimento das competências socioemocionais nos estudantes.²⁹² Na atividade 4 (páginas 8 e 9) busca-se identificar espaços geográficos, identificar o processo de segregação e desigualdade social na cidade do Rio de Janeiro, assim como estabelecer uma relação entre passado e presente a partir da experiência cotidiana dos estudantes. Nas atividades 5 e 6 (páginas 9 a 13), a proposta é identificar as relações de poder, argumentar e propor soluções para a situação problema apresentada, sobretudo, para aprendizado da autonomia, da empatia e do respeito. Também se propõe identificar as diferentes experiências de grupos de mulheres distintas com base nos conceitos de gênero, raça e classe e apresentar e discutir o conceito de branquitude. Na parte 2, atividade 2 (páginas 14 e 15), pretende-se identificar, historicizar e discutir os termos raça e mulata. Na atividade 3 e 4, apresentar e valorizar a ancestralidade e cultura afro-

²⁹¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC, 2018, p. 400, 414-417. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 02/06/2018.

²⁹² Idem, p. 8 e 9 (competências gerais da educação básica).

brasileira, como a positivação da negritude; na atividade 5, apresentar a contribuição de diversas artistas negras no campo da música no Brasil; na atividade 6 uma atividade de escrita de si, um espaço dedicados aos educandos/as escreverem sobre si próprios (o cotidiano, seus sonhos e sentimentos) e, por fim, a oficina *cartonera*, estimular a criatividade artística dos/as estudantes e a expressão de emoções e reflexões por meio da arte.

Antes de iniciar o projeto com os/as educandos/as, realizou-se uma conversa sobre a possibilidade de trabalhar a disciplina de história (parte das aulas) por meio da análise de canções e se elas e eles aceitariam participar do projeto. A turma gostou da ideia e concordou em se comprometer com as atividades.²⁹³ Os/as educandos/as que participam do projeto fazem parte de uma turma do 7º ano do período da tarde, sendo que 24 estudantes têm uma frequência mais assídua às aulas da escola como ao projeto.²⁹⁴ Embora seja uma sala com um número reduzido de estudantes, a turma se caracteriza, de modo geral, por um comportamento caracterizado por muitos atos de indisciplina e de incivilidade (conceitos normalmente utilizados no campo da educação para descrever e analisar as ações dos/das educandos/as no convívio escolar)²⁹⁵, ou seja, suas ações em sala de aula comprometem de forma significativa o processo de ensino e aprendizagem. Essa descrição é feita pelos/as professores/as da turma; no entanto, no decorrer do capítulo, iremos analisar e problematizar tais atitudes dos educandos/as.

O trabalho com o material didático foi realizado sempre às sextas-feiras, pois é o dia da semana com aulas duplas com essa turma. O trabalho foi desenvolvido no formato de Projeto, pois o currículo da disciplina de história para o 7º ano não contempla conteúdos sobre a história do Brasil. Contudo, para estabelecer uma conexão com o currículo, após trabalhar o conteúdo da civilização árabe e da religião islâmica em que foi enfatizado a condição das mulheres no Islã, estabelecemos um paralelo com a condição das mulheres no Brasil no

²⁹³ Sou professora da disciplina de história dessa turma.

²⁹⁴ Os/as estudantes têm em média 13 anos de idade.

²⁹⁵ Ver: HOLANDA, Maria Júlia B.; ALMEIDA, Eliane Araújo Barbosa de. Atos de incivilidade: um comportamento cada vez mais frequente no ambiente escolar. *Outras palavras*. v.12, n. 1, 2016, p.5. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/597>>. Acesso em: 30/08/2018. Por atos de incivilidade as autoras explicam: “o ato de incivilidade, está ligado à transgressão de esquemas da vida social, ou do que se espera do outro como pessoa humana, como quando uma criança ofende a um colega com injúrias praticando assim a um flagrante ato de incivilidade ao ser insensível ao direito de cada um de ser respeitado como pessoa” (GARCIA, J. *Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola*. Campinas, ETD – Educação Temática Digital, v.8, n.1, p.10-32, dez/ 2006 apud HOLANDA; ALMEIDA, Op. cit. p. 5); já a indisciplina: “o ato de indisciplina está associado ao descumprimento de regras, trata-se de uma transgressão ao que foi estabelecido, como quando uma criança joga papel no chão quando esta é orientada a não fazê-lo, pois há uma regra imposta para garantir a limpeza do ambiente” (GARCIA, 2006, Op. cit. apud HOLANDA; ALMEIDA, Op. cit. p. 5)”.

período atual. Foi, então, a partir desse momento, que o projeto se iniciou.²⁹⁶ No primeiro dia de trabalho com o material didático *Elza Soares na escola* (10/08/2018), a sala de vídeo de escola foi organizada com as carteiras em formato de ferradura. Com os/as estudantes em sala, foi explicado a eles/elas sobre o mestrado profissional em ensino de história, como sobre o tema do material didático. O material foi apresentado aos estudantes dentro de uma caixa decorada e um educando entregou os pequenos livros para cada colega da sala. Na sequência, eles/elas escreveram o nome e a idade na página 1 e foi explicado que, no final do projeto, faríamos uma oficina para a produção das capas dos livros. Foi destacado para que zelassem pelo material, sobretudo porque as folhas estão soltas e, dessa forma, eles/elas poderiam perder. Diante dessa condição (das folhas do livro estarem soltas), o material é recolhido no final de cada aula, sobretudo para que se possa realizar as análises do registro dos educandos/as²⁹⁷. Elencamos agora algumas observações da participação dos/das educandos nas atividades com o material.

Na parte 1, atividade 1 (página 2), a maioria dos estudantes declararam não conhecer a cantora Elza Soares.²⁹⁸ Observa-se que mesmo lendo com eles/elas o texto inicial, assim como a visualização da foto do álbum da cantora na página 1, alguns demoraram para associar que se tratava de uma cantora. Na questão “b”, a maioria respondeu que canção popular se refere “a músicas que a maioria das pessoas conhece ou escuta”; na questão “c” os/as estudantes disseram conhecer muito mais o gênero funk e sertanejo, sendo a música clássica e o Blues/Jazz os gêneros musicais menos assinalados.²⁹⁹

Na questão “d”, as cantoras negras mais citadas foram Jojô Toddynho e Ludmilla³⁰⁰. Nesse momento da atividade, um educando perguntou se a cantora Anita era negra, ao que outro respondeu que ela era morena e não negra. Perguntei se eles sabiam como Anita se considerava, mas eles/elas não responderam nada sobre esse questionamento. Por fim, na questão “e”, alguns estudantes responderam que a canção popular pode falar de “coisas históricas”, “que os cantores podem se inspiram em suas próprias vidas”, “que

²⁹⁶ Professores/as, utilizei duas aulas da semana para o projeto (aulas duplas e as sextas-feiras) e nas demais aulas continuei a trabalhar os conteúdos exigidos no currículo.

²⁹⁷ O momento de introduzir o trabalho é muito importante tentei demonstrar para eles/elas que um dos objetivos é que eles/elas possam aprender história, como debater outros temas de uma forma diferente da qual eles/elas estão habituados, pois, muitas vezes, os/as estudantes associam que aulas que “saem do padrão” são aulas que eles/elas podem bagunçar ou não levar a sério. Na conversa inicial também enfatizei e valorizei a importância do material didático que foi elaborado especialmente para o ensino de história.

²⁹⁸ Quatorze estudantes declararam não conhecer a cantora Elza Soares, cinco disseram saber que ela era uma cantora, mas que não a conheciam e quatro disseram que a conheciam.

²⁹⁹ Quantidade de gêneros musicais assinalados: MPB: 1; Funk: 17; Sertanejo: 16; Música eletrônica: 16; Rap: 15; Samba: 12; Reggae: 12; Pop: 11; Rock: 10; Axé: 5; Música clássica: 4; Blues/jazz: 3.

³⁰⁰ Quantidade de cantoras negras citadas na atividade: Jojô Toddynho (16 vezes), Ludmilla (15), Mc Loma (11) e Mc Soffia (8), Iza (8), Anita (4), Elza Soares (3), Karol Conka (1), Negraly (1), Moreninha (1).

existem músicas educativas”, “que pode ser divertido”, “que as músicas falam besteira”. Dois estudantes se basearam em informações do texto inicial, três deixaram a questão em branco, e três “não sabiam”. Nesse momento, aproveitei para discorrer sobre o uso da canção como uma fonte histórica.

Para iniciar as atividades 2 e 3, foi apresentado aos estudantes alguns suportes técnicos: um disco de vinil, uma fita cassete e um CD. Eles/elas manusearam os suportes; alguns disseram que já conheciam e outros não. Em seguida, foi realizada a audição canção *Lata d'Água*. Nessa primeira audição, eles/elas ouviram a canção sem acompanhar a letra, prestando mais atenção nos instrumentos musicais. Depois, ouviram novamente a canção com a letra. Ao utilizar um recurso musical em sala de aula, o historiador Olavo Pereira Soares destaca a importância da criação de espaços na atividade para que os próprios/as estudantes interpretem as canções. Outro ponto importante se refere à prática de ouvir a música e interpretar a canção. De acordo com o autor, muitas vezes o objetivo de uma atividade se pauta apenas na interpretação da letra. Quando se coloca a música para os/as estudantes ouvirem, muitas vezes a música não promove nenhum sentido quando ouvida. Dessa forma, Soares sugere, por exemplo, que a audição de uma música seja realizada em um momento distinto da interpretação da letra, tendo, sobretudo, outros objetivos de aprendizagem nos quais os recursos sensoriais e o conhecimento sobre os gêneros musicais possam ser mais bem explorados³⁰¹. Importante ressaltar que eles/elas não tiveram dificuldades em preencher as questões “a” e “b”, (p. 3), que são questões mais informativas sobre a canção, assim como na identificação dos instrumentos e do gênero musical, mas apresentaram dificuldades em diferenciar intérprete de compositor/a, (sendo nesse momento explicado a eles/elas a diferença). Os/as educandos/as também apresentaram no início da atividade um pouco de dificuldade em analisar a canção *Lata d'Água*, mas, depois, sobretudo após a exibição do vídeo da atividade 3, (p. 5), conseguiram fazer algumas relações entre as duas fontes. Avaliamos ser mais oportuno para nossas reflexões nesse capítulo não descrever as respostas de todos/as educandos/as, até porque não conseguimos fazer um levantamento com um número maior de estudantes, pois o material (até o momento) foi aplicado (não em sua totalidade) em apenas uma sala. Importante, então, traçar algumas observações que consideramos mais relevantes sobre as atividades trabalhadas com eles/elas até o momento.

Na atividade 3, questão “a”: a maioria dos/as estudantes ficaram impressionados quando Elza Soares narrou no vídeo que havia feito várias viagens ao exterior. Uma estudante

³⁰¹ SOARES, Op. cit., p. 94.

relatou que ficou admirada em saber que Elza, mesmo sendo uma mulher negra e de uma origem pobre, conseguiu fazer sucesso. Esses relatos espontâneos realizados durante as análises das fontes têm nos evidenciado a percepção dos/das estudantes sobre a relação entre as pessoas negras e a ascensão social no Brasil. Outro momento do vídeo muito comentado pelos/as estudantes foi quando Elza descreve que dormia em esteiras e que passou a dormir em colchão de molas (quando se refere à sua viagem à Argentina com Mercedes Batista) e que comia pão com pão. A passagem sobre como Elza aprendeu a cantar carregando as latas na cabeça também chamou a atenção dos/das estudantes e alguns perguntaram o que era “morro” e não sabiam o real motivo dela ter carregado latas de água na cabeça quando criança (não associaram a falta de água encanada na casa e no bairro). Na atividade 3 questão “d”, um estudante (branco), referindo-se ao verso da canção *“Negra sempre foi o meu nome”*, disse que, para ele, essa frase da canção expressava um sentimento de orgulho, pois Elza Soares se orgulhava em ser negra. No mesmo instante, outra estudante (negra) disse que havia compreendido esse verso da canção de outra forma: para ela, a personagem da música dizia que sempre a “chamavam de negra”, em um sentido de denúncia à forma de tratamento que a personagem da canção recebia das outras pessoas (a personagem da canção foi identificada por eles/elas como sendo Elza Soares). Esses dois exemplos nos ajudam a pensar como a percepção dos estudantes sobre a personagem da canção (uma mulher negra) varia de acordo com suas próprias vivências e leituras de mundo, não obstante não desconsiderando o caráter poético da canção.

O historiador Marco Napolitano chama a atenção para os sentidos produzidos pelo receptor, ou seja, os diversos sentidos que uma canção pode adquirir (assim como as fontes audiovisuais), a partir do *“repertório cultural de cada um”*.³⁰² Para Napolitano, é extremamente importante que o historiador e a historiadora não se detenham apenas na letra como objeto principal de análise, ou seja, é preciso integrar à análise o conjunto da produção musical: letra e recursos sonoros. Para o autor, os recursos sonoros e mecânicos também são linguagens que precisam ser decodificadas. Também sugere que a letra da música e toda a estrutura musical devam ser cotejados com o contexto extramusical do artista circunscrito em determinado tempo e espaço.³⁰³ Em suma, as observações de Napolitano e de Soares para os usos das fontes musicais nos atentam para o cuidado em não hierarquizar as dimensões objetivas (letra da canção) da subjetiva (estrutura musical), atrelando-os ao contexto de

³⁰² NAPOLITANO, M. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 251.

³⁰³ Idem, p. 272-273.

produção, circulação e recepção da fonte. Dessa forma, observamos que as interpretações da fonte musical podem produzir sentidos diferentes nos/nas educandos/as sendo, dessa forma, fundamental a socialização de suas experiências com a canção com a turma, assim como a mediação do/da professor/a na contextualização histórica da fonte.

Gostaríamos de ressaltar, com base nas análises interseccionais, que a recepção da canção também pode ser articulada a experiências de gênero, raça e classe dos educandos/das que moldam suas biografias pessoais a partir de suas vivências com as dimensões simbólicas e institucionais da opressão e dos privilégios, assim como destaca Patrícia Hill Collins.³⁰⁴

Retomando a aplicação do material, importante assinalar que as atividades 2 e 3 demandaram um maior tempo para serem realizadas e que o vídeo foi exibido duas vezes porque os/as estudantes disseram que não entendiam o que Elza falava (devido a problemas técnicos e de infraestrutura).

Na aula seguinte (17/08/2018), a sala foi organizada novamente com as carteiras em formato de ferradura e, antes dos/das estudantes retornarem às questões da atividade 3, retomamos a atividade 2 para socializar as respostas. Na sequência, foi novamente exibido o vídeo da atividade 3, para que as questões fossem finalizadas. Em seguida, realizamos a leitura do texto de apoio sobre a vida de Elza Soares (p. 6 e 7); um estudante fez a leitura de uma parte do texto, depois continuei a leitura até o final. A nosso ver, o texto de apoio despertou muito a atenção dos/as educandos/as, pois, além de começarem a compreender melhor a vida de Elza na infância e o contexto histórico no qual estava inserida, também se impressionaram com o casamento de Elza aos 12 anos de idade. Nesse momento, alguns estudantes expressaram juízos de valor sobre Elza ter tido sete filhos, mesmo sendo pobre. A aula terminou e eles/elas ficaram curiosos em saber porque Elza teve muitos filhos ainda menina.

Na aula do dia 24/08/2018, utilizamos outra sala de vídeo (mais apropriada) e a sala foi organizada de outra forma: os/as estudantes foram separados em grupos de três para realizar as atividades do projeto. Antes, eles e elas socializaram suas respostas da atividade 3 e retomamos o assunto sobre o casamento precoce de Elza ao que, nesse momento, uma estudante inferiu que os filhos da cantora poderiam ser resultado de violência sexual (já que ela havia sido obrigada a se casar). Um estudante retrucou e disse que ela era casada (dessa forma não haveria problema nenhum ela ter sete filhos) ao que a mesma estudante respondeu ao colega que quando uma relação não é consentida, existe uma violência. Pedi a atenção da

³⁰⁴ COLLINS, Op. cit., p. 28.

sala para que ouvissem a resposta da colega, pois, nesse momento (como em outros), os educandos/as se dispersaram muito. Eles estavam entusiasmados com as atividades, porém, a realização de debates, assim como os momentos de socialização de respostas ou ideias, ainda é algo difícil de realizar com a turma.

Nesse mesmo dia, avançamos para as atividades 4 e 5 (p. 8 e 9) e eles/elas demonstraram gostar muito da atividade 4, questão “b”: formar um texto a partir de frases misturadas. Eles/elas fizeram essa atividade ao som da canção *Rio de Janeiro*, do álbum *Vivo Feliz* (2003). Conseguimos corrigir as questões “a” e “b” da atividade 4 e fizemos somente a leitura do texto de apoio da página 9.

Na aula do dia 31/08/2018, voltamos à mesma sala de vídeo com a mesma organização das carteiras (grupos de três educandos/as). Retomamos as questões da aula anterior, ao que eles/elas já sabiam que Elza havia nascido na cidade do Rio de Janeiro, no subúrbio de Água Santa e, nesse momento, foram apresentadas algumas fotos da reforma urbana realizada na cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 1902-1906, como também abordado o conceito de segregação espacial (sendo associados por eles/elas à desigualdade social – conceito já trabalhado com a turma em conteúdos anteriores). Também discorremos sobre o surgimento do samba na cidade do Rio de Janeiro e da importância da participação da população negra nessa criação artística de grande relevância para a cultura brasileira.

Iniciamos a atividade 5 sobre a temática da violência contra as mulheres, escutando a música *Maria da Vila Matilde*.³⁰⁵ Pode-se observar nessa atividade que alguns educandos/as conheciam a Lei Maria da Penha, no entanto, desconheciam seu funcionamento. Para resolver a situação-problema (exercício “b”, página 10), grande parte dos/as estudantes respondeu que chamariam a polícia para ajudar a colega fictícia que sofria com a violência doméstica e apenas duas educandas citaram a delegacia da Mulher. Alguns perguntaram se existia uma lei para proteger os homens caso ocorresse uma agressão contra eles vinda de uma mulher; nesse momento, foi possível debater sobre a importância de uma lei específica para as mulheres a partir de exemplos elencados pelos/as próprios/as estudantes (deram exemplos de casos particulares ou expostos pela TV). Nesse dia, conseguimos chegar até a atividade 6 (p. 10, 11, 12 e 13), porém, os/as estudantes tiveram dificuldades em compreender as questões “c” e “d”, que propõe uma análise comparativa entre as fontes sobre as matérias das revistas dos anos 1950 voltadas ao público feminino e uma entrevista de Elza Soares relatando como era sua vida em Água Santa. Essa aula, diferente das demais, foi muito difícil, pois ocorreram

³⁰⁵ A música não foi utilizada como objeto de análise.

muitos problemas de indisciplina, sobretudo com dois educandos que acabaram auxiliando na dispersão na sala. Para a próxima aula, a proposta é organizar a sala em círculo para retomarmos a atividade da aula anterior sobre a violência contra as mulheres e, assim, socializar as respostas, como para realizar as mediações necessárias sobre o tema.

Importante pontuar que, durante a realização das atividades, as questões ficaram exibidas na tela de projeção para facilitar a visualização dos estudantes nos momentos de socialização de ideias e respostas. O trabalho em grupo de três estudantes facilitou a comunicação e o entrosamento entre eles/elas para a realização das atividades, pois, com as carteiras em formato de ferradura (embora eles/elas tenham apresentado um melhor comportamento nessas aulas), não houve muita comunicação entre os educandos/as para a resolução das questões. A competição entre os/as estudantes no sentido de quem acaba primeiro ou responde corretamente é muito proeminente na turma. O receio de responder “errado” uma questão também aparece com muita frequência e, a todo o momento, é explicado a eles/elas que não haverá “nota”, embora eles/elas estejam sendo avaliados com base no comprometimento e participação nas atividades.³⁰⁶

Por fim, importante ressaltar que no dia 04/09/2018 (dia de aula com a turma, mas sem as atividades do projeto), por meio de uma breve conversa sobre o comprometimento deles com o projeto, foi possível obter um primeiro retorno avaliativo dos estudantes sobre o material didático e aulas. Indagados sobre o projeto num primeiro momento, disseram apenas que as aulas eram legais e divertidas. Provoquei, então, uma reflexão mais profunda e perguntei sobre o que eles/elas estavam aprendendo ou refletindo com o projeto até esse momento, ao que obtive algumas respostas (descrevendo aqui a fala dos educandos): *“pudemos conhecer a cantora Elza Soares e aprendemos sobre a vida dela”*; *“que ela [Elza] conseguiu vencer a pobreza”*; *“sobre a desigualdade social, Dona!”*; *“sobre a violência, não, o machismo”*. Esse *feedback*, mesmo que realizado de maneira rápida, foi importante para perceber que os objetivos centrais do projeto estão permeando todo o processo de ensino e aprendizagem, por mais que, muitas vezes durante as aulas, esse processo se mostre desconexo e turbulento. Aqui fazemos uma interrupção na descrição do desenvolvimento das atividades em sala, pois o projeto se estenderá para além da entrega e defesa dessa dissertação

³⁰⁶ Como eles/elas iriam ficar sem uma avaliação, fiz a seguinte proposta avaliativa: que todas e todos estudantes participantes do projeto já tinham uma nota 10, mas que essa nota só se manteria se eles/elas cumprissem alguns critérios: assiduidade, participação e cooperação com colegas e professora. Para cada item não cumprido, eles/elas iam perdendo um ponto. Exemplo: uma falta injustificada: menos 1 ponto. A questão da avaliação se fez necessária, a nosso ver, para que eles/elas não desvinculassem o projeto, ou melhor, a temática do trabalho, com o ensino.

de mestrado. Iniciamos agora uma discussão e uma análise estabelecendo conexões entre o uso do material didático, o ensino de história e a realidade escolar, sobretudo, pelo viés dos estudos teóricos realizados na presente pesquisa.

3.2 Gênero, raça e a problemática das identidades no ensino de história

O universo escolar é dinâmico e rico, pois contempla uma diversidade de vivências e realidades distintas como também próximas, pensando aqui todas as pessoas que compõem a comunidade escolar. Não obstante, explicando melhor essa reflexão, não estamos “num mundo a parte”: somos atravessados pelas várias questões que afligem o mundo contemporâneo, como pelas demandas locais e próprias de toda e qualquer instituição escolar. No que tange ao ensino de história, também estamos imersos a um constante trabalho com as/os educandas/os sobre tempos e espaços que, na maior parte do tempo, se projetam como distantes e diferentes de seus cotidianos. No entanto, quando analisados de maneira crítica, também se aproximam em alguns aspectos de suas realidades. Ou seja, permanências e mudanças, continuidades e rupturas são, para nós historiadoras/es, alguns dos conceitos-chaves para a promoção de uma leitura histórica do mundo, assim como, sobretudo, o contato com as diferenças, a alteridade. Para explorarmos um pouco a questão das diferenças, apresentamos a leitura dos historiadores Marcelo Rangel e Marcelo Abreu, que tecem considerações importantes sobre o conceito de identidade e alteridade no ensino de história, com base nos estudos de Jorn Rüsen, François Hartog e Reinhart Koselleck.³⁰⁷

Os autores destacam em seu artigo que as grandes guerras mundiais, eventos como o fascismo e a eclosão de ditaduras civis-militares na América Latina provocaram o que eles chamam de uma desorientação de sentidos no que se refere ao conjunto das ações humanas. Surge, então, após esses eventos traumáticos, uma emergência de novos paradigmas para o entendimento das relações humanas, assim como da própria história.³⁰⁸ Para os autores, as noções de nação e identidade criadas no século XIX, que, até então, forneciam sentidos para a existência humana, passaram a ser questionados nesse período de desorientação, pois, segundo eles, tais ideias estimulavam relações sociais e visões históricas baseadas no etnocentrismo, contribuindo, de certa forma, para a eclosão de catástrofes humanas, como as citadas acima.

³⁰⁷ ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. “Memória, cultura e ensino de história no mundo contemporâneo”. *História e Cultura*. Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.

³⁰⁸ Idem, p. 8.

Nesse sentido, uma tendência democrática se estabeleceu como um horizonte possível de superação e o imperativo da diferença apareceu como um elemento primordial para os movimentos de democratização. No entanto, destacam os autores, apesar do estabelecimento e crescimento de regimes e movimentos democráticos pelo mundo, o ensino de história, em especial, ainda se vê preso a concepções do século XIX, em que narrativas unificadoras foram e são construídas e reproduzidas a partir das noções de nação/identidade e de uma verdade única.³⁰⁹ Dessa forma, as narrativas com ênfase na pluralidade que auxiliariam na formação de um cidadão ético e participativo em convergência com as tendências democráticas são, ainda, pouco contempladas no ensino de história, na visão dos autores. Assim, com base nessas questões, os autores destacam alguns conceitos fundamentais para que a pauta da diferença seja realmente colocada em prática no ensino de história. Tomando as reflexões do historiador e filósofo alemão Jorn Rüsen, os autores indicam uma importante relação entre cultura histórica e memória, experiência e desenvolvimento da alteridade. Destaca-se que o trabalho com as memórias plurais podem desconstruir e evitar a predominância de narrativas etnocêntricas no ensino de história. Existe, então, uma relação fundamental entre memória e cultura histórica. Como cultura histórica entende-se não somente a contribuição do ensino de história em si, mas um conjunto de espaços de memória, como o cinema, a arquitetura, a música, dentre outros que permeiam o cotidiano das pessoas; logo, a formação de uma cultura histórica.³¹⁰ Assim, a cultura histórica se estabelece a partir de um conjunto de experiências que podem ser categorizadas por dois eixos: o da razão política e o da razão estética. Ou seja, a formação histórica dos indivíduos passaria tanto pelo contato com o conhecimento científico, como pela arte em suas diversas e variadas expressões (a estética).³¹¹ Nesse sentido, a formação de uma cultura histórica deve contemplar o acesso a diversas narrativas e memórias, para que o processo de ensino-aprendizagem promova aos educandos/as experimentações que estimulem imaginações e desequilíbrios, provocando, assim, possíveis sensibilizações históricas. Ou seja, a nosso ver, um ensino promovido a partir do contato com narrativas plurais tende a produzir experimentações que se deslocam no eixo unificador/etnocêntrico, estimulando desequilíbrios (acesso a outras realidades) e a sensibilidade histórica, sendo a arte, no nosso caso a música, uma fonte histórica estimulante

³⁰⁹ ABREU, RANGEL, Op. cit., p. 9.

³¹⁰ Idem, p. 14.

³¹¹ Idem, p. 18.

para o contato com outras narrativas. A alteridade, então, seria a chave para o desenvolvimento de uma consciência histórica inclusiva e ética.³¹²

Os estudos feministas também partem de concepções que estimulam o contato com as diferenças e com desequilíbrios epistemológicos. Guacira Lopes Louro, ao discutir uma epistemologia feminista, chama a atenção para o surgimento de teorias e metodologias feministas amparadas na instabilidade, aqui não no sentido de promover um completo relativismo nas ciências de modo geral ou no ensino, mas na intenção de “*subverter matrizes de pensamento*”³¹³ que “*tradicionalmente tentou estabelecer verdades duráveis*”.³¹⁴ Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre como o conceito de identidade se configura como uma problemática para o ensino de história e como uma perspectiva feminista no ensino pode contribuir para a promoção de ações pedagógicas que provoquem desequilíbrios e conexões com outras percepções de mundo e narrativas. A realidade concreta da sala de aula nos ajuda a compreender o quanto o contato com as diferenças e um ensino que estimule a constituição de subjetividades solidárias e de respeito ao outro se faz urgente.

Na escola em que se desenvolveu esse projeto, vivencio inúmeras vezes situações de conflitos inter-raciais em que sou chamada a mediar provocações, reações vingativas ou ataques diretos. Frases como: “vai ô, cabelo duro!”, inclusive, mais direcionada às meninas negras do que para os meninos negros e “seu negro/a!”, no sentido de insulto, são muitas vezes frequentes no cotidiano da sala de aula. Em outras ocasiões, educandos que se sentem ofendidos, exclamam para mim: “professora, ele me chamou de negro!”. Em alguns casos, quando em diálogo com os/as estudantes sobre suas falas e atitudes com os/as colegas de sala, muitos argumentam que tais ataques são respostas a provocações anteriores. Dessa forma, como defesa dessas provocações, muitos estudantes brancos/as se utilizam do racismo por perceberem, no campo da intersubjetividade, o potencial de violência que essas expressões provocam. Em outra situação, em conversa com um educando sobre ele chamar o colega de negro em tom de insulto, ele mentiu tentando se defender, dizendo que havia chamado o colega de branco e não de negro. Em todos esses momentos de conflito, realizo de imediato a mediação entre os educandos/as envolvidos, como com a turma que, em determinadas situações, se manifesta em favor de um ou outro colega.

Também é pungente e visível como muitas educandas/dos negros/as de pele clara não se reconhecem como negros ou ainda sentem dúvidas, inseguranças em relação a esse

³¹² ABREU, RANGEL, Op. cit., p. 21.

³¹³ LOURO, Op. cit., 2014, p. 150.

³¹⁴ Idem, p. 149, 150.

reconhecimento, o que demonstra como a construção da subjetividade é um processo e as relações com o racismo traumáticas. Em uma aula (com a turma que participa do projeto), após o início do trabalho com o material *Elza Soares na escola*, o estudante (B) perguntou para outro estudante (A) se ele era negro (não em tom de insulto; acredito que ele e outro colega estavam conversando algo sobre o material, mas não posso afirmar). O estudante indagado (A) escutou a pergunta e permaneceu em silêncio. O estudante (B), que fez a questão, então perguntou para mim se o estudante (A) era negro. Expliquei que quem poderia responder essa pergunta era o próprio estudante (A) a quem ele havia perguntado. O estudante (A), visivelmente constrangido e com uma voz não muito firme, levantou a cabeça e disse ao colega que era moreno. Por vezes também testemunhei estudantes negros/as de pele mais clara chamarem estudantes negros/as de pele mais escura de “ô coisa escura”, reiterando práticas racistas.³¹⁵ No primeiro semestre de 2018, orientei uma equipe participante da Olimpíada Nacional em História do Brasil (Unicamp) e, no preenchimento de um questionário em que cada estudante (e professor/a) respondia questões pessoais, dois estudantes me perguntaram o que eles deveriam marcar na questão “qual a sua cor de pele?”.³¹⁶ Perguntei como eles/as se viam e se consideram e os/as estudantes, então, passaram a refletir sobre isso. Nesse momento, importante ressaltar novamente Sueli Carneiro, quando chama a atenção para o dispositivo da racialidade que, no Brasil, fomentou uma fragmentação da identidade negra, ocasionando, por vezes, um desejo em não ser quem são, como até mesmo uma dificuldade de identificação.³¹⁷ Por fim, destacamos outros dois momentos: um, quando iniciei um diálogo com um estudante que chamava a colega de “cabelo duro”, no qual esse estudante, então, respondeu para mim que “*racismo é somente chamar o outro de preto*”. Fica implícito também em tal visão o quanto o ambiente escolar é um espaço de reprodução e de invisibilidade sobre os racismos cotidianos.

Também já me foi relatado em uma conversa com uma educanda branca que quando duas meninas brigam na escola, sendo uma branca e uma negra, quem assiste a briga

³¹⁵ Essas mediações imediatas são extremamente necessárias e devem ser realizadas em todos os casos de racismo, machismo e homofobia em sala de aula e na escola. No entanto, acreditamos que o racismo e machismo, assim como outras formas de discriminação também precisam ser combatidas por meio de mudanças significativas no currículo, como nos modos em se desenvolver o processo de ensino e aprendizagem como um todo, mudanças já orientadas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 (fruto da luta dos movimentos negros), mas que devem ser efetivadas pelas escolas por meio de seus projetos políticos pedagógicos, como pelo trabalho cotidiano de docentes e demais agentes escolares. Não pontuamos aqui que essa seja uma tarefa apenas do campo educacional; no entanto, a educação também é uma esfera do social essencial na luta antirracista e antissexista.

³¹⁶ Olimpíada Nacional em História do Brasil. Provas de edições anteriores disponíveis em: <https://www.olimpiadadehistoria.com.br/>. Acesso em: 20/08/2018.

³¹⁷ CARNEIRO, Op. cit., 2005.

acredita que a menina negra é quem vai se sair melhor. Quando indagada sobre o porquê dela e de outros/as estudantes terem essa percepção sobre as meninas negras, a estudante não soube me explicar o motivo. Nessa fala, podemos observar as crenças em estereótipos racistas de que a agressividade, o descontrole e a força física são características da população negra.

Em contrapartida a essas situações, é importante destacar que também vivenciamos o grande impacto do trabalho desenvolvido pelos movimentos negros, pelo feminismo negro, como por ativistas da luta antirracista, no combate à desigualdade e à violência de gênero, como ao racismo. Muitas estudantes estão assumindo seus cabelos crespos e lutando diariamente contra as piadas preconceituosas e racistas. Inclusive, muitos educandos/as fazem ingerências sobre práticas racistas, machistas e sexistas quando estas ocorrem na sala, como em outras situações de suas vidas que eles e elas nos relatam. Percebe-se, então, que o debate mais atual sobre gênero e raça está na escola, onde se discute mais abertamente sobre o racismo e o machismo. No entanto, as sutilezas do racismo estrutural, assim como da lógica patriarcal, ainda são naturalizadas pelos estudantes (não somente por eles e elas, claro!) em que os privilégios do masculino e da branquitude não são debatidos.

Esses são apenas alguns exemplos para que possamos refletir sobre as propostas de atividades de nosso material didático. Perante os desafios do cotidiano escolar aqui apresentados, enfatizou-se no material desenvolvido nesse projeto reflexões sobre as diferenças pensando a construção de espaços de escuta e de práticas de liberdade.³¹⁸ Compreender o outro em suas diferenças e também refletir sobre como as diferenças se constituem pode abrir caminhos novos no contexto do ensino de história, assim como propõe a crítica feminista: para se desfazer “*a ilusão de uma construção completa de sentidos sobre o eu, assume-se a transitoriedade das experiências*”.³¹⁹ Vejamos agora alguns debates que também nos auxiliaram em nossas reflexões sobre o ensino como também na elaboração do material didático.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013, fruto das Leis 10.639/03 e 11.645/08, representam um grande avanço no sentido de orientar as práticas pedagógicas no que tange uma educação antirracista. O processo de reparações (que visa ressarcir os afro-brasileiros/as dos danos causados pelo regime escravista como do racismo ainda presente na

³¹⁸ RAGO, Op. cit., 2013, p. 43-45. Práticas de Liberdade é um conceito utilizado pelo filósofo Michel para explicar a constituição da subjetividade de antigos gregos e romanos. Margareth Rago explica que os gregos e romanos antigos se preocupavam muito na formação e constituição da subjetividade dos jovens (as estéticas de si) e essa formação de dava por meio de um conjunto de técnicas (escrita, atividades físicas, meditação) não somente para a própria elaboração de si próprio, mas sempre pensando no cuidado com outro. Essas técnicas do cuidado de si eram, por sua vez, baseadas em práticas de liberdade, ou seja, o objetivo dos antigos gregos e romanos era formar cidadãos autônomos para assim participarem da vida política da cidade (a *pólis*).

³¹⁹ TVARDOVSKAS, Op. cit., 2015, p. 429.

sociedade brasileira) e de reconhecimentos (da cultura e da história da população negra) requer um amplo comprometimento de ações dos vários agentes públicos e da sociedade como um todo, algo que não se limita apenas ao processo de educação escolar.³²⁰

O documento expressa em seus princípios uma preocupação na construção de identidades que busquem superar a ideia de uma identidade humana universal (leia-se *branca*). O conceito de identidade é salutar nas diretrizes; contudo, o documento também se atenta para a complexidade da construção de uma identidade negra no país, dado que o mito da democracia racial e as ideologias de branqueamento (como vimos no capítulo 2) produziram subjetividades que inferiorizam a população negra. Na sala de aula, nos exemplos que elencamos acima, observamos como a relação com a identificação em ser negro ou negra tem sido um processo complexo para os/as adolescentes. O documento também ressalta que uma construção positiva da identidade negra no Brasil não se pauta apenas pelas características físicas, mas é, também, sobretudo, um posicionamento político.³²¹

Quanto à questão das políticas identitárias no qual o documento se pauta, nosso trabalho também atua no sentido de contribuir para a desconstrução de um imaginário negativo sobre a população negra. Temos ciência que a política identitária, na qual algumas correntes do feminismo também se incluem, é uma estratégia política no jogo das relações de poder. Não obstante, a construção de identidades se faz complexa. Nesse processo, então, mais do que afirmar identidades pretensamente únicas, pleiteamos a construção de novas subjetividades antirracistas e antissexistas que tenham como princípios o respeito às diferenças, desconstruindo, assim, “*categorias fixas e hierárquicas*”, seja em relação à raça, gênero ou a outros marcadores sociais.³²²

Retomando Elza Soares para refletirmos sobre a construção de subjetividades em busca de uma positivação do feminino e da negritude, vimos que, em sua trajetória, a artista sempre positivou sua negritude. Embora em alguns momentos tivesse que ceder, conscientemente ou não, aos jogos de poder patriarcais e racistas, a artista, que foi intitulada pela indústria cultural como sambista (não que ela não se orgulhasse disso), também procurou novos gêneros artísticos em sua carreira. Tem, inclusive, se permitido, enquanto mulher e negra, transitar em outras experiências que, para ela, hoje fazem sentido. Elza poderia ter se mantido firme em uma tradição musical e estética, mas escolheu mergulhar em seus últimos trabalhos em um cenário musical comprometido com as pautas progressistas (a indústria

³²⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 498, 500.

³²¹ Diretrizes Curriculares Nacionais, Op. cit., 501-502

³²² TVARDOVSKAS, Op. cit., 2015, p. 428.

cultural não está presente? Claro que sim!), mas a arte, o/a artista, também estabelece uma via de mão dupla nas relações contemporâneas com o capital, com as relações de poder, pois, assim como problematiza Michel Foucault sobre seus estudos sobre o poder disciplinar, “onde há poder, há resistência”.³²³ Nesse sentido, as contracondutas criam outras formas de se conduzir e de relacionar com o outro.³²⁴ Elza Soares, assim como vimos no capítulo 2, utilizou-se de estratégias para também se conduzir autonomamente, tentando escapar das sujeições e conduções ao seu trabalho.

A historiadora Mariléa Almeida, em sua pesquisa que discute a feminização do imaginário sobre a resistência quilombola, nos fornece considerações importantes sobre a produção de novas subjetividades no que tange a gênero e raça.³²⁵ Almeida chama a atenção para o surgimento de novas narrativas sobre os quilombos no Brasil a partir de uma perspectiva feminina. Além de dar visibilidade à participação das mulheres negras em vários momentos da resistência quilombola, essas narrativas também passaram a dar novos sentidos às práticas e experiências femininas nos quilombos, até então silenciadas por uma lógica masculina.

Embasada nos estudos da filosofia da diferença, Almeida chama a atenção para a relação entre a identidade, o passado e a história, cuidando para não essencializar identidades para, assim, construir “*linhas de descontinuidades com aquilo que nos assujeita para que possamos desfrutar das tradições e práticas femininas que potencializam o presente*”³²⁶. Nesse sentido, suas reflexões nos ajudam a ter cuidado em não tratar a cultura negra nas aulas de história como algo único, monolítico ou estanque. No material didático, procuramos evidenciar como Elza Soares, uma artista negra, percorreu em sua trajetória os mais variados gêneros musicais e estéticos. Ou seja, se faz fundamental não essencializarmos nossos discursos quando a intenção é a de valorizar elementos constituintes da cultura negra, como também ao que se refere ao feminino.³²⁷

A educadora Guacira Lopes Louro, ao pensar políticas educativas e o currículo escolar, historiciza toda a política de afirmação de identidades no que se refere a minorias sexuais. Louro destaca que “a afirmação da identidade supunha demarcar suas fronteiras e

³²³ FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la Critique? [Critique et Aufklärung] Séance du 27 mai 1978. Bulletin de la Société Française de Philosophie, Paris, v. 84, n. 2, avril-juin 1990 apud PELEGRINI, Op. cit., 2017, p. 1.

³²⁴ Idem, p. 2.

³²⁵ ALMEIDA, Mariléa. Espaço, corpo e afeto: o antirracismo nas práticas femininas quilombolas contemporâneas. *Labrys: estudos feministas*, junho/2017, julho/2018.

³²⁶ Idem.

³²⁷ Idem.

implicava numa disputa quanto às formas de representá-la”.³²⁸ As identidades, então, se faziam necessárias para pautar a luta por reconhecimento frente a uma sociedade estruturada pelo signo da heteronormatividade, isto é, pelo padrão de normalidade que tem como referência o homem, branco, heterossexual e cristão (no Ocidente). Para Louro, por mais que a política identitária seja necessária, ela também produz normatizações. Amparando-se, sobretudo, nos estudos de Judith Butler, Louro destaca a necessidade de uma política pós-identitária, já que a política identitária não consegue se deslocar da oposição binária que critica (homossexual/heterossexual; negro/branco; masculino/feminino). Louro destaca, então, a necessidade de práticas pedagógicas amparadas na teoria *queer*. Em suas palavras:

Uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. [...] ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam.³²⁹

A proposta pedagógica de Louro nos articulou novamente ao conceito de dispositivo da racialidade de Sueli Carneiro: um instrumento teórico que propõe exatamente examinar os mecanismos de construções “do outro como não ser”.

Importante evidenciar os desafios e ambiguidades enfrentadas no desenvolvimento da proposta pedagógica aqui apresentada no que tange, sobretudo, à questão racial: como afirmar e valorizar a identidade negra sem cair na armadilha de uma identidade fixa ou estanque aos discentes ao se referir a uma cultura afro-brasileira? Outra questão que nos acometeu ao longo do trabalho foi: trabalhar a questão racial por meio da música reforçaria estereótipos de que negros e negras só obtêm ascensão social pela arte e pelos esportes? Além disso, existe muita resistência no reconhecimento de elementos da cultura afro-brasileira na sociedade brasileira. Acreditamos que a resposta a essas questões esteja em promover no ambiente escolar e no ensino de história narrativas que contemplem a diversidade de experiências e de atuação de homens e mulheres negras nos mais diversos

³²⁸ LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer- uma política pós-identitária para a educação. In: RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia R. O. (Org). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016, p. 214.

³²⁹ Idem, p. 224.

campos do social. A opção em trabalhar com a música e Elza Soares se deu pela aproximação da artista com a juventude, como também pela riqueza e complexidade de seu trabalho artístico e biográfico que se expressa em uma vivência diversa, múltipla e extremamente comprometida com o trabalho artístico, como com as causas que defende hoje de forma aberta. Além disso, por meio das canções interpretadas e compostas por Elza Soares, pretendemos valorizar tanto uma produção feminina quanto negra, assim como contribuir para a desconstrução de estereótipos sobre a ancestralidade africana e da cultura afro-brasileira.

No entanto, assim como nos chama atenção Almeida (em não olhar para a cultura negra como algo estático) e Louro (na importância de se trabalhar sobre como as diferenças são construídas), nosso desafio nas aulas de história se posiciona numa tentativa de sensibilizar e politizar os estudantes, sensibilizar para o respeito às diferenças e politizar para que eles e elas se atenham aos conflitos, às relações de poder envolvidas na construção dos sujeitos. Ou seja, é imprescindível que se reconheça a importância da participação da população negra como das mulheres na construção da sociedade brasileira, como também a constituição do privilégio branco, investigando com as/os estudantes porque a identidade branca não foi racializada mas sim a negra, desconstruindo os discursos que constituem a imagem do sujeito universal como neutro, mostrando como a normatividade parte do prisma de uma subjetividade branca, heterossexual, com acesso a bens de consumo. Dessa forma, podemos realizar uma leitura histórica das relações sociais e de poder no Brasil.

No que tange ao uso do termo gênero no ensino de história, a historiadora Susane Rodrigues Oliveira aborda o percurso da introdução dos estudos da história das mulheres e da categoria gênero no campo educacional brasileiro, mostrando que o crescimento e a luta de diversas organizações de grupos sociais historicamente excluídos de direitos e de representações históricas (que não pela perspectiva tradicional) promoveram, também, a inclusão de suas demandas na área da educação. Em 1998, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a orientar práticas didáticas para o Ensino Fundamental II sobre gênero e orientação sexual. E, como vimos, o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira e indígena passou a ser obrigatório no ensino a partir de 2003.³³⁰ Oliveira também ressalta que o campo de estudos sobre a história das mulheres e de gênero avançou muito na historiografia. Entretanto, a autora observa que esses avanços, assim como as

³³⁰ OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. *Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas*. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014, p. 277.

demandas oriundas dos movimentos feministas visando à educação, ainda são incipientes no saber histórico escolar.³³¹

Uma das críticas de grupos feministas aos PCNs se refere à permanência de uma interpretação biológica sobre as distinções entre masculino e feminino.³³² Já nos livros didáticos de história, embora as mudanças decorrentes da produção de novas pesquisas historiográficas se façam presentes nas obras, Oliveira destaca que muitas análises sobre essas produções didáticas têm verificado

a persistência tanto do silêncio sobre a atuação das mulheres na história, como de concepções binárias e hierarquias de gênero que revelam ainda o predomínio de uma história androcêntrica, centrada apenas no protagonismo masculino.³³³

Ou seja, essas pesquisas têm apontado que a inclusão da história das mulheres nos livros didáticos se deu por meio de complementos e de boxes informativos nos textos didáticos. Dessa forma, não se produziu uma história pela perspectiva das mulheres, prevalecendo ainda uma narrativa binária dos gêneros na qual o homem, branco, heterossexual, cristão e europeu é o sujeito dominante.³³⁴ Essa forma de inclusão da história das mulheres como complemento, separando-a de uma narrativa central, pode, inclusive, contribuir para perpetuar a representação marginal que se tem das mulheres na história.

Retomando Guacira Lopes Louro ao analisar a inclusão das minorias nos currículos escolares, também chama a atenção para os procedimentos adotados em muitas escolas, que tendem a fortalecer a ideia de marginalidade dos grupos historicamente excluídos. Para a autora, a escola, ao atender a legislação vigente no que tange aos estudos sobre gênero e raça, se equivoca em trabalhar tais temas somente em um momento pedagógico excepcional. Para Louro, essa prática, muito comum nas escolas, tende a reforçar ainda mais o que é considerado como diferente e excêntrico.³³⁵

De acordo com Oliveira, é preciso ir além do complemento. A autora sugere duas ações: explorar os livros didáticos que excluem ou apresentam uma análise preconceituosa sobre as mulheres e as questões raciais, ou seja, não descartar esse material, mas sim, juntamente com os/as estudantes, promover uma análise do conhecimento produzido sobre as mulheres. Outro ponto é a inclusão da categoria gênero nos estudos históricos, pois, para

³³¹ OLIVEIRA, Op. cit., p. 280.

³³² Idem, p. 281.

³³³ Idem, p. 282.

³³⁴ Idem, p. 283.

³³⁵ LOURO, Op. cit., 2002, p. 5-6.

Oliveira, o conceito não se refere apenas a questões ligadas às mulheres ou à sexualidade, mas, sobretudo, às relações de poder que estabelecem regimes de verdade, sendo uma categoria de análise plausível para diversos temas históricos. Em suas palavras:

permite também a compreensão e desenvolvimento de reflexões críticas sobre os mais variados temas históricos abordados nas aulas. As guerras, a diplomacia, o colonialismo, o imperialismo, a economia, a política e o poder, também se relacionam com as questões de gênero [...] A inclusão da categoria de gênero na história escolar permite ainda o questionamento do determinismo biológico que fixa identidades assimétricas e lugares sociais baseados na diferença sexual e étnico-racial.³³⁶

Nesse sentido, a categoria *gênero* se faz um instrumento teórico fundamental na educação escolar, contrariando, sobretudo, grupos políticos e religiosos fundamentalistas, que tendem a depreciar os estudos de seu caráter científico. Consideramos que o uso da categoria gênero no ensino de história, assim como uma história pela perspectiva das mulheres, pode permitir a promoção, assim como pontua a historiadora Margareth Rago, de cultura filógina³³⁷, ou seja, uma cultura de valorização das mulheres, como no combate a qualquer forma de discriminação.

3.3 Canção popular, ensino de história e o material didático

Criar um ambiente de estímulo à aprendizagem aos estudantes não é uma tarefa fácil. Não é preciso nos aprofundar no que muitas pesquisas têm apontado sobre as condições de trabalho, dentre outras questões nada favoráveis à realização do ensino no Brasil. No entanto, é frente a esse contexto que milhões de crianças e adolescentes estão vivenciando momentos significativos de suas histórias, tanto em relação ao desenvolvimento da aprendizagem e da autonomia intelectual, como na formação de valores imprescindíveis para a vida em sociedade, alicerçada em princípios éticos e de respeito ao outro. Por mais que o cenário não nos seja favorável, é notável e admirável o quanto os/as estudantes, na maior parte do tempo, são abertos ao diálogo e lutam, à sua maneira, diante de tantas vulnerabilidades, contra o poder e todo um sistema que os oprime. Seus repertórios e experiências de vida enriquecem os debates e existe um grande anseio sim em aprender, em descobrir um mundo tão diverso, por mais que, às vezes, as vicissitudes de um cotidiano tão

³³⁶ OLIVEIRA, Op. cit., p. 287-288.

³³⁷ RAGO, Margareth. Feminizar é preciso: por uma cultura filógina. *São Paulo Em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 58-66, jul./set. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000300009>. Acesso em: 23/10/2017.

turbulento inspirem que não. É saliente o quanto nesse momento de suas vidas muitos/as se sentem aflitos e curiosos em relação a suas possíveis identidades, sobre como se constituir em suas individualidades, na elaboração de seus desejos, de suas personalidades, suas escolhas éticas, políticas, na carreira futura, assim como também sobre as questões da sexualidade. Nesse sentido, querem debater, discutir, denunciar, assim como compreender muitas questões que não são tratadas na escola ou em família, por exemplo.

Em muitos momentos, claro, como já exposto, o diálogo se torna difícil. Isso não se dá apenas por fatores estruturais ou comportamentais que se expressam na indisciplina ou violência (que devem ser problematizadas), mas, também, pela nossa prática pedagógica, muitas vezes desconectada às questões que preocupam os/as estudantes nessa etapa de suas vidas. Por vezes, o tema abordado também provoca resistência ao diálogo, como, por exemplo, no trabalho com religiões de matriz africana nas aulas de história. No entanto, entendemos que, muitas vezes, é por meio dos conflitos que uma educação que se pretende libertária pode desestabilizar o que se compreende como verdade absoluta, buscando-se a promoção do conhecimento e de uma empatia histórica.

bel hooks, em um contexto norte-americano e universitário (bom esclarecer), produziu um trabalho de referência no que tange a práticas educativas libertárias. Em parceria com os estudos de Paulo Freire, hooks chama atenção para a necessidade de se criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula, em que educandas e educandos, em conjunto com os/as docentes, possam compartilhar suas experiências de vida, articulando-as com o conhecimento científico em discussão. Nessa dinâmica, todos e todas devem ter responsabilidades pela construção do aprendizado para, assim, se criar um entusiasmo coletivo. Lembrando que essa responsabilidade apontada por hooks deve ser “proporcional ao status”.³³⁸ hooks incentiva a prática de uma pedagogia progressista, na qual as questões de gênero, raça e classe social estejam presentes nas discussões em sala de aula. No entanto, ressalta a autora, não adianta um docente incluir em suas aulas um conhecimento libertador se sua prática em sala continua reafirmando seus privilégios de gênero, raça e classe.³³⁹ É preciso se ater aos hábitos tão enraizados na prática docente. E enfatiza a questão da importância da voz das/dos estudantes:

Alunos de instituições públicas, a maioria deles de origem da classe trabalhadora, chegam à faculdade supondo que os professores entendem que

³³⁸ HOOKS, Op. cit., p. 18-19.

³³⁹ Idem, p. 197-198.

eles não têm nada de bom a dizer, nenhuma contribuição valiosa a apresentar para uma troca dialética de ideias.³⁴⁰

hooks se refere ao contexto universitário. No entanto, suas reflexões sobre a formação de uma comunidade de aprendizagem ao se pensar o processo de pedagógico no Ensino Fundamental II com os adolescentes é salutar.

O historiador José Alves de Freitas Neto, ao debater sobre como trabalhar os temas transversais indicados nos PCNs, tece reflexões fundamentais para o ensino de história.³⁴¹ Freitas Neto dá visibilidade para os problemas e desafios da educação na contemporaneidade e lança uma questão dos discentes ainda muito presente na sala de aula: para que estudar isso? Uma questão que se faz constante e que precisa ser encarada. Afinal, como diz hooks: “o primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. [...] a ideia de que aprender deve ser empolgante, às vezes até “divertido” [...]”.³⁴² hooks aqui não se refere a uma aula típica de cursinhos pré-vestibulares particulares, que buscam a atenção dos/as estudantes por meio de piadas ou anedotas (e não é nossa atenção desqualificar essa prática, mas também não é nessa abordagem que nos amparamos). hooks se refere à importância da participação dos/das estudantes no processo de aprendizagem e do sentido que esse processo deve provocar nesses/as jovens.

Em nossa realidade, no Ensino Fundamental II, uma sala de aula nada tem de entediante. Pelo contrário! Em nosso caso, o tédio não é o problema; se a aula é tediosa na percepção das/dos estudantes, eles e elas irão inventar outros modos operantes de escapar disso. Nossa questão se situa (como também a de hooks e de Freitas Neto) em proporcionar uma aula de história pela qual os estudantes se interessem e que contribua de forma significativa para a construção do conhecimento histórico (ou consciência histórica) do estudante, como em nosso recorte, na desconstrução de estereótipos sobre gênero e raça ao estimularmos a reflexão e análise sobre a produção das diferenças.

Retomando Freitas Neto, o autor aponta a existência de vários problemas estruturais (burocráticos e pedagógicos) que minam o entusiasmo pelo aspecto investigativo da história por parte de estudantes, como, também, dos/das professoras/es. Diante desse cenário, ao propor sugestões para o trabalho com os temas transversais (dos PCNs), Freitas ressalta a importância em se aproximar os conteúdos curriculares com a realidade e a

³⁴⁰ HOOKS, Op. cit., p. 199.

³⁴¹ FREITAS NETO, José Alves. A transversalidade e a inovação no ensino de história. In: KARNAL, L. (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 57-74.

³⁴² HOOKS, Op. cit., p. 16.

necessidade das/dos educandos/das. Neste trabalho, enfatiza o historiador, o professor e professora precisam dosar e articular os saberes tradicionais com as pautas que surgem das realidades dos alunos/as. Em suas palavras:

Se o mundo, a família, os modelos mudaram, faz-se necessário uma nova prática escolar, que atualiza e valoriza a própria escola e os que nela estão. Considerar as questões trazidas pelas crianças e jovens do ensino fundamental e médio como questões menores significa reduzir suas preocupações e sua própria existência. O mundo dele e o nosso têm questões que não são menores dos que as apresentadas em outras épocas por outros pensadores.³⁴³

O educador Paulo Freire já nos dizia da importância da dialética entre teoria e prática e Freitas Neto, referindo-se exclusivamente ao campo da história, nos lembra em sua fala que as questões do presente podem ser a chave para o entendimento de outras temporalidades como de outras vivências que são objetos de estudo da história. Salienta, também, que nesse processo, o mais importante é habilitar os/as estudantes para uma leitura histórica do mundo, como de sua própria realidade: “*a disciplina não é um fim em si mesma, mas um meio para chegar a outros objetivos.*”³⁴⁴ Objetivos que sejam, sobretudo, relevantes para a comunidade escolar, como para o desenvolvimento não somente de conhecimento histórico, mas de valores que despertem uma visão de mundo crítica, ética e plural.³⁴⁵

Para muitos educadores pode parecer redundante essa fala. No entanto, na realidade concreta da sala de aula, observamos o quanto a preocupação em “trabalhar todo o conteúdo do currículo” está muito presente no cotidiano escolar.

Importante também definirmos aqui o saber histórico escolar. Nosso trabalho apresentou muitos conceitos e discussões oriundas das pesquisas acadêmicas. Essas abordagens, sem dúvida, estão contempladas no material didático aqui proposto. No entanto, é fundamental termos em mente que o saber histórico escolar não se trata de uma mera transposição dos saberes originados da historiografia, possuindo, sim, suas especificidades.

A historiadora Kátia Luzia Soares Oliveira, embasada em estudos de Maurice Tardif, Claude Lessard e Ana Maria Monteiro, apresenta uma acepção bastante pertinente.³⁴⁶

³⁴³ FREITAS NETO, Op. cit., p. 64-65.

³⁴⁴ Idem, p. 66.

³⁴⁵ Idem, p. 69.

³⁴⁶ OLIVEIRA, Kátia Soares. Saber Docente e Saber Histórico Escolar no Contexto da Prática do Ensino da História e Culturas Afro-Brasileira e Indígenas. In: Simpósio Nacional de História: contra os preconceitos: história e democracia, 29., Brasília. Anais... Brasília: UNB, 2017.

Utilizando-se de dois conceitos, o saber docente e o saber escolar (saber histórico escolar), Oliveira destaca:

No desenvolver da aula, há não apenas a incorporação do saber acadêmico, do saber curricular, do saber da experiência, mas estes são reelaborados pelo professor em função do contexto da sala de aula, e das interferências e saberes dos alunos, materializadas nos subsídios proporcionados pelas argumentações e questões propostas pelos mesmos, constituindo o saber histórico escolar.³⁴⁷

Segundo Oliveira, os docentes dominam e utilizam diversos saberes, tanto os de referência como os resultantes da experiência, como também sofrem interferências de todos os sujeitos implicados nesse processo, como por todas as necessidades que emergem da cultura escolar. O saber histórico escolar seria “*a articulação entre saber escolar e saber docente: entre saberes e práticas docentes há interferências da cultura profissional, da cultura escolar*”.³⁴⁸

Os apontamentos de Oliveira são essenciais para que o trabalho com as teorias oriundas de um saber acadêmico não sejam meramente transpostas ao contexto e ensino escolar, pois, assim como pudemos observar em nosso trabalho com o material didático, o trabalho com o aporte teórico da pesquisa (as categorias gênero, raça e classe) foram, em todo momento, articuladas a todas as dimensões do ambiente escolar, como, sobretudo, à experiência histórica, social e cultural de cada estudante, assim como do/da docente que realiza a mediação desses estudos.

Por fim, diante de todas essas reflexões apresentadas nos três capítulos que compõem essa pesquisa, assim como da especificidade do saber escolar exposto acima, pretendemos explorar que o trabalho com as fontes musicais também pode estabelecer um elo entre o conhecimento histórico, a experiência vivida dos/as educandas e educandos, como aproximá-los à temática gênero e relações-étnico raciais. Não obstante, por meio das fontes musicais como, também, de depoimentos biográficos, é possível o desenvolvimento de uma empatia histórica nas/nos estudantes.

Referindo-se ao uso da canção popular nas aulas de história, a historiadora Miriam Hermeto nos indica como a canção popular muitas vezes é utilizada pelos

³⁴⁷ OLIVEIRA, Op. cit., p. 4.

³⁴⁸ Idem, p. 4.

professores/as para ilustrar acontecimentos históricos. No entanto, mais do que “ilustrar”, as canções são fontes históricas e “obras de seu tempo”.³⁴⁹

Além de ser um produto cultural/comercial do século XX existente a partir de um registro sonoro, a canção popular trata de diferentes temáticas e temporalidades, como também configura visões de mundo, representações sociais por meio da convenção entre melodia e canção.³⁵⁰ Hermeto chama a atenção para a característica ficcional da canção, na qual possa estar configurada em realidades experimentadas ou “*baseada em elementos da realidade*”.³⁵¹

Importante destacar aqui as apreciações de Ana Carolina de Arruda Murgel sobre as representações do feminino na música popular brasileira. Passando pelo samba, rap, funk, como em outros gêneros musicais, Murgel observa que mesmo as canções de caráter mais contestatório às opressões de raça e classe como o rap, as questões de gênero nessas canções foram ignoradas.³⁵² As mulheres, em muitas músicas, são retratadas como santas (mães, portanto assexuadas) e todas as demais como degeneradas. Murgel também problematiza que o sexismo também contempla músicas compostas por mulheres, ao tratar os homens de forma submissa aos seus desejos.³⁵³ Nesse sentido, podemos observar que as canções, assim como pontuou Hermeto, são narrativas repletas de representações e de sentidos baseados em experiências concretas, como em subsídios da própria realidade. Contudo, cabe destacar que a crítica e atuação feministas nas mais variadas esferas do social, a exemplo aqui no campo musical os trabalhos de Murgel e de Jurema Pinto Werneck (que promoveu um amplo estudo sobre a importância da atuação das mulheres negras no samba, exposto no capítulo 2), temos vislumbrado muitas transformações no cenário musical em relação a uma crescente conscientização da existência do machismo e da misoginia nas representações do feminino nas canções. Citamos como exemplo o compositor e cantor Mano Brown, do grupo de rap *Racionais MCs*, que tem se manifestado publicamente sobre as canções do grupo que retratavam as mulheres de forma misógina e sexista. Em muitas entrevistas, Brown afirma não cantar mais músicas machistas em seus shows, a exemplo da canção “Mulheres Vulgares

³⁴⁹ HERMETO, Op. cit., p. 21.

³⁵⁰ Idem, p. 32.

³⁵¹ Idem, p. 35.

³⁵² MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. A musa despedaçada: representações do feminino nas canções brasileiras contemporâneas. *Labrys*, v. 17, p. 1-15, 2009, p. 4-5.

³⁵³ Idem, p. 10.

(1993)”.³⁵⁴ Em outra entrevista à revista *Cláudia*, Brown destaca: “*não faz sentido o homem ser beneficiado só por ser homem*”.³⁵⁵

Dessa forma, podemos inferir o grande impacto dos movimentos feministas nas várias esferas do social como na organização e estímulos de redes de luta e de solidariedade contra as opressões de gênero, aos quais os homens, como temos observado, também estão aderindo. Nesse sentido, consideramos fundamental dar visibilidade a essas transformações ocorridas no imaginário masculino (a exemplo do artista Mano Brown) que contribuem para a desconstrução do machismo nas canções, como no imaginário social brasileiro como um todo.

Assim, retomando a proposta metodológica de Hermeto com as fontes musicais, como qualquer outra fonte histórica, a canção também deve passar pelo crivo da análise histórica, levando em consideração os sujeitos e seu contexto, o lugar social, as relações vivenciadas, não se esquecendo de que quem analisa as fontes a faz a partir de questões do presente.³⁵⁶ Para esse trabalho didático com as fontes musicais, Hermeto elencou o exame de cinco dimensões do documento musical que, grosso modo, expomos aqui: a dimensão material (o suporte da canção selecionada); a dimensão descritiva (análise da letra/melodia: tema da narrativa, gênero musical, arranjos); a dimensão explicativa (análise de diferentes elementos: sujeito que produziu, recepção do público, percepção da canção em diferentes períodos, interferência do tema da canção nas representações sociais); a dimensão dialógica (análise de outros textos ali presentes); e, por último, a dimensão sensível (emoções que a canção provoca ou quer provocar).³⁵⁷ O trabalho de Hermeto foi de grande valia para a elaboração metodológica de nosso material didático, sem perder de vista a temática e o problema histórico que pauta nossa pesquisa.

Portanto, as discussões teóricas aqui expostas em conexão com as práticas didáticas no contexto da construção de um saber histórico escolar foram fundamentais para a elaboração do material didático que apresentamos a seguir.

³⁵⁴ BALLOUSSIER, Ana V. “Tem música que não canto mais”, diz Mano Brown sobre letras machistas. *Folha de S. Paulo*, 13/12/2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/12/1942874-tem-musica-que-nao-canto-mais-diz-mano-brown-sobre-letras-machistas.shtml>>. Acesso em: 20/08/2018.

³⁵⁵ GIANINI, Flávia. Mano Brown: “Não faz sentido o homem ser beneficiado só por ser homem”. *Cláudia/Famosos*. 13/04/2018. Disponível em: <<https://claudia.abril.com.br/famosos/mano-brown-feminismo>>. Acesso em: 15/07/2018.

³⁵⁶ HERMETO, Op. cit., p. 24.

³⁵⁷ Idem, p. 143-148.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos ser um aspecto favorável, após uma pesquisa, o surgimento de perguntas, dúvidas e reflexões sobre as discussões suscitadas no desenvolvimento do trabalho. No entanto, além dos questionamentos que são, por sua vez, fundamentais ao ofício da história, o encontro com diferentes linhas teóricas e de pensamento são, a nosso ver, essenciais para uma formação contínua dos/das docentes, sobretudo, frente aos novos (como também antigos) desafios que a educação básica no Brasil nos coloca todos os dias em nossa prática pedagógica. É fascinante poder entrar em contato com diversas educadoras, educadores e intelectuais que, divididos em preocupações distintas, também se conectam na elaboração de pensamentos e práticas que fomentam novos modos de viver e de pensar no mundo, no ensejo de relações sociais mais solidárias e contrárias às mais variadas formas de violência, dentre elas, o racismo e a misoginia. Dessa forma, o diálogo com as/os intelectuais aqui apresentados provocaram mudanças na prática docente cotidiana, como, também, remetendo-se aqui a um processo de mão dupla, a uma constante transformação na academia em sua aproximação com a educação básica. Nesse sentido, o mestrado profissional em ensino história (não afirmando ser este o único ou o primeiro a fazer isso) tem sido um programa fundamental para as aproximações, questionamentos e transformações em prol de mudanças significativas na educação básica e universitária em sua relação com o ensino. Em nosso trabalho em específico, é importante pontuarmos algumas conclusões, mesmo que parciais, pois assim como destacou Paulo Freire, a reflexão crítica sobre a prática se faz necessária na relação com a teoria e, além disso, é juntamente com os educandos/as que se constrói um saber escolar.³⁵⁸ Cabe pontuar que não foi possível desenvolver até o momento as atividades do material didático em sua totalidade; no entanto, podemos delinear algumas observações pertinentes ao trabalho desenvolvido em sala, assim como algumas mudanças na prática escolar cotidiana no pós-pesquisa.³⁵⁹ Importante dizer que o trabalho com a música no ensino de história não é algo novo; contudo, para não conduzir um trabalho didático no qual a canção apenas ilustre um determinado tempo histórico ou a visão de mundo de compositores/as ou intérpretes, é preciso considerar no processo didático com a canção a relação entre letra e melodia para, assim, explorar os diversos sentidos de uma narrativa

³⁵⁸ FREIRE, Op. cit., p. 22.

³⁵⁹ O trabalho com o material didático segue em desenvolvimento com a turma destacada na pesquisa, assim como sua conclusão com a oficina cartonera.

cancional.³⁶⁰ A princípio, pode-se pensar que a falta de uma formação musical para os docentes possa inferir dificuldades no trabalho com a música; no entanto, isso não confere um impedimento, pois, nesse processo, o docente também buscará conhecer e se aproximar da linguagem da canção, aprimorando, sobretudo, sua percepção musical.³⁶¹ Dessa forma, a pesquisa nos proporcionou uma aproximação mais cuidadosa com o documento musical, não perdendo de vista as especificidades de uma análise histórica, além de ampliar outras possibilidades de trabalho com fontes históricas nas aulas de história. Observamos que o trabalho com a canção pode aproximar docente e estudantes ao universo da arte em que outras dimensões do sensível e da razão puderam ser exploradas. Nesse sentido, a canção se fez fundamental na reflexão, assim como no desenvolvimento de uma leitura histórica da temática gênero e relações ético-raciais, suscitando questionamentos, dúvidas, como provocando destabilizações nos estudantes frente ao que eles/elas compreendiam como uma verdade única e incontestável sobre si próprios/as e o outro. Assim como as canções de Elza Soares suscitaram esses deslocamentos, sua biografia (articulada à sua obra) nos aproximou de temas muito comuns à realidade concreta dos/das educandos: a gravidez precoce, a violência doméstica e racial, estão presentes em nossa comunidade escolar, como também a resistência ou desconhecimento/reconhecimento da cultura (no plural) afro-brasileira. Nesse sentido, os discursos e representações que reforçam estereótipos sobre o que se entende sobre feminino, assim como sobre o ser negro/negra na sociedade brasileira sofreram transformações e deslocamentos, sobretudo por meio do protagonismo dos/as próprios/as estudantes que, quando provocados por atividades didáticas que suscitaram incômodos, passaram a elaborar e apresentar outras percepções sobre si e o outro, sobre representações de mundo até então incontestáveis.

Importante dizer que esse processo é gradual, como também existem muitas limitações em “tabular” o alcance que as atividades propostas possam provocar (ou não) em cada estudante. Entretanto, observa-se que é frente a esse universo de contato com narrativas plurais oriundas de diversas fontes históricas, sobretudo e, urgentemente, por uma perspectiva feminista e em conexão com a arte, que a educação escolar pode se fazer múltipla, inclusiva, crítica e solidária, formando estudantes habilitados/as de competências e habilidades para o desenvolvimento de uma autonomia intelectual, cidadã e ética perante o mundo.

Dito isso, importante pontuar a responsabilidade em se desenvolver uma pesquisa sobre a vida e a obra de Elza Soares. Cientes de nossas limitações e de um trabalho sem ponto

³⁶⁰ HERMETO, Op. cit., p. 14.

³⁶¹ Idem, p. 15.

final, aspiramos promover um encontro dos educandos e educandas com a mulher e artista Elza Soares que, em nossa leitura, apresenta e/ou aproxima os/as estudantes a uma rica e diversa produção musical brasileira, como também problematiza uma narrativa sobre a história do Brasil a partir de outros recortes de gênero, raça e classe ainda distantes dos livros de história. Por meio de sua biografia e de sua carreira atravessada por muitas lutas individuais e coletivas contra o racismo, a desigualdade social e de gênero, Elza também permitiu aos estudantes um encontro com a celebração da negritude ao sempre positivar quem ela é, a sua história e a sua cor e por continuar buscando novos modos de vivenciar sua carreira, inclusive, em diálogo com a juventude. Não obstante, suas contradições – as capturas suscitadas pelo machismo e o racismo que também reverberam em todos nós – foram importantes neste trabalho, porque nos mostraram uma mulher extremamente profissional e talentosa, como também uma mulher que se descobre e se reinventa a cada dia.

Por fim, esperamos que esse trabalho possa estimular encontros honestos e verdadeiros, em que indivíduos marcados pela branquitude (questão suscitada durante o processo de pesquisa) passem a discutir a constituição de suas subjetividades ancoradas em privilégios institucionais, simbólicos e de poder. E, para realizar debates e conexões sobre as questões de gênero, raça e classe, é preciso, como provoca Hill Collins, *“fazer um esforço consciente de arrancar aquele pedaço do opressor plantado em cada um de nós”*.³⁶² Assim, nesse horizonte de conexões, compreendemos que o ensino, a sala de aula, formam um campo do saber e um espaço fundamental para a desconstrução e a desnaturalização do instituído que continua a agredir e a oprimir. Esperamos que o material didático fruto dessa pesquisa, de encontros e descobertas, possa auxiliar professoras e professores em seus trabalhos sobre a temática gênero e relações étnico-raciais, assim como suscitar novos questionamentos para futuras pesquisas no ensino de história.

³⁶² COLLINS, Op. cit. p. 39 (citação adaptada).

REFERÊNCIAS

Fontes

ÁLBUM devolve Elza Soares à excentricidade. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 02 jul. 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/critica/ult569u750.shtml>>. Acesso em: 02/11/2017.

BALLOUSSIER, Ana V. Elza Soares prepara seu disco só de inéditas e diz viver o agora. *Folha de S. Paulo*, 07/06/2015. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/06/1637924-elza-soares-prepara-seu-primeiro-disco-so-de-ineditas-e-diz-viver-o-agora.shtml>>. Acesso em: 14/07/2017.

Barrados na porta do hotel Elza e Garrincha. In: *Revista do rádio*. Rio de Janeiro: Editora Ltda, 1964, edição 786 (02). Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/144428/44197>>. Acesso em: 07/07/2017.

Campeã da Bossa Nova é viúva e mãe de 7 filhos. *Revista do Rádio*. Rio de Janeiro: Editora Ltda, 1960. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/144428/31730>>. Acesso em: 08/07/2017.

CARNEIRO, Glauco. Musas negras Brasil. *O Cruzeiro*. Rio de Janeiro, 1961. Créditos: Arquivo O Cruzeiro/EM/D.A Press. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/003581/132906>>. Acesso em: 02/07/2017.

CASTRO, Ruy. *Estrela solitária*: um brasileiro chamado Garrincha. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CERIONI, Clara. Da favela à cantora do milênio: Elza Soares completa hoje 80 anos. *Revista Exame*, São Paulo, jun. 2017. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/estilo-de-vida/da-favela-a-cantora-do-milenio-elza-soares-completa-hoje-80-anos>>. Acesso em: 07/07/2017.

Elza Soares - Ary Barroso e o nascimento de uma estrela - *apis3 play entrevista*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IQ3-GGojvYI>>. Acesso em: 10/11/2017.

Elza Soares + Emicida. Cine Joia. Disponível em: <<http://cinejoia.tv/elzasoare-emicida>>. Acesso em: 02/11/2017.

ELZA Soares é homenageada na estreia de 'Amor & Sexo': 'Ia até o inferno por amor, hoje não vou mais'. *Site de notícias G1*, Rio de Janeiro, 26 jan. 2017. Disponível em: <<https://gshow.globo.com/tv/noticia/elza-soares-e-homenageada-na-estreia-de-amor-sexo-ia-ate-o-inferno-por-amor-hoje-nao-vou-mais.ghtml>>. Acesso em: 06/07/2017.

ELZA Soares e Pitty lançam parceria inédita “Na Pele”. *Revista Rolling Stones*, São Paulo, 04 ago 2017. Disponível em: <<http://rollingstone.uol.com.br/noticia/elza-soares-e-pitty-lancam-clipe-para-inedita-na-pele/#imagem0>>. Acesso em: 20/10/2017.

FERREIRA, Mauro. A Sagração da Guerreira. *Revista Rolling Stones Brasil*. São Paulo, p. 47, jun. 2017. Disponível em: <<http://rollingstone.uol.com.br/edicao/edicao-130/sagracao-da-guerreira#imagem0>>. Acesso em: 20/07/2017.

FERREIRA, Mauro. Deus é essa Mulher. *Revista Rolling Stones Brasil*. São Paulo, maio. 2018. Disponível em: <<http://rollingstone.uol.com.br/edicao/edicao-141/elza-soares-deus-e-essa-mulher>>. Acesso em: 01/07/2018.

FERREIRA, Mauro. Elza Soares faz do show 'Deus é mulher' um forte grito feminino de resistência contra a opressão. *G1/Pop&Arte*. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pop-arte/musica/blog/mauro-ferreira/post/2018/06/01/elza-soares-faz-do-show-deus-e-mulher-um-forte-grito-feminino-de-resistencia-contr-a-opressao.ghtml>>. Acesso em: 27/08/2018.

LEMOS, Simone. Dois últimos álbuns de Elza Soares se pautam na contemporaneidade. *Jornal da USP*. Diversidades, Ricardo Alexino Ferreira. 21/08/2018. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/dois-ultimos-albuns-de-elza-soares-agendam-a-contemporaneidade>>. Acesso em: 27/08/2018.

LOUZEIRO, José. *Elza Soares: cantando para não enlouquecer*. São Paulo: Editora Globo, 1997.

Página do Facebook oficial Elza Soares. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/elzasoaresoficial/about/?ref=page_internal#>. Acesso em: 05/06/2017.

PAIVA, Vitor. Elza Soares, ícone de luta do feminismo negro. *Site Reverb*. Disponível em: <<https://reverb.com.br/artigo/elza-soares-icone-de-luta-do-feminismo-negro>>. Acesso em: 02/09/2018.

QUEIROZ, Raquel. Preconceito de côr II. In: *O Cruzeiro*, edição 003, 24/10/1964. Créditos: Arquivo O Cruzeiro/EM/D.A Press. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/003581/151914>>. Acesso em: 09/08/2017.

Rodrigo Faour Oficial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EGXJqky4Y_Q&index=5&list=TLGGKEFAAnn6aXQwNjExMjAxNw>. Acesso em: 01/11/2017.

RODRIGUES, Fania. "Quero cantar até o mundo acabar". *Caros Amigos*. Março, 2016.

SANCHES, Pedro Alexandre. Caixa "Negra" restaura fase da carreira de Elza Soares. *Jornal Folha de S. Paulo*. São Paulo, 10 out. 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u37684.shtml>>. Acesso em: 05/11/2017.

SARDA, Rosinha. Elza Soares volta ao morro. In: *O Cruzeiro*. Rio de Janeiro: Diários Associados, 1967, edição 0043. Créditos: Arquivo O Cruzeiro/EM/D.A Press. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/003581/163131>>. Acesso em: 07/07/2018.

Site Cantoras do Brasil. Disponível em: <http://www.cantorasdobrasil.com.br/cantoras/elza_soares.htm>. Acesso em: 05/06/2017.

Site do Fã Clube Oficial Elza Soares. Disponível em: <<http://faclubelzasoares.wixsite.com/amulherdofimdomundo/os-sambas-enredos-de-elza-soares>>. Acesso em: 12/10/2017.

SOUZA, Tárík. Elza Soares: a nova dimensão do samba. In: SOUZA, Tárík. *MP Bambas: histórias e memórias da canção brasileira*. São Paulo: Kuarup, 2016.

Leis

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11/05/2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Lei federal nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2002. Art. 1517. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm>. Acesso em: 12/07/2017.

BRASIL. Lei federal nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 ago. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 05/07/2017.

BRASIL. Lei federal nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 mar. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm>. Acesso em: 13/07/2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de janeiro de 2003, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 01/09/2017.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 de março de 2008, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 01/09/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC, 2018, p. 400, 414-417. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 02/06/2018.

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

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes / Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002606/260661por.pdf>>. Acesso em: 04/02/2018.

BRASIL. Projeto de Lei nº 867, de 2015. Dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do "Programa Escola sem Partido" Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>>. Acesso em: 07/07/2017.

Discografia e vídeos

A Carne - Elza Soares (Videoclipe Oficial). Elza Soares (oficial). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>>. Acesso em: 09/09/2017.

ALVES, Ataulfo. Mulata Assanhada. In: SOARES, Elza. Se acaso você chegasse. Rio de Janeiro: Odeon, 1960. LP. Música consultada no site do Instituto Memória Musical Brasileira (IMMuB). Disponível em: <<http://immub.org/album/se-acaso-voce-chegasse>>. Acesso em: 19/11/2018.

BLANCO, Billy. Maria, Mária, Mariá. In: SOARES, Elza. *Sambossa*. Rio de Janeiro: Odeon, 1963. LP. Disponível em: <<http://immub.org/album/sambossa>>. Acesso em: 07/07/2017.

Canal Brasil. Programa Espelho, com Lázaro Ramos. Disponível em: <<https://globosatplay.globo.com/canal-brasil/v/5865280>>. Acesso em: 20/01/2018.

Elza Soares e Pitty - Na Pele (Videoclipe Oficial). Deckdisc. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=saHcmtU9I-0&list=RDsaHcmtU9I-0&t=4>>. Acesso em: 03/11/2017.

Emicida e Elza Soares - Nega do Cabelo Duro – Compacto Petrobras. Veja Compacto. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pdWWLJGyBOk&feature=youtu.be>>. Acesso em: 04/11/2017.

FAOUR, Rodrigo. Rodrigo Faour entrevista Elza Soares e desencava sua primeira raríssima gravação. MPB com tudo dentro. *Site Rodrigo Faour Oficial*, 10/10/2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=14&v=EGXJqky4Y_Q> . Acesso em: 10/12/2017.

FROES, Rômulo; COUTINHO, Alice. A Mulher do Fim do Mundo. SOARES, Elza. A Mulher do Fim do Mundo. São Paulo, Circus, 2015, CD. Disponível em: <<http://immub.org/album/a-mulher-do-fim-do-mundo>>. Acesso em: 23/07/2017.

GERMANO, Douglas. O que se cala. SOARES, Elza. *Deus é mulher*. São Paulo, Deck, 2018. CD.

Marcelo Yuka / Seu Jorge / Wilson Cappelletto. A Carne. In: SOARES, Elza. Do cóccix até o pescoço. Salvador BA: Maianga discos, 2002. CD. Disponível em: <<http://immub.org/album/do-coccix-ate-o-pescoco>>. Acesso em: 02/07/2017.

SOARES, Elza. Lata d'Água. SOARES, Elza. Vivo Feliz, Tratote, 2003. Disponível em: <<http://immub.org/album/carioca-da-gema-elza-ao-vivo>>. Acesso em: 02/07/2017.

TV Cultura. Programa Radiola. Programa MPB Especial com Elza Soares (1973). Disponível em: <<https://tvuol.uol.com.br/video/elza-soares--arquivo--tramaradiola-080609->

0402983468E4890326>. Acesso em: 07/07/2017. TV Cultura. Programa Roda Viva. *Elza Soares*, setembro, 2002. Disponível em: <http://tvcultura.com.br/videos/13605_roda-viva-elza-soares.html>. Acesso em: 01/09/2017.

Bibliografia

ABREU, Marcelo; RANGEL, Marcelo. “Memória, cultura e ensino de história no mundo contemporâneo”. *História e Cultura*. Franca, v. 4, n. 2, p. 7-24, set. 2015.

ALMEIDA, Mariléa. Espaço, corpo e afeto: o antirracismo nas práticas femininas quilombolas contemporâneas. *Labrys: estudos feministas*, junho/2017, julho/2018.

ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural? In: *Geledés: Instituto da Mulher Negra*. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/o-que-e-racismo-estrutural-silvio-almeida>>. Acesso em: 12/07/2018.

AUGUSTO, Alexandre. *Moreira da Silva: o último dos malandros*. Rio de Janeiro: Sonora Editora, 2013.

BALLOUSSIER, Ana V. “Tem música que não canto mais”, diz Mano Brown sobre letras machistas. *Folha de S. Paulo*, 13/12/2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/12/1942874-tem-musica-que-nao-canto-mais-diz-mano-brown-sobre-letras-machistas.shtml>>. Acesso em: 20/08/2018.

BESTER, Gisela Maria. Aspectos históricos da luta sufrágica feminina no Brasil. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis, v. 15, n. 21, p. 11-22, 1997.

BISPO, Cristiano. Black is beautiful: o discurso sobre a África na antiguidade clássica. *Encontros*. Rio de Janeiro: Departamento de História do Colégio Pedro II, 2006, p.75-85.

BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar história: das origens à era digital*. São Paulo: Moderna, 2015.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 91, jan. 2000, p. 332-333. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11922>>. Acesso em: 10/07/2018.

CARDOSO, Cláudia Pons. Contribuições críticas do feminismo negro para o empoderamento das mulheres. In: ROCHA, Marcos Antonio (Org.). *Feminismos plurais*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

CARNEIRO, Sueli Aparecida. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Geledés*. Instituto da mulher negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>. Acesso em: 10/10/2017. CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. In: RODRIGUES, C.; BORGES, L.; RAMOS, T. R. O. (Org.). *Problemas de Gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.

CARULA, Karoline. *Darwinismo, raça e gênero: modernizadores da nação em conferências e cursos públicos* (Rio de Janeiro, 1870-1880). Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016.

CARVALHO, Marília G.; TORTATO, Cíntia S. B. Gênero: considerações sobre o conceito. In: CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki da (org.). *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. Curitiba, PR: Editora da UTFPR, 2009.

CERQUEIRA, Daniel (coord.). *Atlas da Violência 2018*. Rio de Janeiro: IPEA, 2018, p. 44. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432>. Acesso em: 01/07/2018.

COLLINS, Patrícia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, gênero e classe como categorias de análise e conexão. MORENO, Renata (org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015 (Coleção Cadernos Sempreviva. Série Economia e Feminismo).

Cooperativa Eloisa Cartoneira, em Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <<http://www.eloisacartera.com.ar/home.html>>. Acesso em: 25/10/2017.

CORREIA, Mariza. In: RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia R. O. (Org). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016, 400.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*. [online]. 2002, vol.10, n.1. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2002000100011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02/02/2018.

Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/elza-soares/dados-artisticos>>. Acesso em: 01/05/2017.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. *Dimensões- Revista de História da Universidade Federal do Espírito Santo*. n. 21, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2485>>. Acesso em: 27/08/2018.

DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Editora 34, 2004.

Entenda as diferenças entre preto, pardo e negro. 11/06/2013. In: *Geledés*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/entenda-as-diferencas-entre-preto-pardo-e-negro/?gclid=EAIaIQobChMIkoCS_9GP3AIVBQiRCh1fcgCLEAAYASAAEgLxN_D_BwE>. Acesso em: 23/03/2017.

ESCÓSSIA, Fernanda. Pobreza e abusos estimulam casamentos infantis no Brasil. *BBC Brasil*. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150908_casamento_infantil_brasil_fe_cc>. Acesso em: 07/11/2017.

FARIA, Amanda Beraldo. *De Amélias a barracões: a noção de saudade na obra de Ataulfo Alves*. São Paulo, 2015. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo.

FOUCAULT, Michel. Poder-corpo. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la Critique? [Critique et Aufklärung] Séance du 27 mai 1978. Bulletin de la Société Française de Philosophie, Paris, v. 84, n. 2, avril-juin 1990.

FRANCISCHINI, Alexandre, Uma lacuna historiográfica na música brasileira. In: FRANCISCHINI, A. *Laurindo Almeida: dos trilhos de Miracatu às trilhas em Hollywood* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 26/08/2018.

FREYRE, G. *Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS NETO, José Alves. A transversalidade e a inovação no ensino de história. In: KARNAL, L. (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 57-74.

GARCIA, J. *Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola*. Campinas, ETD – Educação Temática Digital, v.8, n.1, p.10-32, dez/2006.

GIANINI, Flávia. Mano Brown: “Não faz sentido o homem ser beneficiado só por ser homem”. *Cláudia/Famosos*. 13/04/2018. Disponível em: <<https://claudia.abril.com.br/famosos/mano-brown-feminismo>>. Acesso em: 15/07/2018.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 01/07/2017.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia R. O. (Org.). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.

HAHNER, June E. *Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil*. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

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

HEILBORN, M. L.; SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil- 1975-1995. Conceituando o gênero. In: RODRIGUES, C.; BORGES, L.; RAMOS, T. R. (Org.). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.

HERMETO, Miriam. *Canção Popular brasileira e o ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

HOLANDA, Maria Júlia B.; ALMEIDA, Eliane Araújo Barbosa de. Atos de incivilidade: um comportamento cada vez mais frequente no ambiente escolar. *Outras palavras*. v.12, n. 1, 2016. Disponível em:

<<http://revista.faculadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/view/597>>. Acesso em: 30/08/2018.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em: 05/07/2018.

LINS, Beatriz A.; MACHADO, Bernardo F.; ESCOURA, Michele. *Diferentes, não desiguais: a questão do gênero na escola*. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *Revista Labrys de estudos feministas*, nº 1-1, julho/dezembro, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. In: RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia R. O. (Org). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.

MARCUSSI, Alexandre Almeida. Mestiçagem e perversão sexual em Gilberto Freyre Arthur de Gobineau. *Est. Hist.*, Rio de Janeiro, vol. 26, nº 52, p. 275-293, julho-dezembro de 2013.

MENA, Fernanda; BARDON, Julia. Polícia mata mais homens negros e jovens no estado de São Paulo. *Folha de S. Paulo*. 17 de maio de 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/05/policia-mata-mais-homens-negros-e-jovens-no-estado-de-sao-paulo.shtml>>. Acesso em: 20/06/2018.

MOREIRA, Nubia Regina. *O feminismo negro brasileiro: um estudo do movimento de mulheres negras no Rio de Janeiro e São Paulo*. 2007. p. 121. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/278996>>. Acesso em: 02/02/2018.

MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. A canção no feminino, Brasil, século XX. *Labrys, études féministes / estudos feministas*, juillet / décembre 2010 - julho/dezembro 2010 (Edição em Português. Online), v. 18, p. 1-33, 2010.

MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. A musa despedaçada: representações do feminino nas canções brasileiras contemporâneas. *Labrys*, v. 17, p. 1-15, 2009.

MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. *Cartografias da Canção Feminina: Compositoras brasileiras no século XX*. (no prelo). Disponível em: <<http://www.compositoras.mpbnet.com.br>>. Acesso em: 08/10/2017.

NAPOLITANO, M. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

NASCIMENTO, Gizêlda Melo. Grandes Mães, reais senhoras. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Guerreiras de Natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

Olimpíada Nacional em História do Brasil. Disponível em: <<https://www.olimpiadadehistoria.com.br>>. Acesso em: 20/08/2018.

OLIVEIRA, Kátia Soares. Saber Docente e Saber Histórico Escolar no Contexto da Prática do Ensino da História e Culturas Afro-Brasileira e Indígenas. In: Simpósio Nacional de História: contra os preconceitos: história e democracia, 29., Brasília. Anais... Brasília: UNB, 2017.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. *Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas*. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014.

PELEGRINI, Maurício. Foucault e a sociedade neoliberal: o trabalhador como “empresário de si”. In: TONETTI, Ana Carolina; NOBRE, Lígia V.; MARIOTTI, Gilberto; BAROSS, Joana. (Org.). *Contracondutas: ação político-pedagógica*. São Paulo: Editora da Cidade, 2017, p. 97-101.

Plan International. Disponível em: <<http://casamentoinfantilnao.org.br>>. Acesso em: 01/07/2018.

PRIORE, Mary Del; PINNSKY, Carla B. (Org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

Rádio Batuta. Instituto Moreira Sales. Disponível em: <<http://radiobatuta.com.br/programa/maria-maria-maria>>. Acesso em: 12/07/2018.

RAGO, Margareth. “Feminismos, artes do viver e invenções da subjetividade”. In: ROCHA, Marcos Antonio (org.). *Feminismos plurais*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

RAGO, Margareth. Feminizar é preciso: por uma cultura filógena. *São Paulo Em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 58-66, jul./set. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000300009>. Acesso em: 23/10/2017.

RAGO, Margareth. Sexualidade e identidade na historiografia brasileira. *Revista Resgate*, v. 6, n.1, 1997. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645524/12829>. Acesso em: 02/09/2018.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Almanaque pedagógico afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Conceituando o gênero. In: RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia R. O. (Orgs.). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016.

SANTANA, Bianca. Sobrevivente, testemunha, porta-voz. *Revista Cult*, maio, 2017.

SANTOS, Leonardo Soares. Os subúrbios do Rio de Janeiro no início do século XX. MNEME – *Revista de Humanidades*, 12 (30), 2011 (jul./dez). Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/mneme>>. Acesso em: 05/08/2018.

SCHWARCZ, Lilia. Da minha janela vejo o mundo passar: Lima Barreto, o centro e os subúrbios. *Revista Estudos Avançados*, 31 (91), 2017.

SCHWARCZ, Lilia. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCOTT, Joan W. Prefácio a *Gender and politics of history*. Columbia University Press, N.Y., 1988. *Cadernos Pagu*, 1994, p. 11-27.

Site Técnico e Mineração. Disponível em: <<https://tecnicoemineraçao.com.br/blaster-o-que-faz-e-como-se-tornar-um>>. Acesso em: 04/11/2017.

SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, v. 6, nº 11, p. 78-99, 2017.

SOIHET, Raquel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: PRIORE, Mary Del; PINNSKY, Carla B. (Org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

SOUZA, Fábio F.; BITTENCOURT, Zoraia A. *As relações étnico-raciais na sala de aula: propostas pedagógicas*. Tubarão, SC: Copiart; Erechim: UFFS, 2016.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TIBURI, Márcia. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

TV Cultura. Programa Roda Viva, 2002. Ver também a transcrição da entrevista em: Memória Roda Viva, Elza Soares, 02/09/2002. *Revista pesquisa Fapesp*. Biblioteca Virtual. Disponível em: <http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/74/entrevistados/elza_soares_2002.htm>. Acesso em: 25/10/2017.

TVARDOVSKAS, Luana S. Visões do passado, insurreições no imaginário: história, gênero e raça em Rosana Paulino e Adriana Varejão. In: RAGO, Margareth; GALLO, Sílvia (orgs). *Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?* São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017.

TVARDOVSKAS. Luana Saturnino. *Dramatizações dos corpos: arte contemporânea e crítica feminista no Brasil e na Argentina*. São Paulo: Intermeios, 2015.

WERNECK, Jurema Pinto. Macacas de auditório? Mulheres negras, racismo e participação na música popular brasileira. In: BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Prêmio Mulheres Negras Contam sua História – 2013*. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

WERNECK, Jurema Pinto. *O Samba segundo as Ialodês: mulheres negras e a cultura midiática*. 2007. 297 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

XAVIER, Giovana. Segredos de penteadeira: conversas transnacionais sobre raça, beleza e cidadania na imprensa negra pós-abolição do Brasil e dos EUA. *Est. Hist.*, Rio de Janeiro, vol. 26, nº 52, p. 429-450, julho-dezembro de 2013.

ANEXOS

ANEXO 1 - FOTOS DE ATIVIDADES EM SALA DE AULA COM O MATERIAL DIDÁTICO



Foto 1: Entrada da EMEF Maestro Marcelino Pietrobon – 05/09/2018. Créditos: Juliana C. Videira.



Foto 2: bloco de salas de aula dos 7º anos. 05/09/2018. Créditos: Juliana C. Videira.

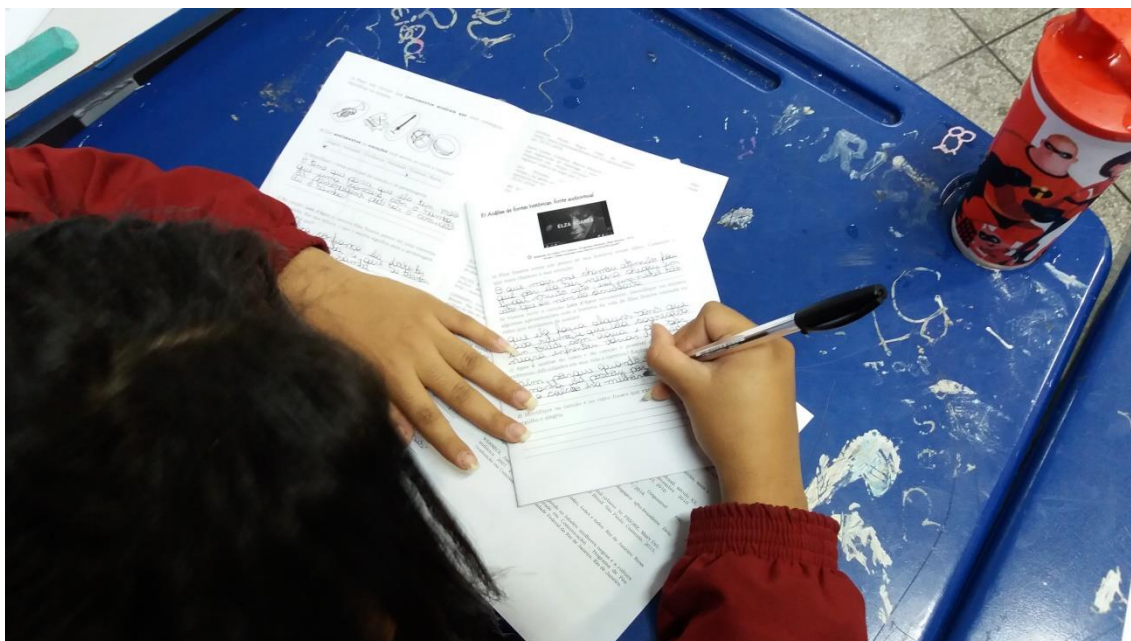


Foto 3: educanda do 7º ano fazendo as atividades do material didático. 10/08/2018. Créditos: Juliana C. Videira.

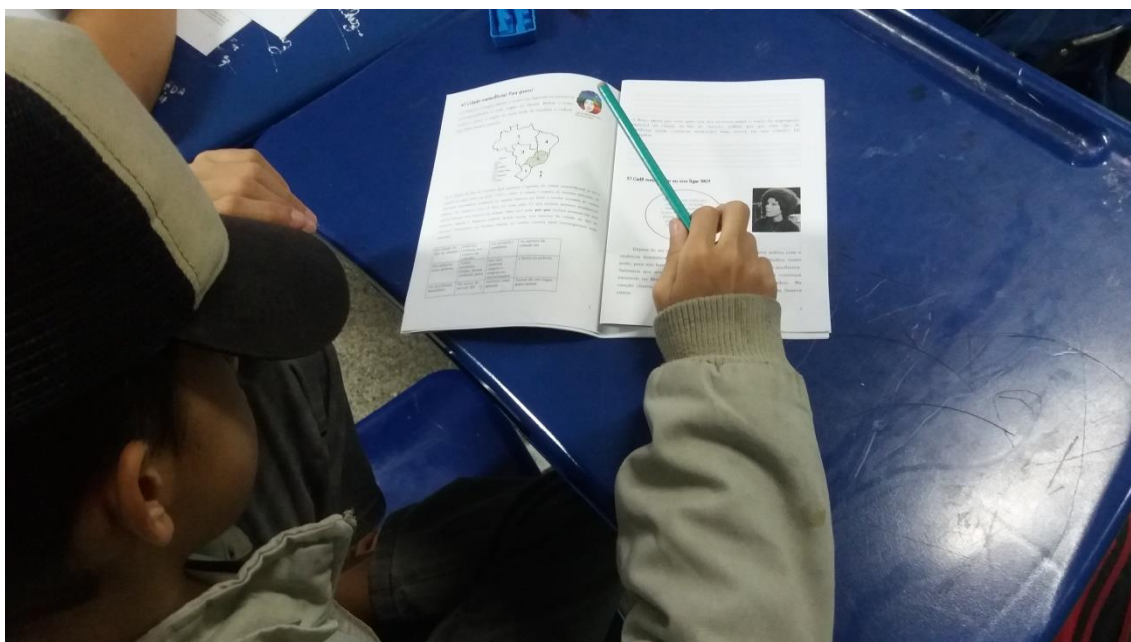


Foto 4: educando do 7º ano fazendo as atividades do material didático. 17/08/2018. Créditos: Juliana C. Videira.

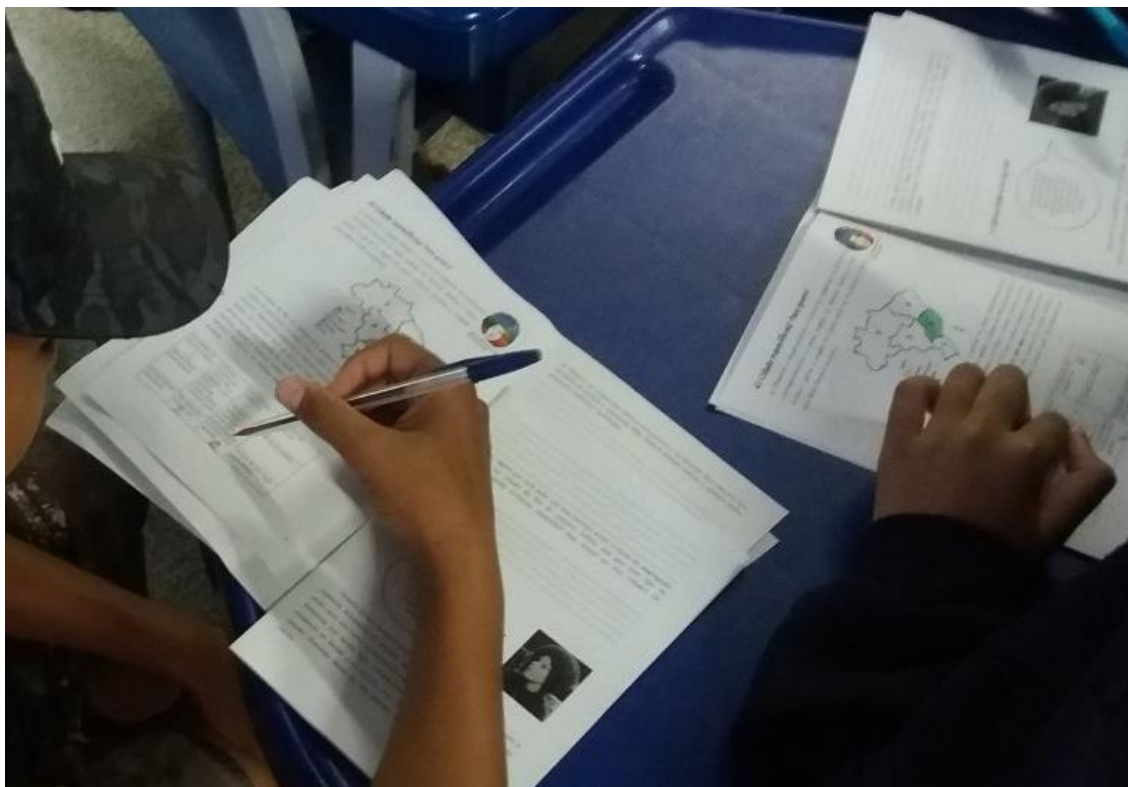


Foto 5: educandos do 7º ano fazendo as atividades do material didático. 17/08/2018. Créditos: Juliana C. Videira.



Foto 6: educandas do 7º ano fazendo as atividades do material didático. 24/08/2018. Créditos: Juliana C. Videira.



Foto 7: esboço de capas cartonera para o material didático (elaborado pela autora). Créditos: Juliana C. Videira.

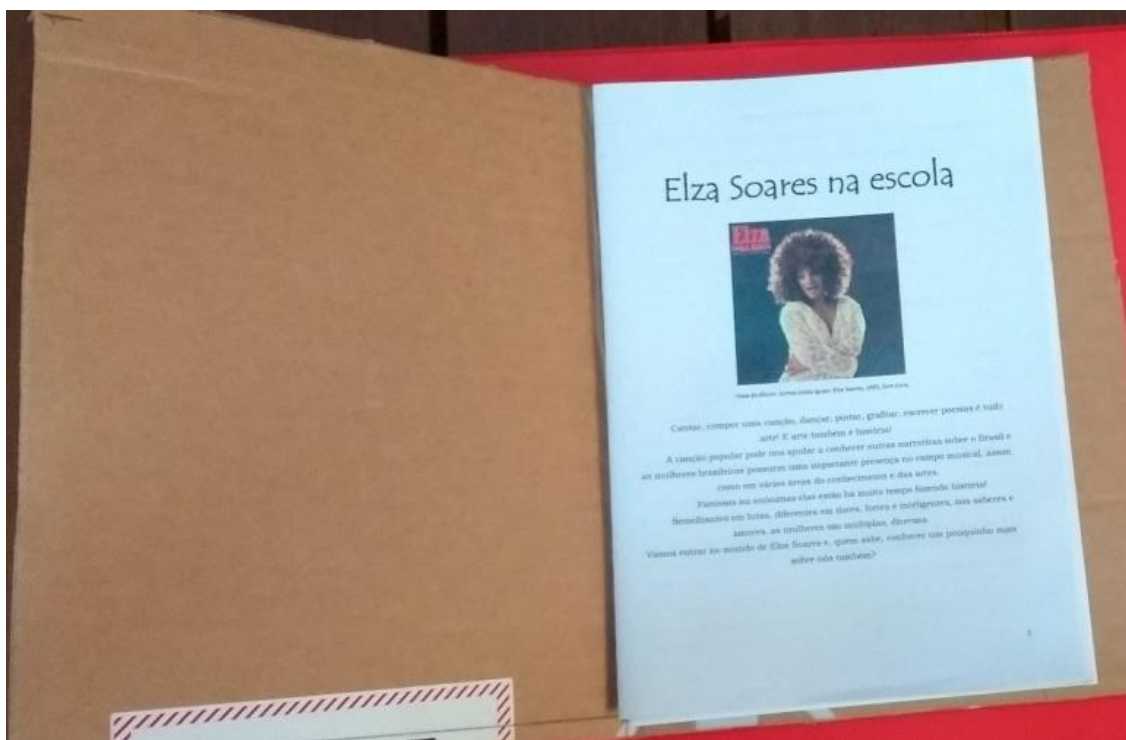


Foto 8: esboço do material didático na capa cartonera (elaborado pela autora). Créditos: Juliana C. Videira.

ANEXO 2

Algumas orientações ao professor e professora sobre o material didático:

- Para deixar o material didático no formato de um pequeno livro você deve imprimir o anexo no formato livreto, assim o material será impresso como apresentado no esboço;
- O professor/as pode levar as capas de papelão cortadas, caso considere mais seguro para seus educandos/as;
- As atividades de análise dos documentos musicais foram inspiradas, em grande parte, na obra da historiadora Miriam Hermeto (conforme já exposto e referenciado na dissertação). Recomendamos a leitura da obra, pois a autora produziu um rico trabalho sobre o ensino de história e a canção popular brasileira, trazendo análises e sugestões que podem servir a outras realidades escolares como, também, ao aprofundamento da temática musical nas aulas de história.

ANEXO 3 – MATERIAL DIDÁTICO

Elza Soares na escola



Capa do álbum: Somos todos iguais. Elza Soares, 1985, Som Livre.

Cantar, compor uma canção, dançar, pintar, grafitar, escrever poesias, é tudo arte! E arte também é história!

A canção popular pode nos ajudar a conhecer outras narrativas sobre o Brasil e as mulheres brasileiras possuem uma importante presença no campo musical, assim como em várias áreas do conhecimento e das artes.

Famosas ou anônimas, elas estão há muito tempo fazendo história!

Semelhantes em lutas, diferentes em dores, fortes e inteligentes, nos saberes e amores, as mulheres são múltiplas, diversas.

Vamos entrar no mundo de Elza Soares e, quem sabe, conhecer um pouquinho mais sobre nós também?

Juliana Videira

Parte 1: mulheres são diversas!

1) O que você sabe?

a) Quem é **Elza Soares**? Escreva o que você sabe sobre ela.

b) O que você entende por **canção popular**? Dê exemplos.

c) Assinale os **gêneros musicais** abaixo que você conhece.

- | | |
|--|--|
| ☐ MPB | ☐ Rap |
| ☐ Funk | ☐ Música clássica |
| ☐ Sertanejo | ☐ Axé |
| ☐ Rock | ☐ Blues/Jazz |
| ☐ Música eletrônica | ☐ Pop |
| ☐ Samba | ☐ Reggae |

d) Quantas cantoras **negras** que você conhece aparecem na TV? Dê exemplos.

e) A música pode ser considerada uma **fonte histórica**? Você acha que podemos aprender história por meio da música? Explique.

2) Análise de fontes históricas: fonte musical

Audição da Música *Lata d'água*.

*O samba mandou me dizer
Que precisa de tempo pra pensar
Ou mudar a cadência do samba do morro
Ou resolverá mudar o morro de lugar
Lata d'água na cabeça
É o estandarte que representa minha arte
Jogo de cena é a fome
Negra sempre foi o meu nome
Mas digo isso porque
Tenho o samba pra me defender
E o carnaval
Ciência e filosofia
Que domina o mundo inteiro
Simplesmente em três dias*

SOARES, Elza. Lata d'água. In: SOARES, Elza. Carioca da Gema. Rio de Janeiro: Luna, 1999, CD.

a) Informações sobre a canção

Nome da música:	
Compositor\ a:	
Intérprete:	
Ano da gravação:	
Gênero musical da canção:	

b) Em qual **suporte técnico** essa canção foi gravada?

- | | |
|--|--|
| ☐ Disco de vinil | ☐ áudios e vídeos através da internet). |
| ☐ Compact disc (CD) | ☐ Fita cassete (K7) |
| ☐ Serviço de streaming
(transmissão instantânea de | ☐ MP3 |

c) Faça um círculo nos **instrumentos musicais** que você conseguiu identificar na música.



d) Que **sentimentos** ou **emoções** você sentiu ao ouvir a canção?

Alegria	Amizade	Confiança	Saudade	Tristeza	Raiva
---------	---------	-----------	---------	----------	-------

e) Identifique o tema principal da canção e os personagens.

f) Na canção *Lata d'água*, a cantora Elza Soares parece ter uma conversa com o samba. Em sua leitura, o que o samba significa para a personagem da canção? Por quê?

3) Análise de fontes históricas: fonte audiovisual



Exibição do vídeo TV Cultura- Programa Radiola, Elza Soares, 1973.
<https://www.youtube.com/watch?v=DJnVR1qyz0Y>

a) Elza Soares conta um pouco de sua história nesse vídeo. Comente o que mais chamou a sua atenção.

b) Vamos ouvir a canção *Lata d'água* novamente. Identifique na música algumas aproximações com a história da vida de Elza Soares contada no vídeo que acabamos de assistir.

c) Após a análise do vídeo e da canção, é possível dizer que a artista enfrentou dificuldades em sua vida e carreira? Explique.

d) Identifique na canção e no vídeo frases que expressem sentimentos de orgulho e alegria.

Texto de apoio

Agora, vamos conhecer um pouquinho mais sobre a vida de Elza Soares.

“Menina, pare de fazer isso! Você vai estragar sua garganta, esse gemido não dá pé!”, dizia Avelino, o pai de Elza Soares, quando ela carregava latas de água na cabeça quando criança e fazia uns barulhos roucos com a voz: “bá, bá”. Foi carregando latas de água, ajudando a família a sobreviver, que Elza começou a desenvolver um estilo musical muito original. Com uma voz rouca e marcante, Elza iria se tornar uma importante cantora brasileira!

Elza Soares nasceu na década de 1930 e morou na favela de Água Santa, na cidade do Rio de Janeiro. O pai de Elza trabalhava em uma pedreira e sua mãe, Rosária, era lavadeira.

Menina, negra e pobre, para enganar a fome e ajudar os pais, Elza ajudava a mãe na lavagem das roupas das clientes. Elza estava sempre atenta e sensível aos problemas da família, pois o dinheiro que os pais recebiam de seus trabalhos não eram suficientes para pagar as despesas da casa.

Elza nos conta que aprendeu a cantar carregando latas, ouvindo músicas no rádio e também com o irmão que tocava violão. Quando conseguia um tempo livre, brincava na rua com os meninos, soltando pipa, correndo atrás das cabras! Brincar com bonecas, nem pensar! Elza não gostava.

Aos 12 anos de idade, muita coisa mudou na vida de Elza: ela foi obrigada pelo pai a se casar com um funcionário da pedreira e teve seu primeiro filho aos 13 anos. E, para piorar, esse primeiro “marido” era muito violento com Elza.



Elza Soares e sua mãe Rosária. Arquivo Globo / Arquivo Pessoal.

O início da carreira

O dinheiro era curto e todos os dias era uma luta para comprar comida e remédios para os filhos doentes (Elza teve sete filhos e três já faleceram).

Diante dessa situação, Elza se inscreveu em um programa de calouros da Rádio Tupi que oferecia

prêmios em dinheiro aos participantes, isso no ano de 1953. O programa era comandado por Ary Barroso e era muito famoso na época. As candidatas e candidatos cantavam uma música e poderiam ganhar o prêmio em dinheiro, caso não fossem “gongados”! Elza ensaiou a música *Lama*, vestiu um vestido de sua mãe (que encheu de alfinetes para ajustá-lo ao seu corpo que era muito magro) e entrou no auditório. Já no palco, observando Elza entrar com sua roupa e magreza, Ary Barroso, zombando da aparência de Elza, perguntou: “de que planeta você veio, minha filha?” Nessa hora, a plateia caiu na gargalhada. Mas Elza rapidamente respondeu: “do planeta fome, Sr. Ary!” Fez-se, então, um silêncio no palco.

Elza, cantou, emocionou a plateia e o apresentador e ganhou o prêmio! Logo mais, em 1960, gravou seu primeiro LP e, a partir desse momento, iniciou uma longa e talentosa carreira artística na Música Popular Brasileira, cantando inúmeros sambas, assim como outros gêneros musicais.

Mas, durante todo esse tempo, além de enfrentar a desigualdade social, Elza Soares, assim como muitas mulheres negras, teve que enfrentar o racismo e o machismo da sociedade brasileira.



Ary Barroso E Tião Macalé, no programa 'Show do Gongo. TV Rio. Foto: Flickr



Elza Soares durante o IV Festival de Música Popular Brasileira, 1969. Crédito: ARQUIVO/ESTADÃO.

My name is now! Meu nome é agora!

No ano de 2015, Elza gravou um disco que ficou muito conhecido no Brasil e no exterior: *A Mulher do Fim do Mundo*. Com uma pegada mais eletrônica, as canções tratam de vários temas, como o racismo, a violência contra as mulheres e com a população LGBT.

Em 2018, com o álbum *Deus é Mulher*, Elza Soares continua inovando artisticamente e sendo um exemplo na luta contra qualquer forma de preconceito e discriminação.

4) Cidade maravilhosa! Para quem?

a) Observe o mapa abaixo e insira na legenda os números correspondentes a cada região do Brasil. Releia o texto acima e pinte a região do país onde se localiza a cidade que Elza Soares nasceu.



Capa do álbum Vivo Feliz, Elza Soares, 2003



b) A cidade do Rio de Janeiro (que ganhou o apelido de cidade maravilhosa) já foi a capital do país entre os anos de 1763 a 1960. A cidade é repleta de belezas naturais, de diversas expressões artísticas (o samba nasceu no Rio!) e recebe turistas de vários países. No entanto, você já deve ter visto pela TV que muitas pessoas atualmente ainda moram nos morros da cidade. Mas você sabe **por que** muitas pessoas, em sua maioria, negras e brancas pobres, foram morar nos morros da cidade do Rio de Janeiro? Reescreva os trechos abaixo na ordem correta para investigarmos essa questão:

na cidade do Rio de Janeiro	reforma urbana (no centro da cidade)	os cortiços e casebres	os morros da cidade em
das pessoas mais pobres,	Estas pessoas, então, foram subindo para	em sua maioria negros e negras ex-escravizados	e brancos pobres.
em que foram demolidos	No início do século XX	ocorreu uma grande	busca de um lugar para morar.

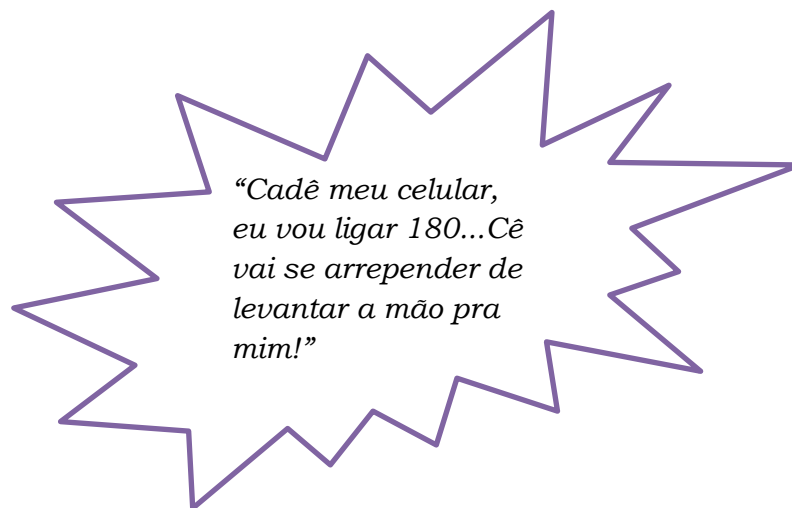
c) Bom, agora que você sabe um dos motivos sobre o início da segregação espacial na cidade do Rio de Janeiro, reflita: por que esse tipo de problema ainda continua existindo? Isso ocorre na sua cidade? Dê exemplos.

5) "Cadê meu celular, eu vou ligar 180!"

"A mulher não tinha pra onde correr. Se fosse delatar o acontecido, ficava com medo. Porque depois tinha que voltar pra casa e viver um drama com aquele homem."



Depois de ser obrigada pelo pai a se casar, Elza Soares sofreu com a violência doméstica do marido. Elza, naquela época, se defendeu como pode, pois não havia nenhuma lei específica que defendesse as mulheres. Sabemos que, ainda hoje, infelizmente, esse tipo de violência continua existindo no Brasil e no mundo, mas também muita coisa mudou. Na canção chamada *Maria da Vila Matilde*, lançada em 2015, Elza Soares canta:

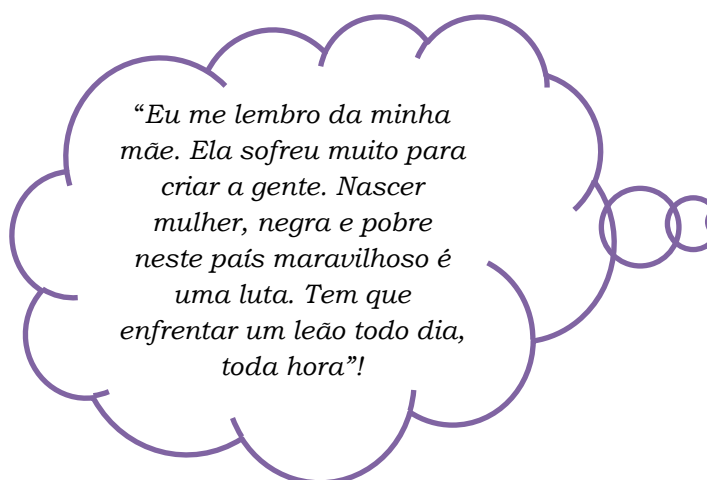


a) Sobre a violência doméstica no Brasil, as mulheres conseguiram alguma forma de defesa e proteção? Quais?

b) **Situação problema:** Marcos, desde pequeno, ouvia o ditado popular: “em briga de marido e mulher não se mete a colher”. Ele cresceu concordando com o ditado, mas nunca havia refletido sobre isso.

Um dia, a amiga de Marcos, Fabiana (que já era casada), contou para ele que sofria violência doméstica em casa e que não conseguia sair dessa situação. Marcos ficou muito preocupado com a amiga, mas não sabia o que fazer para ajudá-la. Em dupla, reflitam: como vocês ajudariam Marcos a resolver essa situação?

6) Análise de fontes históricas: fonte escrita e visual.



Documento 1 – texto de apoio

O trabalho de lavadeira de sua mãe Rosária era muito importante para o sustento da família. Elza e seus irmãos também ajudavam a mãe nesse trabalho. Antes de ser cantora, já casada e com filhos, Elza Soares trabalhou também como empregada doméstica, como operária em uma fábrica de sabão e como recepcionista em um hospital psiquiátrico.

De acordo com a historiadora Ana Carolina de Arruda Murgel, no início do século XX, trabalhar como atriz ou cantora era algo muito mal visto pela sociedade. Independente se a pessoa fosse rica ou pobre, muitos iriam criticar, ainda mais se fosse mulher! Atualmente, o trabalho artístico já não é visto de forma negativa pela sociedade, tanto para os homens como para as mulheres.

Documento 2 - entrevista

“[...] Trinta dias no mês eu comia o pão que o diabo amassava com os pés. Bem menina, com 12 anos apenas, eu já era mamãe. Mas no morro não tem colher de chá: a gente tinha que trabalhar de verdade. Quando eu queria ficar descansada, a turma gritava: “Vai trabalhar, crioula”. E lá ia eu, morro abaixo e morro acima carregando a lata de água e as trouxas de roupa para entregar na casa das madames”. Trecho da entrevista de Elza Soares concedida a Revista *O Cruzeiro*, 22/07/1967. Créditos: Arquivo O Cruzeiro/EM/D.A Press.

a) Como era a vida de Elza Soares aos 12 anos de idade? Existe alguma semelhança com os dias atuais? Explique.

b) Volte ao texto acima e liste todos os trabalhos que Elza teve ao longo de sua vida. Qual deles é o mais valorizado atualmente? Por quê?

Documento 3 - Capa da Revista Jornal das Moças, RJ, 1951 e 1959



Documento 4: trechos: revistas da década de 1950

“A perfeita casada deve ser uma completa conhecedora dos misteres domésticos, de modo que sua família goze da felicidade terrestre. Sua casa está sempre limpa e é um refúgio de paz e tranquilidade. Como no caso de qualquer outra profissão, a mulher deve esperar ter bom êxito em seu papel de esposa. Não deve resmungar ou lamentar-se [...]” *Jornal das Moças*, 1952.

“Uma mulher deve conservar, a todo momento, o seu lugar”. *Jornal das Moças*, 1955.

“Lugar de mulher é o lar [...] a tentativa moderna de viver como um homem durante o dia e como uma mulher durante a noite, é a causa de muitos lares infelizes e destroçados”. *Revista Querida*, 1954.

Documento 5 – meme



c) Leia os documentos 3, 4 e 5 acima e assinale **duas** alternativas **incorretas**:

() As revistas dos anos 1950 diziam que as mulheres deveriam se dedicar exclusivamente ao trabalho doméstico e que não expressassem seus sentimentos.

() O meme foi criado na mesma época das revistas e reforça o conselho para que a mulher não trabalhe fora de casa.

() As revistas colocavam a culpa nas mulheres pela infelicidade da família.

() As modelos selecionadas para as capas da Revista *Jornal das Moças* representavam todas as mulheres da sociedade brasileira da década de 1950.

d) Releia os documentos **2 e 4** e reflita: os conselhos das revistas *Jornal das Moças* e *Querida* eram direcionados a um grupo específico de mulheres? Explique.

Parte 2: Cor e raça no Brasil

1)) O que você pensa?

a) Como você se identifica em relação **à sua cor de pele**?

() pardo () preto () branco () indígena () amarelo

b) E seu **cabelo**?

() crespo () liso () afro () ondulado

c) O que você entende sobre **raça**?

d) O que significa **mulata**?

2) Análise de fontes históricas: fonte musical

Audição da canção *Mulata Assanhada*

Oh, mulata assanhada

que passa com graça

fazendo pirraça

fingindo inocente

Tirando o sossego da gente

Oh, mulata se eu pudesse

e se meu dinheiro desse

eu comprava sem pensar

esse céu, esta terra, este mar

Ela finge que não sabe

que tem feitiço no olhar

Oh, mulata assanhada (refrão)

Ai meu Deus que bom seria

se voltasse a escravidão

Eu comprava essa mulata

e prendia no meu coração

E depois a pretoria

resolvia a questão

ALVES, Ataulfo. *Mulata Assanhada*. In: SOARES, Elza. *Se acaso você chegasse*. Rio de Janeiro: Odeon, 1960, LP

a) Informações sobre a canção:

Nome da música:	
Compositor\ a:	
Intérprete:	
Ano da gravação:	
Gênero musical da canção:	

b) Qual o **tema** da música? A canção fala sobre o quê?

c) Essa canção se passa no tempo em que havia **escravidão no Brasil**? Justifique sua resposta com um trecho da canção ou com outra informação que o documento musical apresente.

d) A canção se refere a qual **mulher**? Como ela é descrita pelo narrador da canção?

e) **Situação problema:** Mariana tem um cabelo crespo e gosta de deixá-lo solto, estilo *black power*. Ela gosta de ouvir rock e curte usar camisetas de suas bandas preferidas. No primeiro dia de aula, na escola onde estudava, um colega da sala, João, queria conhecê-la e disse: *oh, morena faceira! Como você se chama?* Mariana olhou para ele e disse: *meu nome é Mariana, muito prazer! Mas não sou morena, nem moreninha, nem mulata, sou negra!* João não entendeu nada e falou: *mas você não tem a pele tão escura. Pra mim você é parda!* Mariana então se sentou ao lado de João para eles trocarem uma ideia sobre isso. Debata com seu grupo e ajude Mariana a explicar essa questão para João (consulte o material de apoio sobre a questão racial, se necessário).

Se liga no glossário!

Feminismo: de modo geral, os movimentos feministas lutam contra a desigualdade de gênero, ou seja, as desigualdades de direitos e de oportunidades entre homens e mulheres, assim como combatem qualquer forma de violência contra as mulheres e demais minorias.

Importante! Existem vários movimentos feministas, pois as mulheres são diversas em etnias, "raças" e classe sociais e, apesar de terem muitas lutas em comum, a classe social (rico ou pobre) e o racismo tornam diferentes as experiências de vida das mulheres de vários grupos sociais distintos.

Movimentos Negros: diversas organizações da população negra que lutam pelo fim do racismo, assim como pela valorização e direitos dos negros e negras no Brasil.

Racismo: ideia da existência de raças superiores e inferiores. Essa ideia promove o preconceito, a discriminação, violência e a exclusão da população que sofre com o racismo.

Raça não existe! A ideia da existência de raças humanas já foi desmentida pela ciência! Não existe raças superiores e inferiores.



Por que então
ainda falamos em
raça, Elza?



Porque a ideia de raça ainda
existe no imaginário e nas ações
das pessoas, assim como das
instituições. As pessoas negras
ainda são discriminadas no
Brasil. Então usamos o termo
raça social para explicar e
combater o racismo.

Elza Soares em ilustração de Vic Matos.

3) Elza Soares e a ancestralidade africana.

Audição da canção *Lendas e Festas Das Yabás*.

Oyá oyá oyá iê
Oyá matamba
De cacarucaia zunguê
Era madrugada
Quando a natureza me inspirou
Para falar dos nossos rituais
Lendas e festas das Yabás
Oh! Deusas, Oh! Orixás
Agô Agô iê
Trago para este carnaval
Esta homenagem a vocês
Na apologia do mistério
O misticismo propagou
O Brasil é lindo e merece
O nosso amor
E a nossa escola colorida
Vem mostrar nessa avenida
Todo o seu valor
Oyá oyá oyá iê
Oyá matamba
De cacarucaia zunguê

MELODIA, Aroldo, SILVA, Leôncio da. *Lendas e Festas Das Yabás* (União da Ilha do Governador - samba enredo1974) In: SOARES, Elza. *Nos braços do samba*. Tapeçar, 1975. LP/CD.

a) Informações sobre a canção

Nome da música:	
Compositor\ a:	
Intérprete:	
Ano da gravação:	
Gênero musical da canção:	

b) Qual o **tema** da música? A canção fala sobre o quê?

c) Que **sentimentos** ou **emoções** você sentiu ao ouvir a canção?

Alegria	Amizade	Confiança	Saudade	Tristeza	Raiva
---------	---------	-----------	---------	----------	-------

d) Você já aprendeu nas aulas de história algo sobre mitologia, não? Zeus, Afrodite, Marte, Diana são deuses e deusas gregos e romanos. Agora, pesquise o significado de Orixás e Yabás. Depois, encontre um orixá semelhante a Zeus e outro semelhante a Afrodite.

Orixá:
Yabás:

Deuses e deusas gregos/romanos	Orixás

e) Observe as capas dos discos da cantora Elza Soares e identifique quais capas você acha que representam elementos da cultura afro-brasileira e explique o porquê.



Elza Soares - Bateria: Wilson das Neves, 1968. Odeon.



Elza, carnaval & samba, 1969. Odeon.



Elza pede passagem, 1972. Odeon.



Senhora da Terra, 1979. CBS.



Voltei, 1988. RGE.



A Mulher Do Fim Do Mundo, 2015. Circus.

4) "O meu país é meu lugar de fala!"

a) Leia os três documentos abaixo e identifique o que eles têm em comum.

Documento 1 - Trecho de uma entrevista a Revista O Cruzeiro, 1967:

"Lá do alto de da Água Santa, eu vi o asfalto crescer. E o sonho de crescer com ele foi a força que me fez lutar. Lembro o sorriso incrédulo de minha mãe, quando eu dizia: vou pra cidade. "Não pensa besteira, menina." Hoje dei a ela uma casa grande e confortável, no coração da cidade em que ela não acreditava. Hoje sou negra de raça, dona da praça, mas eu sofri. Hoje estou de viagem marcada para a Argentina e Portugal, mas foi em da Água Santa que eu saí. No meu coração, vai a marca da minha origem, motivo de orgulho, e não de vergonha. Na minha côr, está a razão da minha força. E no samba estão todas as recordações da vida que passou. Porque no morro, minha gente, só tem poesia em samba [...]"

Documento 2 - Trecho da canção *Lata d' Água* composta por Elza Soares, 1999:

*Lata d'água na cabeça
É o estandarte que representa minha arte
Jogo de cena é a fome
Negra sempre foi o meu nome
Mas digo isso porque
Tenho o samba pra me defender*

Documento 3 - Trecho da canção *A Mulher do Fim do Mundo*, interpretada por Elza Soares, 2015:

*Na avenida, deixei lá
A pele preta e a minha voz
Na avenida, deixei lá
A minha fala, minha opinião
A minha casa, minha solidão
Joguei do alto do terceiro andar
Quebrei a cara e me liberei do resto dessa vida
Na avenida, dura até o fim.*

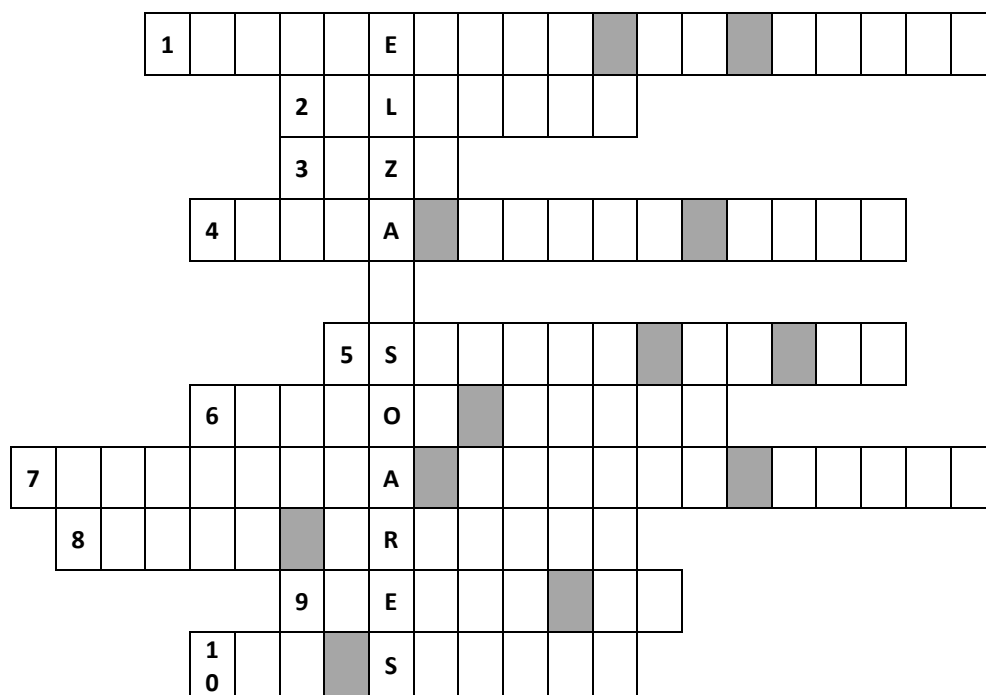
b) Observe as capas dos álbuns novamente e se recorde das canções que ouvimos da artista e responda: Elza Soares sempre adotou o mesmo estilo musical e estético? Justifique.

c) Após esse estudo sobre Elza Soares, reflita: o que sempre foi motivo de orgulho para a artista ao longo de sua vida e carreira?

5) Elza Soares: novas e velhas gerações

Agora vamos conhecer algumas gerações de artistas que influenciaram Elza Soares e que também foram influenciadas por ela.

Observe as imagens, leia as informações sobre as artistas e complete a cruzadinha com os nomes das cantoras.



1		Cantora e compositora. Aprendeu com a mãe ladainhas, jongs e partidos altos. Trabalhou muito tempo como empregada doméstica e começou a carreira artística aos 63 anos de idade, o que não a impediu de fazer muito sucesso na Música Popular Brasileira.
2		Formou-se como professora. Sua primeira apresentação foi aos 12 anos de idade na orquestra sinfônica Jazz Guarani, no Maranhão. Além de cantora e compositora, também toca saxofone.
3		Cursou publicidade e propaganda, mas escolheu a música como profissão. Grande revelação na música brasileira, com a agenda repleta de shows e trabalhos.
4		Cantora e compositora. Desde criança suas habilidades musicais já eram admiradas na escola. Fez graduação em assistência social e especializou-se em terapia ocupacional. Após a aposentadoria, dedicou-se exclusivamente à carreira artística. Primeira mulher a fazer parte da ala dos compositores de uma escola de samba.
5		Cantora e compositora carioca. Ganhou prêmios nos festivais de <i>black music</i> no final dos anos 1960. Em 1980, iniciou uma talentosa carreira na música popular brasileira.
6		Antes de iniciar a carreira artística, trabalhou como empregada doméstica e lavadeira. Em conjunto com outros sambistas como Jorge Aragão, formou o que ficou conhecido como pagode carioca.
7		Nasceu em Curitiba. Cantora, compositora, atriz, modelo e apresentadora. Participou do 28º Prêmio da Música Brasileira (2017) e também se apresentou no Rock in Rio no mesmo ano.
8		Formada em Direito, cantora e compositora. Suas canções falam de questões sociais, como do cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras dos subúrbios da cidade carioca. Foi eleita deputada estadual do estado de São Paulo por duas vezes.
9		Rapper, atriz e compositora. Participou da minissérie “Antonia”, da Rede Globo.
10		Ficou conhecida aos 11 anos. Canta e compõe canções que falam sobre o racismo e do empoderamento das meninas e mulheres negras.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Oficina

Agora, você mesmo vai confeccionar a capa para o livrinho Elza Soares na escola! Inspirado no trabalho da argentina Eloisa Cartonera.

Recursos materiais:

- Papelão, tesoura sem ponta, tinta guaxe ou acrílica, pincel, linha e agulha.

Preparação:

- Exibição do vídeo *Magnolia Cartonera*
<https://www.youtube.com/watch?v=HBeLmKPPqHk>

Desenvolvimento:

- Cortar o papelão no formato da capa para o pequeno livro;
- Decorar a capa: aqui você vai expressar em forma de desenhos, frases ou rimas o que você aprendeu ou sentiu com as aulas sobre Elza Soares;
- Esperar secar a pintura e costurar a capa no pequeno livro.

Pronto! Seu livro *Elza Soares na Escola* está finalizado! Parabéns!

Compartilhe o que você aprendeu sobre a história de vida e a obra dessa grande artista brasileira, Elza Soares! Uma mulher fundamental para a história do Brasil, como na luta contra o racismo, o machismo e a homofobia na sociedade brasileira.

Vamos juntos e juntas nessa luta com Elza?

Esse material é resultado do Mestrado Profissional em Ensino de História.
Título: *Elza Soares na Escola: gênero e relações étnico-raciais na música popular brasileira e no ensino de História*. Realizado na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, com apoio da CAPES, 2018.
Por: Juliana Cíntia Videira.

Referências bibliográficas:

Créditos imagens:

Ary Barroso e Tião Macalé. Disponível em: <<http://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/98979/ary-barroso-e-lamartine-babo-sao-parte-do-relevo-d.htm>>. Acesso em: 20/01/2018.

Capas dos álbuns Elza Soares. *Site Cantoras do Brasil*. Disponível em: <http://www.cantorasdobrasil.com.br/cantoras/elza_soares.htm>. Acesso em: 05/06/2017.

Elza Soares no festival da TV Record. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,galerias-fotos-historicas,12218,0.htm>>. Acesso em: 10/10/2017.

Elza Soares e a mãe Rosária. Arquivo Globo / Arquivo Pessoal - Elza Soares e sua mãe Rosária. In: *Revista Rolling Stones Brasil*. Disponível em: <<http://rollingstone.uol.com.br/edicao/edicao-130/sagracao-da-guerreira#imagem0>>. Acesso em: 20/07/2017.

Elza Soares. Créditos: Daryan Dornelles. Facebook oficial Elza Soares @elzasoaresoficial.

Elza Soares. Revista Sétimo Céu, 1981. Fã Clube Elza Soares. Disponível em: <<https://www.facebook.com/pg/faclubeoficialelzasoares>>. Acesso em: 01/08/2018.

Elza Soares em ilustração de Vic Matos. ALMEIDA, Mateus. Ilustrador transforma famosos da abertura da Olimpíada em desenhos. *Ego/Globo*. Disponível em: <<http://ego.globo.com/famosos/noticia/2016/08/ilustrador-transforma-famosos-da-abertura-da-olimpiada-em-desenhos.html>>. Acesso em: 29/07/2018.

Menina com dúvida. Imagem disponível em: <https://pt.pngtree.com/freepng/silhouette-figures-puzzled-villain_107987.html>. Acesso em: 06/08/2018.

Cantoras cruzadinha:

Alcione. Crédito: Leo Martins / Agência O Globo. Alcione cantará “Juízo final” na abertura da próxima novela das nove. Disponível em: <<https://extra.globo.com/tv-e-lazer/musica/alcione-vai-cantar-tema-de-abertura-da-novela-regra-do-jogo-17100998.html>>. Acesso em: 18/01/2018.

Clementina de Jesus. Créditos: Hipólito Pereira 30/11/1984 / Agência O GLOBO. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/clementina-de-jesus>>. Acesso em: 18/01/2018.

Iza. Créditos: Karine Basilio / Edições Globo Condé Nast . VFNO no Village Mall terá show de Iza. Disponível em: <<https://vogue.globo.com/Fno/noticia/2017/09/vfno-no-villagemall-tera-show-de-iza.html>>. Acesso em: 17/01/2018.

Jovelina Pérola Negra. Capa do álbum Luz do repente. Disponível em: <http://www.cantorasdobrasil.com.br/cantoras/jovelina_perola_negra.htm>. Acesso em: 19/01/2018.

Karol Conka. Créditos: Márcio Simnch. MATIAS, Alexandre. Karol Conka fala sobre sua regravação de Sabotage, o novo disco, fama, privacidade e Marielle Franco. Disponível em: <<https://revistatrip.uol.com.br/tpm/karol-conka-sauda-sabotage-ao-regravar-cabeca-de-nego-que-antecipa-seu-novo-trabalho>>. Acesso em: 19/01/2018.

Leci Brandão. Crédito: Roger Cipó/Divulgação. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/leci-brandao-se-apresenta-em-mogi-para-comemorar-6-anos-de-projeto-de-samba.ghhtml>>. Acesso em: 18/01/2018.

MC Soffia. Créditos: Edu Garcia/R7MC. Soffia vende bonecas negras nos shows. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/mc-soffia-usa-boneca-para-falar-de-autoestima-sou-uma-barbie-black>>. Acesso em: 18/01/2018.

Negra Li. Créditos: JR Duran/Divulgação. Bate-papo: Negra Li fala de sua mudança de estilo para o álbum "Tudo De Novo". Uol. Disponível em: <<https://musica.uol.com.br/noticias/redacao/2012/08/22/bate-papo-negra-li-fala-de-sua-mudanca-de-estilo-para-o-album-tudo-de-novo.htm>>. Acesso em: 15/01/2018.

Sandra de Sá. Crédito: MARCELO FERRELLI/Gazeta Press. A cantora Sandra de Sá durante homenagem ao ex-cantor Tim Maia no programa Todo Seu, da TV Gazeta, apresentado por Ronnie Von. Disponível em: <<http://www.gazetapress.com/busca/fotos/?q=sandra+de+s%C3%A1>>. Acesso em: 15/01/2018.

Discografia

ALVES, Ataulfo. Mulata Assanhada. In: SOARES, Elza. Se acaso você chegasse. Rio de Janeiro: Odeon, 1960, LP. Disponível em: <<http://immub.org/album/a-mulher-do-fim-do-mundo>>. Acesso em: 23/07/2017.

FROES, Rômulo; COUTINHO, Alice. A Mulher do Fim do Mundo. SOARES. Elza. A Mulher do Fim do Mundo. São Paulo, Circus, 2015, CD. Disponível em: <<http://immub.org/album/a-mulher-do-fim-do-mundo>>. Acesso em: 23/07/2017.

GERMANO, Douglas. Maria de Vila Matilde. SOARES. Elza. A Mulher do Fim do Mundo. São Paulo, Circus, 2015, CD. Disponível em: <<http://immub.org/album/a-mulher-do-fim-do-mundo>>. Acesso em: 23/07/2017.

GERMANO, Douglas. O que se cala. SOARES, Elza. Deus é mulher. São Paulo, Deck, 2018. CD.

MELODIA, Aroldo, SILVA, Leônicio da. Lendas e Festas Das Yabás (União da Ilha do Governador - samba enredo 1974) In: SOARES, Elza. Nos braços do samba. Tapeçar, 1975. LP/CD. Disponível em: <<http://immub.org/album/a-mulher-do-fim-do-mundo>>. Acesso em: 23/07/2017.

SOARES, Elza. Lata d'água. In: SOARES, Elza. Carioca da Gema. Rio de Janeiro: Luna, 1999, CD. Disponível em: <<http://immub.org/album/a-mulher-do-fim-do-mundo>>. Acesso em: 23/07/2017.

Vídeos

TV Cultura- Programa Radiola – Elza Soares, 1973. Disponível em: <<https://tvuol.uol.com.br/video/elza-soares--arquivo--tramaradiola-080609-0402983468E4890326>>. Acesso em: 07/07/2017.

COOPERATIVA Eloisa Cartoneira. Disponível em: <<http://www.eloisacartera.com.ar/home.html>>. Acesso em: 25/10/2017.

Magolia Cartonera: editora independente de livros cartoneros. Curitiba. Disponível em: <<http://www.magnoliacartera.com>>. Acesso em: 09/01/2018.

Fontes

CASTRO, Ruy. *Estrela solitária*: um brasileiro chamado Garrincha. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DIX, Dorothy. Carnet das jovens. *Jornal das moças*. Rio de Janeiro, 1952, edição 01936. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/111031_05/7169>. Acesso em: 07/07/2017.

Facebook oficial Elza Soares. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/elzasoaresoficial/about/?ref=page_internal#>. Acesso em: 05/06/2017.

Fã Clube Elza Soares. Disponível em: <<https://www.facebook.com/pg/faclubeoficialelzasoares>>. Acesso em: 01/08/2018.

FERREIRA, Mauro. A Sagração da Guerreira. *Revista Rolling Stones Brasil*. São Paulo, jun. 2017. Disponível em: <<http://rollingstone.uol.com.br/edicao/edicao-130/sagracao-da-guerreira#imagem0>>. Acesso em: 20/07/2017.

Jornal das Moças. Rio de Janeiro, n.1895, 2 out, 1951. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/111031_05/5406>. Acesso em: 23/07/2017.

Jornal das Moças. Rio de Janeiro, n. 02273, 08 jan, 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/111031_05/29677>. Acesso em: 02/08/2018.

Você quer interessar um jovem? *Jornal das Moças*. Rio de Janeiro, 1955, edição 02081. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/111031_05/17466>. Acesso em: 07/07/2017.

LOUZEIRO, José. *Elza Soares*: cantando para não enlouquecer. São Paulo: Editora Globo, 1997.

Revista Querida, nov, 1954. In: PINSKY, Carla B. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORE, Mary Del; PINNSKY, Carla B. (Org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 624.

SARDA, Rosinha. Elza Soares volta ao morro. In: *O Cruzeiro/Revista*. Rio de Janeiro: Diários Associados, 1967, edição 0043, p. 63. Créditos: Arquivo O Cruzeiro/EM/D.A Press. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/docreader/003581/163131>>. Acesso em: 18/07/2017.

Bibliografia

DICIONÁRIO Cravo Albin da Música Popular Brasileira. Disponível em: <<http://dicionariompb.com.br/elza-soares/dados-artisticos>>. Acesso em: 01/05/2017.

FLORIANOWICZ, Solange M. Modalidade organizativa: atividade permanente 2. SOUZA, Fábio F.; BITTENCOURT, Zoraia A. *As relações étnico-raciais na sala de aula: propostas pedagógicas*. Tubarão, SC: Copiart; Erechim: UFFS, 2016.

HERMETO, Miriam. *Canção Popular brasileira e o ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MURGEL, Ana Carolina Arruda de Toledo. A canção no feminino, Brasil, século XX. *Labrys, étudesféministes / estudos feministas*, juillet / décembre 2010 - julho/dezembro 2010 (Edição em Português. Online), v. 18, p. 1-33, 2010.

Olimpíada Nacional em História do Brasil. Disponível em: <<https://www.olimpiadadehistoria.com.br>>. Acesso em: 06/07/2018.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. *Almanaque pedagógico afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.

SOIHET, Raquel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: PRIORE, Mary Del; PINNSKY, Carla B. (Org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 364-365.

TIBURI, Márcia. *Feminismo em comum: para todas, todes e todos*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

WERNECK, Jurema Pinto. *O Samba segundo as Ialodês: mulheres negras e a cultura midiática*. 2007. 297 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.