

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA

HAYDE RAQUEL LORENZI

**IDENTIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS PARA A
INFÂNCIA: O QUE AS IMAGENS ENSINAM?**

Porto Alegre

2º semestre

2016

Hayde Raquel Lorenzi

IDENTIDADE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS PARA A INFÂNCIA: O QUE AS IMAGENS ENSINAM?

Trabalho de conclusão de curso, apresentado a comissão de Graduação do Curso de Pedagogia-Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Fabiana de Amorim Marcello

Porto Alegre

2º semestre

2016

Dedico este trabalho aos meus alunos do estágio obrigatório. Crianças que deixaram um pouco delas em mim, me ensinando coisas que ainda não sabia, e assim, desejei saber mais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo acolhimento e oportunidade de estudar em uma instituição de ensino de tamanha qualidade.

Agradeço à minha família e aos familiares que me ajudaram e me suportaram quando precisei, e também quando estavam por perto quando não precisei.

Aos amigos de tantos lugares e momentos, do trabalho, da faculdade, da igreja e da vida, que souberam me entender e me abraçar nos momentos alegres e naqueles momentos que não foram tão bons. Pessoas queridas que foram entrando na minha vida e, por serem especiais, permaneceram.

Aos professores que de alguma forma imprimiram em mim o sentido verdadeiro de ser uma docente comprometida com meus alunos.

Agradeço à minha supervisora de estágio, Prof^a Dra. Maria Stephanou que segurou minha mão quando pensei em desistir, e que sempre soube me acalmar quando as situações estavam difíceis.

Agradeço à minha Orientadora Prof^a Dra. Fabiana de Amorim Marcello que esteve disponível para mim e me apoiou quando precisei da sua competência acadêmica e paciência.

Agradeço acima de tudo e todos a Deus, por ter me sustentado durante esses anos de faculdade. Por ter colocado em meu caminho todas essas pessoas queridas e que me apoiaram, e principalmente, por ter sempre me lembrado diante das mais diferentes situações, que Ele é tudo o que eu preciso para ser feliz.

Sou grata por ter todos vocês na minha vida, obrigada por tudo!

RESUMO

Este trabalho é resultado das dúvidas que surgiram durante o estágio docente realizado em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola Municipal e que culminou na necessidade de compreender melhor as relações étnicas-raciais presentes em artefatos culturais direcionados ao público infantil - entendendo que tais artefatos contribuem para a formação das identidades raciais em nossa sociedade. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar cinco produções audiovisuais sobretudo no que diz respeito ao modo como elas operam na produção de uma “pedagogia da racialização” (KAERCHER, 2010). Para compreender melhor tal tema, ao longo do trabalho são discutidos conceitos fundamentais como o de identidade e diferença, raça e etnia, bem como o de infâncias. Compreende-se como metodologia deste trabalho a análise de imagem e, para isso, foram selecionadas cinco produções audiovisuais infantis a partir de três critérios principais, assumidos a partir dos estudos de Kaercher e Dalla Zen (2010): produções que têm o preconceito racial como tema central; produções que abordem a diversidade e, entre elas, a diversidade racial; produções que coloquem em evidência o protagonismo negro. As análises foram feitas a partir da sistematização dessas produções, sendo possível, assim, perceber algumas recorrências, que possibilitaram dois eixos de discussão: a presença da família, atuando fundamentalmente para acolher e resolver as situações de conflitos étnicos-raciais juntos às crianças e a falta da representatividade negra nos artefatos utilizados pelas crianças.

Palavras-Chave: Identidade racial, Infâncias, Artefatos culturais.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Imagem da roda de conversa.....	38
Figura 2: capa do livro O mundo no black power de Tayó.....	38
Figura 3: Capa do livro Nikké.....	38
Figura 2 e 5: imagens das características físicas da personagem Tayó.....	39
Figura 6: Imagem de Tayó em sua sala de aula.....	39
Figura 7 e 8: Os cabelos de Tayó.....	40
Figuras 9: a noite.....	40
Figura: 10: e o dia.....	40
Figuras 11: A ajuda de Nikké	41
Figuras 12: a viagem de Nikké.....	41
Figuras 13: Família do coelho.....	41
Figura 14: Brincadeira da menina.....	42
Figura 15: Menina desenhando na varanda	42
Figura 16: A tentativa do coelho 1.....	42
Figura 17: A tentativa do coelho 2.....	42
Figura 18: A tentativa do coelho 3.....	42
Figura 19: Mãe da menina bonita.....	43
Figura 20: A constatação do coelho.....	43
Figura 21: Coelha bonita do laço de fita.....	43
Figura 22: Nadí olhando as modelos.....	44
Figura 23: Nadí se olhando no espelho.....	44
Figura 24: Nadí pedindo ajuda.....	45
Figura 25: Nadí encontra ajuda.....	45
Figura 26: Nadí e sua beleza.....	45
Figura 27: A ironia das colegas.....	46
Figura 28: Paquita.....	46
Figura 29: Joana percebe seu cabelo.....	47

Figura 30: O teste para Paquita	47
Figura 31: Joana escolhe outro caminho.....	47
Figura 32: O menino regando as flores.....	48
Figura 33: Restaurante- faltou 10 centavos.....	49
Figura 34: o Trabalho do menino.....	49
Figura 35: O pedido de um favor.....	49
Figura 36: Almoço familiar.....	52
Figura 37: Jantar familiar.....	52
Figura 38: Jantar familiar- fala da mãe	53
Figura 39: Jantar familiar- presente para Joana.....	53
Figura 40 e 41: carinho de mãe.....	54
Figura 42 e 43: colo de mãe.....	54
Figura 44 e 45: Conversa de mãe.....	54
Figura 46: Quarta de Nadí.....	56
Figura 47: Casa do família.....	56
Figura 48, 49 e 50: Laila e Nadí.....	57
Figura 51: Conversa criança e adulto.....	58
Figura 52: Revista de moda.....	60
Figura 53: Espelho meu.....	60
Figura 54: Escola de Tayó.....	62

Lista de Quadros

Quadro 1: O papel de pai.....	52
Quadro 2: O papel de mãe.....	53
Quadro 3: Mãe acolhedora.....	54
Quadro 4: Ausência familiar.....	55

LISTA DE FILMES

- 1-** A cor da cultura: Livros Animados III | Ep. 03: O Mundo no Black Power de Tayó / Nikké e a história dos Cabelos
Roteiros: Maquinário Narrativo, Juliana Milheiro, Marina Meira.
Direção: Ana Rieper
Duração: 25:55 min
<https://www.youtube.com/watch?v=w2c4KVTowSg>
Site: <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>
- 2-** Menina bonita do laço de fita
Roteiro adaptado: Diego Lopes
Direção: Diego Lopes e Cláudio Bitencourt
Duração: 7:21 min
Ano: 2014
<https://www.youtube.com/watch?v=UhR8SXhQv6s>
- 3-** Pode me Chamar de Nadí
Direção e Roteiro: Déo Cardoso
Duração: 18 min
Ano: 2009
<https://www.youtube.com/watch?v=HNmizlrjQKU>
- 4-** Cores e botas
Direção e Roteiro: Juliana Vicente
Duração: 16 min
Ano: 2011
<https://www.youtube.com/watch?v=LI8EYEygU0o>
- 5-** 10 Centavos
Direção: Cesar Fernando de Oliveira
Roteiro: Reinofy Duarte
Duração: 19:06
Ano: 2007
<https://www.youtube.com/watch?v=FB7qlxJ5n1Q>

SUMÁRIO

1 Introdução.....	9
2 Aspectos teóricos.....	16
2.1 Identidades e Diferenças- Construindo-se a partir do outro.....	16
2.2 Raça e etnia.....	19
2.2.1 Diversidade racial.....	19
2.2.2 Relação étnica- racial.....	24
2.2.3 Racialização – como aprendemos a ter raça.....	25
2.2.4 Representatividade negra.....	27
2.3 Infância.....	28
3 Metodologia.....	32
3.1 Imagens que constroem saberes.....	32
3.2 Imagem e ação: produções audiovisuais em sala de aula.....	33
3.3 <i>Corpus</i> de análise.....	35
3.4 Audiovisuais selecionados para análise.....	37
4 Análises.....	51
4.1 O pai que provê, uma mãe que educa: a presença da familiar como suporte em situações de conflito na infância.....	51
4.2 Espelho, espelho meu- representatividade negra nos artefatos culturais.....	59
5 Conclusão.....	64
Referências.....	66

1. Introdução

As dúvidas e as certezas sobre a ação docente que permeiam minha escrita surgiram exatamente dentro da sala de aula, durante a prática docente obrigatória do curso de Pedagogia – experiência que me proporcionou muitas aprendizagens. Deste período acadêmico, não levarei comigo somente os dias de trabalho e as noites mal dormidas para fazer os planos de aula, relatórios e tantas outras atividades que precisei desenvolver para concluir o estágio; levarei também os sorrisos e abraços que recebi de pessoas especiais, que eram tão novas e cheias de sonhos, e que tinham muitas histórias para contar e tanto para me ensinar. As crianças, meus alunos, me deram oportunidade de aprender o que, muitas vezes, os livros lidos no curso não necessariamente “contam” ou “mostram”, e assim vivi inúmeras experiências que marcaram tanto minha formação profissional como a pessoal.

A relevância deste período de estágio na minha trajetória docente pode ser dada pelo sentido do termo “experiência”. Para Larrosa (2002), “experiência” é definida como encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova: e eu definitivamente encontrei minhas crianças e provei, somente um pouco, de suas diferentes realidades, e isto me tocou profundamente. “Experiência” para o autor é também “o que nos acontece” e que nos faz refletir, o que não abandona facilmente o pensamento; pelo contrário, diz respeito àquilo que se une a tantos outros saberes para construir novos significados sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos (LARROSA, 2002, p. 21).

Quantas vezes fui tocada pelas falas e gestos dos meus alunos, e confesso ter faltado tempo para simplesmente parar e escutar mais sobre o que cada criança queria dizer. Nos termos de uma experiência, e considerando o contexto educacional, Larrosa (2002) ressalta que, para conhecer melhor o aluno, é preciso escuta, observação, pensamento e, ainda, silêncio. Creio que, para que haja de fato estes encontros, é preciso deixar por um instante de olhar para si próprio para poder enxergar o outro.

Enfim, eu encontrei meus alunos; sinto que, dentro do que pude, *experienciei* a docência. Vi lá, no espaço do estágio, crianças com muito potencial, mas que, mesmo assim, talvez não tenham os seus sonhos realizados,

mesmo os mais simples. No olhar dos meus alunos cabiam tanto a alegria, quanto a tristeza das marcas sociais que já carregavam em si. Meus alunos me mostraram como a sociedade pode ser injusta e cruel com quem não está dentro de um determinado padrão, seja físico ou social, e isso de uma forma tão naturalizada que pode nos passar despercebidamente (o que muitas vezes ocorre).

Diante desta situação, comecei a pensar no papel de uma professora como alguém que pode mediar, de algum modo, as situações de injustiça social e trazer novas perspectivas sociais para seus alunos, ampliando ao máximo possível a noção de humanidade, sociedade e cultura. Acredito, pois, que a docência envolve, necessariamente, um caráter político e que, neste sentido, a escola deve estar cada vez mais disposta e preparada para conversar sobre a diversidade humana, seja qual for, assim como o ambiente escolar deve estar aberto para proporcionar o encontro de diferentes culturas e modos de estar no mundo.

Apesar de, durante o curso de Pedagogia, ter lido e discutido tantos temas, durante as situações de meu estágio, percebi que não estava preparada para lidar com uma questão ainda tão delicada: *as diferenças étnicas-raciais em nossa sociedade*. Assim, e por esta razão, tomo este como foco central de minha pesquisa, na crença de que este trabalho se manifesta também como a continuação da minha formação docente.

Gostaria de explicar melhor esta escolha e mostrar, de modo mais preciso, como ela se deu. Minha prática docente foi realizada em uma escola municipal da cidade de Porto Alegre. A turma era um 3º ano, com 28 alunos, sendo 15 meninos e 13 meninas, entre 9 e 12 anos. A maioria dos alunos morava no bairro em que a escola se localizava ou nos bairros próximos. Algumas crianças tinham histórias familiares muito delicadas, somadas, não por acaso, com uma situação econômica precária. Poucas crianças estavam alfabetizadas de fato, lendo e escrevendo com autonomia. A maior parte das crianças apresentava muita dificuldade tanto na linguagem (escrita e leitura), quanto na matemática.

O cotidiano da turma em sala de aula foi marcado pelas discussões e brigas constantes. Parte dos insultos era de ordem racial, entre os alunos negros. Usavam termos pejorativos e se desclassificavam em relação às marcas de seus corpos, como a cor da pele e os cabelos. Isto começou a me incomodar, mas

não sabia como abordar o assunto com a turma. Em um determinado dia, os meninos criticaram muito os cabelos e penteados das meninas, fazendo com que as mesmas se sentissem muito desvalorizadas em suas características físicas.

Assim, em conjunto com minha supervisora de estágio¹, decidi trabalhar com o livro *O cabelo de Lelê*, de autoria de Valéria Belém. Depois de contar a história, propus que fizéssemos um autorretrato, tomando como base para atividade a obra *Autorretrato*, da brasileira Tarsíla do Amaral. Para exemplificar aos alunos a atividade, mostrei a obra impressa da artista e fiz meu autorretrato, me desenhando no quadro da sala. Disponibilizei folhas A4 brancas, giz de cera comuns e os “cor de peles”, da marca Koralle, produzido em parceria com a UNIAFRO² e que apresenta giz de tons de pele diversificados e certamente menos limitados do que aqueles nas caixas comuns.

Para realizar a tarefa, algumas crianças apresentaram bastante dificuldade. Pensei que esta seria uma atividade realizada em pouco tempo, pois, a meu ver, era bastante “simples”. As crianças se dedicaram ao trabalho, e eu pude perceber o impacto da atividade no tocante à reação e à emoção de cada criança ao se desenharem. No momento em que as crianças desenvolviam a atividade que eu tinha proposto, percebi o quanto um simples desenho pode “falar” sobre uma pessoa.

Fazer um autorretrato é assumir a forma, a cor da pele, os cabelos, os traços que gostamos e aqueles que nos desagradam. Podemos até esconder ou esquecer alguns detalhes, mas não aqueles mais evidentes do nosso corpo. Em princípio, cada um se desenhava como “acreditava ser”, sem a minha intervenção, porém, buscaram alternativas para não evidenciar detalhes físicos que não lhes agradavam. O cabelo foi uma das características físicas mais complicadas para as crianças retratarem. Para exemplificar essa situação, exponho a fala de duas meninas:

¹ Minha orientadora de estágio foi a professora Maria Stephanou, Professora Graduada em História, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Pós-doutora pela IFÉ - Institut Français d'Éducation, França.

² Giz de cera com 12 tons de “cor de pele” da marca Koralle em parceria com a UNIAFRO – Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO - Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola.

Aluna 1	<i>Profe, me desenhei quando saio do banho! (o desenho era de um cabelo quase liso)</i>
Aluna 2	<i>Profe, posso me desenhar no dia do aniversário da minha mãe? E que neste dia fiz chapinha!</i>

Por meio do desenho de uma criança, podemos perceber muito de suas expectativas e verdades em relação ao mundo em que ela está inserida e se relaciona. As produções infantis, também elas, não estão isentas dos discursos que circulam na cultura em que a criança está inserida; pelo contrário, elas carregam as marcas destes discursos.

O desenho é uma atividade importante nos diferentes momentos da prática pedagógica. Pode ser considerado uma simples brincadeira, individual ou coletiva, como também uma produção gráfica que auxilia a educadora a conhecer um pouco melhor seu aluno e o modo que este percebe o mundo em que está inserido. O desenho é entendido, assim, como uma “produção social” (DAMIÃO, 2013, p. 4) e acaba revelando muito das diferentes relações intra e interpessoais deste aluno.

Trago estas importantes considerações sobre a produção gráfica dos meus alunos para esclarecer a escolha do tema deste trabalho, pois foi a partir destas produções de autorretrato que constatei a dificuldade de algumas crianças em se reconhecer como eram. Dizendo de outra forma, não conseguia entender como era possível que crianças pudessem já estar sob o julgo dos padrões de beleza da nossa sociedade de modo tão impactante. Inquieta e inconformada com a situação, comecei a procurar imagens de crianças negras na internet, bem como personagens de diferentes programas infantis de televisão que pudessem ter uma representatividade para os meus alunos. Para minha surpresa, o resultado da minha pesquisa foi muito negativo, já que tive muita dificuldade em encontrar produtos imagéticos (para além de livros) que trouxessem elementos mais complexos e ricos em relação ao tema.

É em função disto que este trabalho emerge como resultado de minha inquietação, do não conformismo pedagógico, e do desejo de saber mais e

trabalhar de maneira mais consistente para promover a igualdade e o respeito racial entre os meus alunos.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar cinco produções audiovisuais sobretudo no que diz respeito ao modo como elas operam na produção de uma “pedagogia da racialização”, conforme nos aponta Kaercher (2010). Para tanto, elejo cinco produções audiovisuais de curta duração: *A cor da cultura: Livros Animados III | Ep. 03: O Mundo no Black Power de Tayó / Nikké e a história dos Cabelos, Menina bonita do laço de fita (2014), Pode me Chamar de Nadí (2009), Cores e botas (2011), 10 Centavos (2007).*

A escolha destes materiais foi realizada a partir de alguns critérios: trata-se de produções audiovisuais que têm o tema preconceito racial de forma explícita; de produções que tratam da diversidade em geral, mas que, entre elas, está a diversidade racial; que elegem como mote o protagonismo negro e que mostram a história e a cultura do povo afro-descendente. Mais do que isso, a escolha dos materiais se deu com base em um interesse eminentemente pedagógico, qual seja, o de poderem ser utilizados como instrumentos em sala de aula para a promoção da discussão sobre o tema identidade racial.

Para dar sustentação a este trabalho, organizo ele da seguinte forma. Na primeira seção, abordo o tema identidade e diferença baseada em autores como Tomaz Tadeu Silva e Kathryn Woodward, que demonstram como há um processo relacional entre identidade e diferença e como, a partir deste processo, construímos nossas identidades na sociedade. Em seguida, trago os conceitos de raça e etnia e as condições nas quais aprendemos sobre raça, com base nas discussões de alguns autores, especialmente, Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher. Ainda nesta seção, discuto a infância e aquilo que lhe é socialmente disponibilizado para seus aprendizados e que participam na construção de suas concepções de mundo. Para isso, busquei amparo teórico em discussões feitas por Leni Viera Dornelles.

Na segunda seção, e no intuito de compor a metodologia da pesquisa, abordo questões relativas às produções audiovisuais, atentando sobretudo para a linguagem e a leitura de imagens, bem como de outros aspectos sociais e culturais envolvidos no processo de produção destes artefatos. Aqui, tomo como

centrais as discussões de Susana Rangel Vieira da Cunha e Evelyn Fernandes Azevedo Faheina.

Na terceira seção, a partir destas reflexões acerca dos conceitos teóricos principais deste trabalho, bem como dos aspectos metodológicos, parto para as análises do material selecionado e faço uma discussão considerando dois eixos de análise: o primeiro eixo se trata da presença da família nas resoluções de conflitos na infância; o segundo eixo diz respeito à falta da representatividade negra nos artefatos utilizados pelas crianças.

Para finalizar, encaminho as conclusões resultantes deste trabalho, apontando também outras possibilidades de discussões que não foram possíveis realizar neste momento, mas que são importantes e devem ser pensadas sobre identidade racial e artefatos culturais.

2 ASPECTOS TEÓRICOS

IDENTIDADE

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo

Sou grão de rocha

Sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem inseto

Sou areia sustentando
o sexo das árvores

Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço

MIA COUTO

(No livro "Raiz de Orvalho e Outros Poemas")

O objetivo desta seção é discutir e aprofundar, em alguma medida, alguns conceitos importantes para o desenvolvimento deste trabalho no que se refere ao tema da identidade, buscando, para isso, “conversar” com diferentes autores. Para tanto, esta seção está dividida em três subseções, sendo que, inicialmente, busco apresentar os pressupostos que sustentam as discussões sobre “identidade” (neste caso, inseparáveis do conceito de “diferença”); em seguida, trato das imbricações entre os conceitos de “raça” e de “etnia”, para então, por fim, mostrar como estas discussões se relacionam, mais diretamente, ao objeto central deste trabalho, qual seja, as produções audiovisuais destinadas à infância.

2.1 Identidades e diferenças- Construindo-se a partir do outro

É muito comum ouvirmos, no senso comum, que “ninguém é feliz sozinho”. Mais do que estar junto, tal assertiva parte de um pressuposto importante (ainda que a noção de “felicidade” nesta contida possa ser alvo de discussão): a importância do outro para saciar a necessidade de se reconhecer

em um mundo complexo e repleto de questionamentos sobre a natureza humana.

De modo geral, é possível dizer que as instituições mais convencionais da sociedade, tais como, a família, a escola, a religião e a mídia são responsáveis por transmitir ensinamentos e tradições, princípios e valores para um indivíduo. Esses ensinamentos permitem com que os indivíduos adquiram uma gama de práticas e ações que os conduzem em diferentes situações sociais (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 20) – ainda que certamente eles não sejam unilaterais e, portanto, não funcionem de modo meramente determinista.

Os diferentes grupos sociais se organizam a partir de “sistemas classificatórios”, os quais, segundo Woodward (2000), são construídos e usados pela cultura, bem como orientam a maneira como as pessoas enxergam e se apropriam do mundo. Os grupos são fortalecidos por esses sistemas que lhes permitem certa segurança para se estabilizar, conforme suas demandas e necessidades sociais. Por mais que, em grande medida, isso não seja definido ou proposto de modo organizado e deliberado, a constatação da autora nos permite ver que a diferença é um marcador fundamental nos sistemas classificatórios, pois ela funciona como operador decisivo quanto aos significados produzidos na cultura (WOODWARD, 2000, p. 68).

Para Cunha (2008)

Pertencer a um grupo social/cultural significa compartilharmos significados, sermos pessoas que utilizam e aceitam códigos culturais semelhantes e, ao sermos alguém, possuidores de códigos específicos que dizem sobre como somos, estamos constituindo nossas identidades individuais e sociais.

Tais códigos culturais, citados por Cunha (2008), permitem a identificação ou a não identificação com o outro, em diferentes tempos e espaços. Por exemplo, quando eu me reconheço como gaúcha diante de não gaúchos, reconhecimento este por meio de alguns princípios instituídos: a identificação que se dá (ou não) a partir, por exemplo, da expressão dos costumes tradicionais, por meio da linguagem, entre tantos outros elementos. Assim, por exclusão, quando afirmo ser “alguém” afirmo também que não sou um outro “alguém”. Minha afirmação não deixa de ser uma negação. Por isso entendemos

que identidade e diferença estão relacionadas diretamente, e só fazem sentido na medida em que inseparavelmente ligadas.

A constituição de uma identidade emerge por meio das mais diversas e amplas experiências sociais de um sujeito. A identidade não é algo estático, que percorre a vida de um ser humano do início ao fim de modo homogêneo e sem tensionamentos. Ao contrário, ela se institui, se constrói, se erige e pode mesmo se modificar – mesmo que lentamente – por distintos fatores.

No que diz respeito às questões de raça e etnia, entendemos que certamente existem muitos mecanismos culturais na sociedade que atuam numa espécie de “padronização” dos comportamentos, estabelecendo, para cada grupo ou classe social, muitas vezes, um efeito naturalizado de suas práticas. Um exemplo disso pode ser visto por meio das novelas ou programas/séries de televisão que, recorrentemente, apresentam personagens negros desfavorecidos socialmente e/ou profissionalmente; que são subordinados e poucas vezes chefes. A recorrência destas práticas torna esses comportamentos estereotipados, fazendo-nos, muitas vezes, acreditar que o mundo assim se apresenta e está como deveria estar.

Os processos que fortalecem o jogo da identidade e da diferença de forma excludente por estes mecanismos dão sustentação ao sujeito, criando uma ideia de existência social que pode, de tempos em tempos, ir se modificando. Estas modificações dependerão dos interesses sociais como os econômicos, políticos, culturais, da sociedade como um todo, por isso, compreendemos que essas produções e reproduções se dão através de relações de poder (SILVA, 1999 p. 88).

No caso do Brasil, que sofreu o processo de escravidão, o sujeito negro está sim, em uma posição constantemente depreciada pelos sistemas sociais, pois “[...] o racismo foi estruturado atribuindo ao negro o local de politicamente dominado e culturalmente inferior, a partir de uma série de práticas de violência contra seu corpo e sua cultura” (RIBEIRO, 2015, p. 4). Por este motivo, é importante refletir sobre as diferentes identidades e sobre o modo como elas se constituem.

Vivemos sob o impacto de uma cultura específica que produz sistematicamente processos de normalização do sujeito, a partir de uma imposição do sujeito “ideal”, de um sujeito “natural” (SILVA, 2000, p. 83). Entendo que:

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, é desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. (SILVA, 2000, p. 83, grifos do autor).

Como nos traz Silva (2000), o “normal” parece algo “natural”, portanto, não percebemos que estamos seguindo determinado padrão; pensamos que sempre foi assim ou que se tem que ser assim por algum motivo óbvio. Ao olharmos para a sociedade hoje, que tipo de sujeito consideraríamos “normal”? Para caracterizar um sujeito como normal dentro dos padrões, poderíamos fazer uma lista de características físicas, cognitivas e emocionais para enquadrar as pessoas. Mas e os sujeitos que não se enquadram neste padrão, como ficam? O sujeito positivado socialmente, aquele que é “normal”, se torna o padrão de referência, portanto, suficiente, enquanto os demais serão julgados como não suficientes, estando em uma posição social desfavorável.

Apesar da diversidade riquíssima que temos em nossa sociedade, capaz de produzir diferentes belezas e saberes, ainda sofremos com a tentativa de hierarquizar as pessoas, o que acaba valorizando um sujeito em detrimento do outro. Isso é feito pelos mais variados mecanismos sociais, como mídia, literatura, cinema, entre outros, que ajudam a estabelecer medidas e valores para que as pessoas sejam avaliadas e submetidas aos certos valores sociais impostos por grupos específicos.

Estamos constantemente classificando o mundo e os indivíduos em o que é bom e o que é ruim, o certo e o errado, o bonito e o feio. Parece que somos cada vez mais convidados a agir de maneira binária, tendo que optar entre um

ou outro polo. E, para escolher, precisamos decidir qual é o melhor. Supomos inevitavelmente que se há um “melhor” é porque há um “pior”. Neste processo, acabamos por comparar, classificar, dividir e, por fim, hierarquizar os indivíduos, atribuindo-lhes diferentes valores (SILVA, 2000, p. 82).

Neste processo de hierarquização, há relações de poder que irão determinar quem avalia quem e quem determina os valores aos quais os demais grupos serão submetidos de maneira positiva ou negativa. Para Silva (1999), se há uma avaliação, negativa ou positiva, é porque há uma relação de poder que sustente isso. Sendo assim:

São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente ao “não-diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não-diferente”) e o outro, negativamente (o “diferente”), é porque há poder. (SILVA, 1999 p. 87)

Para alguns autores, a construção de uma identidade está relacionada não meramente a discursos produzidos individualmente pelos sujeitos, mas por construções culturais de diversas ordens. Por exemplo, por uma identificação estética – como a cor da pele ou cabelo, entre outras características físicas –, que acaba por se tornar um marcador simbólico importante para determinados grupos. Portanto, pensar em identidade é também pensar em representações e como elas impactam diretamente a construção da identidade dos indivíduos. Segue assim a compreensão de que:

A representação compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2000, p. 17)

Desta forma, é importante ressaltar que a representatividade é fundamental na constituição da identidade pessoal e coletiva. As pessoas

precisam se reconhecer na sociedade em que vivem, tendo referenciais humanos e culturais nos quais se identificam.

A sociedade ainda está fortemente organizada para manter e reproduzir os padrões de um determinado grupo social, aquele que, ao longo da história e por diversos fatores, assumiu posição privilegiada de exercício do poder – e nela até hoje ainda parece permanecer.

2.2 Raça e etnia

Quando comecei a pensar sobre o tema identidade racial para produzir este trabalho, pelas leituras e por outras situações que foram acontecendo e ampliando meu olhar sobre o assunto, compreendi que pouco sabia a respeito deste tema, que, ao mesmo tempo que parece comum a todos, é muito complexo.

Nesta seção, apresento alguns pontos de discussão importantes para pensar os conceitos de raça e etnia e de como é importante pensá-los para a construção de uma educação antirracismo em sala de aula.

2.2.1 Diversidade racial

A diversidade tampouco é um fato ou uma coisa. Ela é o resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença (SILVA, 1999, p. 100-101.).

Começo esta seção lembrando de um fato ocorrido durante as Olimpíadas realizada no Rio de Janeiro. Depois de ganhar a medalha de bronze, um atleta da ginástica olímpica do Brasil foi muito criticado, principalmente, nas redes sociais. As críticas vieram por causa de uma “brincadeira” feita pelo atleta e outros integrantes da equipe de ginástica no ano anterior do evento a outro atleta, negro, da mesma equipe. Esta “brincadeira”, como ele mesmo referiu, era

a de comparar brancos e negros a sacolas plásticas. Mais precisamente, a comparação entre a sacola de supermercado, que era branca, e o saco de lixo que era preto – fazendo, então, uma alusão entre o bom e o ruim, entre brancos e negros.

Os atletas “brincavam” com outro companheiro de equipe, o único negro no grupo. Depois de serem questionados sobre o vídeo que foi postado em uma rede social, pediram desculpas através de outro vídeo, e falaram que havia sido apenas uma brincadeira, “sem maldade alguma”.

Penso que desde sempre houve estas “brincadeiras”, que insistem em classificar e separar (e, portanto, valorar diferenciadamente) as pessoas por seus traços físicos, culturais e ideológicos. Porém, tal atitude é o efeito da dominação de um grupo sobre outros – e isso de forma naturalizada. Certamente hoje a mídia ocupa um lugar fundamental na circulação de preconceitos já naturalizados. Por exemplo, em diferentes programas de televisão, que expõem prioritariamente personagens brancos como aqueles que obtêm sucesso e poder na sociedade, enquanto para os personagens negros ainda são reservados os papéis mais vinculados a posições subalternas e de exclusão.

Sem dúvida, isso me convoca a pensar em quem meus alunos e alunas negros podem se espelhar e ter como representantes em espaços massivos como a televisão. Observa-se que, nas últimas décadas, algumas alterações podem ser vistas, mesmo que lentamente. Hoje eu já tenho opção de assistir um programa com protagonistas negros, que são bem-sucedidos, engraçados e que demonstram uma consciência de respeito pelo outro.

Será que se aquele atleta do primeiro parágrafo deste texto tivesse conversado sobre diferenças étnicas-raciais e do valor do diferente, seja na escola ou em qualquer outra instituição formadora da nossa sociedade (como a família, religião, etc.), ele continuaria acreditando que suas brincadeiras “não fazem mal a ninguém”? Que são apenas “brincadeiras”?

Acredito que, em muito, é na escola que as crianças têm oportunidade de construir poderosas relações sociais, aprendendo a trocar conhecimentos e compartilhar diferentes sentimentos e, assim, a conviver com outras pessoas. As muitas realidades vivenciadas pelas crianças, suas dúvidas e dificuldades, não

podem ser desconsideradas pela instituição escolar e, por isso, precisam estar constantemente presentes de uma forma ou de outra na ação docente em sala de aula.

As atividades planejadas podem e devem ser aliadas das professoras para promover a igualdade e o respeito entre os alunos. Como salienta Silva (1995), precisamos repensar a ação pedagógica e criar estratégias para tornar o currículo escolar socialmente relevante, construindo novos significados que permitam valorizar e acolher todas as pessoas, proporcionando relações sociais mais amplas.

Acredito que os alunos devam ter contato com as diferentes culturas, com artefatos variados que dinamizem este conteúdo durante todo o ano, em diferentes situações do cotidiano escolar, para que, assim, ampliem os conhecimentos, possam se enxergar e se sentir reconhecidos como sujeitos nas histórias, músicas, filmes e imagens apresentadas.

Para Kaercher e Dalla Zen (2010), os artefatos culturais contribuem para a formação das identidades raciais, trazendo em suas narrativas e discursos a ideia de como cada sujeito deve ser e se comportar. Dizem as autoras que “Podemos afirmar que raça e etnia são construções culturais que se instituem nos artefatos como os livros infantis e que ‘formam’ as identidades raciais dos sujeitos que interagem com tais artefatos” (KAERCHER; DALLA ZEN, 2010, p.3). Assim como nos livros, as produções audiovisuais disponíveis em diferentes meios de comunicação, como a televisão e a internet, por exemplo, ensinam as crianças, desde muito cedo, como é ser negro e como é ser branco em nossa sociedade, e impactam diretamente na constituição da identidade de cada uma.

É importante permitir aos alunos o acesso a diferentes elementos culturais que mostrem a complexidade humana e que também mostrem outros aspectos culturais para que os alunos possam se reconhecer como sujeitos sociais e consigam também conhecer melhor o *outro*. Ou seja, devemos fornecer condições para que as crianças possam compreender melhor sua realidade social e interagir umas com as outras respeitando as diferenças étnico-raciais e as outras existentes dentro de uma sala de aula. A intenção não é pedagogizar todo saber, mas, sim, abrir espaço e dar liberdade para o pensar, o refletir, o

discutir, o duvidar, o discordar, etc, possibilitando, desta forma, recriar as ideias já estabelecidas pelo meio em que estamos inseridos.

Penso que devemos levar nossos alunos à compreensão das complexas relações humanas, na tentativa de entender o mundo em que vivemos e o que o se espera dele. Para Nóvoa (2001), o professor deve ser um organizador do conhecimento; ele deve buscar compreender o conhecimento, reorganizá-lo, reelaborá-lo e apresentá-lo a seu grupo de alunos. Para que isso aconteça de fato, o professor terá que ter muita imaginação, pois será preciso buscar diversos materiais para trabalhar com este tema, criando e adaptando sempre que necessário.

2.2.2 Relação étnica-racial

Ao escolher “raça” e “etnia” como temas centrais de discussão, opto em refletir sobre a riqueza da diversidade humana, recusando-me a empregar um tom separatista por conta das diferenças que existem entre as pessoas. É incompreensível que tenhamos que nos separar em categorias, dividindo, muitas vezes de forma limitada, as pessoas no tecido social. Por este motivo, acredito ser necessário ir além de auxiliar as crianças na compreensão da diversidade humana e de como podemos respeitar as diferenças, mas, antes de tudo, ajudar nossos alunos a questionar essa diversidade de modo mais crítico e menos celebratório (SILVA, 1999, p.102).

É possível encontrar diferentes definições para raça e etnia. Alguns autores defendem que raça e etnia são dois conceitos distintos, definindo raça pelas características físicas, que observam questões biológicas, como a cor da pele ou tipo de cabelo, e etnia por características culturais, como língua, religião, costumes. Outros autores, porém, sugerem que raça e etnia estão ligadas e não há possibilidades de serem separadas, sendo uma parte da outra ou uma abrangendo a outra (SILVA, 1999, p. 100-101).

A partir das leituras realizadas de diferentes autores- como KAERCHER (2010); KAERCHER e DALLA ZEN (2010); SILVA (1999); APPLE (2001) - para tentar

compreender esses dois conceitos, entendo que raça e etnia são construções culturais, sociais e históricas. Raça é o resultado de um conjunto de relações sociais, sendo marcada também pelas expectativas de um sujeito, mas principalmente, por um sentimento de pertencimento racial, ou seja, como este sujeito se reconhece e identifica. Já etnia, é marcada por um conjunto de costumes que se misturam com a própria história de um povo específico, formando assim uma ligação entre as pessoas que reproduzem esses costumes e que, de alguma forma, perpetuam essa história.

Neste trabalho trato raça e etnia como dois conceitos distintos, porém compreendo que há uma forte relação entre os dois, e é exatamente dessa relação que vão sendo constituídas as identidades raciais.

2.2.3 Racialização – como aprendemos a ter raça

Diariamente estamos expostos a diversos mecanismos sociais e produtos culturais que se empenham em nos “ensinar”, por meio de seus discursos e representações, quem somos e como devemos nos comportar na sociedade. Mesmos que estes não sejam os únicos meios para formar os sujeitos, eles possuem muita força – justamente porque funcionam em conjunto e são disseminados na sociedade de diferentes maneiras, como pela literatura, cinema, programas de televisão, brinquedos e jogos, etc. – e acabam impactando diretamente a concepção e manutenção de ideias acerca das identidades raciais.

Assim, pode-se falar, então, de uma “pedagogia da racialização”, a qual, segundo Kaercher (2010), constrói um “modo de viver a pertença racial”; nela, opera-se uma racialização presente nos produtos culturais no sentido de educar para fazer ser “branco” ou “negro” – ainda que, aparentemente, isto seja um processo “natural”, que aos poucos vai definindo e constituindo as identidades raciais (KAERCHER, 2010, p.1). Por conta da “pedagogia da racialização”, parece fácil olhar o outro e defini-lo como sendo ou não de determinado grupo ou raça, julgando e classificando-o a partir de valores socialmente determinados,

mesmo que não se perceba esta maneira de construir os sentidos sobre ele, pois “as dinâmicas raciais operam de modo sutil e poderoso” (APPLE, 2001, p. 62).

A partir deste processo, podemos pensar, mais detalhadamente, num tipo de pedagogia que tais artefatos ajudam a promover. Para Kaercher (2010), a racialização é:

[...] um conjunto de discursos e práticas que imprimem aos corpos, através de sentidos presentes em diferentes práticas culturais, marcas que fundem, no Brasil, os conceitos de raça e cor, para promover, através desta fusão, a hierarquização de diferenças e a implementação de desigualdades. (KAERCHER, 2010, p. 85)

Entende-se, pois, que a autora pensa o processo de racialização como uma pedagogia exatamente por ser um processo sistemático e que atinge e educa os diferentes sujeitos sociais, não se importando com suas peculiaridades. Kaercher (2010) também nos sugere como a identidade racial é construída culturalmente, pois é delineada pelos movimentos e dinâmicas desta pedagogia e que, por fim, acaba por exaltar as diferenças favorecendo um grupo em detrimento de outro.

Na mesma linha de pensamento, Apple (2001) também nos indica o caráter social e histórico no que se refere à ideia de raça. Para o autor, “[...] raça é uma construção, um conjunto inteiro de relações sociais” (APPLE, 2001, p.62). O autor reforça a ideia que raça se situa para além de uma condição genética e sugere, igualmente, o quão importante é observarmos as questões históricas que construíram a forma como lidamos hoje com as questões raciais.

A partir destas premissas, podemos entender então que nossa identidade racial é o resultado das nossas experiências, das nossas expectativas, das nossas inclinações e escolhas, e dos ajustes que conseguimos fazer diante das situações vividas e das diferentes possibilidades que elas nos permitem e as quais somos capazes de perceber (KAERCHER, 2010, p.3). No entanto, também entendemos que todas essas escolhas, de alguma forma, são construídas pela sociedade na qual vivemos, levando em consideração sua dinâmica social e política ao longo do tempo. Deste modo, aposto, neste trabalho, que o conceito

de raça e etnia podem ser definidos principalmente pelas diferentes relações sociais, históricas e culturais, já que marcados fortemente por um sentimento de pertencimento.

Para Silva (1999), raça e etnia não são construções fechadas e fixas, mas, sim, podem constantemente sofrer mudanças:

[...] na teoria social contemporânea, sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, raça e etnia tampouco podem ser consideradas como construtos culturais fixos, dados, definitivamente estabelecidos. Precisamente por dependerem de um processo histórico e discursivo de construção da diferença, raça e etnia estão sujeitas a um constante processo de mudança e transformação. (SILVA, 1999, p. 101)

Podemos concluir que se trata de conceitos relativos a processos constantes de transformação, justamente porque operam e são sustentados por meio de um complexo jogo de relações.

Apesar de o Brasil ser um país que apresenta uma miscigenação étnico-racial tão grande, ainda há muito o que se falar sobre questões que tratem desse tema, especialmente na área da educação. Falar sobre tais questões é importante para combater, por exemplo, a resistência na produção de artefatos que contemplem todas as pessoas em suas diferentes características físicas e culturais, bem como auxiliar as crianças a formar uma consciência crítica em relação a essas produções.

2.2.4 Representatividade negra

“Desejo de ser retratado, de se ver”

Milton Gonçalves

Esta fala do ator brasileiro Milton Gonçalves no documentário *Negação do Brasil – o negro nas novelas*, de Joel Zito Araújo, demonstra a necessidade de representação do sujeito negro no meio televisivo. O documentário conta a história da dramaturgia brasileira e as relações raciais nas produções das

telenovelas. Em depoimento, atores, atrizes e diretores contam uma trajetória de falta de reconhecimento e não-valorização da raça negra nas produções das telenovelas, e as situações que os profissionais enfrentavam para exercer sua profissão.

Mesmo em uma situação desconfortável, estes profissionais representavam personagens estereotipados, sentindo um racismo socialmente organizado, ou seja, a racialização que citamos anteriormente. Atores e atrizes eram apenas coadjuvantes nas obras, não sendo cogitados para fazer papéis considerados importantes. Assim como na televisão, outras produções culturais, como o cinema, também participavam deste racismo organizado. É muito recente no Brasil a presença mais efetiva de artistas negros em papéis de destaque em tais produções. Apesar de um certo “crescimento”, a representatividade negra positiva nos artefatos culturais ainda é pouca.

O branqueamento social que nossa sociedade apresenta em seus artefatos culturais, demonstra sutilmente que há uma diferenciação e hierarquização das pessoas pelos traços físicos, estereotipando e separando-as em grupos raciais. “[...] Assim, a cor de pele se torna um fator que estabelece a categorização desses sujeitos, porque os conduz a uma determinada pertença racial, formando um padrão de cor para este grupo” (COSTA, 2016, p. 12). Esse padrão estético acaba sugerindo um sujeito social ideal, e aqueles que não se enquadram neste padrão estético são tratados como diferentes, sendo facilmente discriminados: “quem foge desse padrão é classificado como minoria, como diferente, como é o caso dos negros e pardos” (COSTA, 2016, p.12).

2.3 Infância

No senso comum, quando falamos ou pensamos em infância, é frequente nos tornarmos seres nostálgicos, remetendo-nos à ideia de uma infância idealizada que, aparentemente, pode ter sido a nossa infância ou aquela que gostaríamos que tivesse sido. No entanto, sabemos, a infância como tal

conhecemos, ingênua e cativa, é, antes, uma produção histórica, mais precisamente, uma “invenção da modernidade” (DORNELLES, 2012, p.15). Nesta concepção, encontramos a recorrência de um sujeito infantil que pouco sabe, dependente e, por isso, facilmente tutelado pelo adulto.

Para compreender a infância, é necessário primeiro compreender as diferentes dinâmicas que constituem o sujeito neste período da vida. Diferente das visões mais românticas e nostálgicas, a infância não é naturalmente estabelecida, mas, sim, emerge do resultado do contato com o meio cultural em que a criança vive, da relação familiar, escolar, religiosa, entre outras, sendo que estas relações humanas as quais as crianças estão imersas é que vão construindo as concepções de mundo de cada uma, bem como as noções que nós, adultos, fazemos e construímos a respeito delas.

É fundamental lembrarmos que cada sociedade e cultura assumem concepções de infância que pode ser diferente daquelas que estamos acostumados a vivenciar. Para Dornelles (2012), saber que cada sociedade e cada tempo histórico têm sua própria forma singular de significar a infância, nos permite entender que a infância é o resultado de uma construção cultural.

Além das relações já citadas acima, podemos dizer que a infância é o resultado daquilo que oferecemos às crianças a partir dos nossos pressupostos em relação a elas. Além disso, tornar-se cada vez mais decisivo pensar em como produzimos a infância e como a infância se produz por meio da interação com os diferentes artefatos culturais hoje disponíveis (DORNELLES, 2012, p. 15), tais como brinquedos, literatura, programas de televisão, filmes, revistas, internet, aplicativos diversos, etc.

Todas essas relações entre crianças x crianças, crianças x adultos e crianças x artefatos formam um emaranhado de conhecimentos e perspectivas para as crianças sobre o mundo em que vivem; mundo este que é extremamente veloz para produzir e passar informações por conta da tecnologia hoje existente. A velocidade com a qual uma parcela da infância contemporânea hoje aprende sob determinados aspectos é resultado de as crianças terem nascido numa era eminentemente tecnológica; de certa maneira, trata-se de uma condição também assustadora e conflitante para os adultos, pois o universo infantil acaba sendo

impactado pelo mundo tecnológico cada vez mais consumido, muitas vezes independentemente da situação socioeconômica (COUTINHO, 2012, p.128-129).

É preciso olhar a infância sabendo que há múltiplas infâncias em nossa sociedade e que, como educadoras, se torna cada mais urgente lidar com esta diversidade. Apesar do esforço da sociedade para manter uma infância “idealizada” e “protegida”, há crianças que, diariamente, convivem com perdas irreparáveis e com a falta de condições básicas para viver dignamente. Ou seja, vivendo, pois, suas infâncias de modo totalmente distinto daquele pregado por uma infância romântica. A vida de muitas crianças demonstra que o lugar para muitas delas está longe daquele apresentado nos contos de fadas da Disney, nos quais há sempre um final feliz.

A escola tem um papel fundamental no sentido de oferecer diferentes condições para que as crianças construam um olhar crítico em relação ao universo social e cultural a que estão expostas diariamente. Não há dúvidas de que esta responsabilidade deve ser compartilhada com a família, na qualidade de grupo de pessoas que acompanham, assistem e se responsabilizam pela criança em todos os momentos/situações da vida (ou pelo menos, que seria desejável que assim o fizessem).

A escola possui certa autoridade para pensar a infância, porém, o período escolar é confundido com a própria infância, e acaba indicando também o que é *ser* criança, parecendo natural pensar que a infância depende da escola para existir.

Não temos dúvidas de que a escola tem grande legitimidade ao determinar a infância, relacionando-a com a escolarização. Crianças são entendidas como alunos/as. Infância é confundida com uma etapa da escolarização (DELGADO e MULLER, 2006, p. 7)

Essa infância relacionada e confundida com a escolarização conforme aponta Delgado e Muller (2007), pode ser um motivo, dentro outros, pelo qual a instituição escolar tenha certa dificuldade em pensar no aluno como criança, e por isso deixa de enxergar e perceber as múltiplas infâncias que existem em uma sala de aula, permitindo-se falhar em algumas de suas atribuições básicas, como

por exemplo, a formação de cidadãos conscientes da diversidade cultural e racial presente em nossa sociedade.

Percebo que as questões raciais, estão atreladas a uma forte desigualdade social, e isto, afeta diretamente as concepções de mundo que são sugeridas as crianças através dos artefatos culturais. Essas desigualdades sociais estão presentes nas produções culturais, inclusive nos audiovisuais infantis, e por esse motivo é preciso prestar atenção nas escolhas que nós adultos, fazemos dos materiais que utilizamos em nosso cotidiano escolar.

3 Metodologia

Nesta seção, apresentarei o caminho da pesquisa no que diz respeito à análise dos materiais selecionados, mostrando, portanto, a metodologia que orienta a estruturação do trabalho. Também aqui apresento o *corpus* de análise, composto por produções audiovisuais voltadas para o público infantil e que tomam a questão étnica-racial como tema principal.

Ressalto que, dentro dos objetivos desta seção, um deles será o de compreender um pouco mais sobre a relação entre a linguagem visual e oral que sustentam as narrativas visuais, dando sentido e explorando a constituição identidade racial – algo relevante para esta pesquisa, sobretudo graças à particularidade do material empírico. Portanto, compreende-se como metodologia deste trabalho aspectos relativos à análise de imagem, levando em consideração a linguagem audiovisual mais ampla que estruturam os materiais.

3.1 Imagens que constroem saberes

Se compreendermos que um filme, um livro, uma pintura, entre outras produções culturais vão sustentando e sendo sustentadas pelas representações sobre o mundo em que vivemos, podemos tornar estes artefatos também como importantes aliados para uma educação que promova o respeito às diferentes formas de estar e viver em sociedade. Assim como selecionar um livro de boa qualidade, considerando a relação entre suporte físico e qualidade gráfica e literária, os materiais audiovisuais também devem ser rigorosamente selecionados e analisados segundo premissas semelhantes.

Quando estava pensando sobre a importância das imagens para as diferentes aprendizagens de nossos alunos, lembrei o quanto trabalhei com imagens durante meu estágio docente. Em todos os momentos que apresentei imagens para explicar alguma situação, lembro que meus alunos prestavam mais atenção, se deslumbrando com o que viam. Também recordo como eles conseguiam fazer ligações com os conhecimentos que tinham, com os saberes

que emergiam do seu cotidiano. A aula parecia mais empolgante para as crianças quando elas tinham contato com imagens de diferentes realidades ou situações. Concluí, durante o estágio, que o uso de materiais visuais, contribuíam muito para o aprendizado dos meus alunos, pois facilitava o entendimento do conteúdo ou da ideia a ser trabalhada em determinado momento.

Considerando as imagens, desde que selecionadas com intencionalidade pedagógica clara, se mostram como “materiais provocadores” (CUNHA, 2015, p. 81). Sabemos que, por meio delas, podemos provocar a imaginação e o saber das crianças. Obviamente que não devemos usar materiais visuais somente com a finalidade de “exemplificar” algo específico. Antes disso, é importante que as crianças tenham contato com diferentes materiais no dia a dia, por diferentes motivos, ou sem motivo algum também, para que possam estimular e ampliar seus repertórios visuais, para que assim questionem significados e troquem saberes com os diferentes sujeitos e espaços com os quais se relacionam (CUNHA, 2015, p. 80).

Se trago estas questões para este trabalho é porque entendo que pensar os “valores estéticos” disseminados pelos discursos visuais implica entender o modo como eles são consumidos diariamente (CUNHA, 2008). Mais do que isso, implica entender como eles nos educam em como ser branco e como ser negro em nossa sociedade, muitas vezes desconsiderando tantas outras possibilidades de “viver essa pertença racial” (KAERCHER, 2010, p. 1).

3.2 Imagem e ação: produções audiovisuais em sala de aula

Os artefatos culturais estão presentes em nosso dia a dia produzindo significados e repercutindo informações, bem como pautando nossos modos de ver o mundo e as pessoas e assim colaborando na construção das identidades raciais e sociais.

Os produtos audiovisuais estabelecem suas narrativas por meio de um conjunto de códigos que dão uma estrutura específica às narrativas – e alguns exemplos destes códigos é a própria combinação entre imagens, trilha sonora,

linguagem oral ou escrita. Este conjunto de ações é capaz de produzir sensações diversas nas pessoas (FAHEINA, 2013, p.112) – ainda que se saiba que essa repercussão não se dá exclusivamente pelo conteúdo das produções, mas depende também dos saberes e experiências das pessoas, gerando sempre outras relações e novos significados.

Para Neiva (1993), é pela sequência de imagens que aos poucos vão se transformando, que temos a possibilidade de criar uma ideia de história presente em um determinado audiovisual, pois “são essas séries conexas que nos permitem, de possibilidade em possibilidade, interpretar as imagens”. (NEIVA, 1993, p. 12). Sons diversos compõem juntamente com as imagens a história a ser contada em uma produção audiovisual. Até mesmo o silêncio faz parte da composição sonora de uma produção, para conduzir o espectador pela história, para que o mesmo perceba determinadas situações mais do que outras. O conjunto de elementos e, principalmente, a harmonia entre esses elementos, é o que garante a qualidade de uma produção audiovisual. E é por essa dinâmica que este artefato se torna tão interessante, pois instiga nossa imaginação e nos transporta para um mundo de possibilidades, pois compreende-se que as “imagens simulam situações possíveis” (NEIVA, 1993, p. 11).

Sabe-se que as crianças têm a capacidade de imaginar, interpretar, recriar as possibilidades dadas nos em diferentes artefatos, tornando-os, assim, objetos de experiências para elas. Como indica Cunha (2008, p. 106), “hoje, a maioria das crianças tem acesso, quase irrestrito, aos diferentes artefatos visuais que de muitas formas promovem suas pedagogias intencionalmente [...]”. Daí entende-se que é possível e necessário que as escolhas de tais artefatos por parte da escola, seja cuidadosa e acompanhada de discussões – justamente para que os materiais trazidos contribuam, de um lado, para uma visão crítica daquilo que estamos consumindo, e, de outro, para que essas “escolhas promovam novas experiências sociais e culturais para as crianças” (FAHEINA, 2013, p.114).

Antes de utilizar um audiovisual em sala de aula, é necessário analisá-los com atenção. Para escolher os artefatos de maneira mais crítica e consciente, é importante termos noção de algumas características relativas à sua produção.

Para Carvalho (2013), ao falar de um tipo de produção audiovisual, no caso o cinema, na relação com as temáticas raciais, é possível considerar que as produções cinematográficas possuem a capacidade de transmitir uma certa organização social e racial como se fosse uma verdade incontestável. Diz a autora que “a linguagem cinematográfica pode (e não é raro que faça) naturalizar uma ordem social e suas hierarquias raciais” (CARVALHO, 2013, p. 18). Essa naturalidade só acontece pela “regularidade” e “insistência” (CUNHA, 2008, p. 107) de um mesmo padrão visual nos diferentes artefatos culturais que circulam na sociedade.

3.3 *Corpus* de análise

Como já referido, o material de análise é composto por cinco produções culturais voltadas para o público infantil e que têm como tema os marcadores de raça e etnia. Trata-se de histórias que trazem aspectos diferentes em relação à discussão sobre as questões raciais e culturais, mas que, em comum, contribuem de maneira mais ampla, abrangente e esteticamente fértil para a construção. Desde já, é importante ressaltar que os materiais escolhidos para análise neste trabalho foram selecionados pensando na possibilidade de utilizá-los em sala de aula, tanto para a educação infantil, como para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os materiais foram selecionados, de modo especial, a partir de três critérios básicos e que se orientam nas discussões de Kirchof, Bonin e Silveira (2015). São os critérios:

- 1- Materiais que tratem do tema preconceito racial de forma explícita, ou seja, como tema central da produção.
- 2- Materiais que abordem questões de diversidade em geral, mas que, entre elas, esteja a diversidade racial.
- 3- Materiais com protagonistas negros e que mostrem a história e a cultura do povo afro-descendente.

Para sistematizar, e assim comparar e analisar melhor as informações de cada produção, organizei duas tabelas/quadros com questões que nortearam a análise. O primeiro quadro foi organizado de modo a realizar um primeiro tratamento dos produtos – e isso para que, na seleção, não houvesse repetições de repertório ou mesmo tipo de discussão apresentada pelas personagens. No segundo quadro, sinalizei para questões mais pontuais para a análise dos produtos.

Quadro 1- Sistematização Inicial

O primeiro quadro serviu para identificar nos filmes os principais conceitos trazidos no trabalho.

- Identidade
- Raça e Etnia
- Infância e audiovisuais

Filme	Identidade	Raça e etnia	Infância
Filme 1	X	X	X
Filme 2	X	X	X
Filme 3	X	X	X
Filme 4	X	X	X
Filme 5			X

Quadro 2 de sistematização

Neste segundo quadro, a intenção foi organizar os elementos dos produtos, porém já selecionando alguns elementos de discussão – mais uma vez, considerando, para isso, o aporte teórico da pesquisa e unidades de análise que pudessem ser mais férteis para problematização dos materiais.

- Concepção do sujeito negro (sujeito positivado)
- Participação da família

Tabela - Instrumento de sintetização e de registro das informações coletadas nos filmes.

Filme	Concepção do sujeito negro	Participação da família/ parentes na trama	Questões históricas/culturais abordadas
Filme 1	X	X	X
Filme 2	X	X	
Filme 3	X	X	
Filme 4	X	X	
Filme 5		X	

Audiovisuais selecionados para análise

Livros animados

Após esta apresentação sobre o tratamento inicial dos materiais, gostaria agora de apresentá-los mais detalhadamente. O primeiro material compõe a série *A cor da cultura*, é um projeto brasileiro que produz audiovisuais e ações culturais, e é exibido pelo canal de televisão Futura. É uma série de contos animados que busca valorizar a cultura afro-brasileira e que teve início em 2004. A produção é o resultado de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a TV Globo e a Seppir - Secretaria especial de políticas de promoção da igualdade racial.

Dentre os contos animados, escolhi somente um episódio para analisar neste trabalho, pensando que é possível usar tanto este como os outros episódios da série, pois há, entre eles, uma variedade de histórias que valorizam a cultura e o protagonismo negro. Esta escolha se deu por conta do tema principal do episódio, que é sobre cabelos, tema presente durante o estágio obrigatório e que influenciou as reflexões sobre artefatos culturais com protagonismo negro.

A estrutura da série é basicamente a mesma: um grupo de crianças se reúne para conversar sobre temas diversos, fazem brincadeiras e atividades. Quem media essas dinâmicas é a atriz Vanessa Pascale, e que vai direcionando a conversa para a história que ela irá narrar. Em um episódio são contadas uma ou duas histórias de escritores que abordam temas sobre a cultura negra e histórias africanas e afro-brasileira, e são narradas a partir das animações e ilustrações dos próprios livros.

O episódio escolhido para a pesquisa foi o episódio 3 da 3ª edição da série. *Livros animados III - Ep. 03- O Mundo no Black Power de Tayó e Nikké e a história dos Cabelos*. Este episódio, que tem a duração de cerca de 25 minutos, foi dirigido por Ana Rieper e tem roteiros de Maquinário Narrativo, Juliana Milheiro, Marina Meira. Como dito, o episódio tem como tema os diferentes cabelos. Diz Vanessa: “*Os nossos cabelos podem ajudar muito a contar sobre nossa história e personalidade. Quem somos, de onde viemos, do que gostamos*”.

Figura 3: Imagem da roda de conversa



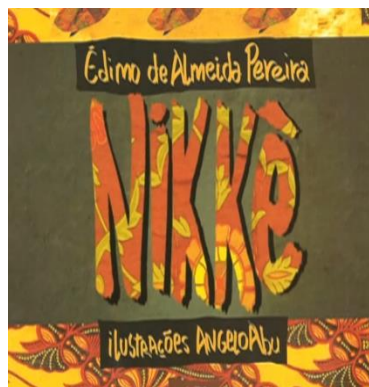
Fonte: imagem retirada da internet

As crianças começam a participar de uma roda de conversa sobre como o cabelo reflete quem somos. Depois disso, elas fazem uma brincadeira com os olhos vendados para identificar os colegas somente tocando nos cabelos do outro. Em seguida, voltam à discussão coletiva e debatem sobre cortes e penteados. A partir disso, então, a animação conta duas histórias. A primeira é sobre a origem do cabelo *black power*: *O mundo no Black power* de Tayó, História de Kiusam de Oliveira e ilustrações de Taísa Borges. Depois desta história, o grupo continua interagindo e logo chega o momento de outra narrativa, a história dos cabelos: *Nikké*, História de Édimo de Almeida Pereira e ilustrações de Angelo Abu.

Figura 2: capa do livro *O mundo no black power* de Tayó



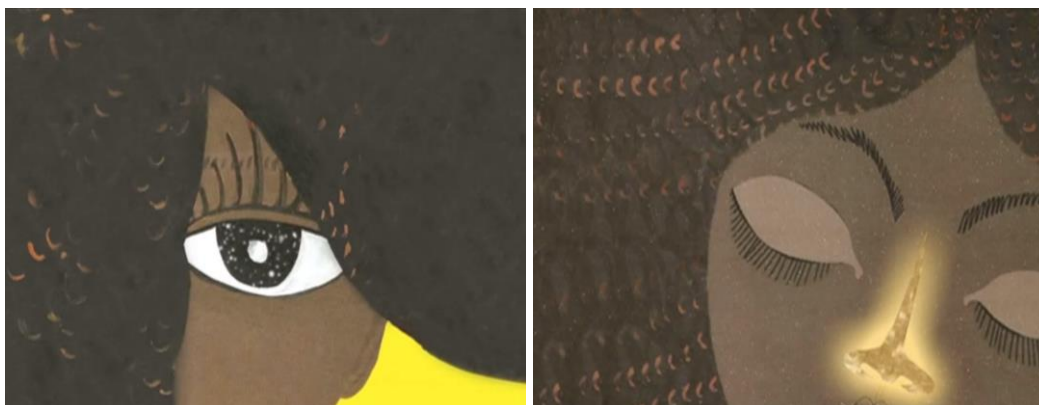
Figura 3: Capa do livro *Nikké*



fonte: imagens retiradas da internet

O mundo no Black power de Tayó.

Figura 4 e 5: imagens das características físicas da personagem Tayó



Na animação, a história de Tayó conta a beleza de uma menina, de forma que contempla as características negras e explicando-as de maneira poética e delicada.

“Tayó é uma menina encantadora, alegre e de beleza rara”

“O Black power de Tayó tem o tamanho de sua imaginação”

Figura 6: Imagem de Tayó em sua sala de aula



Fonte: Imagem retirada da internet

Em determinado momento da história, Tayó sofre com o fato de seu cabelo não ser aceito e, por isso, precisa enfrentar seus colegas para obter respeito. Neste ponto da história, Tayó lembra de seus antepassados que foram escravizados e tratados com muito desrespeito.

Figura 7 e 8: Os cabelos de Tayó



Fonte: imagens retiradas da internet

Nikké e a história dos Cabelos

Figuras 9 e 10: a noite e o dia



Fonte: imagens retiradas da internet

A partir de um recurso fabular, a história faz uma analogia entre o dia e noite a partir da cor e do comprimento de cabelo de duas mulheres. A mulher do cabelo preto representa a noite, e a mulher do cabelo loiro representa o dia. O comprimento dos cabelos representa a duração do dia e da noite. Uma das mulheres deseja cortar o cabelo e a outra demonstra que não é a favor disso. Quando perceberam a presença de Nikké, pediram sua opinião. Nikke deu sua opinião, falando que achava que deveriam deixar como está, porque o dia e a noite estão na medida certa, mas se uma delas cortar, um vai ficar maior que o outro. Mas a mulher do cabelo escuro ainda queria cortá-lo. Nikké teve uma ideia: sugeriu que as mulheres misturassem as cores, e as duas mulheres gostaram da sugestão, e pensaram que poderia dar certo. Assim, a moça do cabelo do cabelo escuro fez luzes com os raios de sol que a outra lhe dera. A partir desse

momento as noites deixaram de ser tão escuras, e pode-se enxergar as estrelas. Com as sombras da noite a mulher do cabelo claro tingiu partes de cabelos, e assim os dias passaram a ser mais agradáveis e refrescantes. No final, a menina ganhou de presente fios dourados e escuros e fez uma trança, e a noite conseguiu se lançar como um cometa pelo espaço e voltou algum tempo mais tarde.

Figuras 11: A ajuda de Nikké

Figuras 12: a viagem de Nikké



Fonte: Imagens retiradas da internet

Menina Bonita do Laço de Fita

Esta produção é baseada na história do livro homônimo, da autora Ana Maria Machado, que teve sua primeira publicação em 1986. Com roteiro adaptado de Diego Lopes, que também dirige o filme juntamente com Cláudio Bitencourt, a animação tem duração de cerca de 7 minutos e foi lançada em 2014.

A história começa com uma coelhinha perguntando para seu pai-coelho por que que ela tinha uma cor diferente da cor dele.

Figuras 13: Família do coelho



Fonte: Imagens retiradas da internet

O pai conta que ele era fascinado pela cor de uma menina, que era sua vizinha. Ele achava a cor da menina muito diferente da dele, e que era uma linda cor. A menina era negra e usava trancinhas amarradas com laços de fitas coloridas. Ele pensou que, quando ele casasse, queria que sua filha fosse pretinha como a menina. Ele conta, então, que, quando pequeno, ficava intrigado pela cor da menina, fazendo de tudo para entender seu segredo, já que queria ficar pretinho como ela.

Figura 14: Brincadeira da menina

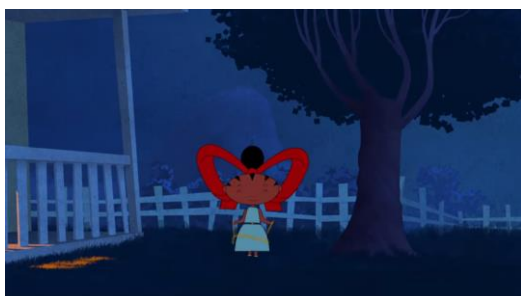


Figura 15: Menina desenhando na varanda



Fonte: Imagens retiradas da internet

Insistentemente, ele perguntava para a menina: *Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser assim tão pretinha?* Como resposta, a menina inventa algumas coisas para falar para seu amigo, como: cair na tinta preta, beber muito café, comer jabuticaba.

Figura 16: A tentativa do coelho 1

Figura 17: A tentativa do coelho 2

Figura 18: A tentativa do coelho 3



Fonte: Imagens retiradas da internet

Até que a mãe da menina falou, foi artes de uma vó preta que ela tinha.

Figura 19: Mãe da menina bonita



Fonte: Imagens retiradas da internet

Então, o coelho percebeu que a cor vem pela família, pelos parentes e, portanto, se queria ter uma filha linda e pretinha, ele tinha que procurar uma coelha escura para casar.

Figura 20: A constatação do coelho



Figura 21: Coelha bonita do laço de fita



Fonte: Imagens retiradas da internet

Assim, ele teve filhotes de cores diferentes e sua coelhinha nasceu pretinha como a menina, e usava um lindo laço de fita em seu pelo.

Pode me Chamar de Nadí

O curta de 2009 tem duração de 18 minutos, é dirigido por Déo Cardoso que também é o roteirista, conta a história de Nadí, uma menina que esconde seus cabelos com um boné rosa, pois acredita que os cabelos lisos das modelos brancas das revistas, são os cabelos bonitos de verdade. A história começa com meninos pegando a revista das mãos de Nadí; uma revista que tem imagens de mulheres brancas e que, aparentemente, dá ênfase para os cabelos das modelos. Para implicar com a meninas, além da revista, eles pegam também o boné dela. Os meninos chamam Nadí de “cabelo ruim”. A menina, entristecida, sai correndo atrás deles para tentar recuperar seus pertences. Ela recupera a

revista e o boné, mas, no meio do caminho, acaba jogando uma pedra que acerta a barraca de tapioca de um homem, que fica muito bravo com ela. Assustada com a atitude do homem, Nadí foge do local e o boné acaba ficando com o dono da barraca de tapioca. No entanto, ela não quer ficar com os cabelos à mostra e, por isso, tenta convencer algumas pessoas a ajudá-la. A trama que começa na escola, segue na casa da menina, em que aparece, supostamente, os irmãos dela.

Figura 22: Nadí olhando as modelos



Figura 23: Nadí se olhando no espelho



Fonte: Imagens retiradas da internet

Para recuperar seu boné, a menina pede ajuda para uma amiga que não demonstra interesse em ajudá-la. Nadí resolve, então, ir sozinha em busca de seu adereço. Quando enxerga o tapioqueiro, ela não tem coragem de ir até ele e tenta, mais uma vez sem sucesso, pedir auxílio para uma senhora que está na parada de ônibus. Esta senhora acredita que Nadí quer pedir dinheiro e nem escuta o que a menina tem para falar, e vai embora. Logo depois, chega uma jovem negra, que percebe o olhar da menina e começa a conversar com ela. Nadí, curiosa, começa a perguntar a respeito desta moça e descobre que ela é uma modelo, mas que, mesmo assim, precisa se esforçar para conseguir o que quer. A atenção que é dada a Nadí pela moça, faz com que ela perceba o valor de sua beleza e, mesmo quando recupera seu boné, não se importa mais em esconder seu cabelo como antes.

Figura 24: Nadí pedindo ajuda



Figura 25: Nadí encontra ajuda



Figura 26: Nadí e sua beleza



Fonte: Imagens retiradas da internet

Cores e Botas

Lançado em 2011, o filme *Cores e Botas* tem 16 minutos de duração e é dirigido por Juliana Vicente, que também é a roteirista. O curta conta a história de Joana, menina que sonha em ser uma Paqueta* e trabalhar como assistente de palco da Xuxa.

* Paquitas eram as assistentes de palco da apresentadora brasileira Xuxa Meneghel, em seu programa de televisão, que no começo, anos 80 e 90, era direcionado as crianças. Além de auxiliar a apresentadora durante o programa, as meninas também catavam e dançavam. Inicialmente, todas as meninas eram loiras como a própria apresentadora. Ao longo dos anos, o grupo foi se diversificando, porém, não se tem registro de uma Paqueta negra na história. As Paquitas continuaram acompanhando a apresentadora, mesmo quando o formato do programa mudou, e passou a ser dirigido para um público mais adolescente. O grupo das Paquitas acabou no início dos anos 2000, quando teve fim o programa apresentado por Xuxa.

Figura 27: A ironia das colegas



Fonte: Imagens retiradas da internet

No entanto, o problema é que, tradicionalmente, todas as Paqitas eram loiras e Joana é negra. Mesmo assim, empolgada, a menina se prepara para fazer um teste. Todas as pessoas acham estranha a ambição de Joana, exceto sua família, que lhe dá todo apoio.

Figura 28: Paquita



Fonte: Imagens retiradas da internet

Figura 29: Joana percebe seu cabelo



Figura 30: O teste para Paquita



Fonte: Imagens retiradas da internet

Joana se empenha muito para se sair bem na avaliação, inclusive ajudando sua amiga. Mas, ao final, apesar de saber mais que muitas das suas concorrentes, Joana não passa no teste e fica muito decepcionada. A família de Joana acaba entendendo, com esta situação, que a sociedade está organizada de tal forma que não favorece as pessoas negras. Apesar de frustração de não ganhar o concurso, Joana, com o apoio da família, consegue compreender que pode sonhar e busca rapidamente um novo objetivo para seguir, e decide ser fotógrafa.

Figura 31: Joana escolhe outro caminho



Fonte: Imagens retiradas da internet

10 centavos

Com direção de Cesar Fernando de Oliveira e roteiro de Reinofy Duarte, o filme 10 Centavos têm duração de cerca de 19 minutos e foi lançado em 2007. O filme retrata o dia de um menino pobre que trabalha como guardador de carros. O filme começa com o menino na estação do bonde. Sem dinheiro para pagar a passagem, ele pede para o rapaz da catraca deixar ele passar e promete que, quando voltar no final do dia, pagará o valor. Quando chega ao destino, o menino começa a cuidar os carros que chegam para estacionar. Ele que anuncia para o dono do primeiro carro que pode cuidar e lavar o veículo por 3 reais, porém, ele não possui nenhum objeto que possa usar para lavar o carro. O garoto vê um senhor já idoso passar com um carrinho de flores e pede emprestado o regador e o banquinho dele para poder trabalhar. O senhor empresta com o pedido que ele logo devolva pois precisa molhar as flores. Depois de lavar o carro, ele volta para devolver os objetos e encontra o senhor cochilando, sentado na calçada, então ele rega as flores no carrinho.

Figura 32: O menino regando as flores



Fonte: Imagens retiradas da internet

Quando o homem acorda, pergunta se o menino não quer cuidar um por um tempo das flores e tentar vendê-las, pois ele precisa ir ao banco verificar questões sobre sua aposentadoria. O menino aceita, mas antes ele vai almoçar. Com o dinheiro que havia ganho do primeiro carro e um pouco que o senhor lhe dera, o menino não conseguiu pagar o valor total de sua refeição, ficou faltando 10 centavos. Ele promete mais uma vez voltar para pagar a dívida. Quando volta para cuidar dos carros e das flores, não consegue vender nada. Por esse motivo, o dono das flores não pode pagar nada ao menino, mas lhe dá um vaso de flor

para tentar vender e assim pode ficar com o dinheiro também. Ele oferece a flor para um casal, cobrando 40 centavos, eles decidem comprar, lhe dão o valor, mas deixam a flor com o menino. Já tarde da noite, o menino ao ir para casa, passa em um armazém e pede um favor para o dono do estabelecimento, pediu a ele, que o dia seguinte se possível pague os valores que ele ficou devendo. Com o valor que restou, o menino só pode comprar um pão e vai para casa. Ao chegar em casa, havia uma mulher (supostamente a mãe) dormindo em uma cama; ao lado dela um menino mais novo (supostamente um irmão) acorda. Dando-lhe um pedaço de pão o garoto pergunta, sussurrando, “ele voltou?” e recebe a negativa do menino menor. Ele ajeita a coberta sobre a mulher e deita nos pés da cama.

Figura 33: Restaurante- faltou 10 centavos



Figura 34: o Trabalho do menino



Figura 35: O pedido de um favor



Fonte: Imagens retiradas da internet

4 Análises

Nesta seção, apontarei e discutirei os dados significativos que o material selecionado possibilitou organizar. Foram encaminhados dois eixos principais de discussão: o primeiro eixo refere-se à importância da família na resolução de conflitos, marcado principalmente pela presença feminina/materna. O segundo eixo refere-se à problematização da ausência de representatividade negra positiva nos artefatos culturais, mesmo aqueles que têm a temática racial como central.

4.1 O pai que provê, uma mãe que educa: a presença familiar como suporte em situações de conflitos na infância

De tantos elementos possíveis de efetuarmos o debate sobre os materiais empíricos, um primeiro chamou minha atenção: em todas as produções audiovisuais selecionadas, percebe-se a presença marcante da família (e de um tipo particular de família) na construção de saberes ou na resolução de algum conflito. Mais precisamente, encontra-se, nestes materiais a recorrência da família e das heranças históricas trazidas por meio das memórias familiares como um ponto forte na formação da identidade racial durante a infância e na fase adulta, servindo como apoio e referência. Deste modo, percebe-se que o educar para a vida está totalmente ligado aos laços de afetividade, em ouvir e olhar sensivelmente para a criança e suas demandas.

Nesta perspectiva, um elemento ganha ênfase: a figura maternal está fortemente presente nas produções, bem como a maneira como a figura feminina aliada a certa noção de maternidade (dotada de um “natural” amor incondicional) se faz bastante forte. Trata-se de uma noção de amor que sustenta emocionalmente a criança, na qualidade de provedora do afeto e também dos cuidados necessários ao bem-estar do sujeito. A segurança passada pelo núcleo familiar, protagonizado afetivamente pela mulher, é a garantia, nas produções analisadas, que a criança conseguirá desenvolver-se de maneira desejável em

suas relações sociais, pois terá a certeza de que não está sozinha em situações conflituosas, mas terá o apoio incondicional dos familiares.

O que desejo pontuar neste primeiro eixo de análise é exatamente a presença efetiva de uma “família que se completa”, e assim fornece uma estrutura emocional específica, ajudando a construir a autoestima da criança e cooperando em favor do seu desenvolvimento social. Mais do que isso, pai e mãe parecem ter, cada um, um papel específico: ao pai cabe o apoio de ordem organizacional e financeiro e à mãe cabe atender as demandas da ordem afetiva e emocional.

Neste sentido, parece haver uma divisão precisa: a imagem do pai está ligada ao sujeito provedor das necessidades familiares, como, por exemplo, o sustento financeiro. Quando este pai está presente, a mãe consegue dar atenção aos filhos, de uma maneira calma e atenciosa. Ainda que isto não seja dito explicitamente, as imagens e as falas entre os personagens demonstram esta organização familiar aparentemente tão harmônica. Neste momento, faço uso das imagens para tornar visível meus argumentos.

Trago como exemplo cenas familiares e falas que representam tais divisões. A primeira cena é do almoço de família, onde o pai aparece como o chefe de família e a mãe como a auxiliar do lar, inclusive ajudando a servir aqueles que estão em volta da mesa.

Quadro 1- O papel de pai

<p><i>Pai: “ isso aí, tem que trabalhar, se preparar para o sucesso”.</i></p> <p>Aqui o pai incentiva o empenho da filha menina para conquistar seus objetivos. Ele fala, de maneira racional, na preparação para um mundo de desafios, no qual podemos relacionar com o futuro universo profissional.</p>	<p><i>Pai: “Você pode ser o quiser filha. Duas coisas: trabalhar duro e muita sorte”.</i></p> <p>Nesta outra fala, já no final da história, a família está em um restaurante para jantar, quando a menina está decepcionada e incrédula em suas escolhas, o pai reforça a ideia de lutar pelo que quer através do trabalho, sugerindo que a menina tenha persistência na busca de um objetivo, e contar com a sorte, pois ele tem noção do mundo competitivo no qual se encontra.</p>

Figura 36: almoço familiar





Figura 37: Jantar familiar



Estas falas e cenas indicam que a figura paterna que assume um papel mais administrativo da família, fornecendo uma certa estabilidade.

A mãe, por outro lado, demonstra uma preocupação mais voltada para os sentimentos da filha, com as consequências emocionais dos resultados de uma “não-conquista”, já que ela sim, como mãe, parece saber da capacidade da menina e o quanto ela se esforçou. Isto fica mais evidente nas falas a seguir:

Quadro 2- O papel de mãe

Mãe conversando com o pai.	Quando a menina chega na mesa
<i>A Joana ficou muito abalada hoje. Parece que o teste foi meio injusto. Você acha que eu devo interferir?</i>	<i>Joana, te comprei um presente. Abre! Vê se você gosta!</i>
<i>Figura 38: Jantar familiar- fala da mãe</i>	<i>Figura 39: Jantar familiar- presente para a Joana</i>
	

No entanto, percebe-se que esta divisão não é exclusiva deste produto. Ao contrário, nos demais materiais analisados, especialmente a figura da mulher se liga, diretamente, a às funções de disponibilidade e afetividade maternas.

Nas produções 1, 2 e 4, essa relação maternal acolhedora e afetiva é demonstrada sempre que acontece a situação de conflito racial ou alguma dúvida em relação a aparência da criança.

Indico, abaixo, os elementos precisos dos outros materiais que permitem considerar estes aspectos:

Quadro 3- Mãe acolhedora

<i>Figura 40 e 41: Carinho de mãe</i>	<i>Figura 42 e 43: colo de mãe</i>	<i>Figura 44 e 45: conversa de mãe</i>
		
<p>O “colo da mãe” é evidenciado nas cenas em que a menina sofre o preconceito. A mãe, disponível para explicar sobre como a menina é linda em suas características, ensina-a a ser mais forte compreendendo o valor da sua beleza.</p>	<p>Ao longo do filme, a mãe de Joana demonstra de muitas formas a preocupação e cuidado com os sentimentos da menina. Entre os gestos, ela aparece repreendendo, abraçando, dando presente, conversando, etc.</p>	<p>Nas cenas em que a mãe da menina aparece, ela está cozinhando, e demonstra muita disponibilidade para explicar a dúvida do coelho em relação a cor da pele menina. Trata-se de uma cena que remonta um universo no qual as mães ficavam em casa, cuidando dos filhos e realizando as tarefas domésticas.</p>

Outra associação possível de fazer a partir do que estas cenas sugerem, é a presença quase que imediata da figura materna nos momentos de conflito.

Curiosamente, então, nas produções 1, 2 e 4, em que a família composta por mãe e pai aparecem, estão presentes de alguma forma, existe uma estrutura ou organização diferente, que age em favor de uma infância mais tranquila e estável, pois é protegida pelo grupo familiar. Já nas produções 3 e 5, onde esta configuração se faz ausente, a realidade infantil demonstra-se mais exposta a outras configurações de apoio.

O que é possível perceber nestas produções, é a importância do grupo familiar no desenvolvimento infantil, bem como a preparação da criança para as relações sociais, pois a família é a instituição mais importante nesta fase da vida de um sujeito, pois servirá como referencial humano, bem como colaboram para a autoestima da criança. A participação da família vai além dos cuidados básicos na infância, o grupo familiar interfere na própria subjetivação do sujeito enquanto criança, pois “a bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo o capital cultural na sua forma incorporada” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 21). O que os autores querem ressaltar refletindo sobre o pensamento de Bourdieu, é que a partir do legado familiar, como conhecimentos e memórias, o sujeito se torna capaz de enfrentar os desafios da sociedade em que vive.

Na sequência, o que gostaria de salientar é a situação contrária exposta nas Imagens e falas que descrevem as cenas familiares das produções 3 e 5. Faço uso das imagens e discursos orais de alguns personagens para pensar a falta da figura paterna na trama.

Quadro 4- Ausência familiar

--	--

	
<p><i>Figura 46: Quarto de Nadí</i></p> <p>Imagem de um quarto que deve ser da menina ou da família. Há muitas figuras de artistas pelo quarto, e algumas fotos no guarda-roupa. A imagem destacada é de uma mulher abraçando uma menina.</p>	<p><i>Figura 47: Casa do menino</i></p> <p>Uma mulher dormindo, uma criança menor que acorda quando o menino mais velho chega. Menino 1 dá um pedaço de pão ao pequeno, depois ajeita aquela que acredito ser sua mãe e deita junto na cama.</p>
<p>Suposto irmão de Nadí: <i>eu vou falar pra mãe, viu Nadí.</i></p>	<p>O menino mais velho ao chegar em casa pergunta ao mais novo: <i>Ele voltou?</i></p>
<p>Não há indicação de uma figura paterna na família de Nadí.</p>	<p>A fala do menino demonstra que há uma figura masculina que deveria voltar para a família, possivelmente deve ser o pai das crianças.</p>

Em nenhuma dessas produções, notamos a presença da figura materna nas situações de conflito.

Em compensação a essa ausência familiar nestas duas produções, o que se percebe é a presença mais efetiva de um adulto para auxiliar e acolher as crianças. Como podemos ver nas duas cenas a seguir:

Figura 48, 49 e 50: Laila e Nadí



Na produção 3 Laila, a mulher para quem Nadí pediu ajuda na parada de ônibus, além de resgatar o boné da menina, também conversa sobre a beleza negra, valorizando seus traços e características individuais.

Diálogo entre Laila e Nadí

Laila- *Como teu cabelo é lindo! Sabia?*

Laila- *[...] você devia usar sempre solto [...] tá linda Nadí!*

Nadí- *Você é tão linda mulher, “pra tu ser” a modelo mais rica do mundo.*

Laila- *Tu também é linda, vai ser uma modelo, mais rica também, viu?*

Já na produção 5, na conversa simples entre o menino e o homem que lhe ajudou inicialmente, percebemos necessidade de amparar e acolher a infância, mesmo quando esta é autônoma e independente (NARODOWSKI, 1998, p. 174), ainda assim, esta infância precisa sentir o apoio e receber a direção de um adulto.

Figura 51: Conversa entre a criança e o adulto



Nesta cena, há um diálogo entre o homem e o menino que parece ser uma relação de pai e filho ou avô e neto. Enquanto o homem arruma o chinelo do menino, eles conversam sobre aposentadoria, lembrando que o menino ficou cuidando as flores para o homem ir ao banco verificar a aposentadoria.

Menino: *Tio, vendedor de flores se aposenta?*

Homem: *Eu não fui sempre vendedor de flores.*

Menino: *E lavador de carro se aposenta?*

Homem: *Você vai querer ser sempre lavador de carros menino?*

O encontro do menino com este senhor parece suscitar a figura paterna, compensando a ausência daquele pai (ou que parece ser) presente na fala que ele teve com o irmão menor, apresentada anteriormente. Nesta produção, é possível perceber uma delicadeza e uma reciprocidade nas relações estabelecidas entre o menino e os adultos que ele encontra durante a história.

4.2 Espelho, espelho meu: representação negra nos artefatos culturais

Em mais de uma produção, as protagonistas das histórias aparecem em meio a imagens de pessoas famosas, seja em revistas ou na televisão. Essas cenas apontam para uma fragilidade da nossa sociedade em contemplar as diversidades étnicas-raciais, demonstrando a necessidade de haver

representações não estereotipadas de pessoas negras, para que assim as crianças se sintam parte da sociedade que vivem, em um período que essa representatividade é fundamental na constituição de suas identidades raciais.

Os artefatos culturais, pela forma como disseminam os “modos de ser” em nossa sociedade, chegam rapidamente até as crianças, que assimilam as informações de uma maneira muito particular. Nesta relação entendemos que “crianças e seus brinquedos também estão imersas em um jogo de poder em que não somos todos iguais” (DORNELLES E MARQUES, 2015, p. 114), obviamente não somente os brinquedos, mas por todo artefato consumido pelas crianças está permeado pelo branqueamento social que atua em nossa sociedade, e que influencia a formação das identidades raciais.

Essa ideia que existe uma beleza a ser alcançada, mostrando como referência um tipo de corpo, cor de pele, cabelo, enfim, traços aceitáveis como bonitos, sendo um padrão a ser seguido é o que está em vigor nos programas de televisão e revistas, filmes, jogos, entre outros, certamente causa uma não aceitação de si mesmo, gerando um sofrimento que a criança nem sempre é capaz de administrar. Isto é demonstrado pela busca das crianças em ter a beleza que aparece nos diferentes artefatos, revelando o impacto da não possibilidade de se parecer com tais representações de beleza, apresentadas claramente nas produções 3 e 4.

Trago três imagens para esta reflexão, que demonstram momentos em que as crianças da produção 3 e 4 se deparam com a imagem da beleza física que é aceita e valorizada na sociedade.

Na primeira imagem a menina admira as fotos que mostram os cabelos das modelos. Cabelos lisos e claros.

Figura 52: Revista de moda



Na segunda imagem, a menina constata a diferença entre o cabelo dela e o cabelo da paquita.

Figura 53: Espelho (imagem montada a partir de duas imagens)



Neste momento, o recorte de algumas falas se faz importante para compor as cenas que expõem a falta de representatividade negra nos produtos culturais.

Diálogo 1: Joana conversando com uma colega na fila de inscrição do teste para ser paquita:

Colega: *Sua mãe deixou você fazer o teste?*

Joana: *Deixou, por que?*

Colega: *Porque você nem parece uma paquita!*

Diálogo 2: Joana conversando com uma avaliadora no momento da inscrição para o teste:

Avaliadora: *então você também vai querer ser paqueta.*

Joana: *Aham- balançando a cabeça e sorrindo.*

Avaliadora: *Será que vamos ter uma paqueta exótica?*

Na produção 1, a primeira história narrada, também retrata preconceito racial ligada a temática do cabelo.

Figura 54: Escola de Tayó



“bem humorada, quando seus colegas de classe dizem que seu cabelo é ruim, ela responde: Meu cabelo é muito bom, porque é fofo, lindo e cheiroso!”

Com esse excerto quero demonstrar o racismo social que a sociedade como um todo está sendo dia após dia condicionada, pois ele “opera cotidianamente nas representações presentes nos mais diversos produtos culturais” (KAERCHER, 2010, p. 1), e mais, a “[...] pedagogia da racialização educa racialmente e, mais que isso, demarca um mundo de significações e representações que, em muitos casos, pode (para brancos) ou não pode (para negros) ser conquistado” (KAERCHER, 2010, p. 5).

Nossas aprendizagens e escolhas não são somente nossas. A maneira como nos vemos também interfere nos modos como vemos o outro e a própria vida, “logo, estar no mundo de forma embranquecida, colorida e/ou enegrecida é também olhar para nós e para ele destas maneiras” (RIBEIRO, 2015, p. 3).

As diferenças, que muitas vezes são apresentadas pelas características físicas, atribui ao corpo de uma pessoa um papel de representações sociais e culturais. Como salienta Carvalho (2005) vemos o corpo como o marcador concreto para a classificação de raça, etnia, gênero, classe social, entre outros. A forma como esse “corpo” se apresenta para a sociedade com seus adereços e comportamentos “vão compor, em cada cultura ou grupo particular, o tecido de nossa identidade e podem provocar, por um lado, aceitação, admiração ou, por outro lado, rejeição e repulsa. (CARVALHO, 2015, p. 24).

O cabelo como uma característica física visível, pode indicar a forma como uma pessoa deseja ser vista pelos outros, representando traços da própria personalidade deste sujeito como também pode ser a maneira escolhida para expor suas escolhas culturais e ideológicas diante da sociedade. Poderíamos citar neste sentido desde exemplos como do cabelo *Black Power*, que as pessoas usam não somente como uma marca de pertença racial, mas também como sinal de luta e resistência diante da sociedade, como podemos citar os cabelos bem longos que alguns grupos religiosos costumam usar, e que possuem algum significado específico para aquela doutrina religiosa.

Para Carvalho (2015) as “marcas impressas nos cabelos não são fixas e que estas concorrem para a valorização diferencial dos sujeitos”, e por isso, quando falamos em cabelos, podemos entender que esse elemento que compõe a aparência física de uma pessoa pode ser associado tanto a uma mera questão de beleza, como também a questões mais profundas e complexas, como uma marca da própria identidade, levando em consideração questões históricas, políticas, culturais e raciais.

Penso ser importante lembrar as questões de identidade e diferença, discutidas no início do trabalho, pois é a marcação da diferença racial, apontada pelas características físicas das personagens, que impulsiona as dinâmicas nas produções 1, 3 e 4, lembrando que “ a diferença é um elemento central dos sistemas classificatórios por meio dos quais os significados são produzidos” (WOODWARD, 2011, P.68).

Para concluir esta seção, é necessário lembrar que o contato com os diferentes artefatos culturais nos proporcionam experiências que trazem

diversos significados e emoções. Entendo que as crianças estão mais suscetíveis a tais significações presentes nos “artefatos e meios de comunicações, os quais que elas utilizam cotidianamente” (BARBOSA, 2007, p. 1067) e possuem uma disponibilidade para vivenciar o mundo ali exposto e de maneira mais profunda. Assim, podemos dizer, ser as crianças, o que para Larrosa (2002) são “sujeitos da experiência”, [...] uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, 2002, p. 24).

5 Conclusão

A partir das reflexões realizadas sobre os principais conceitos e as análises dos artefatos selecionados neste trabalho, pude constatar a importância que tais materiais culturais têm na constituição das identidades raciais, principalmente durante a infância, que fica vulnerável as imposições adultas.

As identidades étnicas-raciais são construções sociais, e sofrem a influência daquilo que lhes é culturalmente disponibilizado. E sabendo que as imagens constroem significados e modos de perceber e estar no mundo, podemos questionar qual o lugar do negro nas produções audiovisuais atuais; qual espaço/visibilidade está sendo dado para a diversidade étnica-raciais nas produções audiovisuais em nossa sociedade atualmente?

Apesar de perceber durante esse período de pesquisa, um movimento em busca da diversidade étnica-racial nos artefatos culturais, ainda temos pouquíssimas produções audiovisuais que coloquem o sujeito negro como uma pessoa socialmente bem-sucedida e estável em suas relações humanas.

Como educadoras/es, não podemos ignorar a realidade racial desigual em que vivemos e que essa conjuntura social racista atinge as crianças desde muito cedo e em todas as esferas do seu desenvolvimento. Acredito que a falta de representatividade ou modelos a serem seguidos podem influenciar até mesmo o rendimento escolar das crianças, quando estas não têm nenhuma ou pouca fonte de apoio (família, amigos, professores, etc.). Esta fonte de apoio, portanto, auxiliaria no fortalecimento da autoestima e reverteria essas imposições negativas da sociedade.

Se temos intenção de educar uma infância para uma sociedade mais justa e plural, é preciso levar em consideração o espaço e o tempo no qual a infância se desenvolve, buscando a compreensão das diferentes dinâmicas sociais e étnicas-raciais que se desenrolam em nossa sociedade. Contudo, destaco a escola como um meio em que há possibilidade e obrigação de tratar estas questões que nos são tão pertinentes. Sendo necessário que a mesma faça apontamentos das diferentes perspectivas de ser e estar na sociedade, para que as crianças negras e brancas compreendam que todos são capazes de obter

conquistas e sucessos. Mas esta discussão, não menos importante, precisa ficar para outro momento pela impossibilidade de fazê-la neste trabalho.

O que quero ressaltar é que a partir do conhecimento que temos sobre nosso aluno, sua história e realidade social, podemos oferecer uma variedade de materiais culturais, fugindo dos personagens estereotipados consumidos há muito tempo em nossa sociedade e que, em conjunto com nossa ação pedagógica irá colaborar para que as crianças obtenham um repertório mais amplo sobre o mundo em que vivem, e assim, possam se reconhecer e conhecer melhor o outro, buscando assim, tecer uma rede de relações humanas baseada no respeito às diversidades étnicas- raciais desde cedo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joel Zito. **A Negação do Brasil - O Negro nas Telenovelas Brasileiras.** Documentário. Ano 2000. <https://www.youtube.com/watch?v=6HAgWlUug5c> acesso realizado em 27/11/2016.

APPLE, Michael W. **Políticas de direita e branquidade: a presença ausente da raça nas reformas educacionais.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2001, n.16, p. 61-67. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a06.pdf> Acesso realizado em 06/09/2001

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no interior destas culturas.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** in Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

CARVALHO, Noel dos Santos. **Negritude, cinema e educação. Caminhos para a implementação da lei 10.639/2003.** (Org.) Edileuza Penha de Souza. Mazza Edições. 2ª ed. Belo Horizonte, MG. 2011.

CARVALHO, Josilene dos Santos. **Cabelo como traço da diferença em livros para crianças.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Luterana do Brasil, Mestrado Acadêmico em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas RS, 2015. – 2015.

COSTA, Vanessa Rosa da. **Identidade racial docente: Trajetórias e desafios percorridos.** Trabalho de Conclusão de curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre, BR- RS. 2016.

COUTINHO, Karyne Dias. **Shopping centers, videogames, e as infâncias atuais. Educação e infância na era da informação.** Organizadoras: Leni Vieira Dornelles, Maria Isabel Edelweiss Bujes. Ed. Mediação. Porto Alegre. 2012.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação?** Educação em Revista (UFMG), 2015, vol.31, n.1, p.

69-91. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00069.pdf>

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Infância e cultura visual**. In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Caxambu, MG. 2008. P. 1-24.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **O desenho infantil e as relações étnico-raciais na educação infantil: uma discussão necessária?** (ANPEd) GT2 Educação e identidade/diferença negra. 2013. p. 1-10.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **APRESENTAÇÃO: Tempos e Espaços das Infâncias Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.5-14, Jan/Jun 2006.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Alguns modos de significar a infância. Educação e infância na era da informação**. Ed. Mediação. Porto Alegre. 2012.

_____. **Infâncias que nos escapam. Da criança na rua à criança cyber**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. **Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil**. Propuesta Educativa Número 43. Ano 24 – 2015 – Vol1 – Págs. 113 a 122.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo. **Cultura visual, cinema e educação**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 22, n. 1, p. 110-119, jan.-jun. 2013.

KAERCHER, Gládis. **Pedagogia da racialização ou dos modos como se aprende a “ter” raça e/ou cor**. In: BUJES, Maria Isabel E. BONIN, Lara Tatiana (orgs.) *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: Ed. Ulbra, p. 85-91, 2010.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva; DALLA ZEN, Maria Isabel. **Leituras de crianças sobre diferença étnico-racial**. 33ª Reunião Nacional da Anped, 2010. <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6091--Int.pdf>> acesso realizado em agosto de 2016.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. **A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: análise de três tendências contemporâneas.** Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 389-412, 2015.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e a escola que a educava). In: Silva, Luiz Heron (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis, Rio de Janeiro (RJ): Vozes, 1998. p. 172-177.

NEIVA, Eduardo. **Imagem, história e semiótica.** University of Alabama at Birmingham / Universidade Federal Fluminense. Anais do Museu Paulista Nova Série NQ1, 1993.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições.** Educação e Realidade, ano XXIII, nº 78, Abril- 2002.

NÓVOA, Antonio. **Matrizes Curriculares.** Entrevista realizada em 13 de setembro de 2001 para o programa Salto para o Futuro- TVE Brasil.

RIBEIRO, Juliana. **Transgredindo uma estética racista: o trabalho com narrativas e a produção da identidade negra.** 37ª Reunião Nacional da Anped. 2015. <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/transgredindo-uma-estetica-racista-o-trabalho-com-narrativas-e-producao-da>> acesso realizado em 13 de agosto de 2016.

SILVA, Tomás Tadeu. **Descolonizar o currículo: Estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple.** Revista Educação e Realidade. Porto Alegre- FAFED/ UFRGS. 1995.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **A produção social da identidade e da diferença.** Identidade e diferença; a perspectiva dos estudos culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Petrópolis. Ed. Vozes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e diferença; a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis. Ed. Vozes, 2000.

