
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GEANE TEODORO DAMASCENO

**PROGRAMA “LIVROS ANIMADOS”: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA
BAKHTINIANA E DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

VITÓRIA-ES
2023

GEANE TEODORO DAMASCENO

**PROGRAMA “LIVROS ANIMADOS”: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA
BAKHTINIANA E DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gerda Margit Schutz Foerste.

VITÓRIA-ES

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GEANE TEODORO DAMASCENO

PROGRAMA LIVROS ANIMADOS: REFLEXÕES NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA E DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 14 de abril de 2023.

Professora Doutora Gerda Margit Schutz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Patrícia Gomes Rufino Andrade
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Rosali Rauta Siller
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Marina Miranda
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Leticia Queiroz de Carvalho
Instituto Federal do Espírito Santo

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
GERDA MARGIT SCHUTZ FOERSTE - PROFESSOR VOLUNTÁRIO
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 27/04/2023 às 08:33

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/699486?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por PATRICIA GOMES RUFINO ANDRADE - SIAPE 2525895 Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE Em 23/04/2023 às 12:38

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/696023?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por ROSALI RAUTA SILLER - SIAPE 3083624 Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE Em 25/04/2023 às 18:29

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/698336?tipoArquivo=O>

Documento assinado digitalmente
gov.br LETICIA QUEIROZ DE CARVALHO
Data: 26/04/2023 08:58:21-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
MARINA RODRIGUES MIRANDA - SIAPE 1250969
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 20/04/2023 às 13:03

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/695277?tipoArquivo=O>

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

D155p Damasceno, Geane Teodoro, Geane Teodoro Damasceno, 1993-
Programa Livros Animados : reflexões na perspectiva bakhtiniana e da Educação das relações étnico-raciais / Geane Teodoro Damasceno Damasceno, Geane Teodoro. - 2023.
159 f. : il.

Orientadora: Gerda Margit Schutz Foerste Foerste, Gerda Margit Schutz.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Literatura infantil. 2. Personagens negros. 3. Livros Animados. 4. A cor da cultura. I. Foerste, Gerda Margit Schutz, Gerda Margit Schutz Foerste. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por sempre me permitir que pessoas maravilhosas e de bom coração entrem em minha vida e por me afastar daqueles que nada acrescentam.

À minha mãe, Maria Aparecida, ao meu pai, Gelson, à minha tia, Arlete, pelo apoio, amor, educação e por sempre torcerem pelo meu sucesso.

Às minhas irmãs, Geisa e Flávia, e ao meu irmão, Gabriel, por estarmos juntos nos momentos de dificuldades e incertezas.

Ao meu esposo, Lucas, meu companheiro de todas as horas que nunca me deixa desistir. À minha família de modo geral por tudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES) por oportunizar a conclusão desta etapa da minha vida acadêmica.

Aos meus professores do PPGE-UFES, em especial à minha orientadora Prof^a. Dr^a. Gerda Margit Schutz Foerste por todo aprendizado, acolhimento e compreensão, e à Prof^a. Dr^a. Débora Cristina de Araujo, que faz parte de minha trajetória na UFES, incentivando, apoiando e orientando durante o período de graduação. Aos grupos de estudo LitERÊtura e GPITI pelo apoio à minha trajetória.

Às amigas Thais, Sara, Patrícia e Mônica pela amizade, carinho e incentivo. Aos meus colegas da turma M34.

À professora Amanda Paloma pela acolhida na turma de EREER durante o período de estágio em docência.

Às professoras que aceitaram gentilmente o convite para participar da minha banca de qualificação, Prof^a. Dr^a. Débora Cristina de Araujo e Prof^a. Dr^a. Ângela Caulyt, por suas importantes contribuições.

Às professoras da banca de defesa Prof^a. Dr^a. Marina Miranda, Prof^a. Dr^a. Rosali Rauta Siller e Prof^a. Dr^a. Letícia Queiroz que também aceitaram gentilmente o convite, mesmo não tendo feito parte da banca de qualificação, a qual precisou passar por modificações, e à Prof^a. Dr^a. Patrícia Rufino presente em ambos os momentos.

Por fim, à Capes pela concessão de bolsa de estudos em parte da pesquisa e aos meus colegas de trabalho pelo incentivo.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECUN – Centro de Estudos da Cultura Negra do Espírito Santo

CEER – Coordenação de Estudos Étnico-Raciais

CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

ES – Espírito Santo

FCP – Fundação Palmares

FNB – Frente Negra Brasileira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC – Iniciação Científica

MDH – Ministério dos Direitos Humanos

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SEPPIR – Secretaria de Promoção da Igualdade Racial

SNPPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEM – Teatro Experimental do Negro

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UHC – União dos Homens de Cor

RESUMO

Este trabalho analisa o primeiro episódio da terceira temporada do programa “Livros Animados”, uma atração em que livros de literatura infantil são transformados em uma versão audiovisual, conferindo movimento às narrativas por meio de recursos de computação gráfica. No capítulo em questão, as histórias apresentadas são “Nana e Nilo, que jogo é esse?”, de Renato Nogueira, e “A menina que bordava bilhetes”, de Lenice Gomes, de forma a mesclar contação de histórias, animações de livros e dinâmicas lúdicas com um grupo de crianças entre 5 a 10 anos. Por intermédio da animação de histórias de literatura infantil, discute-se multiculturalismo, identidade, ancestralidade, musicalidade, valorizando a cultura africana e afro-brasileira pela via literária. A metodologia de trabalho proposta neste estudo foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, a partir de referenciais teóricos da área de relações étnico-raciais e literatura infantil (OLIVEIRA, 2003; LIMA, 2005; GOUVEA, 2005; JOVINO, 2006; DEBUS, 2018; dentre outros); estudiosos do campo imagético (PASCOLATI, 2017; CAVICHIOLI, 2014; SOUZA, 2021); e as concepções de linguagem apresentadas por Bakhtin (1997, 2006 e 2010). Também realizamos entrevista semiestruturada com dois docentes, uma professora e um professor, que participaram do projeto “A Cor da Cultura” no Espírito Santo e trabalharam em sala de aula com o programa “Livros Animados”. O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre a importância do programa “Livros Animados” como recurso de disseminação da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira. Os objetivos específicos são: a) identificar, a partir de conceitos bakhtinianos de linguagem e de pesquisadores da educação das relações étnico-raciais, quais os discursos verbais e imagéticos propostos nas histórias do programa; b) analisar como os valores civilizatórios afro-brasileiros são mostrados no decorrer do episódio; e c) desvelar a vivência de professores na aplicação do programa “Livros Animados” em sala de aula. A pergunta que orienta o estudo é: o uso de obras de literatura infantil no formato livro animado pode ser importante recurso de aplicabilidade da Lei 10.639/2003? Entendemos que o texto literário pode transmitir diversas percepções. Concordamos com Bakhtin (2006) ao expor que eles são carregados de uma escolha ideológica. Nessa perspectiva, o modo como os personagens são construídos não é neutro, está implicado em um propósito. Com este estudo, concluímos que o programa “Livros

Animados", que está alinhado ao projeto "A Cor da Cultura", é uma ação que contribui para a implementação da Lei 10.639/2003, que proporciona o reconhecimento identitário das crianças negras e a afirmação dos valores civilizatórios afro-brasileiros, representando um avanço enquanto material educativo, pois possibilita o trabalho com o audiovisual, conferindo dinamismo e ludicidade às aulas. Contudo, apenas o "Livros animados" não é suficiente, é preciso que os profissionais da educação também estejam dispostos a trabalhar com a temática, além de ampliar a atuação das secretarias de educação ao nível municipal e estadual para que a Lei 10.639/2003 seja de fato implementada nas escolas. Ademais, a formação dos professores ainda requer investimento, pois, de acordo com a avaliação dos entrevistados, é um dos maiores obstáculos para o uso do material nas escolas.

Palavras-chave: Livros animados. EREER. Literatura Infantil. Bakhtin. A cor da cultura.

ABSTRACT

This study analyzes the first episode of the third season of the program “Livros Animados”, an attraction in which children's literature books are transformed into an audiovisual version, giving movement to the narratives through computer graphics resources. The stories shown in that episode are “Nana and Nilo, what is the game?”, by Renato Nogueira and “The girl who embroidered tickets”, by Lenice Gomes. Both of them mixes storytelling, book animations and dynamic and fun activities among a presenter woman and a group of children between 5 and 10 years old. Through the animation of children's literature stories, multiculturalism, identity, ancestry, musicality are discussed, valuing African and Afro-Brazilian culture. The work methodology proposed in this study was developed through qualitative bibliographical research, based on theoretical references in the area of ethnic-racial relations and children's literature (OLIVEIRA, 2003; LIMA, 2005; GOUVEA, 2005; JOVINO, 2006) ; DEBUS, 2018; among others); scholars of the field of imagery (PASCOLATI, 2017; CAVICHIOLI, 2014; SOUZA, 2021); and the conceptions of language presented by Bakhtin (1997, 2006 and 2010). We also conducted a semi-structured interview with two professors, a teacher and a professor, who participated in the project “A Cor da Cultura” in Espírito Santo and worked in the classroom with the program “Livros Animados”. The overall aim of this study is: to reflect on the importance of the program "Livros Animados", as a way for the dissemination of children's literature about African and Afro-Brazilian themes. The specific objectives are: a) to identify, based on concepts of language from Bakhtin and educational researchers of ethnic-racial relations, which verbal and imagetic discourses are proposed in the program's stories; b) to analyze how African and Afro-Brazilian civilizing values are shown throughout the episode c) to reveal the experience of teachers in the application of the “Livros Animados” program in the classroom. The guiding question of this study is: can the use of works of children's literature in audiovisual version be an important resource for the applicability of Brazilian Law 10,639/2003? We understand that the literary works can convey different perceptions. We agree with Bakhtin (2006) about literary works have an ideological choice. In this perspective, the way the characters are constructed are not neutral, they have a purpose. The study conclude that the program "Livros Animados" is an important material to be used in the classroom, proving to be an

important resource to contest the use of stereotype from the Eurocentric literature in which black characters are coadjutant, most part of time, or they are treated by in an inferior and stereotyped way, without great attention. Instead it, African and Afro-Brazilian civilizing values such as circularity, corporeity, musicality, orality and cooperativism, brought in the animated video, can also be introduced in the classroom, contributing to an anti-racist education. However, it is not an easy transition due to the prejudice of some education professionals for working with videos instead the traditional way of teaching. Although it is an important resource for implementing Brazilian Law 10,639, "Livros Animados" is not enough, because it is necessary that education professionals are also willing to work with the theme, in addition to greater support from the Education Departments at Municipal and State government.

Keywords: Animated books. EREER. Children's literature. Bakhtin. The color of culture.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios para seleção de pesquisas relacionadas à temática pesquisada	21
Quadro 2 – Teses, dissertações e artigos	22
Quadro 3 – Resultados dos descritores	25
Quadro 4 – Maneiras de Perpetuação do racismo nas escolas	42
Quadro 5 – Consequências do racismo no ambiente escolar	43
Quadro 6 – Questões de Princípio do Projeto	55
Quadro 7 – Episódios Temporada 1.....	67
Quadro 8 – Episódios Temporada 2.....	68
Quadro 9 – Episódios Temporada 3.....	68
Quadro 10 – Categorias de análise.....	80

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Página inicial do site do "A Cor da Cultura"	47
Imagem 2 – Kit do projeto "A Cor da Cultura"	48
Imagem 3 – Capas dos Cadernos de textos Saberes e Fazeres	48
Imagem 4 – Capa do DVD do programa "Nota 10"	50
Imagem 5 – Arte do programa "Heróis de todo mundo"	51
Imagem 6 – Arte do programa "Ação"	51
Imagem 7 – Arte do programa "Mojubá"	52
Imagem 8 – Arte do programa "Livros Animados"	53
Imagem 9 – Capa do CD "Gonguê"	53
Imagem 10 – Instrumento musical Gonguê.....	53
Imagem 11 – Caixa do jogo "Heróis de todo mundo"	54
Imagem 12 – Recado quando tentamos acesso ao site do projeto "A Cor da Cultura"	60
Imagem 13 – Mapa de Valores Civilizatórios que faz parte do kit do projeto	62
Imagem 14 – Capa de cada história.....	82
Imagem 15 – Destaque de características físicas das personagens.....	82
Imagem 16 – Desenho da personagem tia Nastácia em uma das obras de Monteiro Lobato	83
Imagem 17 – Destaque de características físicas da personagem	84
Imagem 18 – Formato da boca das outras personagens da história.....	85
Imagem 19 – Destaque da árvore Baobá e do colorido na abertura do programa....	86
Imagem 20 – Abertura do programa "Livros Animados" em várias letras ajudam a formar a folhagem do Baobá.....	86
Imagem 21 – Destaque das crianças batwa.....	87
Imagem 22 – Crianças batwa ensinando a brincadeira a Nana e Nilo	88
Imagem 23 – Nana e Nilo viajando nos braços de Mulemba	89
Imagem 24 – Moradores observam a movimentação na rua enquanto o parque passa e Margarida distribui os bilhetes.....	89
Imagem 25 – A florista da história observando Margarida	90
Imagem 26 – Apresentadora Vanessa Pascale envolta de objetos com estampas da cultura africana e ao fundo crianças brincando	91

Imagem 27 – Algumas crianças que aparecem no vídeo falando das brincadeiras que elas conhecem	92
Imagem 28 – Crianças reunidas em círculo	92
Imagem 29 – Crianças brincando.....	93
Imagem 30 – Objetos mostrados no decorrer do vídeo	94
Imagem 31 – Roda com as crianças sobre as brincadeiras que elas conhecem e se eles conheciam o povo batwa	94
Imagem 32 – Brincadeira do cabo de guerra com frutas.....	95
Imagem 33 – Crianças comendo frutas ao final da brincadeira.....	96
Imagem 34 – Criança brincando na parede de cobogó, um tipo de bloco vazado	96
Imagem 35 – Relato das crianças sobre o significado de "brincar com as palavras"	97
Imagem 36 – Conversa com as crianças sobre cantigas de roda	98
Imagem 37 – A apresentadora indaga as crianças: “o que tem em comum a roda, o pião e a poesia?”	99
Imagem 38 – Crianças brincando de cantiga de roda	99
Imagem 39 – Lula de camisa amarela e Manoela de blusa colorida e short amarelo	100
Imagem 40 – Roda de conversa com as crianças sobre a história “A menina que bordava bilhetes”	100
Imagem 41 – Bilhetes bordados confeccionados pelas crianças	101
Imagem 42 – Momento em que Nana e Nilo conhecem as crianças batwa.....	102
Imagem 43 – Personagens brincando de corrida de saco	103
Imagem 44 – Crianças brincando de cabo de guerra.....	103
Imagem 45 – Crianças saboreando as frutas ao final da brincadeira.....	104
Imagem 46 – Nana e Nilo brincam com outros amigos ao retornarem da visita ao povo batwa.....	104
Imagem 47 – Bilhete bordado distribuído pela personagem Margarida	105
Imagem 48 – Margarida sendo saudada por outras personagens da história.....	106
Imagem 49 – Bilhete produzido por Margarida com a utilização de bordados, fuxicos, botões e vários outros materiais.....	106
Imagem 50 – Florista observando Margarida distribuir os bilhetes bordados	107
Imagem 51 – Senhor do realejo	107
Imagem 52 – Pipoqueiro observando Margarida com animação	108

Imagem 53 – Personagens da história observando Margarida e seu cantarolar.....	108
Imagem 54 – O único personagem branco que aparece em "Nana e Nilo, que jogo é esse?"	111
Imagem 55 – Margarida sendo exaltada por outro personagem da história	111
Imagem 56 – Doceiro da história.....	112
Imagem 57 – Bilhete de Margarida para o doceiro.....	112
Imagem 58 – Arte do bilhete que Margarida entregou ao doceiro.....	113
Imagem 59 – Margarida distribuindo restante dos bilhetes	114
Imagem 60 – Trechos do momento em que a biografia do autor é mostrada no programa.....	115
Imagem 61 – Trechos do momento em que a biografia da autora é mostrada no programa.....	116

SUMÁRIO

1	PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	14
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA.....	16
2	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	19
2.1	DIALOGANDO COM OUTROS ESTUDOS	20
2.1.1	Quadro de teses, dissertações e artigos: o que dizem os estudos?	22
3	A LINGUAGEM ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL: TECENDO REFLEXÕES	30
4	RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO.....	38
5	PROJETO “A COR DA CULTURA”	46
5.1	HISTÓRICO.....	46
5.2	A FORMAÇÃO DO “A COR DA CULTURA” NO ESPÍRITO SANTO.....	56
5.3	OS VALORES CIVILIZATÓRIOS NO PROJETO “A COR DA CULTURA”	61
6	PROGRAMA “LIVROS ANIMADOS”	66
6.1	O ACERVO DOS “LIVROS ANIMADOS”	67
7	LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	70
8	ANÁLISE DO “LIVROS ANIMADOS”	80
8.1	ANÁLISE DO CAPÍTULO 1 DA TERCEIRA TEMPORADA DO PROGRAMA “LIVROS ANIMADOS”	81
8.1.1	As imagens e escritos apresentam elementos da cultura africana e afro-brasileira? Como é o espaço de moradia?	85
8.1.2	Como os valores civilizatórios são destacados no decorrer do episódio, é possível identificá-los?	91
8.1.3	Considerando as concepções de linguagem bakhtiniana, como as personagens se constituem no decorrer da narrativa? como são suas ações? Demonstam sentimentos de mudança? Há reviravoltas na vida das personagens?	102
8.1.4	Como é a constituição familiar? Como se desenvolvem as ações de afetividade?.....	110
8.1.5	Como se configuram as relações discursivas entre personagens negras(os) e brancas(os)? Há exaltação da personagem negra(o)?	110
8.1.6	Considerando o pensamento bakhtiniano, é possível identificar a presença de diferentes vozes na composição das histórias analisadas? É possível inferir o posicionamento ideológico das(os) autoras(es) a partir das narrativas?	114
8.1.7	É possível identificar os impactos do programa “Livros Animados” no cotidiano escolar como importante recurso de combate ao racismo e aplicabilidade da Lei 10.639/2003?.....	118
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123

REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	131
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	133

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”

(FREIRE, 1992, n. p).

A escolha do tema desta pesquisa está relacionada à minha trajetória pessoal e profissional. Como mulher e professora negra, foram muitos os desafios até este momento. Aprecio a leitura desde a infância, meu pai e minha mãe sempre foram grandes incentivadores, mas na escola o acesso a livros de literatura era limitado: na pré-escola não havia biblioteca; no ensino fundamental o acesso era restrito a uma pequena estante no canto da sala; e no ensino médio a biblioteca ficava trancada. O gosto pela leitura foi fundamental para a escolha da minha profissão. Diante dessa perspectiva, percebendo o quanto a falta de acesso à literatura era prejudicial, transformei isso em motivação para tentar fazer a diferença na vida de outros estudantes, valorizando a leitura literária. Assim como Paulo Freire, passei a esperançar almejando fazer diferente, tornando-me professora.

Candido (2011) demonstra que a leitura literária é indispensável para a nossa humanização, imaginação e maneira de ver o mundo:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza (CANDIDO, 2011, p. 186).

Durante minha trajetória na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), tive contato com diversos grupos, dentre eles o “Grupo de Estudos em feminismo negro e interseccionalidade”, do qual participei nos anos de 2016 a 2017. Com as nossas conversas, pude compreender as diversas formas de opressão pelas quais nós, pessoas negras, enfrentamos. A partir das reflexões nesse grupo, pude relembrar diversas experiências que marcaram minha vida e, assim, compreendê-las, como a

ausência do segmento literário africano e seus protagonismos negros em muitos livros e revistas com os quais tive contato.

A literatura, como aponta Candido (2011), nos humaniza, porém a ausência de obras que valorizam as pessoas negras nos tira essa humanidade, colocando-nos em um contexto em que nossa existência só é percebida em atos de resistência ao racismo. Ou não existimos.

Destarte, percebi que meus objetivos enquanto docente deveriam ser direcionados para além da importância da literatura, prestigiando também a educação das relações étnico-raciais. Debus (2018) explica ser necessário que as crianças negras se identifiquem e que as crianças brancas compreendam que o mundo não é apenas de brancos. Mesmo em um contexto escolar em que não haja crianças negras, ainda assim é preciso dar ênfase a literaturas de temática da cultura africana e afro-brasileira, pois o acesso a essas obras deve contemplar a todos os leitores, senão a educação é excludente.

Durante minha graduação na UFES, em 2017 cursei a disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Ela foi extremamente importante para minha formação pessoal e profissional, pois tive acesso a diversas(os) autoras(es) e discussões sobre o tema, que antes eram desconhecidas(os) por mim. No ano seguinte, adentrei no “Grupo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Étnico-racial, Literatura Infantil e demais Produtos Culturais para as Infâncias (LitERÊtura)”. De 2018 a 2019, desenvolvi duas pesquisas de Iniciação Científica (IC) que analisaram as representações de meninos negros em histórias de literatura infantil e juvenil.

Em 2020, iniciei o mestrado e passei a fazer parte do Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias e Infâncias (Gpiti). Era um contexto de pandemia causada pelo coronavírus, devido ao momento difícil de crise na saúde mundial, as aulas tiveram início somente em agosto do ano em questão. Nesta pesquisa de mestrado, sigo prestigiando a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). No entanto, ao invés de analisarmos livros físicos, teceremos nossas reflexões tendo como objeto de análise obras no formato vídeo animado, que fazem parte do programa “Livros Animados”, que teve sua última edição em 2014 e faz parte do Projeto “A Cor da Cultura”¹.

¹ O programa estava inserido nas iniciativas do projeto “A cor da cultura”, que foi suspenso em 2015, após o falecimento de sua propulsora Azoilda Loretta da Trindade. Mesmo após a sua morte, o site do projeto e todo o seu material continuou disponível no site www.acordacultura.org.br até o início do ano

Selecionamos o primeiro episódio da terceira temporada do programa para análise, no qual Vanessa Pascale apresenta às(aos) pequenas(os) os títulos “Nana e Nilo: Que jogo é esse?”, de Renato Nogueira, e “A menina que bordava bilhetes”, de Lenice Gomes. A terceira temporada foi escolhida porque é a mais recente. Optamos pelo episódio 1, pois as obras têm estilos de ilustração diferentes, o que pode nos guiar para análises mais profundas. Além disso, muitas obras do programa tratam da religiosidade. Se escolhêssemos narrativas com essas características, precisaríamos debater também sobre isso. Dado que essa seria uma discussão que não poderia ser reduzida a poucas linhas, pois requer um debate amplo, optamos por não escolher histórias que tratam de religiosidade.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Estudos como Chaves (2009), Oliveira (2017), Moreira (2018), Silva (2022), dentre outros, mostram a relevância do projeto "A Cor da Cultura" como um material potente para a implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira nas escolas do Brasil. Tais pesquisas destacam o projeto enquanto curso de formação de professores e os programas ligados a ele. Contudo, é notório que, na maioria dos casos, os programas não são analisados com profundidade, apenas mostrados como parte integrante do kit do projeto. Dessa maneira, este estudo propõe-se a analisar um episódio da terceira temporada do programa “Livros animados”. Não focaremos apenas nas histórias, mas em todo o conteúdo do episódio do programa apresentado por Vanessa Pascale.

de 2021, porém, sem qualquer justificativa apresentada (pesquisamos e não encontramos resposta oficial), foi retirado do ar, o que inclusive prejudicou o andamento da nossa pesquisa, pois os materiais referentes ao projeto precisaram ser retirados de sites alternativos. Um dos parceiros do projeto era a Fundação Palmares, que no decorrer dos anos lutou por políticas afirmativas junto com o Movimento Negro. Contudo, durante o governo Bolsonaro a instituição passou por grandes retrocessos, desde que Sérgio Camargo se tornou presidente dela. Com a publicação do dossiê “Retrato do acervo: a dominação marxista na Fundação Cultural Palmares 1988 – 2019”, ele acusa a fundação de não ter cumprido sua missão institucional no decorrer dos anos. Além disso, afirma que ela apresenta um viés Marxista e que contém no acervo obras “[...] de cunho sexualizador, bandidólatra, revolucionário e de guerrilha” (PALMARES, 2021, p. 11). O Projeto “A Cor da Cultura” e outros exemplos que poderiam ser citados contradizem as falas de Camargo e mostram que o então presidente da Fundação tem um posicionamento equivocado sobre a Palmares. Considerando o posicionamento de Camargo, podemos supor que isso tenha sido o que motivou a retirada do site do ar, mas não é possível afirmar.

Destarte, tomando como referência autores da EREER, da literatura infantil, de pesquisadores da perspectiva imagética e dos estudos da linguagem de Mikhail Bakhtin, a pergunta que orienta o estudo é: o uso de obras de literatura infantil no formato livro animado pode ser importante recurso de aplicabilidade da Lei 10.639/2003?

O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre a relevância do programa “Livros Animados” como meio de disseminação da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira. Os objetivos específicos são: a) identificar, a partir de conceitos bakhtinianos de linguagem e da educação das relações étnico-raciais, quais os discursos verbais e imagéticos propostos nas histórias do programa; b) observar como os valores civilizatórios afro-brasileiros são mostrados no decorrer do episódio; e c) desvelar os impactos do programa “Livros Animados” no cotidiano de crianças pretas, tomando como base entrevistas realizadas com professores do Espírito Santo que já utilizaram o material em sala de aula.

A escolha da temática da pesquisa é justificada quando, como Lima (2005), compreendemos que o texto literário pode transmitir diversas percepções, sendo que os modos como os personagens são construídos não são neutros, estão implicados em um propósito. Concordamos também com Bakhtin (2006) ao enfatizar que as palavras e os textos são carregados de uma escolha ideológica e são produtos das relações sociais.

A seguir, avançamos para a próxima etapa da pesquisa, na qual serão discutidas as considerações metodológicas que a conduzem. A metodologia de pesquisa é crucial para a elaboração de uma dissertação, pois é através dela que se define o caminho que será seguido para responder à pergunta de pesquisa. Apresentar-se-ão os procedimentos e técnicas usados para coletar e analisar os dados, bem como os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa. Além disso, são apresentadas as limitações e dificuldades que surgiram durante a realização da pesquisa e como essas questões foram superadas.

A metodologia é crucial para assegurar a validade e confiabilidade dos resultados da pesquisa, pois é nela que são descritos os processos usados para coletar e analisar as informações. As escolhas feitas nesta etapa permitem tirar conclusões sólidas e precisas, o que é crucial para o sucesso do estudo. Dessa forma, em seguida, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa

e como foram realizadas as análises até chegar às conclusões apresentadas ao final do estudo.

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para a metodologia, primeiro realizamos uma revisão da literatura da área, em que fizemos um levantamento bibliográfico, com o objetivo de verificar todas as referências sobre o tema da pesquisa para contextualizá-lo. Realizamos um levantamento em diferentes sítios *web*: Banco de Teses e Dissertações Capes, Periódicos Capes e Google Acadêmico. A revisão bibliográfica é relevante para este estudo, pois envolve a procura de fontes que possam fundamentar as ideias presentes no texto e uma análise de tópicos semelhantes ao nosso, para que possamos contribuir para a criação de um trabalho inovador.

Posteriormente escolhemos as autoras e autores fundamentais à temática. Utilizamos como base teórica de análise as concepções de linguagem apresentadas por Bakhtin (1997, 2006 e 2010). Também consideramos as reflexões de autores da literatura infantil com foco na EREER, como Zilberman (1987), Oliveira (2003), Lima (2005), Gouvea (2005), Jovino (2006), Debus (2018), dentre outros. Por fim, recorreremos também às percepções de Cavallero (2006) sobre as relações raciais na educação e aos apontamentos de teóricos do campo imagético, como Pascolati (2017), Cavichioli (2014) e Souza (2021). Ao mesmo tempo, dialogamos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Realizamos uma entrevista semiestruturada com dois docentes, uma professora e um professor, que participaram do Projeto “A Cor da Cultura” no Espírito Santo e trabalharam em sala de aula com o programa “Livros Animados”. O plano era realizar um grupo focal com vários professores, mas, devido a problemas de agenda e à dificuldade de juntar esses profissionais, resolvemos fazer uma entrevista semiestruturada conforme a disponibilidade de cada um. Ainda assim, só foi possível conversar com os professores mencionados, pois os outros não puderam comparecer devido ao conflito de horários. A entrevista semiestruturada foi escolhida porque nos permite um diálogo mais flexível, uma vez que não é necessário seguir rigorosamente o roteiro de perguntas previamente estabelecidas, o que torna a conversa mais informal, permitindo interação e proximidade com a entrevistada e o entrevistado.

Por fim, analisamos o episódio 1 da terceira temporada do Programa “Livros Animados”, usando como base os referenciais listados e as entrevistas realizadas. Com base no estudo de Oliveira (2003), no qual a autora apresentou categorias de

análise que poderiam ser observadas em obras de literatura infantojuvenil que ela pesquisou, seguimos um caminho similar e elaboramos as nossas próprias categorias, a saber:

- As imagens e escritos apresentam elementos da cultura africana e afro-brasileira? Como é o espaço de moradia? Como é a caracterização física dos personagens e de outros elementos das histórias?
- Como os valores civilizatórios são destacados no decorrer do episódio, é possível identificá-los?
- Considerando as concepções de linguagem bakhtiniana, como as personagens se constituem no decorrer da narrativa? como são suas ações? Demonstrem sentimentos de mudança? Há reviravoltas na vida das personagens? Como é a constituição familiar? Como se desenvolvem as ações de afetividade?
- Como se configuram as relações discursivas entre personagens negras(os) e brancas(os)? Há exaltação da personagem negra(o)?
- Considerando o pensamento bakhtiniano, é possível identificar a presença de diferentes vozes na composição das histórias analisadas? É possível inferir o posicionamento ideológico das(os) autoras(es) a partir das narrativas?
- É possível identificar os impactos do programa “Livros Animados” no cotidiano escolar como importante recurso de combate ao racismo e aplicabilidade da Lei 10.639/2003?

2.1 DIALOGANDO COM OUTROS ESTUDOS

Esta seção apresenta uma revisão bibliográfica sobre pesquisas que tratam do programa “Livros Animados”, que faz parte do projeto “A Cor da Cultura”.² Gil (2002) salienta que a busca por materiais que possam sustentar as ideias apresentadas no texto e um levantamento de temáticas semelhantes são indispensáveis para a

² É importante destacar que após a qualificação desta pesquisa, em novembro de 2021, a banca avaliadora fez várias sugestões de melhorias do estudo, dentre as quais estava refazer a revisão bibliográfica, elencando estudos mais próximos dos objetivos pretendidos neste estudo. Assim, foi preciso refazer toda a parte de revisão bibliográfica.

elaboração de um trabalho original. Assim, estabelecemos procedimentos para a busca e seleção dos trabalhos.

Inicialmente, foram realizadas buscas por artigos no Portal de Periódicos da Capes, publicados entre 2011 e 2021, usando os seguintes termos: "a cor da cultura programa livros animados"; "projeto a cor da cultura"; "programa livros animados" e "desenho animado infantil personagens negros". Este último descritor foi escolhido porque, nesta pesquisa, analisamos duas histórias do programa “Livros Animados”, que apresenta histórias de literatura infantil transformadas na versão desenho animado. Embora as histórias sejam originárias de livros de literatura infantil, elas ganham uma nova roupagem na versão animada do programa, assumindo o papel de desenho animado/filme animado. Além disso, também decidimos não usar descritores do tipo “literatura infantil”, por exemplo, pois teríamos acesso a muitos estudos que, apesar de terem ligação com a literatura infantil, não teriam a intenção de focar no programa “Livros Animados”.

O processo de seleção consistiu na identificação, a partir dos títulos, de quais textos poderiam estar relacionados à nossa pesquisa. Após a leitura do resumo de cada um, definimos quais seriam “utilizados” e quais seriam “descartados”. Os critérios para a escolha estão listados conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Critérios para seleção de pesquisas relacionadas à temática pesquisada

UTILIZADOS	DESCARTADOS
Discutem o Programa “Livros Animados” e/ou o Projeto “A Cor da Cultura”.	Artigos que não abarcam os critérios de “utilizados”.
Apresentam reflexões sobre a literatura infantil com temática africana e afro-brasileira nos diversos campos: literatura e/ou animação/desenho animado	Artigos com temas distantes da pesquisa.
Abordam sobre audiovisual/computação gráfica relacionados à criança e/ou conteúdo que contempla a discussão que se pretende realizar sobre a literatura infantil com a temática africana e afro-brasileira.	

Fonte: Elaboração da autora.

Também procuramos no Banco de Teses e Dissertações da Capes, usando os mesmos critérios descritos anteriormente. Nesse site, refinamos a busca desta forma: na Grande Área Conhecimento, selecionamos “CIÊNCIAS HUMANAS, CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS e MULTIDISCIPLINAR”; na Área Conhecimento, “EDUCAÇÃO, LETRAS e SOCIAIS E HUMANIDADES”; Área Avaliação,

“EDUCAÇÃO e LINGUÍSTICA E LITERATURA”; e Área Concentração, “EDUCAÇÃO”. Encerramos a pesquisa de texto no Google Acadêmico, utilizando os descritores já citados.

2.1.1 Quadro de teses, dissertações e artigos: o que dizem os estudos?

Nesta seção, apresentam-se as pesquisas acadêmicas que dialogam com este estudo. Foram selecionadas a partir dos critérios elencados anteriormente. e estão expostos no Quadro 2.

Quadro 2 – Teses, dissertações e artigos

PERIÓDICOS CAPES		
DESCRITOR 1: a cor da cultura programa livros animados		Utilizando este descritor, não encontramos pesquisas que dialogassem com a nossa proposta.
DESCRITOR 2: projeto a cor da cultura		Utilizando este descritor, encontramos 2 artigos que pareciam interessantes para a pesquisa, no entanto, somente 1 estava com link disponível. Tentamos encontrá-lo buscando no Google, mas sem sucesso.
Título	Tipo/ano	Autor(a)
“Azoilda Loretta da Trindade e o legado do Projeto A Cor da Cultura”	Artigo 2021	Gisele Rose da Silva
DESCRITOR 3: programa livros animados		Utilizando este descritor, não encontramos pesquisas que dialogassem com a nossa proposta.
DESCRITOR 4: desenho animado infantil personagens negros		Utilizando este descritor não encontramos pesquisas que dialogassem com a nossa proposta.
BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES		
DESCRITOR 1: a cor da cultura programa livros animados		Utilizando este descritor não encontramos pesquisas que dialogassem com a nossa proposta. Realizamos as buscas

		até a página 10 do banco de teses e dissertações CAPES.
DESCRITOR 2: projeto a cor da cultura		Utilizando este descritor não encontramos pesquisas que dialogassem com a nossa proposta. Realizamos as buscas até a página 10 do banco de teses e dissertações CAPES.
DESCRITOR 3: programa livros animados		Utilizando este descritor não encontramos pesquisas que dialogassem com a nossa proposta. Realizamos as buscas até a página 10 do banco de teses e dissertações CAPES.
DESCRITOR 4: desenho animado infantil personagens negros		Utilizando este descritor encontramos uma pesquisa que dialogava com a nossa proposta. Realizamos as buscas até a página 10 do banco de teses e dissertações CAPES.
Título	Tipo/ Ano	Autor(a)
"Ideologias animadas: a criança e o desenho animado"	Dissertação 2008	Maíra Bortoletto
GOOGLE ACADÊMICO		
DESCRITOR 1: a cor da cultura programa livros animados		Utilizando este descritor fomos até a página 20 do Google Acadêmico.
Título	Tipo/ Ano	Autor(a)
"Da mídia para a sala de aula: O Projeto A Cor da Cultura nas apropriações de professores e alunos da escola Wenceslau Fontoura"	Dissertação 2009	Leslie Sedrez Chaves
"Projeto A Cor da Cultura: Uma experiência de implementação da Lei nº 10.639/03"	Artigo 2012	Aderivaldo Ramos Santana Larissa Oliveira e Gabarra
"A cor da cultura e a cultura da cor: reflexões sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar"	Dissertação 2018	Helena Maria Alves Moreira
"Programa A Cor da Cultura e o resgate de uma pedagogia antirracista"	Artigo 2021	Gisele Rose da Silva
"Um olhar sobre o Projeto A Cor da Cultura - Instrumento de aplicação da Lei no. 10639/2003"	Monografia 2014	Verônica Lemos de Oliveira Maia
"Materiais audiovisuais: em foco A cor da cultura"	Artigo 2013	Francy Rodrigues da Guia Nyamien Teresa Kazuko Teruya
"Nem mulata, nem doméstica: a visibilidade de meninas e mulheres negras no cotidiano escolar mediada	Dissertação 2022	Luciana Costa da Silva

pele projeto a cor da cultura”		
“Racismo na infância: como as políticas públicas de valorização da identidade racial auxiliam no combate à discriminação”	Monografia 2014	Gabriela de Almeida Pereira
“Trabalhando as relações Étnico-Raciais na biblioteca escolar”	Monografia 2012	Andreia Aparecida da Silva
“Ifá, o Adivinho: literatura afro-brasileira no Canal Futura”	Artigo 2009	Sátira P. Machado Elizabeth R. Z. Brose
DESCRITOR 2: projeto a cor da cultura		Utilizando este descritor fomos até a página 20 do Google Acadêmico. Nas buscas no Google Acadêmico com este descritor apareceram muitos trabalhos repetidos. Devido a isso, não foram adicionados novamente a tabela.
Título	Tipo/ Ano	Autor(a)
“Não sou negro de alma branca: diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do projeto A Cor da Cultura”	Dissertação 2017	Luciana Ribeiro de Oliveira
“Comunicação para transformação social: estratégias comunicativas do projeto A Cor da Cultura”	Artigo 2020	Ana Paula Brandão
DESCRITOR 3: programa livros animados		Utilizando este descritor fomos até a página 20 do Google Acadêmico. Nas buscas no Google Acadêmico com este descritor apareceram muitos trabalhos repetidos. Devido a isso, não foram adicionados novamente a tabela.
Título	Tipo/ Ano	Autor(a)
“Literatura animada: A Contação de Histórias Por Meio de Animações Audiovisuais”	Artigo 2017	Carla de Lima e Souza Campos Vanessa Gomes Franca
DESCRITOR 4: desenho animado infantil personagens negros		
Título	Tipo/ Ano	Autor(a)
“Um contorno da identidade negra nos desenhos animados: uma análise sobre produções brasileiras de animação”	Monografia 2018	Gabriela Gonçalves da Silva
“Algumas influências das mensagens subliminares dos desenhos animados infantis no desenvolvimento cognitivo das crianças”	Artigo 2018	Daniele Manteze Carlos Antônio da Silva
“Tiana, a primeira princesa negra da	Artigo	João Paulo Baliscai

Disney: olhares analíticos construídos juntos à cultura visual”	2017	Geiva Carolina Calsa Vinícius Stein
“Silenciamento, visibilidade controlada ou representatividade? Que “negro” é esse em <i>Guilhermina e Candelário</i> ?”	Artigo 2020	Renata Barreto Malta Roseli Pereira Nunes Bastos Cândida Santos de Oliveira
“As relações da educação étnico-raciais na série de desenho animado mundo Bitá, de 2013 e 2016”	Artigo 2018	Carlos Alberto Braga do Espírito Santo Leandro Tavares Santos Brito
“Ah África, Terra Mãe, berço da humanidade” uma proposta de ensino de história da África a partir do desenho <i>Super-Choque</i> ”	Artigo 2021	Isabela Rodrigues Regagnan Sávio Queiroz Lima

Fonte: Elaboração da autora.

Dentre os estudos encontrados e a relação com cada descritor obtivemos o resultado exposto no Quadro 3:

Quadro 3 – Resultados dos descritores

DESCRITOR	NÚMERO DE PESQUISAS
A cor da cultura programa livros animados	9
Projeto A cor da cultura	3
Programa Livros Animados	1
Desenho animado infantil personagens negros	7

Fonte: Elaboração da autora.

Nota: pesquisas repetidas não foram contadas novamente.

Foram encontrados estudos relevantes para esta pesquisa, embora a maioria deles se concentre em analisar o Projeto “A Cor da Cultura” enquanto material de formação de professores, não o conteúdo do programa “Livros Animados”, o que se pretende nesta pesquisa. Após a leitura, alguns textos foram descartados, visto que, embora relevantes, não dialogam com os objetivos pretendidos nesta pesquisa, totalizando, portanto, 14 estudos selecionados.

Na dissertação “Da mídia para a sala de aula: O Projeto A Cor da Cultura nas apropriações de professores e alunos da escola Wenceslau Fontoura”, de 2009, por meio de estudo de caso, observação etnográfica, entrevista e análise de documentos da escola, Chaves (2009) buscou investigar como foi o processo de apropriação do Projeto “A Cor da Cultura” na Escola Municipal de Ensino Fundamental Wenceslau Fontoura, situada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A autora observou que o primeiro contato de muitos profissionais da escola com a temática da educação das relações étnico-raciais foi por meio da formação do projeto.

Observou-se que alguns profissionais conseguiram captar a relevância do tema em sala de aula, outros nem tanto e muitos não manifestaram qualquer interesse no projeto. A autora conclui que a implantação do projeto na escola demonstrou que é possível trabalhar a educação das relações étnico-raciais de forma prazerosa e didática, tanto para alunos, quanto para professores, colocando estudantes negros como protagonistas de sua história de forma positiva, não somente sob uma perspectiva eurocêntrica de escravização e sofrimento.

No artigo “Ifá, o Adivinho: literatura afro-brasileira no Canal Futura”, de 2009, os autores analisam o livro “Ifá: o adivinho” nas versões impressa e vídeo-animada do programa “Livros Animados”, mostrando como a narrativa exhibe diferentes culturas e línguas, em que o imaginário é destaque por meio do personagem principal. Este texto trata do “Livros Animados”, como é a organização da apresentação e das obras, mas de forma sucinta. Ele discute a religiosidade e os orixás, um universo que muitas crianças desconhecem. Machado e Brose (2009) analisam, ao longo do texto, como a mudança de postura da mídia em relação às(aos) personagens negras(os), a inserção na televisão, pode ser relevante no combate ao racismo e à discriminação.

Na monografia “Trabalhando as relações Étnico-Raciais na biblioteca escolar”, Silva (2012) apresenta um plano de ação que analisa as representações de personagens negras(os) em livros de literatura infantil com a temática africana e afro-brasileira do acervo de uma escola. Na pesquisa, a autora apresenta às(aos) alunas(os) histórias do programa “Livros Animados” e, depois, conversa sobre o tema de cada um. O plano de ação envolveu tanto professores quanto alunos da escola, despertando o interesse de todos por meio da narração de histórias e apresentações audiovisuais.

No artigo “Projeto a cor da cultura: uma experiência de implementação da Lei no 10.639/03”, Santana e Gabarra (2013) apresentam um histórico sobre o “Projeto a Cor da Cultura”, desde o seu desenvolvimento até a sua criação, quais recursos didáticos eram usados, dentre outros. Mostram as lutas do Movimento Negro no Brasil desde o período de escravização até os dias atuais, a fim de demonstrar a relevância dessa resistência para a criação da Lei 10.639/2003. Destacam que muitos profissionais que participaram das formações demonstraram satisfação, mas salientam a necessidade de estudar o tema de forma constante, uma vez que é um desafio, sobretudo devido à resistência de alguns profissionais. No cenário dessa

formação do projeto, que envolvia pessoas de diversas partes do Brasil, houve muita troca de aprendizado, o que também proporcionou muitos benefícios às(aos) envolvidas(os).

No artigo “Materiais audiovisuais: em foco a cor da cultura”, Nyamien e Teruya (2013) analisam como toda a produção audiovisual do programa “A Cor da Cultura” pode contribuir para uma educação antirracista: programa “Ação”, programa “Livros Animados”, programa “Nota 10”, programa “Heróis e Todo o Mundo” e programa “Mojubá”. As autoras enfatizam a relevância desses materiais como uma ferramenta para a implementação da Lei 10.639/2003, bem como fonte de conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira. A educação antirracista é um conjunto de práticas e abordagens pedagógicas cujo objetivo é combater o racismo e promover a equidade racial dentro do ambiente educacional. Ela visa desconstruir estereótipos, preconceitos e discriminações em relação às questões raciais, e incentivar a valorização da diversidade e o respeito às diferentes culturas e identidades.

Na monografia “Um olhar sobre o Projeto A Cor da Cultura Instrumento de aplicação da Lei 10639/2003”, Maia (2014) investiga o programa “A cor da cultura” enquanto instrumento de implementação da Lei 10.639/2003. A autora analisa o projeto como um recurso de efetivação de políticas públicas e como poderia ser usado como exemplo para outros projetos de lei.

A monografia “Racismo na infância: como as políticas públicas de valorização da identidade racial auxiliam no combate à discriminação”, de Pereira (2014), discute a relevância da implementação de políticas públicas para o combate ao racismo, que são lideradas por projetos como “A cor da cultura”. Por meio de entrevista, procura-se ouvir profissionais da educação sobre como o racismo interfere no ambiente escolar e as formas de lutar para uma educação antirracista.

Na dissertação “Não sou negro de alma branca: diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do projeto A Cor da Cultura”, Oliveira (2017) analisa as práticas de duas professoras, de língua portuguesa e história, que, respectivamente, usam o material do “A cor da cultura” como recurso para uma educação decolonial, ou seja, uma prática na perspectiva de pensar a partir dos sujeitos inferiorizados pela colonialidade, como negros e índios. O objetivo é compreender como as(os) professoras(es) se apropriam desse material e como é a sua aplicação no dia a dia em sala de aula. A autora constata que as ações

das professoras, em conjunto com a experiência de cada uma, podem causar muitas reflexões sobre o tema e ajudar a promover uma educação antirracista.

No texto “Literatura Animada: A Contação de Histórias Por Meio de Animações Audiovisuais”, as autoras, Campos e Franca (2017), demonstram como a tecnologia pode ser útil atualmente com a animação de histórias. Utilizando como inspiração o programa “Livros Animados”, elas dão vida ao livro “Ofélia, a ovelha”, de Marina Colasanti para que o material seja usado em sala de aula. Concluem que a animação é um ótimo recurso para usar em sala de aula, pois proporciona às(aos) alunas(os) uma maneira diferente de se envolver com as histórias.

Na dissertação “A cor da cultura e a cultura da cor: reflexões sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar”, Moreira (2018) analisa como é relevante a abrangência de informações através do “A cor da cultura” na luta por uma educação antirracista. A autora ressalta o quanto o programa “Livros Animados” valoriza a estética negra, desde a escolha da apresentadora Vanessa Pascalle, mulher negra, até as animações, sempre alinhando teoria e prática.

O artigo “Comunicação para transformação social: estratégias comunicativas do projeto A Cor da Cultura”, Brandão (2020) apresenta as estratégias comunicativas que foram usadas no Projeto “A Cor da Cultura” em diálogo com os diversos movimentos sociais de igualdade racial, mostrando como o diálogo entre os diversos grupos (universidade, movimento social e políticas públicas) pode trazer benefícios para a sociedade, como um material que possibilite a implementação da Lei 10.639/2003.

No texto “Azoilda Loretta da Trindade e o legado do projeto a cor da cultura”, Silva (2021) apresenta uma breve história sobre o “A Cor da Cultura”, sua implementação e as contribuições de Azoilda para ele e para diversas políticas afirmativas. Enfatiza a participação do Movimento Negro nesse processo, bem como a de educadoras(es), o que possibilitou que diversas escolas revisassem seu Projeto Político Pedagógico. Mostra-se, assim, os Valores Civilizatórios como prática potente de valorização da cultura afro-brasileira. Entretanto, salienta que o pouco investimento das prefeituras na divulgação do programa pode ter colaborado para o seu enfraquecimento por todo o território nacional.

No artigo “Programa a Cor da Cultura e o resgate de uma pedagogia antirracista”, Silva (2021) apresenta um histórico sobre a Lei 10.639/2003, que torna

obrigatório em todas as escolas o ensino da cultura africana e afro-brasileira. Salienta que o “A cor da cultura” foi criado a partir dessa legislação, com o objetivo de colocar a lei em prática nas escolas, contribuindo para uma pedagogia antirracista.

Na pesquisa “Nem mulata, nem doméstica: a visibilidade de meninas e mulheres negras no cotidiano escolar mediada pelo projeto a cor da cultura”, Silva (2022) demonstra como as mulheres negras em “A cor da cultura” são representadas. Para isso, a autora faz uma análise de todo o conteúdo do projeto e sua aplicação no dia a dia, bem como a percepção das professoras e alunas. Conclui que todos os programas, inclusive o “Livros Animados”, contribuem de forma positiva para a autoestima das crianças negras.

Dentre os estudos encontrados, identificamos que a maioria tem como objetivo analisar o Projeto “A Cor da Cultura”, enquanto curso de formação de professores. Encontramos poucos materiais que se concentram no programa “Livros Animados” e, quando ele surge nesses estudos, é geralmente mostrado como parte integrante do projeto, sem que haja uma análise dele. Dessa forma, conforme já explicitado, tendo em vista os objetivos gerais e específicos delineados para o estudo, analisamos o Programa Livros Animados, tecendo reflexões sob a perspectiva bakhtiniana e da educação das relações étnico-raciais.

A seguir, no capítulo 1 apresentamos os principais conceitos da teoria bakhtiniana de linguagem, bem como sua relação com o uso da língua em práticas sociais. A compreensão do uso da língua como prática social é crucial para uma reflexão crítica sobre a comunicação contemporânea, uma vez que ela está cada vez mais presente em nossas vidas e influência como nos relacionamos com os outros e com o mundo.

CAPÍTULO 1

3 A LINGUAGEM ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL: TECENDO REFLEXÕES

Bakhtin (2006) sustenta que as palavras e os textos são criados de acordo com uma opção ideológica e são consequências das relações sociais. Para esse autor, as pessoas têm posições que são determinadas por uma ideologia, de forma que as produções discursivas dos sujeitos não são neutras e nem criações individuais, mas elaboradas socialmente. Portanto, os textos literários podem transmitir diversas percepções e os modos como os personagens são construídos também não são neutros, estão implicados em um propósito.

Bakhtin (2006) conceitua a ideologia como pensamentos, compreensões das realidades sociais, que se manifestam através das palavras e ações no seio da sociedade. Consequentemente, a ideologia pode ser usada como ideal das classes dominantes e como instrumento de manutenção das relações de poder, que, aos poucos, vão sendo forjadas, para, enfim, compor ideologias mais sistematizadas, que se impõem ao indivíduo para garantir determinadas formas de pensar e agir. As palavras são repletas de um conteúdo ideológico vivenciado.

Quando usamos uma palavra, ela está envolvida numa acentuação valorativa de sentido que queremos transmitir com ela. É a expressão de uma posição determinada, uma ação completa. É importante notar que, embora a ideologia seja formada socialmente, como ser bom ou o mau, cada indivíduo é responsável pelas suas ações e pelas suas decisões.

Entendemos que a força da escrita é muito grande em nossa sociedade, deste modo, é importante entrarmos neste processo discursivo como agentes de transformação. A nossa escrita e escolhas literárias precisam ser vistas como uma posição, afirmação de nossa existência e princípio político, um comprometimento teórico, para não permanecermos reforçando a influência hegemônica, como a dos colonizadores em relação a pessoas negras e indígenas.

Brandão (2004) demonstra que, para Bakhtin,

[...] a palavra é o signo ideológico por excelência, pois, produto da interação social, ela se caracteriza pela pluralidade. Por isso, é o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia; retrata as diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes e pontos de vista daqueles que a

empregam. Dialógica por natureza, a palavra se transforma em arena de luta de vozes que, situadas em diferentes posições, querem ser ouvidas por outras vozes (BRANDÃO, 2004, p. 9).

Dessa forma, é possível compreender que a palavra não é individual, mas sim social. As relações de linguagem, interação e poder podem modificar o sujeito, e este se modifica em um processo dialógico. Para o escritor, a linguagem não é apenas uma estrutura, mas um sistema de interação, que não é imparcial e está baseada numa ideologia:

[...] cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou outra coisa qualquer (BAKHTIN, 1997, p. 23); [...] Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele (BAKHTIN, 1997, p. 28).

O escritor mostra que as relações sociais se dão por meio da linguagem, por discursos verbais, escritos ou não verbais, de forma que todas as ações humanas são influenciadas por ela. Como Bakhtin (1997) salienta, os textos não estão fora das relações sociais e devem ser interpretados como enunciados: a linguagem é objetiva e viva e, como uma das suas características nas relações sociais, é dialógica.

A análise da linguagem nos diferentes discursos é relevante para que possamos refletir sobre diversas questões da sociedade. Para a Análise do Discurso (AD), a linguagem deve ser estudada de uma forma mais ampla, dando ênfase para os enunciados, o contexto das enunciações, de forma crítico-reflexiva, considerando não somente os elementos linguísticos, mas todo o contexto discursivo. Nessa perspectiva, a linguagem deve ser entendida como prática social.

Cada locução direciona o indivíduo para um lugar de enunciação e significação, tendo suas condições sociais e históricas de produção grande influência neste processo. Dessa forma, nada na linguagem é arbitrário, há uma ideologia por trás de cada fala, visto que todo indivíduo tem uma postura definida por ela, que é uma prática do discurso.

Nesse viés, é importante ter um olhar atento à historicidade, pois ideologia e interpretação estão interligadas. Ao interpretar, o sujeito considera diversas situações

de produção, determinadas por um posicionamento ideológico, muitas vezes influenciado pelo Estado, pela escola, pela cultura, dentre outros.

Destarte, todo discurso é constituído por vários outros e as enunciações realizadas acontecem a partir das várias relações com o outro, tendo seus dizeres atravessados por muitas outras vozes.

[...] de fato, o ouvinte que recebe, compreende a significação (linguística) de um discurso e adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa; ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc. e, essa atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão é uma fala viva, de um enunciado vivo, é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Bakhtin (2006) apresenta reflexões relevantes ao mostrar como as vozes sociais interferem nos discursos através do diálogo, o que ele chama de dialogismo. Para ele, uma relação dialógica é aquela em que se estabelece uma ligação de sentido entre dois enunciados, em um sistema de comunicação real. Esse princípio é o fundamento para a construção do enunciado, constituindo o sujeito e as suas relações, sempre considerando o contexto histórico-social, uma vez que as ideias, experiências e discursos não surgem do nada, estão ligados a tudo o que o sujeito já aprendeu e que influenciou a sua formação.

O sujeito dialógico não é o único responsável pela sua constituição, ele é um agente social, pois é através do diálogo com as pessoas que acontecem as trocas de experiências. Bakhtin (2006) salienta que as palavras têm um conteúdo ideológico vivenciado, podendo ser usadas como ideal das classes dominantes e como instrumento de manutenção das relações de poder.

Os textos literários, por exemplo, são um conjunto cultural que não pode ser percebido de forma descontextualizada. Assim, seria “[...] impossível separá-la do resto da cultura e vinculá-la diretamente (por cima da cultura) a fatores socioeconômicos e outros” (BAKHTIN, 1997, p. 380), já que a literatura seria parte integrante do todo cultural e social.

Sendo assim, um texto não pode ser compreendido buscando a resposta para tudo dentro dele, é preciso situá-lo em uma cadeia mais ampla, da comunicação

discursiva, tornando necessário sair do enunciado em si. Eles devem ser compreendidos em um contexto, a partir da produção discursiva do período em que foram produzidos, mas sem eximir aquele que escreve, que produz o discurso, de suas responsabilidades ao escrever:

[...] Se formos pensar de maneira hegemônica, a língua insere no pensamento não só o que é a coisa significada, mas produz as situações relacionais que dão significado aos sujeitos e às estruturas de poder. Assim, ela produz sempre dicotomias, não porque nela existem dicotomias naturais, mas como reflexo refratado dos próprios projetos de dominação e poder (como advogou BAKHTIN, 1997). Ao produzir dicotomias, a língua possibilita, para o bem e para o mal, possibilidades de luta (NASCIMENTO, 2019, n. p).

Na criação dos textos literários, o escritor assume uma posição de responsabilidade, pois o que é escrito por ele está fundamentado em valores, que podem permanecer num posicionamento ideológico que pode manter as formas de pensar e agir dominantes ou não. O que ele escreve será lido por outras pessoas, e o que está imbricado nos textos pode determinar o posicionamento de quem o lê, seja de forma positiva ou negativa.

Bakhtin (2010) mostra que, quando as diferentes vozes se encontram no discurso, de forma que nenhuma seja mais relevante que a outra, as personagens estão em constante evolução, pois não há um acabamento do sujeito. Bakhtin (2006) chama esse processo de encontro de diferentes vozes de polifonia. Esse conceito é relevante no campo literário, pois é responsável por diversas emoções no leitor, como alegria, tristeza, revolta, dentre outras. Para compreender uma história e os personagens de forma plena, é primordial a exploração de novos conceitos, além daqueles que ele já se tem familiaridade, o que Bakhtin chama de exotopia. O acesso a esses diferentes contextos podem ser positivos ou negativos, possibilitando ao leitor questionar posições culturais e ideológicas, bem como ter acesso a novos conhecimentos.

Bakhtin (2010) ao analisar as personagens de Dostoiévski, em “Problemas da poética de Dostoiévski”, destaca que o escritor conseguiu criar um romance com várias vozes que conversam em condições de igualdade. Dessa forma, as personagens não são tratadas como marionetes, não há um personagem acabado, ele vai se constituindo ao longo da obra.

[...] a personagem interessa a Dostoiévski enquanto ponto de vista específico sobre o mundo e sobre si mesma, enquanto posição racional e valorativa do homem em relação a si mesmo e à realidade circundante. Para Dostoiévski não importa o que a sua personagem é no mundo, mas, acima de tudo, o que o mundo é para a personagem e o que ela é para si mesma. Trata-se de uma particularidade de princípio e muito importante da percepção da personagem. Enquanto ponto de vista, enquanto concepção de mundo e de si mesma, a personagem requer métodos absolutamente específicos de revelação e caracterização artística. Isto porque o que deve ser revelado e caracterizado não é o ser determinado da personagem, não é a sua imagem rígida, mas o resultado definitivo de sua consciência e autoconsciência, em suma, a última palavra da personagem sobre si mesma e sobre seu mundo (BAKHTIN, 2010, p. 48).

Dessa maneira, não interessa ao autor mostrar quem é a personagem, ela vai se constituindo ao longo da obra. Não é relevante o que o autor pensa da personagem, mas sim o que a própria pensa de si mesma, como ela reflete sobre sua realidade. Bakhtin (2010) justifica que é preciso ter um limite do que falamos do outro, buscando compreender os posicionamentos e dialogar com esse outro, o nosso próprio pensamento.

Assim, teríamos a presença de uma personagem, em que “[...] a voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características, mas tampouco serve de intérprete da voz do autor [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 6), assumindo papel de independência na construção das obras. Portanto, a personagem não se limita à posição ideológica do autor, a consciência do outro não se esgota, não se objetifica, sendo tratada à revelia:

[...] A originalidade de Dostoiévski não reside no fato de ter ele proclamado monologicamente o valor da individualidade (outros já o haviam feito antes) mas em ter sido capaz de vê-lo em termos objetivo artísticos e mostrá-lo como o outro, como a individualidade do outro, sem torná-la lírica, sem fundir com ela a sua voz e ao mesmo tempo sem reduzi-la a uma realidade psíquica objetificada. A alta apreciação do indivíduo não aparece pela primeira vez na cosmovisão de Dostoiévski, mas a imagem artística da individualidade do outro (se adotarmos esse termo de Askóldov) e muitas individualidades imiscíveis, reunidas na unidade de um certo acontecimento espiritual, foram plenamente realizadas pela primeira vez em seus romances (BAKHTIN, 2010, p. 12)

Oliveira (2003) mostra que, em diversos livros infantis com protagonistas negras(os), estas figuras, na maioria das vezes, são retratadas de forma estereotipada e com traços não positivos. Vejamos a análise de Oliveira (2003) sobre Dito, personagem da obra “Dito, o negrinho da Flauta”:

[...] o personagem órfão é surrado, associado à escravidão, é preso, passa fome; entre outras humilhações, recebe diversos predicativos através da voz do narrador e dos demais seres ficcionais. A relação de tais predicções é longa, mas aqui parafraseamos apenas algumas; a saber: “preto sujo” (p. 24) que tem “mão imunda” (p. 4), “negrinho sujo” (p.16), portanto, melhor seria “ter deixado esse moleque no lixo” (p. 24). Ele é o “bobalhão” (p. 42); um “bocó, bobão” (p. 42), um “crioulinho muito safado” (p. 49), “ruim de raça” que tem a “Burrice de crioulinho” (p. 44) e a “Cisma de pretinho” (p. 44). O contexto das denominações se dá em momentos discriminatórios para demarcar a inferiorização de Dito em relação aos demais personagens (OLIVEIRA, 2003, p. 64).

A autora sustenta que a personagem sofre do início ao fim da história, não tendo perspectivas ou expectativas de mudanças, vivendo apenas do sonho. Ao contrário dos personagens que Bakhtin examina, em Dito é possível identificar que o autor da história trata a personagem à revelia, desde o início dos escritos. O menino negro é apresentado como um personagem que sofre e não tem sucesso, sem que seja dada a ele a oportunidade de pensar sobre a sua situação ou de ter alguma esperança de melhora. Há um acabamento da personagem cujo único papel que lhe resta é o de sofredor.

Nascimento (2019, n. p) destaca “[...] a fala do sujeito está sempre reproduzindo aspectos das falas de outros sujeitos, através de atos, sendo, portanto, possível identificar formações do discurso”. Nessa perspectiva, os sujeitos não são apenas expectadores da linguagem, mas seus próprios agentes. Assim, “[...] Bakhtin tende a promover o reencontro entre língua, sujeito e história na interação, sem negligenciar a noção de poder” (NASCIMENTO, 2019, n. p).

Nascimento (2019) salienta que as relações de poder que acontecem na linguagem, direcionam ao que ele chama de racismo linguístico, em um contexto em que “[...] os traços do sistema-mundo criam e recriam estruturas do saber, que permitem dizer quem está acima e quem está abaixo da linha do ser” (NASCIMENTO, 2019, n. p). Ao analisarmos o contexto do Brasil, o autor destaca que o colonialismo se materializa na linguagem, transformando-se em “[...] uma agenda política opressora, produtora e reprodutora das desigualdades” (NASCIMENTO, 2019, n. p).

Na literatura infantil, lidamos com vozes direcionadas pelo autor, que as reproduz em suas narrativas, as quais serão recebidas pelas crianças.

Bortoletto (2008, p. 12) explica:

[...] entendendo a linguagem como parte essencial do processo comunicativo e da cultura (e, portanto, como construção), parte-se do princípio que, no processo de transmissão e interiorização das idéias em discursos, podem ocorrer alternâncias de valores. Assim, no contexto da aprendizagem e do mundo infantil, as construções dos conceitos e valores não acontecem da mesma maneira que no mundo adulto, e o universo com o qual a criança dialoga, para além dos desenhos animados e das mídias, não deve ser menosprezado. As relações/significações estabelecidas pelas crianças formam uma espécie de teia que constitui e contribui para a formação de seu repertório cultural. Este repertório é o material utilizado pela criança para esculpir suas formas de pensar e agir, que agem concomitantemente no estabelecimento de suas relações sociais e pensamentos posteriores (como em um ciclo); sendo que a formação desta “teia” está relacionada direta e indiretamente com as necessidades, possibilidades e vontades da criança.

Logo, é compreensível que a literatura infantil seja um poderoso instrumento de disseminação de ideias e culturas, bem como de valorização ou não do outro.

Brait (2013) aborda o conceito de *dimensão verbo-visual de um enunciado*, nessa perspectiva

[...] tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente (BRAIT, 2013, p. 44).

Para a autora, as concepções bakhtinianas apresentam importantes contribuições para uma teoria da linguagem completa, em que as linguagens devem ser observadas em todos os sentidos: verbal, oral, escrita e visual. Brait (2013, p. 50-55) explica que a verbo-visualidade é uma característica cada vez mais presente em nossa sociedade atual, na qual as imagens têm uma presença cada vez mais intensa na mídia e na cultura em geral. Ela salienta que a verbo-visualidade pode ser considerada uma forma de linguagem híbrida, que usa tanto elementos verbais quanto visuais para criar significado.

Beth Brait, em referência a Bakhtin, argumenta que a linguagem é um processo social que envolve a interação entre diferentes tipos de linguagem, e salienta a importância da imagem como forma de comunicação na sociedade contemporânea.

No capítulo seguinte, apresentamos reflexões relevantes sobre as relações raciais na educação, demonstrando como as dinâmicas de poder e exclusão

permeiam as relações raciais dentro das escolas e as diferentes formas de discriminação e exclusão presentes nas unidades de ensino.

CAPÍTULO 2

4 RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO

Assegurar que a diversidade esteja presente em todas as escolas ainda é um desafio enfrentado por toda comunidade escolar, apesar de ser uma questão de legislação, amparada pela Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório na educação básica o ensino da cultura africana e afro-brasileira, também é uma questão de educação, cuidado e vida. Em termos de diversidade, devemos ter cuidado com a autoestima das crianças negras, pois é importante a criação de ações que permitam a elas o reconhecimento de sua identidade e o amor-próprio.

A conquista dessa política é consequência de longa luta do Movimento Negro.³ A Lei 10.639/2003 é uma ação que tem como objetivo incluir, na nossa sociedade, através da educação, as contribuições dos povos africanos na cultura brasileira, destacando a diversidade cultural presente em nosso país.

Domingues (2007) explica que a educação sempre foi uma bandeira de luta e de resistência para essa população. Ainda no período da escravização, já demonstravam sua resistência por intermédio dos quilombos, depois pelos movimentos sociais organizados. Essa história de luta vai sendo atravessada pelo tempo.

Quando a Lei 10.639/2003 foi aprovada, já havia um movimento anterior para que se trabalhasse a educação étnico-racial a partir do conhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana, uma vez que se percebe que o racismo está presente na sociedade brasileira e a escola reproduz esse racismo. Entende-se que, do mesmo jeito que reproduz, a escola também pode lidar com esse racismo, criando mecanismos de enfrentamento. A lei, nesse sentido, reconhece que há racismo presente na nossa sociedade e situa a escola como um local privilegiado para o seu combate.

Cavallero (2010) mostra que crianças negras de quatro a seis anos podem ter uma perspectiva negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem, ao contrário

³ Posteriormente a Lei 10.639/2003 foi modificada pela Lei 11.645/2008, que incluía também a obrigatoriedade da cultura indígena na educação básica.

das crianças brancas, que têm uma autoestima elevada e se colocam em posição de superioridade em relação às crianças negras, atribuindo, às vezes, uma conotação negativa à cor da pele das outras crianças. A autora argumenta que uma das razões para esse tipo de ação é o silêncio dos professores, que não interferem nesses momentos, seja por não saber lidar com o fato, por preferir o silêncio ou por concordar com essa prática:

[...] minha experiência mostrou que o silêncio do professor facilita novas ocorrências forçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar e, como base neste, para outros âmbitos sociais (CAVALLERO, 2010, p. 10)

A autora explica que tal silêncio estende-se também para o contexto familiar, onde por vezes situações vividas de racismo são tratadas com silêncio, de modo que supostamente elas só acontecem com o outro, “[...] comentários sobre os sofrimentos decorrentes do preconceito e da discriminação envolviam sempre um parente ou um amigo próximo, mas nunca algum de nós” (CAVALLEIRO, 2010, p. 10).

Segundo Gomes (2005), muitas(os) educadoras(es) creem que a educação das relações étnico-raciais não é tarefa da educação, mas sim de militantes. Para a autora,

[...] tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a idéia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (GOMES, 2005, p. 146).

A escola é composta por diferentes dimensões que envolvem relações raciais, diferentes culturas, diversidade, sexualidade. Sendo assim, é relevante que a escola atenda à sociedade na sua pluralidade, e não à individualidade docente.

Cavallero (2010) demonstra que muitos docentes estão mal-preparados para lidar com as crianças negras no dia a dia da escola, sem se preocupar em conhecê-las melhor, o que coloca as crianças numa situação constrangedora diante da incerteza de serem aceitas:

[...] No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras –, que transmite valores marcadamente

preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. Como ao negro estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações (CAVALLERO, 2010, p. 122).

Assim, as escolas, que deveriam ser local de combate ao racismo, acabam por tornar-se um espaço propagador de comportamentos e atitudes que inferiorizam e discriminam negras(os). Cavallero (2010) revela que crianças brancas e negras têm tratamento diferenciado na escola. Há um silêncio sobre situações de racismo e relutância em debatê-las, além de despreparo de muitas(os) profissionais para se relacionarem com essas crianças e, em recorrência, não demonstram interesse em conhecer as especificidades delas:

[...] encontramos na escola educadoras que se dizem (e se sentem) compromissadas com seu fazer profissional, mas mostram-se cegas para suas ações, principalmente quando questionadas sobre relações interpessoais estabelecidas no cotidiano da pré-escola. Paralelamente, nas famílias, encontramos adultos e jovens preparando seus novos membros para a vida social, desconsiderando o caráter multiétnico da população, o pertencimento a um grupo específico e, mais ainda, o racismo secular que impera na sociedade brasileira. O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola (CAVALLERO, 2010, p. 121).

Assim como Gomes (2005), entendemos que a educação é um processo complexo de apropriação dos saberes culturais e sociais; contudo, é contraditória a postura de muitas(os) educadoras(es) em não considerar a diversidade cultural africana e afro-brasileira:

[...] Muitos professores ainda pensam que o racismo se restringe à realidade dos EUA, ao nazismo de Hitler e ao extinto regime do Apartheid na África do Sul. Esse tipo de argumento é muito usado para explicar a suposta inexistência do racismo no Brasil e ajuda a reforçar a ambiguidade do racismo brasileiro. Além de demonstrar um profundo desconhecimento histórico e conceptual sobre a questão, esse argumento nos revela os efeitos do mito da democracia racial na sociedade brasileira, esse tão falado mito que nos leva a pensar que vivemos em um paraíso racial (GOMES, 2005, p. 148).

Compreender o racismo no Brasil, como se manifesta no cotidiano, na sociedade e no interior da escola deve ser parte da formação de professores, tendo acesso a um conteúdo teórico sobre o tema, que esteja alinhado às práticas pedagógicas. Na escola, as crianças podem aprender sobre o seu grupo étnico e os outros grupos raciais presentes na sociedade, contribuindo para a formação de sua

identidade social. Desde a educação infantil, crianças brancas e negras têm acesso a diversas atividades, em que comportamentos socialmente hierarquizados lhes são apresentados, além de terem acesso a outros meios de comunicação, como televisão, filmes e livros. Nesse sentido, “[...] os programas televisivos constituem um mediador ímpar na apresentação de um mundo hierarquizado, com normas e valores demarcados em relação aos grupos raciais que compõem a sociedade” (CAVALLERO, 2006, p. 84).

Gomes (2005) reflete que questionarmos a atuação de professoras(es) frente à diversidade étnico-cultural e como ela se manifesta no interior das escolas não é uma forma de desrespeito à autonomia docente, mas sim um convite à reflexão: “Que tipo de profissionais temos sido?” (GOMES, 2005, p. 149). Nessa perspectiva, “[...] significa perguntar até que ponto, em nome de uma suposta autonomia, uma professora pode colocar uma criança negra para dançar com um pau de vassoura durante uma festa junina porque nenhum coleguinha queria dançar com um ‘negrinho’” (GOMES, 2005, p. 149).

Para a autora, discutir sobre essa autonomia também significa denunciar práticas. É preciso entender que a(o) professora(or) não pode tudo em nome da autonomia em sala de aula:

[...] autonomia não significa ser livre para fazer o que eu quero. É preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiem as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras. E é necessário inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado às relações raciais no interior desse debate (GOMES, 2005, p. 150).

Assim, é preciso refletir sobre esse sistema interativo que inclui família, sociedade, amigos e organizações sociais, pois estes exercem forte influência na formação de qualquer identidade. Assim,

[...] o entendimento sobre o desenvolvimento e a construção da autoestima, do autoconceito e da identidade nos leva a crer que a despreocupação com a convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, concorre para a construção de indivíduos preconceituosos e discriminadores (CAVALLERO, 2006, p. 87).

A autora reflete que a ausência de discussão antirracista no planejamento escolar e o silêncio podem levar alunas(os) negras(os) e brancas(os) a terem

experiências de tratamento distintas, pautadas no pertencimento racial, como doação de carinho, agrados e estímulos. Cavallero (2006) demonstra que o racismo nas instituições de ensino se mantém de diferentes maneiras, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Maneiras de Perpetuação do racismo nas escolas

Perpetuação do racismo nas escolas	
Material Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Há nas escolas grande quantidade de material pedagógico em que negros(as) são mostrados em situações de desprestígio social ou como escravizado, enquanto brancos(as) e sua cultura são retratadas de forma positiva;
Universo Semântico Pejorativo	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto em que alunos(as) negros(as) são tratados(as) por professores(as) e amigos(as) com termos preconceituosos, dissimulações, apelidos e ironias que favorecem a cristalização e a interiorização de palavras e expressões preconceituosas, como: “neguinho”, “carvãozinho”, “a coisa tá preta”, “humor negro”, dentre outros;
Negação da Diversidade Racial Brasileira na Formação da Equipe da Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de parceria com profissionais negros(as) e equipe composta com número privilegiado de pessoas brancas, além de processos seletivos preconceituosos e discriminatórios com profissionais negros;
Minimização das Consequências do Racismo	<ul style="list-style-type: none"> • Situações de discriminação e/ou preconceito racial são vistas como normais nas relações humanas, sendo tratadas como algo sem importância. O pouco conhecimento de alguns profissionais sobre o racismo também pode levá-los a distorcer e minimizar o problema. Muitas vezes a questão racial não é vista como problema central mudando o foco de discussão, direcionando para uma linha de pensamento pautada no “somos todos iguais”, ficando a discussão racial em segundo plano. Algo muito comum no cotidiano escolar;

Fonte: Elaboração da autora.

Essas experiências vividas no espaço escolar favorecem a manutenção do racismo, preconceito e discriminação. Diante de situações de preconceito e discriminação, as(os) profissionais da escola devem:

[...]

- Valorizar cada reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar;
- Não culpar as vítimas dessas situações por tal acontecimento;

- Levar a quem ofendeu, humilhou ou ironizou o outro indivíduo, pautado no seu pertencimento racial, a entender a sua atitude como negativa;
- Receber com afeto a criança que traz a reclamação, quando ofendida pelas atitudes de amigos e/ou professores. Dar-lhe a certeza de que poderá contar com o respeito de todos (CAVALLERO, 2006, p. 90).

A autora salienta que a ausência de discussões sobre o racismo é prejudicial a negras(os), e o silenciamento sobre o assunto não faz o problema acabar/ou ser apagado. Cavallero (2006) explica as consequências disso no ambiente escolar, as quais destacamos no Quadro 5:

Quadro 5 – Consequências do racismo no ambiente escolar

Consequências do Racismo	
Consequências do racismo na escola para os alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Como não poderia ser diferente, a existência de racismo, preconceito e discriminação racial na sociedade brasileira e no cotidiano escolar prejudica todos os indivíduos da sociedade;
Consequências para todas as Crianças	<ul style="list-style-type: none"> • A não-percepção do diálogo como possibilidade positiva de contraposição de ideias; • Comprometimento do senso crítico e ético; • Atitudes de competição, agressão e violência no cotidiano escolar; • Estabelecimento de conceitos de hierarquia racial;
Consequências para a Criança Negra	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de inferioridade <ul style="list-style-type: none"> - Racial - Intelectual - Padrão estético - Valores morais, éticos e culturais • Inadequação social - Vergonha, medo e raiva de ser negro - Autoconceito negativo • Potencial comprometido • Fracasso escolar
Consequências para a Criança Branca	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de superioridade <ul style="list-style-type: none"> - Racial - Intelectual - Padrão estético - Valores morais, éticos e culturais • Dificuldade de se relacionar com indivíduos negros • Forte possibilidade de se tornar racista
	<ul style="list-style-type: none"> • Perpetuação de ideologias racistas • Formação de indivíduos racistas

Consequências para a sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • Permanência das desigualdades raciais • Violência no espaço escolar • Potenciais subproveitados
---------------------------------------	---

Fonte: Elaboração da autora.

Assim, é mister rever velhas práticas às quais alunas(os) negras(os) vêm sendo submetidas(os) no ambiente escolar, investindo em novas alternativas de ensino, discutindo a diversidade étnico-racial brasileira em uma perspectiva positiva, além do trato igualitário entre crianças negras e brancas, com mesmo carinho e atenção.

Gomes (2013) demonstra haver escolas que procuram fazer um trabalho de educação para as relações étnico-raciais, mas há professoras(es) que consideram a Lei uma imposição, por isso a rejeitam. Sendo assim, a inserção no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a formação continuada de professores são medidas fundamentais para a efetivação da educação para as relações raciais.

Para a autora, as secretarias municipais de educação são importantes no reconhecimento do direito à diferença, dando amplitude do papel do Estado:

[...] trata-se de uma demanda política do movimento negro nos dias atuais e outros movimentos sociais partícipes da luta antirracista na construção da democracia. Uma democracia que assuma direito a diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e equacione de forma sistemática a diversidade étnico racial, igualdade e equidade (GOMES, 2011, p. 120).

A implantação da Lei 10.639/2003 nos evidencia que ela passa/passará por muitos desafios, pois o racismo está entranhado em nossa sociedade. É preciso desconstruir essa ideologia racista, mas precisamos de mudanças para acabar com essa forma de discriminar as pessoas.

Assim, é importante a revisão dos currículos, ou seja, a base da prática pedagógica e os conteúdos que serão estudados, e que os cursos de formação, em especial de formação de professores, desde os seus primeiros dias já tratem sobre a educação das relações étnico-raciais, bem como as(os) professoras(es) sejam preparadas(os) para lidar com a diversidade presente em sala de aula. É importante, ainda, que professoras(es), diretoras(es), pedagogas(os), coordenadoras(es) e toda comunidade escolar não se silenciem frente às manifestações de racismo.

É preciso enfrentá-lo e problematizá-lo; a escola demanda ter um papel importante na formação de valores, de mostrar a contribuição de outros povos, como os africanos, os afro-brasileiros, os indígenas, de modo que rompa com esse currículo

eurocêntrico. O trabalho necessita ser acompanhado pelas secretarias municipais, estaduais e federais de educação.

É um grande desafio pela frente. As políticas de reparação têm como objetivo reparar os danos à população negra ao longo dos anos, uma vez que o Brasil foi construído pela opressão a essas pessoas, inclusive por meios legais, fundamentados em políticas de Estado. Assim, é dever do próprio Estado aplicar e promover políticas de reparação, garantindo, por meio da educação, direitos iguais para todas(os). À medida que se discutem as relações raciais na educação, torna-se nítida a necessidade de implementar políticas e práticas que promovam a igualdade racial e a valorização da diversidade cultural. No próximo capítulo, trataremos do Projeto A Cor da Cultura, um importante movimento de implementação da Lei 10.639/2003. Ele surgiu como uma iniciativa relevante e inovadora, que incentivava a inclusão e promoção da diversidade nas escolas brasileiras. Mediante parcerias com instituições de ensino e órgãos governamentais, foi uma importante ferramenta para o combate ao racismo e à exclusão social no ambiente escolar.

CAPÍTULO 3

5 PROJETO “A COR DA CULTURA”

5.1 HISTÓRICO

A Lei 10.639, promulgada em 2003, foi um avanço no combate à desigualdade racial no país, uma vez que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas grades curriculares das escolas. O projeto "A Cor da Cultura" foi uma ação iniciada com a proposta de formar professores e profissionais da educação, oferecendo acesso a materiais que tratam da temática de forma que os conteúdos possam ser abordados ao longo do ano letivo, sob uma perspectiva de valorização da população negra, contemplando projetos e conteúdos transversais a todas as disciplinas.

Arquitetado por Azoilda Loretto da Trindade, intelectual negra, doutora em educação e professora, o projeto foi propagado por todo país. Como coordenadora do Projeto, propunha metodologias para a aplicação das Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Foram produzidos materiais de audiovisual e várias ações que buscavam efetivar a valorização e a preservação da cultura africana e afro-brasileira. Iniciado em 2004, com contornos de projeto social, o objetivo era valorizar a cultura afro-brasileira e promover ações pedagógicas que ajudassem na implementação da lei, compondo parte do Plano Nacional de implementação da Lei 10.639/2003, em que várias ações foram promovidas, como:

[...] formação continuada presencial e a distância de professores(as) na temática da diversidade étnico-racial em todo o país; publicação de material didático; realização de pesquisas na temática; fortalecimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), constituídos nas instituições públicas de ensino por meio do programa UNIAFRO (SECADI/SESU); criação dos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação e Diversidade Étnico-Racial; instituição da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA); publicações específicas sobre a lei dentro da Coleção Educação para Todos; inserção da discussão sobre inclusão e diversidade como um dos eixos temáticos da Conferência Nacional da Educação Básica e do Eixo VI (Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade) na Conferência Nacional de Educação de 2010; criação do Grupo Interministerial para a realização da Proposta do Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/03; participação orçamentária e elaborativa no Programa Brasil Quilombola, como também na Agenda Social Quilombola; além de assistência técnica a estados e

municípios para a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 (BRASIL, 2013, p. 12-13).

O projeto era dividido em dois grupos: a formação de professores e a parte audiovisual, de modo a permitir que as pessoas tivessem acesso a todo o material do projeto. Havia a versão impressa, entregues em kits para os participantes da formação e a versão digital no site do projeto, conforme imagem 1.

Imagem 1 – Página inicial do site do "A Cor da Cultura"



Fonte: Site "A Cor da Cultura"⁴

Utilizando os livros do kit, tornamo-nos mais sensíveis para perceber a presença negra/africana em nosso cotidiano, em nossa existência, sob uma perspectiva livre de estereótipos racistas e preconceituosos, valorizando as manifestações africanas em nosso contexto artístico, religioso e cultural.

O acervo do kit era composto por: CD "Gonguê"; Jogo "Heróis de Todo Mundo"; Coleção Saberes e Fazeres: "Modos de Ver", "Modos de Sentir", "Modos de Interagir", "Modos de Fazer" e "Modos de Brincar"; Glossário "Memória das Palavras"; DVDs das séries: "Livros Animados"; "Nota 10"; "Mojubá"; "Heróis de Todo Mundo e Ação". A imagem 2 ilustra o kit do projeto.

⁴ Todo o material ficava disponível no site: www.acordacultura.org.br. Acesso em: 9 abr. 2023.

Imagem 2 – Kit do projeto "A Cor da Cultura"



Fonte: Site "A Cor da Cultura"

Os “Cadernos de textos Saberes e Fazeres” nos evocam a ter um olhar sobre a diversidade, por via de artigos de vários estudiosos da cultura africana e afro-brasileira. No total, há 5 cadernos no kit: “Modos de ver”, “Modos de sentir”, “Modos de interagir”, “Modos de fazer” e “Modos de brincar”, conforme a imagem 3.

Imagem 3 – Capas dos Cadernos de textos Saberes e Fazeres



Fonte: registro fotográfico do material físico do “A cor da cultura” feito pela autora.

As reflexões apresentadas nos cadernos mostram que, para que um tema gere discussões, é necessário que ele seja abordado e discutido, o que proporcionará oportunidades para modificar o olhar e perspectivas sobre o assunto:

[...] do contrário, a tendência é supormos que o nosso ponto de vista é o único correto. Mais que isso: quando atribuímos juízo de valor às semelhanças e às diferenças, perdemos de vista o que elas podem proporcionar de melhor para uma compreensão mais apurada do mundo em que vivemos. Não deixar que elas se revelem é negar uma possibilidade essencial para a transformação da sociedade: a partir dessa percepção, reformulamos nosso modo de ver as coisas do mundo e, por consequência, o próprio mundo. Esse seria o papel do verdadeiro cidadão, ou seja, descobrir que tipo de consequência tem origem no ato de interpretar o mundo, de uma forma ou de outra. Com essa visão, a descoberta das diferenças pode ser uma experiência enriquecedora (BRANDÃO, 2006, p. 11).

O objetivo desse material era refletir sobre as diferenças, fundamentado na informação e na educação. Para isso, o primeiro passo seria compreender que existe discriminação racial, sendo necessário debater sobre o tema.

Nos meios de comunicação, em geral, por exemplo, grandes propagadores de informação, é perceptível que, historicamente, sempre deram importância à cultura eurocêntrica, em detrimento da africana e afro-brasileira. Quando a figura negra é mostrada, usualmente é em um contexto de inferiorização ou escravização. Destarte, “[...] os veículos não sabem lidar com a diferença; então se tem uma comunicação influenciada ideologicamente, ainda que de maneira sutil. O pior resultado dessa prática é o racismo” (BRANDÃO, 2006, p. 14). Existem diversas maneiras de valorizar nossa ancestralidade: através da música, arte, histórias, jogos, cores, dentre outras formas. Todavia, precisamos ter acesso a essas formas de valorização pelos diversos meios de comunicação.

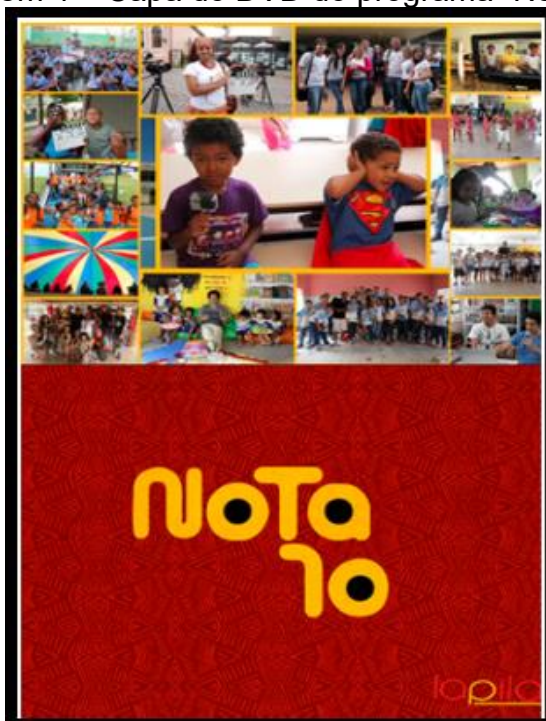
[...] a dimensão de Educação que queremos enfatizar com o projeto A Cor da Cultura envolve o corpo inteiro, na sua complexidade e não na sua compartimentalização (intelectual de um lado, afetiva de outro, cognitiva de outro). Nosso corpo, nossa memória, nossa história e nossos sentidos serão convidados pelo projeto A Cor da Cultura para que, coletivamente, seja possível aprender/ensinar sobre a nossa africanidade brasileira e sobre a nossa brasilidade africana (BRANDÃO, 2006, p. 20).

Considerando a grande influência dos meios de comunicação no nosso modo de ser e estar no mundo, em que há grande ausência de protagonismo negro na mídia,

o “A Cor da Cultura” visava romper com essa perspectiva por meio da inclusão do protagonismo negro nos meios de comunicação. Em conjunto com a TV Globo, o Canal Futura e a TV Educativa, foram produzidos diversos programas que visavam à valorização da cultura africana e afro-brasileira⁵. Ao todo, participaram do Projeto cinco programas: “Nota 10”; “Heróis de todo o mundo”; “Ação”; “Mojubá” e “Livros Animados”. Havia também o CD “Gonguê”.

O “Nota 10”, conforme imagem 4, tinha como objetivo mostrar reflexões sobre temas ligados à educação, como a representação dos negros nos livros didáticos, levando em conta o que professoras(es) e alunas(os) diziam; apresenta reflexões de práticas simples e bem-sucedidas pautadas na valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Todo o programa foi realizado em escolas públicas ou em organizações populares. Cada programa apresenta uma questão problema, em que pessoas são entrevistadas, mostrando suas percepções sobre a temática. Alguns dos temas apresentados nesse programa foram: igualdade de tratamento e oportunidades; e religiosidade e cultura.

Imagem 4 – Capa do DVD do programa “Nota 10”



Fonte: registro fotográfico do material físico do “A cor da cultura” feito pela autora.

⁵ Neste estudo analisamos somente o episódio 1 da terceira temporada do programa “Livros Animados”. Citamos os outros programas para contextualizar o projeto “A cor da cultura”.

O “Heróis de todo mundo”, destacado na imagem 5, mostrava personagens negras(os) do passado cujas carreiras de alguma forma influenciaram gerações futuras. São 30 documentários inéditos que apresentam brasileiras(os) negras(os) atuantes em nossa história no campo cultural, político e científico. As trajetórias são narradas por outras pessoas negras. O objetivo principal da série é resgatar a figura de personalidades negras que fizeram parte da construção do nosso país, em uma perspectiva de valorização.

Imagem 5 – Arte do programa “Heróis de todo mundo”



Fonte: registro fotográfico do material físico do “A cor da cultura” feito pela autora.

Já o “Ação” mostrava a atuação de instituições sem fins lucrativos e não governamentais, mostrando como a sociedade pode transformar o mundo, favorecendo a inclusão social. O programa viaja por diversos estados exibindo aspectos culturais do povo trazido de África ao Brasil; aborda temas como as conquistas e as dificuldades do povo negro no mercado de trabalho. Na imagem 6 é possível observar a arte do programa.

Imagem 6 – Arte do programa “Ação”



Fonte: registro fotográfico do material físico do “A cor da cultura” feito pela autora.

O “Mojubá” abordava a religiosidade africana, mostrando-a como instrumento de resistência. O nome do programa é de origem iorubá, língua falada por um povo que vive no Sudoeste da Nigéria, na África Ocidental. Esse é um dos idiomas trazidos por escravizados ao Brasil. Os temas geradores dos episódios são: fé, organização, natureza, arte e cultura (representações), língua e literatura, quilombos e coletivismo. A partir disso, busca-se mostrar a influência e importância da religiosidade de matriz africana na nossa cultura. A arte do programa pode ser observada na imagem 7.

Imagem 7 – Arte do programa “Mojubá”



Fonte: registro fotográfico do material físico do “A cor da cultura” feito pela autora.

Por fim, o “Livros Animados”, objeto de análise deste estudo, é um programa de incentivo à leitura que mescla contação de histórias, animações de livros e dinâmicas lúdicas com um grupo de crianças entre 5 a 10 anos. Apresentado por Vanessa Pascale, a cada programa duas histórias são apresentadas. Através da animação audiovisual de histórias de literatura infantil, discutem-se multiculturalismo, identidade, ancestralidade, musicalidade etc. O objetivo é prestigiar a cultura africana e afro-brasileira pela via literária, além de proporcionar às crianças o acesso a narrativas que valorizam a população negra. A imagem 8 destaca a ilustração do Livros Animados.

Imagem 8 – Arte do programa “Livros Animados”



Fonte: registro fotográfico do material físico do “A cor da cultura” feito pela autora.

Além dos programas, também faziam parte do “A cor da Cultura”: o “CD Gonguê”, conforme imagem 9; “Jogo pedagógico heróis de todo mundo”, mostrado na imagem 11; e o livro “Memória das palavras”.

Imagem 9 – Capa do CD “Gonguê”



Fonte: registro fotográfico do material físico do “A cor da cultura” feito pela autora.

O “CD Gonguê” vinha acompanhado de encarte explicativo e faixas musicais em que eram apresentados ritmos, instrumentos e batidas de origem africana, que hoje fazem parte da musicalização brasileira. O título do livro “Gonguê” é nome de um instrumento musical. Ele caracteriza-se por ser uma espécie de sino com a boca achatada em metal.

Imagem 10 – Instrumento musical Gonguê



Fonte: registro fotográfico do material físico do “A cor da cultura” feito pela autora.

O jogo pedagógico “Heróis de todo mundo” tinha como ponto de partida a história de 30 heróis de todo o mundo, divididas por áreas de conhecimento, trabalhando diferentes conteúdos de forma interdisciplinar. O objetivo principal era ensinar pela via do brincar.

Imagem 11 – Caixa do jogo "Heróis de todo mundo"



Fonte: registro fotográfico do material físico do “A cor da cultura” feito pela autora.

Por fim, o livro “Memória das palavras” é uma obra ilustrada que traz palavras de origem africana utilizadas em nosso vocabulário, como: cocada, capoeira, moleque, dentre outras. O objetivo era mostrar como a africanidade está presente em nossa cultura.

O kit de materiais do “A Cor da Cultura” permite pensar em diversas possibilidades de trabalhar a cultura africana e afro-brasileira. Por meio da formação de professoras(es) indicadas(os) pelas secretarias municipais e estaduais de

educação, várias(os) profissionais participaram da formação. Os critérios para a seleção das(os) participantes eram definidos por cada secretaria.

Nessa perspectiva, com os programas e as ações, o Projeto pretendia nos prestigiar com falas e práticas que nos atravessassem, por meio de um contato respeitoso, em que diferentes histórias pudessem ser contadas, aprendidas e ensinadas, proporcionando valorização da diversidade cultural negra, promovendo uma educação antirracista:

[...] Cor da Cultura, evidencia que a cultura que será focalizada, valorizada e homenageada tem cor, e que os gestos da metodologia que ora se apresenta têm uma intenção explícita. Os temas propostos revelam uma compreensão da situação em que vivemos e uma perspectiva de mudança: o preconceito contra negros existe no Brasil, traz sofrimento para a vida de muitas pessoas e sérios prejuízos à nossa vida em sociedade, mas ele pode e deve ser combatido. E a Educação, associada à mídia, é um poderoso meio nesse processo (BRANDÃO, 2006, p. 12).

Assim, são questões de princípio do projeto:

Quadro 6 – Questões de Princípio do Projeto

<p>Lutar pela equidade, valorizando as diferenças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nesse sentido, destaca-se que por muito tempo lutamos para sermos todos iguais, no entanto, hoje entende-se que as pessoas são diferentes nos variados sentidos; tratar a todos como iguais sem conhecer as particularidades de cada um pode promover a supremacia de um sobre o outro. Assim, o melhor caminho seria o reconhecimento da equidade, a aplicação de direitos de forma justa, considerando as especificidades, de modo que adequações sejam feitas para que cada um possa chegar ao mesmo objetivo final, porém, por vias distintas.
<p>Reconhecer o racismo, opondo-se a ele</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É preciso reconhecer que existe o racismo em nossa sociedade; estratégias pedagógicas que dizem o contrário podem acabar por perpetuar tal prática, já que ele pode ser representado de modo velado, mesmo presente nas variadas relações sociais.
<p>Estabelecer o diálogo, ouvindo os que foram calados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Historicamente a população negra foi submetida ao silenciamento, em um contexto que sua história era quase inexistente nos currículos escolares. O projeto destaca a importância de ouvir essas pessoas através do programa

<p>Afirmar a esperança, investindo na mudança</p>	<p>“Heróis de todo mundo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • É preciso investir em ações que possam acabar com o racismo, um dos caminhos para isso seria acreditar na mudança, por meio de ações de conscientização e não alienada.
--	--

Deste modo, refletimos que o material é um convite a

[...] olhar nossa brasilidade e nossa africanidade com encantamento. Sim, ser capazes de nos olhar no espelho e ter orgulho da nossa ascendência negra/africana, de olhar nossos estudantes brancos e negros e refletir sobre que memórias africanas seus corpos carregam. O mesmo pode ocorrer para nós, que precisamos convocar nossas histórias de vida e deixar emergir delas nossa dimensão africana de uma maneira positiva, com toda a sua riqueza cultural, existencial. A dimensão de Educação que queremos enfatizar com o projeto A Cor da Cultura envolve o corpo inteiro, na sua complexidade e não na sua compartimentalização (intelectual de um lado, afetiva de outro, cognitiva de outro). Nosso corpo, nossa memória, nossa história e nossos sentidos serão convidados pelo projeto A Cor da Cultura para que, coletivamente, seja possível aprender/ensinar sobre a nossa africanidade brasileira e sobre a nossa brasilidade africana (BRANDÃO, 2006, p. 20).

A participação de várias(os) intelectuais negras(os) na elaboração desse material possibilitou a criação de um conteúdo em que a história negra não é mostrada somente pela perspectiva do colonizador e em cenários de desvalorização e inferiorização dessa população.

Nesse sentido, entende-se que o processo de discriminação, muitas vezes, impede que estudantes construam uma identidade positiva de si. Conforme evidenciamos em reflexões anteriores, muitos materiais apresentados nas escolas têm conteúdo que inferiorizam negras(os), sem que, em sua maioria, traços positivos sejam mostrados. Abordar as relações raciais em sala de aula pela via da valorização, por meio da literatura infantil, pode contribuir com o processo de reconhecimento e aceitação da identidade racial de meninas e meninos.

5.2 A FORMAÇÃO DO “A COR DA CULTURA” NO ESPÍRITO SANTO

O processo de formação do projeto tinha carga horária diferenciada em cada Estado, totalizando 24 horas, e havia acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido pelas(os) professoras(es). Além disso, as(os) profissionais deveriam

assinar um termo de recebimento do kit do projeto e, ao final dele, escrever um relatório para avaliação.

De acordo com uma professora e um professor do Espírito Santo que participaram do projeto como multiplicadoras(es), a carga horária total do curso foi dividida em 4 dias de formação. Cada escola deveria indicar uma(um) profissional para participar do processo formativo para tornar-se multiplicadora(or) e repassar o aprendido às(aos) colegas de trabalho.

Algumas escolas usaram como critério de seleção aquela(e) profissional que se identificava com a temática; outras escolheram aleatoriamente; e algumas(ns) foram convidadas(os). Na escola da professora entrevistada, a escolha foi por afinidade da(o) profissional com a temática:

[...] O curso do “A cor da cultura”, vou dizer de uma forma errada, ela não sorteou, certo? O critério seria, no meu entendimento, ver quem tinha o desejo, de colocar o nome e representar os dois turnos, pois era uma vaga só do curso de multiplicadora. Ela falou assim “Ninguém vai ter interesse, eu vou levar para reunião, mas eu acho que você deve ir porque você tem esse perfil de multiplicar, depois você vai trazer para gente”. Então combinou com toda escola, a escola aceitou e eu fui indicada para fazer esse processo de imersão do curso “A cor da cultura”, foram 4 dias lá na escola, antiga FAESA, na região da grande Santo Antônio, eu fui com o compromisso de voltar, de retornar para a escola. E eu falei é isso mesmo que eu quero, é a minha cara e esse processo de imersão foi perfeito, foi brilhante, ao mesmo tempo que eu percebi assim um processo formativo, foi incrível, foi maravilhoso, recebi o kit, levei o kit para a escola com todo material, fiquei encantada com os livros animados, o dvd, com o formato formativo (PROFESSORA A, 2022, p. 3).⁶

Já o professor entrevistado relatou que ele foi convidado a participar da formação. Na época ele não estava em sala de aula, mas fazia parte da secretaria de movimentos sociais e ficou empolgado com a novidade:

[...] Na época, eu estava na Secretaria de governo e começou ligado a essa pauta. E alguns amigos falaram vão lá, vai ter a formação da cor da cultura. Você por que que você não participa? Foi opa, bacana, deixa eu participar. E eu tinha assim uma participação muito grande também, que na época tinha uma Subsecretaria estadual de movimentos sociais. Então isso também facilitou muito, porque eu convivia também com aquelas pessoas no dia a dia. Então para mim era muito interessante eu avançar, ter um conhecimento um pouco mais para poder lidar com essa diversidade. Eu entendo aí, como eu sempre atuei com projetos também num terceiro setor que eu sou professor de engenharia de produção e sou de finanças também. Então eu sou da área de exatas, da de humanas, então para mim, assim a formação foi bem interessante. (PROFESSOR B, 2022, p. 13).

⁶ Todas as entrevistas estão nos documentos anexos, conforme paginação indicada.

A entrevistada e o entrevistado destacaram que algo muito importante nos dias de formação foi a possibilidade do contato com profissionais de várias partes do estado. Por meio da parceria com as secretarias de educação, buscava-se uma maneira para a implementação da Lei 10.639/2003, tendo como referência o material “A Cor da Cultura”, de modo que pudesse ampliar o conhecimento das(os) educadoras(es) sobre a Lei, estabelecendo relações entre o material do projeto e as ações das(os) docentes em sala de aula.

Destacaram, ainda, que havia muitas(os) profissionais dispostas(os) a aprender e a seguir com os ensinamentos do curso, porém algumas(ns) participantes aparentemente estavam lá por obrigação, não por vontade própria:

Tinha gente falando “eu não vou trabalhar com isso não”, então eu tinha certeza de que muitos materiais iriam se perder, mas nutrida daquela formação e daquele material, que era tudo que eu procurava na minha vida, eu não sabia de literatura para além do que eu tinha na escola, e eu tinha bastante coisa na escola, mas eu não sabia que tinha. (PROFESSORA A, 2022, p. 4).

Além disso, os dois profissionais tiveram e têm como empecilho para aplicação do projeto em sala de aula a questão religiosa. Aos poucos, desenvolvem estratégias para lidar com isso:

Os pedagogos de escolas, eu penso que houve participações de vários pedagogos, mas eu entendo que para multiplicar, para a lei se cumprir todos os pedagogos que lidam direto com os professores precisariam avançar. Na minha cidade Natal, Linhares, para você ter uma ideia, tem uma escola lá chamado Caboclo Bernardo, que a coisa vinha acontecendo de uma forma bem bacana. Aí, um bendito dia, uma atividade para fazer em casa, a mãe do aluno foi brava lá na escola dizendo que a professora tinha passado atividades de macumba pro filho dela. Para você ter uma ideia, uma escola com mais de 400 alunos, sim, por causa de um caso desse, a diretora cessou todo o projeto na escola. Isso significa que a diretora também já estava procurando um motivo, porque ela não tinha o entendimento, não tinha compreensão, a sensibilidade para poder estar avançando. (PROFESSOR B, 2022, p. 12).

A entrevistada e o entrevistado relatam que, após o projeto, seguiram participando de formações, seja como ouvintes ou como formadoras(es), tentando cada vez mais multiplicar os conhecimentos adquiridos e mostrar para outras(os) profissionais a importância da educação das relações étnico-raciais, bem como o cumprimento da Lei 10.639/2003:

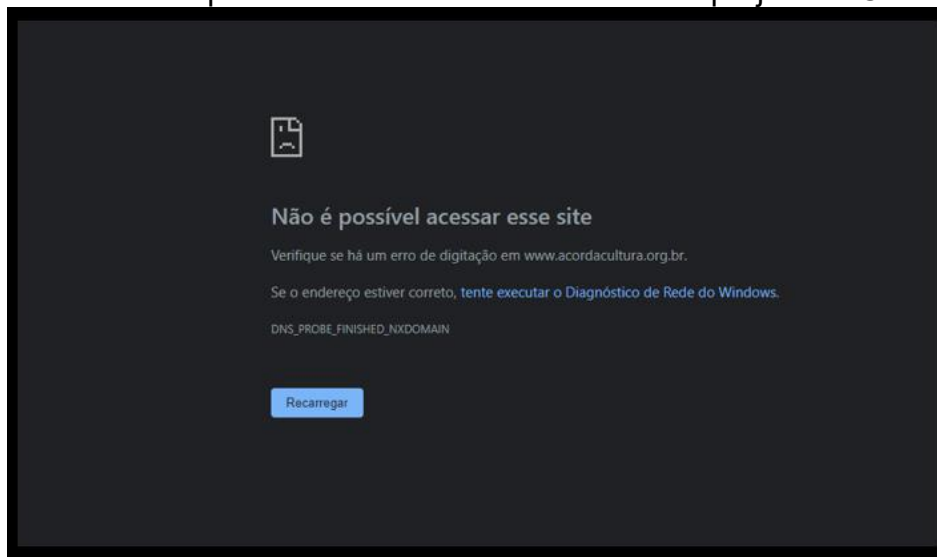
Em uma formação muito organizada, no dia com toda a estrutura e eu do meu bolso levei uma feijoada para atrair os colegas, então no dia da formação ia ter um jantar, do meu bolso. “E daí, porque que eu tô falando isso?” Não é porque sou a rainha da feijoada preta não, mas é porque depois a gente começou a fazer um projeto que a gente chamou de Projeto institucional de educação física e um colega falou assim, “ah, o nome desse projeto tinha que ser feijoada completa” porque foi um sucesso a feijoada. Incomodou muitas pessoas porque passei o vídeo do Mojubá, o vídeo do Mojubá falava da religião, muitas colegas evangélicas despiram assim na cadeira, escorregava porque incomodou demais, falar da questão do sagrado. Porque aquilo que você acredita é uma coisa, mas o que você não pode negar para criança é outra. A questão das leis, me apropriei como nunca mais visto, e o curso foi um sucesso, foi um sucesso. Eu digo que foi um sucesso porque mesmo que as pessoas não tinham o fraquejo, umas ficaram muito incômodas com o que eu disse, e eu não sabia metade do que eu sei hoje, eu não conhecia políticas de embranquecimento, eu não conhecia muita coisa. Por isso que eu digo, na educação das relações étnico-raciais, a gente tem que entender o que a pessoa sabe, e o que ela quer mexer com ela porque é muita coisa que a gente não aprende ao longo da vida. (PROFESSORA A, 2022, p. 3).

Para a Professora A e para o Professor B, trabalhar a educação das relações étnico-raciais ainda é um desafio não só no Estado, como também no Brasil. Contudo, é possível desenvolver importantes trabalhos envolvendo várias pessoas. Destacam igualmente que é preciso compreensão de que todas(os) podem aos poucos desconstruir determinados estereótipos e entender a importância da temática nas escolas. Paralelamente a isso, o investimento e interesse das secretarias de educação também precisam se fazer presente para que as(os) profissionais tenham respaldo na Lei e apoio de cada município.

O projeto “A Cor da Cultura” durante muitos anos serviu de referência para várias(os) educadoras(es). Havia um site onde era possível encontrar todo o material do projeto disponível de forma gratuita para download, havia muitos artigos, entrevistas, materiais de referência. Conforme já mencionado, quando a pesquisa foi iniciada em 2020, este site ainda se encontrava disponível, contudo, em meados de abril de 2021, ele foi retirado do ar de forma inexplicável. Buscamos em vários sites o motivo para isso, porém não encontramos uma justificativa oficial. Assim, tivemos que buscar os materiais do projeto em sites alternativos e emprestados com colegas que participaram da formação. Alguns vídeos animados são encontrados na plataforma de compartilhamentos de vídeo Youtube, no Canal Futura, mas não de modo completo, outros estão espalhados por sites aleatórios.

Quando tentamos acessar o conteúdo do projeto pelo site oficial, apareceu a mensagem: “não é possível acessar esse site”, conforme destacamos na Imagem 12.

Imagem 12 – Recado quando tentamos acesso ao site do projeto "A Cor da Cultura"



Fonte: registro da autora

Para as(os) professoras(es) entrevistadas(os), é difícil mensurar a perda de materiais de tamanha importância, pois eram referências para quem buscava alternativas para uma prática antirracista e aplicabilidade da Lei 10.639/2003. Embora não tenhamos encontrado explicação plausível para o fim do site, ambos os profissionais da educação entrevistados atribuem motivos políticos para que isso tenha ocorrido, sobretudo pela gestão de Sérgio Camargo na Fundação Palmares:

[...] olha o site era perfeito, maravilhoso, tinha tudo para baixar, todos os livros, tinha tudo. Foi o contexto, quando entrou aquele cara na fundação Palmares, caiu tudo. Hoje a gente encontra uma coisinha na fundação globo e na tv futura, mas o canal do jeito que ele era se perdeu. A gente nem pode dizer mais, olha, vai lá no canal www.acordacultura que tem tudo lá, não pode falar isso porque não tem mais nada, desativou completamente, acabou tudo, acabou tudo. (PROFESSORA A, 2022, p. 8).

O fim do site pode representar um pedaço da nossa história sendo perdida, pois nele eram encontradas inúmeras possibilidades de trabalho em sala de aula. Embora já fosse possível identificar a necessidade de atualização de algumas coisas, havia muitos textos, produtos de suma importância:

[...] esse prejuízo é muito grande, porque ali criava possibilidades através daquela documentação ali para que nós pudéssemos ter uma compreensão

e construir, ajudava a construir o Nosso Sentimento de pertencimento, até mesmo para que a gente pudesse avançar também em outras políticas públicas que contemplam, principalmente nós, afro-brasileiros. O pessoal que tirou aquilo ali do ar, sem mais nem menos pra você ver como que de todas as formas, é nós afro-brasileiro sempre. A gente fica meio que a reboque. (PROFESSOR B, 2022, p. 17).

O Professor B destaca que esse apagamento do projeto precisa ser questionado, pois é uma temática que deve ser cobrada dos níveis municipal, estadual e federal. Para ele, é preciso que de fato tomem a Lei 10.639/2003 como política pública para avançar no que se refere aos direitos à população negra e indígena. Além disso, é necessário que profissionais da educação tenham consciência política, pois muitas(os) estão fora da “bolha política”, sem compreensão do contexto, dificultando a implementação de políticas públicas. Devido a isso, algo que poderia ser feito em 1 ano, por exemplo, acaba durando muito mais do que o previsto, pois

[...] até você sensibilizar, fazer formação desde a base para vir avançando na pirâmide é missão quase impossível, entendeu? Mas aquele trabalho de formiguinha, eu penso que precisa ser retomado. A gente tem até brincado, né que a 10.639 fez 18 anos, mas ainda está na minoridade, ainda está crescendo. Chegou na maior idade, mas ainda está uma menor de idade. O rolê a gente vem perdendo muito nesse último ano, tem essa proposta de acabar com as cotas, por exemplo, uma conquista muito grande do movimento negro. É uma coisa que a gente tem que estar sempre de olho, está sempre falando, sempre lutando, porque o projeto deles é realmente a gente voltar pro nosso lugar. O que eles querem é um lugar que a gente não consiga nada, de não ter. Eles não querem abrir espaço pra gente. A gente está chegando, mas eles não querem abrir espaço. Então, essa dificuldade assim sempre é muito grande. A gente tem que chegar com o pé na porta, mas colocar o pé na porta com sabedoria para que de fato a gente tenha condições de estar avançando mais e mais nesse sentido, para que as coisas, aconteçam e as pessoas também. (PROFESSOR B, 2022, p. 17).

O Professor B reflete que o site era um marco na vida de muitas pessoas que buscavam trabalhar a educação das relações étnico-raciais. Os avanços que tivemos no decorrer dos anos ainda são poucos, estão longe das condições ideais, mas é preciso seguir com o trabalho, buscar caminhos e estratégias com a finalidade de garantir uma educação antirracista.

5.3 OS VALORES CIVILIZATÓRIOS NO PROJETO “A COR DA CULTURA”

Conforme já destacado, Azoilda Trindade teve importante participação na construção do “A Cor da Cultura”, em que trouxe grandes contribuições para a educação infantil ao mostrar a importância dos Valores Civilizatórios nessa etapa da educação. Na imagem 13 é possível observar o Mapa de Valores Civilizatórios. nessa etapa da educação. Mas, afinal, o que são Valores Civilizatórios?

Imagem 13 – Mapa de Valores Civilizatórios que faz parte do kit do projeto



Fonte: registro fotográfico do material físico do “A cor da cultura” feito pela autora.

Valores Civilizatórios, são as variadas formas de ser, pensar e estar no mundo, considerando elementos da ancestralidade e da africanidade que contribuíram para a construção da nossa brasilidade. Nessa perspectiva, Trindade (2005, p. 30) explica:

[...] Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra. A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população

afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras.

Trindade (2005) reflete que é preciso compreender a diversidade presente no continente africano, assim como se reconhece isso no Brasil. Do mesmo modo que existem vários “Brasis”, também há várias “Áfricas”. Segundo a autora, há uma insensibilidade coletiva no Brasil quando o assunto é a cultura africana e afro-brasileira:

[...] por muito tempo, ninguém se preocupou com a importância de colocar, no acervo de brinquedos das crianças da Educação Infantil, bonecas e bonecos negros, livros infantis com imagens e personagens negros em posição de destaque, não ter mural com personagens negros, não serem trabalhadas as lendas, as histórias e a História africanas, entre outras formas de afirmação de existência e de valorização dos negros em nosso país. É, essa insensibilidade está inscrita na nossa memória coletiva de brasileiros e brasileiras, que vendiam crianças negras, que abusavam das crianças negras, que matavam crianças negras, que impediam que as crianças negras fossem amamentadas por suas mães. A história parece que nos legou uma responsabilidade social especial para com essas crianças. Especial, pois temos que ter responsabilidade social para com todas (TRINDADE, 2005, p. 32).

Diferentemente de como acontece no Brasil, os Valores Civilizatórios na cultura iorubá consideram que todas as pessoas são divinas e têm sua importância, e as diferenças do outro são respeitadas. Fazem parte dos Valores Civilizatórios: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo, territorialidade/território, ancestralidade, memória, ludicidade, energia vital (axé) e a oralidade.

Dentre esses Valores Civilizatórios, há alguns que Trindade (2005) considera essenciais para a educação infantil:

Energia Vital (Axé) – revela a circularidade da vida e a sua amplitude, de modo que tudo tem energia vital: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo. Todos os elementos se relacionam entre si, influenciando-se mutuamente.

Oralidade – entende-se que os saberes, os poderes e os quererem são transmitidos pela oralidade, de modo que fala e escuta são valorizadas, a palavra é vista como sinônimo de poder. Assim, tudo tem importância: o conto, a lenda, a fala, a história, a música etc.

Circularidade – a roda, o círculo são manifestações que fazem parte da cultura afro-brasileira. Com o círculo não há hierarquias, podemos circular, mudar de lugar.

Entende-se que o círculo não se fecha, está sempre girando, circulando. Trindade (2005) destaca que a rodinha já é algo comum na educação infantil, portanto é preciso potencializar isso por via da ciranda e outras brincadeiras circulares.

Corporeidade – o corpo é visto como potência, com ele se vive a vida e mostra sua existência individual e coletiva. O corpo conta histórias de “[..] um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante” (TRINDADE, 2005, p. 34); assim, necessita-se aprender a valorizar nossos corpos e os corpos dos estudantes por meio de conhecimentos e saberes sobre eles:

[...] cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo, respeitá-lo é um dos nossos desafios no trabalho pedagógico com a Educação Infantil. Dançar, brincar, rolar, pular, tocar, observar, cheirar, comer, beber, escutar com consciência. Aparentemente nada de novo, se não fosse o desmonte de corpos idealizados e a aceitação dos corpos concretos (TRINDADE, 2005, p. 34).

Musicalidade – na história afro-brasileira muitos dos nossos referenciais de musicalidade são de origem afro: a sonoridade, a melodia, o ritmo, as músicas, instrumentos. Todos esses elementos ajudam a compor a cultura brasileira e afro, de “[...] um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança (TRINDADE, 2005, p. 34). Para a autora, as músicas devem fazer parte da rotina na escola, porém tais materiais devem ser escolhidos sob uma perspectiva de valorização. Assim “[...] vamos ouvir músicas que falem da nossa cultura, que desenvolvam nossos sentidos, nosso gosto para a música e, com isso, não produzirmos alienados musicais desde a tenra idade” (TRINDADE, 2005, p. 34).

Ludicidade – a ludicidade é marcada pelo sorrir, brincar, jogar, dançar. É a alegria frente à vida, aos momentos:

[...] se não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé. Portanto, brinquemos na Educação Infantil, muita brincadeira, muito brilho no olho, muito riso, muita celebração da vida (TRINDADE, 2005, p. 34-35).

Ludicidade é muito Axé, é celebração, estar inserido em um contexto em que as boas energias emanam felicidade.

Cooperatividade – a cultura afro-brasileira não existe individualmente, mas sim no coletivo, no um com o outro, “[...] não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro” (TRINDADE, 2005, p. 35).

Além dos Valores Civilizatórios que a autora considera importantes na educação infantil, existem outros elementos que fazem parte dos valores arquitetados, como elenca Trindade (2005):

Religiosidade – tudo é sagrado, todos os seres, todos os elementos da natureza e os orixás contemplam todas as pessoas.

Territorialidade – o pertencimento dos espaços, as relações sociais, histórias da cultura africana afro-brasileira ancoram o território como um valor civilizatório.

Ancestralidade – os adultos mais velhos são grandes fonte de saber, eles têm o seu legado e são testemunhas da história.

Memória – o povo negro tem toda uma história, uma memória invisibilizada pelo racismo que precisa ser resgatada.

Quando observamos os Valores Civilizatórios e as suas práticas comunitárias, é possível compreender que eles se mostram também como práticas de resistência atravessadas por momentos de sofrimento, sem que a circularidade, o axé, a cooperatividade, dentre outras, sejam perdidas; “[...] os valores civilizatórios se retroalimentam em comunidades tradicionais (quilombos), em famílias negras, nas ações comunitárias e solidárias das favelas, nos espaços de cultos e reuniões de Candomblé, em casas de Umbanda” (LIMA, 2021, p. 193) e podem ser importantes aliados no combate ao racismo. Em continuidade às reflexões sobre as políticas e práticas educacionais que têm como objetivo combater o racismo e a exclusão social no ambiente escolar, no próximo capítulo será abordado o Programa Livros Animados, que está interligado ao Projeto A cor da Cultura. O Programa busca incentivar a leitura e a valorização da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, através da criação de animações com livros de literatura infantil promovendo a inclusão e o respeito pela diversidade.

CAPÍTULO 4

6 PROGRAMA “LIVROS ANIMADOS”

O “Livros Animados” leva para a TV livros de literatura infantil, tendo como recurso a computação gráfica. Quando manuseamos os livros de literatura infantil, temos acesso ao seu conteúdo de forma analógica, ou seja, não teve sua origem nos recursos gráficos computacionais para sua existência virtual. Quando transformamos uma imagem analógica em uma informação digital, elas podem ser manipuladas de diversas formas.

[...] Livros Animados traz para a tela da TV obras de literatura infantil ilustradas, conferindo movimento às narrativas através de recursos de computação gráfica. As histórias são voltadas para o público de 5 a 10 anos e procuram discutir temas como multiculturalismo, identidade, memória e etnia. Como critério, entre outros, está a necessidade de evidenciar a contribuição do negro, seja no ato de criação do livro ou na temática. A proposta é elaborada no sentido de restituir ao afrodescendente a possibilidade de elevar sua autoestima, com produtos audiovisuais ricos em termos de ludicidade. (BRANDÃO, 2006, p. 15).

A computação gráfica é muito utilizada no cinema, por exemplo, para a criação de desenhos animados. No “Livros Animados”, as histórias antes inanimadas ganham vida, os instrumentos ganham sons, diversos recursos são acrescentados, que enriquecem o material, favorecendo sua divulgação e valorização.

Kindel (2003) reflete que o jogo de imagens de uma animação permite a partir de câmeras e posições que as(os) personagens se destaquem, convidando o espectador a participar do enredo. Além disso, destaca a trilha sonora como parte essencial à composição da obra, já que permite maior representação por parte das cenas; “[...] a trilha sonora indica muitas coisas como a entrada do herói na cena, um momento triste, um final feliz, um momento de maior emoção, um momento de maior tensão e assim por diante” (KINDEL, 2003, p. 59). O jogo de luzes e cores também é um importante elemento de produção citado pela autora, pois são utilizados para demonstrar emoções. Além disso, a trilha sonora também assume papel significativo, possibilitando dramatização das cenas.

O programa teve sua última edição no ano de 2014. A iniciativa tem como parceira a Fundação Palmares (FCP), instituição criada como resultado de muitas

lutas do Movimento Negro, cujo objetivo é promover a valorização da cultura negra na sociedade brasileira. Outras parcerias foram com o MEC, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Canal Futura, a Petrobras, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (Cidan) e a Fundação Roberto Marinho.

As histórias apresentadas no Programa contemplam a literatura com a temática africana e afro-brasileira, como ilustrações, narrativas e musicalidade que enaltecem essa cultura. A roda de crianças feita para que elas possam ouvir as histórias valorizam a circularidade, favorecendo uma leitura lúdica e divertida com elementos africanos e afro-brasileiros, de modo que as crianças possam identificar as representações nas suas variadas formas: através da identidade, das vestimentas, dos instrumentos, das narrativas, dentre outras maneiras.

6.1 O ACERVO DOS “LIVROS ANIMADOS”

O programa “Livros Animados” teve 3 temporadas no total, em que foram apresentados vários livros de literatura infantil na versão animada:

Quadro 7 – Episódios Temporada 1

Episódios	Livros e Autoras(es)
01	<ul style="list-style-type: none"> • “O menino Nito”, de Sonia Rosa • “Menina Bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado
02	<ul style="list-style-type: none"> • “Bichos da África” 1 e 2, de Rogério Andrade Barbosa
03	<ul style="list-style-type: none"> • “Capoeira, jongo e Maracatu”, de Sonia Rosa • “Os reizinhos do Congo”, de Edimilson de Almeida Pereira
04	<ul style="list-style-type: none"> • “Contos Africanos”, de Rogério Andrade Barbosa • “Como as Histórias se espalharam pelo mundo”, de Rogério Andrade Barbosa e Graça Lima
05	<ul style="list-style-type: none"> • “Ifá, o Advinho”, de Reginaldo Prandi
06	<ul style="list-style-type: none"> • “A Botija de Ouro”, de Joel Rufino dos Santos • “O presente de Ossanha”, de Joel Rufino dos Santos
07	<ul style="list-style-type: none"> • “Ana e Ana”, de Celia Cristina Silva e Pirilampéia • “Os Dois meninos de Tatipurum”, de Joel Rufino dos Santos
08	<ul style="list-style-type: none"> • “Bruna e a Galinha D’Angola”, de Gercilga De Almeida • “Berimbau”, de Raquel Coelho
09	<ul style="list-style-type: none"> • “O filho do Vento”, de Rogerio Andrade Barbosa
10	<ul style="list-style-type: none"> • “O menino Inesperado”, de Elisa Lucinda

	<ul style="list-style-type: none"> • “Lili, A Rainha das Escolhas”, de Elisa Lucinda
--	---

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 8 – Episódios Temporada 2

Episódios	Livros e Autoras(es)
01	<ul style="list-style-type: none"> • “Obax”, de André Neves • “Menino de Argila”, de Edmilson de Almeida Pereira
02	<ul style="list-style-type: none"> • “Menino Parafuso”, de Olívia de Mello Franco • “Colecionador de Pedras”, de Prisca Agustoni
03	<ul style="list-style-type: none"> • “Koumba e o tambor de diambê”, de Madu Costa • “A menina e o tambor”, de Sônia Junqueira
04	<ul style="list-style-type: none"> • “Kofi e o menino de fogo”, de Nei Lopes • “Uma ideia luminosa”, de Rogério Andrade Barbosa
05	<ul style="list-style-type: none"> • “A lenda do saci-pererê em cordel”, de Renato Lima • “Cadarços desamarrados”, de Madu Costa
06	<ul style="list-style-type: none"> • “Os três gravetos”, de Rogério Andrade Barbosa • “Três mercadorias muito estranhas”, de Rogério Andrade Barbosa
07	<ul style="list-style-type: none"> • “Doce princesa negra”, de Solange Cianni • “O super-herói e a fralda”, de Heloisa Prieto
08	<ul style="list-style-type: none"> • “Falando Banto”, de Eneida D. Gaspar • “Uma história Africana”, de Jaime Sodré
09	<ul style="list-style-type: none"> • “O marimbondo do quilombo”, de Heloisa Pires Lima • “Histórias trazidas por um cavalo marinho”, de Edmilson de Almeida Pereira

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 9 – Episódios Temporada 3

Episódios	Livros e Autoras(es)
01	<ul style="list-style-type: none"> • “Nana e Nilo - Que jogo é esse”, de Renato Nogueira • “A menina que bordava bilhetes”, de Lenice Gomes
02	<ul style="list-style-type: none"> • “Entremeio Sem Babado”, de Maria de Souza Santana • “Vida Que Voa”, de Lena Martins
03	<ul style="list-style-type: none"> • “O Mundo no Black Power de Tayó”, de Kiusam de Oliveira • “Nikké e a história dos Cabelos”, de Édmo de Almeida Pereira e Ângelo Anu
04	<ul style="list-style-type: none"> • “Rapunzel e o Quibungo”, de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho • “Joãozinho e Maria”, de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho
05	<ul style="list-style-type: none"> • “Tequinho”, de Neusa Rodrigues • “Pastinha”, de José de Jesus Barreto
06	<ul style="list-style-type: none"> • “Histórias de Cazumbinha”, de Meire Cazumba • “Madiba e a lenda viva”, de Heloisa Pires Lima e Rosa Maria Tavares Andrade
07	<ul style="list-style-type: none"> • “Krokô e Galinhola”, de Maté

	<ul style="list-style-type: none"> • “A tartaruga voadora”, Denise Carreira
08	<ul style="list-style-type: none"> • “Minhas Contas”, de Luiz Antonio • “A Lenda da Pemba”, de Marcia Regina da Silva
09	<ul style="list-style-type: none"> • “Cheirinho de Neném”, de Patrícia Santana • “Akikó”, de Regina Miranda
10	<ul style="list-style-type: none"> • “O Menino, a Goiabeira e a Porta-bandeira”, de Alexandre Henderson

Fonte: Elaboração da autora.

Os episódios do “Livros Animados” estão disponíveis na plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube. Alguns estão no canal do YouTube da TV Futura, mas outros estão em canais aleatórios. A terceira temporada é a que tivemos mais dificuldade para encontrar os vídeos porque nenhum deles está no Canal Futura, encontram-se em um site alternativo chamado “TV bode”. No programa, eram geralmente apresentadas duas histórias a cada episódio, no entanto há vídeos em que apenas uma história é contemplada. No capítulo seguinte, trataremos de como a literatura infantil com a temática da cultura africana e afro-brasileira pode contribuir para a formação de uma educação antirracista e inclusiva, que valorize a diversidade cultural e promova a igualdade racial nas escolas brasileiras. Esse tipo de narrativa busca apresentar personagens negras(os) como protagonistas, explorando sua história, identidade e cultura.

CAPÍTULO 5

7 LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

A literatura infantil é um importante elemento cultural voltado sobretudo para crianças. Concordando com Candido (1995), Debus (2018) considera que a literatura é importante força de humanização, favorecendo a nossa percepção e visão de mundo:

[...] entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 249 apud DEBUS, 2018, p. 26).

A autora salienta a importância da literatura infantil tal como a literatura adulta, de modo que a primeira não deve ser considerada inferior. Para ela, a leitura de histórias que mostram personagens em diferentes contextos permite uma ampliação do conhecimento de mundo do leitor. Nessa perspectiva, observa-se que a literatura com personagens negras(os) se faz imprescindível. Debus (2018) propõe o termo Literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira para se referir a narrativas com esse grupo étnico.

Cuti (2010) explica que a aparição da personagem das(os) autoras(es) e das(os) leitoras(es) negras(os) direciona a literatura a refletir sobre questões referentes à sua criação, como

[...] a incorporação dos elementos culturais de origem africana no que diz respeito a temas e formas, traços de uma subjetividade coletiva fundamentados no sujeito étnico do discurso, mudanças de paradigma crítico-literário, noções classificatórias e conceituação das obras de poesia e ficção (CUTI, 2010, p. 8).

Para o autor, esse processo “[...] tem o mesmo objetivo que tiveram outras áreas ao deitarem luz sobre aspectos importantes da cultura nacional que, por motivos de dominação ideológica, restaram abafados durante séculos ou décadas” (CUTI, 2010, p. 8). Nosso país é da(o) brasileira(o), mas precisa ser enfatizado que é de

todas(os), não somente de uma minoria dominante, já que o Brasil é composto em sua maioria por negras(os).

Debus (2018) reflete:

[...] A palavra ficcional arrebatava o leitor para um tempo e espaço que não são os seus. Desse modo, ele experienciava um viver distante do seu, ao mesmo tempo tão próximo, e, ao voltar desse encontro ficcional, já não é o mesmo; ele é capaz de reconfigurar o seu viver. Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada de mundo. (DEBUS, 2018, p. 26).

A autora destaca que “[...] a temática da cultura africana e afro-brasileira, bem como a escrita de escritores afro-brasileiros ficou silenciada. Contemporaneamente, é possível encontrar vários trabalhos que evidenciam esse fato” (DEBUS, 2018, p. 27). Desde o surgimento da literatura infantil voltada para crianças até o aparecimento de personagens negras(os), houve um caminho longo, porém, ao mesmo tempo, quando passaram a ser caracterizadas(os) na maioria das vezes era em contexto de inferioridade, escravização e sofrimento.

Zilberman (2012) reflete que os primeiros escritos para crianças começaram a ser desenvolvidos no final do século XVII e durante o século XVIII “[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, como interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna [...]” (ZILBERMAN, 2012, p. 5) e, segundo a autora, tal mudança advém de uma outra necessidade: uma nova noção de família, em que há estímulo e afeto entre os membros.

Jovino (2006) salienta que tal modelo de família foi sobretudo influenciado pela Revolução Industrial, que objetivava formar um novo tipo de sociedade e família muito mais preocupada com as crianças. Nesse sentido, “[...] antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância” (ZILBERMAN, 2012, p. 5), inexistindo laços amorosos entre as partes.

No Brasil, até o século XIX, muitas das literaturas que se tinha acesso eram de origem europeia, que são culturalmente vistas como clássicos da literatura: “[...] fomos acostumados às diversas adaptações de contos e fadas como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Joãozinho e Maria [...]” (JOVINO, 2006, p. 182). No começo do século XX, surgiram as obras genuinamente brasileiras, contudo tinham um viés pedagógico e moralizante ou de evangelização. No ano de 1921 com Monteiro

Lobato⁷, a literatura infantil tem certa relevância em âmbito nacional, mas logo é “esquecida” novamente, ganhando evidência somente nos anos 70 com a lei que obrigava a adoção de livros da literatura brasileira nas escolas. Ao longo dos anos esse destaque aumentou no cenário brasileiro. Contudo, em muitas dessas obras personagens negras(os) não apareciam – quando acontecia, era sempre em posição de subserviência, pobreza, escravização, dentre outras situações.

Jovino (2006) reflete que no decorrer da inserção de pessoas negras na obra literária, na maioria das vezes, lhes eram reservados papéis secundários, estereotipados, sendo retratados como sofrendores, causadores da desordem, escravizados etc. Em um contexto recém-saído da escravização, os escritos do período “[...] buscavam evidenciar a condição subalterna do negro. Embora o povo negro tivesse/tenha seus conhecimentos, sua cultura, não havia interesse em salvaguardar estas histórias, de modo que fossem retratadas de modo positivo” (JOVINO, 2006, p. 187). Frequentemente, personagens negras(os) eram tratadas(os) como desprovidos de inteligência e mostradas(os) de jeito depreciativo.

A partir de 1975, ocorreram importantes mudanças neste cenário: maior preocupação em retratar o contexto social do país e maiores produções com personagens negras(os). No entanto, esse novo contexto não era sinônimo de valorização, pois ainda imperavam obras em que negras(os) apareciam de forma inferiorizada. Mesmo os autores que buscavam denunciar isso, acabavam caindo em estereótipos:

[...] embora muitas obras desse período tenham uma preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um jeito que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, a beleza mais ressaltada são sempre da personagem mestiça e de pele clara (JOVINO, 2006, p. 188).

⁷ Este autor, embora seja considerado um dos grandes nomes da Literatura Infantil no Brasil, suas obras apresentavam conteúdo racista e de inferiorização das pessoas negras. Além disso, o autor era grande apoiador do movimento eugenista “[...] Monteiro Lobato integrou a Sociedade Eugênica de São Paulo, fundada em 1918. O movimento eugênico era político, social e cultural, formado por médicos, juristas, sanitaristas e outros intelectuais, que pregavam a superioridade da raça branca e o extermínio da raça negra. A eugenia serviu como alicerce para as constituições federais de 1934 e 1937, sendo, inclusive, determinante às diretrizes do sistema educacional brasileiro. Lobato trocou cartas com grandes amigos como o médico Renato Kehl, um dos principais eugenistas em atuação à época e, em tais escritos, sequer disfarçou sua ojeriza ao negro” (CORREIA, 2020, n. p.).

Para Cuti (2010, p. 12), “[...] a literatura é poder, poder de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação”. A literatura é fonte inspiradora do nosso pensamento. Conforme exposto anteriormente, a literatura teve contornos eurocêntricos, sobretudo por contos de fadas. Oliveira (2003, p. 124) destaca três momentos principais do negro na literatura: primeiro a inexistência do negro (ou o negro antagonista), segundo é na era Lobato, o negro em papéis secundários; o terceiro já no final dos anos 80 é o negro protagonista, retratado de forma estereotipada. É o protagonista da fome, da miséria, do sofrimento, o escravizado.

Historicamente, o povo negro é invisibilizado pela sociedade, dando lugar à cultura eurocêntrica e assumindo papéis inferiores, em um contexto, em que, para uma elite racista, “[...] seu corpo, suas práticas e sua história constituiria a presença incômoda da antiga ordem escravocrata, incompatível com o projeto de um país civilizado” (GOUVEA, 2005, p. 84). Jovens do gênero masculino eram vistos como potencial fonte de insubordinação:

O negro jovem era percebido como potencialmente perigoso, fonte de agitação, insubordinação ou vagabundagem. O resgate que se pretendia nas narrativas, tanto endereçadas ao público infantil quanto ao adulto, não era o do negro concreto, marginalizado do processo de modernização. Situado no passado, o negro era representante de uma relação marcada por subserviência e docilidade (GOUVEA, 2005, p. 86).

Em muitas narrativas, negras(os) eram tratadas(os) por apelidos, como “neguinho, negrinha”; eram descritas(os) como pretos e pretas velhas; não tinham nome e o local de moradia, sendo situados em espaços geograficamente à margem, como se não fizessem parte da sociedade; frequentemente assumem posições socioculturais inferiores, assumindo papel de empregados.

Tomando como exemplo a obra “Histórias de Tia Nastácia”, de Monteiro Lobato, do início da década de 1930, a personagem Tia Nastácia era descrita como preta, gorda, que usava um lenço na cabeça. Era empregada de uma família branca e passava a maior parte do tempo na cozinha. Não havia personagens que valorizassem suas expressões culturais. Além disso, “[...] em outros momentos do texto de Monteiro Lobato, Tia Nastácia é descrita como a ‘negra de estimação’. Algo

como a velha frase que ainda hoje ouvimos ‘É como se fosse da família’” (JOVINO, 2006, p. 188). Araujo (2015) explica:

[...] sua descrição física nas ilustrações das dezenas de reedições das obras reiteram a imagem de uma mulher alheia a vaidades e amor próprio, assumindo efetivamente o estereótipo da “negra beijuda e de estimação” (SANTOS, 2007, p. 263): gorda e com um lenço amarrado na cabeça. Ressalta-se que tais características não seriam evidências de estereótipos se revelassem outros modelos de mulher negra, com adornos na cabeça como turbantes ou lenços, sendo magra ou gorda, por exemplo. O confinamento no modelo de subserviência aliada à baixa autoestima e falta de vaidade é que lhe conferem tais características. Via narrativa, sua descrição corrobora tais características já que ela é retratada enfaticamente por termos animalizadores ou desqualificadores (ARAUJO, 2015, p. 98-99)

Jovino (2006) explica que, por volta de 1975, houve inserção de personagens femininas negras em algumas obras, porém eram mostradas com caracterizações de personagens brancas. No final da década de 1980, tivemos muitas histórias que buscavam romper com caracterizações negativas de personagens negras(os), contudo, maior atenção era dada às meninas, objetivando o resgate de sua identidade e função social. Buscavam valorizar as meninas negras e a cultura africana e afro-brasileira, em que aparecem de modo diversificado, não ficando restritas a lenços e aventais.

[...] um outro traço relevante é a ênfase na figura da avó e da mãe na vida das personagens. Podemos notar uma valorização de um outro tipo de beleza e estética diferente do segundo período em que se valorizava a beleza com traços brancos (JOVINO, 2006, p. 189).

Contudo, esse novo contexto não significava valorização, visto que ainda era recorrente a representação de negras(os) de forma estereotipada, mesmo nos contextos em que se buscava denunciar tal condição.

De acordo com Oliveira (2003), em muitas obras é possível observar um padrão de caracterizações de personagens negras(os), as quais foram divididas em categorias, como: desamparados, sem família, haja vista a carência do pai e/ou da mãe; Submissão/humilhação; Associação à sujeira: predicações pejorativas; Associação: favela/quilombo moderno; Ingênua ignorância; Negro: motivo de gozação/racismo; (Auto)percepção inferiorizada; dentre outras condições.

Oliveira (2003) reflete que, de modo geral, os livros datados entre 1979-1989 são livros tristes, há fome, morte, violência, apresentam personagens negras(os)

pobres, desempenhando papéis socialmente desprestigiados, enquanto as(os) personagens brancas(os) são doutores, fazendeiros, tendo suas posições de prestígio destacadas.

Predominavam livros em que negras(os) aparecem “[...] sendo tratados como subordinados dos brancos, seja na condição de escravizado ou companheiro passivo” (OLIVEIRA, 2003, p. 110). Além disso, “[...] os traços são ligados a feiura, possuem traços caricatos e excessivos, a cor negra é associada a maldade tragédia, sujeira, enquanto branco simbolizam um padrão de beleza ideal e normal” (OLIVEIRA, 2003, p. 110) e muitos têm vergonha de ser negra(o), desejando o embranquecimento da pele. A autora explica que em algumas produções literárias, houve tentativa de enaltecer alguns atributos dos personagens negras(os), mas, simultaneamente, serviu para reforçar o racismo que se pretendia denunciar, já que em muitos casos tais personagens eram associadas(os) à pobreza: “[...] o problema não é associar os negros à pobreza, mas perpetuar esse único papel é, sim, reducionismo, limitação e minimização da sua importância enquanto profissional tão capaz quanto os brancos” (OLIVEIRA, 2003, p. 125).

Souza e Araujo (2020) explicam que no contexto atual, estudos mostram que ainda existem muitas narrativas que apresentam negras(os) como: pobre, sofredora(or), escravizada(a) etc.; mas também apontam para novas perspectivas, ainda que lentas, no que tange a tais representações. A presença de obras que valorizem meninas(os) negras(os) pode ser fundamental na vida das crianças, contribuindo com a valorização de sua autoestima e no modo como são vistos pela sociedade.

Tal valorização não deve ficar restrita ao campo verbal, mas estar presente no campo imagético. Segundo Cavicchioli (2014), embora na atualidade a sociedade esteja cada vez mais voltada para o visual, há certa negligência de alguns estudiosos sobre a importância dos desenhos em obras literárias:

[...] os estudos literários em geral negligenciam o aspecto visual ou tratam as imagens como secundárias. Segundo as autoras, isso se deve ao fato de que as imagens são, por vezes, consideradas como mera ilustração de um texto escrito, o que hierarquiza a relação entre imagem e texto (CAVICCHIOLI, 2014, p. 711).

Nessa perspectiva, a combinação entre texto e imagem acaba por vezes não sendo relacionadas. Pascolati (2017) explica que, apesar da importância das

ilustrações, elas assumem o papel de coadjuvante nas obras, em relação à escrita. Assim,

[...] a recorrência da imagem – e suas relações com a palavra – na literatura infantil fazem pensar sobre o papel que a ilustração pode desempenhar nessas publicações, ou melhor, levam à compreensão de que “[...] ler implica em [sic] estabelecer relações entre o que é contado por meio da sequência de páginas e ‘como’ é contado [...]” (Moraes, 2008, p. 54, grifo do autor). A contribuição da imagem age diretamente na esfera do ‘como’, do modo de condução da narrativa e da sugestão de caminhos para a imaginação, evidenciando os entrelaçamentos de imagem e palavra (PASCOLATI, 2017, p. 245-246).

A autora pontua três elementos que devem ser observados no aspecto imagético: narratividade, caráter descritivo da imagem e relação entre imagem e verbo. O primeiro diz respeito ao modo como a imagem se relaciona na construção da narrativa, ou seja, “[...] o foco a partir do qual a história se constrói; configuração espacial e progressão temporal; relações entre as personagens que fazem a trama caminhar ao desfecho” (PASCOLATI, 2017, p. 246). O segundo é a imagem conexas à função descritiva:

[...] embora eu entenda que muitas obras empregam a imagem para muito além de descrever “[...] objetos, cenários, personagens, animais e assim por diante [...]”; quero dizer que toda descrição se faz a partir de dada perspectiva e isso altera o modo como observamos o descrito, materializado pela imagem. Toda descrição imagética tem sua porção ideológica, não havendo descrição neutra ou ingênua (PASCOLATI, 2017, p. 246).

Por fim, o último aspecto a ser observado é visto como recurso importante para o imaginário das crianças: “[...] a dimensão metafórica da ilustração na literatura infantil é um convite ao jogo e a imagem impressa na página, mesmo sem qualquer outro recurso tecnológico, já é suficiente para constituir o livro infantil como jogo, atividade lúdica” (PASCOLATI, 2017, p. 246).

Pascolati (2017) reflete que o protagonismo das ilustrações é carregado por um plano ideológico, relacionado ao seu uso, ao modo como elas são apresentadas ao público, tornando as imagens elementos importantes na condução da narrativa “[...] Portanto, no livro-imagem interessa explorar como a narratividade se constitui pela imagem” (PASCOLATI, 2017, p. 247). Além disso, é preciso compreender as imagens sob uma perspectiva infantil, compreendendo os impactos das ilustrações para as crianças:

[...] Não se pode desprezar, também, a dimensão estética da ilustração e do projeto gráfico dos livros infantis. As escolhas para a construção do sentido da imagem implicam técnicas de ilustração diferenciadas e as sensações e ideias despertadas pela construção imagética fazem parte do processo de construção de sentido do texto (PASCOLATI, 2017, p. 252).

Nessa perspectiva, quando pensamos nas ilustrações com personagens negras(os), por exemplo, há, na maioria das vezes, uma representação negativa não só no campo verbal, como também das ilustrações. Para Souza e Araujo (2020)

[...] isso incidiu em um modelo único de representatividade e na cristalização da imagem (no plano verbal e imagético) de personagens brancas como expressão exclusiva de humanidade. De outro lado, a população negra brasileira, contingente numérico majoritário, foi tratada como minoria, no plano literário (mas não somente), e suas aparições nas ilustrações e textos verbais restringiam-se a contextos esporádicos (subrepresentatividade) e/ou a partir de condições altamente estereotipadas (SOUZA; ARAUJO, 2020, p. 199).

Somente nas últimas décadas, com a Lei 10.639/2003, por exemplo, é que passou a figurar no mercado editorial brasileiro mais obras com representações mais humanas com personagens negras(os). Tais representatividades (quando mostradas de modo positivo e de valorização) são essenciais para autoidentificação e representatividade de crianças negra, visto que o racismo científico propagou a ideia de negros e indígenas como animais⁸:

[...] Ao lerem o mundo a sua volta e a si mesmas, crianças pequenas vão, gradativamente, elaborando suas interpretações acerca de qualidades positivas e negativas: feio, bonito, bom e mau são noções dicotômicas muito acionadas pelas crianças e por quem as educa para explicar o mundo (SOUZA; ARAUJO, 2020, p. 200).

Deste modo, na escolha de obras literárias a serem trabalhadas com crianças, é fundamental refletirmos não somente sobre sua composição verbal, mas também a visual.

[...] as ilustrações constituem obras de arte, pois são elaboradas por artistas e pessoas com formação em Artes Visuais ou Design, por exemplo. As

⁸ A Lei 10.639/2003 foi um grande avanço no que tange às lutas afirmativas. Contudo, ela não contemplava a cultura indígena, que também sofreu/sofre bastante com o modelo de sociedade eurocêntrica e racista, em que estamos inseridas(os). No ano de 2008, tivemos outro avanço com a Lei 11.645/2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “Indígena, além da História e Cultura Afro-Brasileira”.

técnicas utilizadas para a criação de imagens para livros de literatura infantil são próprias de diferentes linguagens artísticas, a saber: desenho, gravura, xilogravura, fotografia, colagem. Sem os referidos procedimentos e trabalhos, advindos do campo da arte, a produção das ilustrações não seria possível. (SOUZA, 2021, p. 43).

As estruturações sociais se apresentam como grande mecanismo de opressão às pessoas negras, tendo reflexo no modo como personagens negras(os) são caracterizadas(os) nas obras de literatura infantil. Souza (2020) enfatiza:

[...] considero que a literatura infantil com qualidade deve abranger diversidade de personagens e contextos. As narrativas podem possibilitar, em leitores e leitoras, uma experiência de conexão com as histórias que acontecem em conjunturas distintas das suas próprias (DEBUS, 2017). Embora a literatura infantil não apresente finalidade didática, ela expõe posicionamentos, já que antes de tecer enredos sobre o mundo o organiza. As obras são escritas e ilustradas por adultos, que trabalham com questões morais, em determinado nível. Assim, os livros podem formar percepções sobre a realidade, em crianças, pois estas significam, reinventam, identificam similaridades com suas relações interpessoais e encontram inspirações nas obras literárias (HUNT, 2010). Portanto, é imprescindível possibilitar o acesso à pluralidade nos enredos e personagens, concedendo múltiplos diálogos. (SOUZA, 2020, p. 79).

As crianças negras têm seu processo de infância marcado por situações de racismo e opressão, pelas quais crianças brancas estruturalmente não passam. A literatura infantil, quando usada de forma adequada, com histórias que valorizam personagens negras(os), seja na caracterização das personagens, uso de cores, composição sem estereótipos, dentre outros, pode funcionar como importante instrumento de combate ao racismo.

Freitas e Silva (2021) explicam que

[...] colorido dos livros tem a função de tonar a história atraente, instigando a imaginação de quem lê, mas também consegue trazer diferentes significados e simbologias às histórias, além de produzir múltiplos conteúdos e leituras. A cor pode ser usada para estimular pensamentos e emoções, bem significados e diversas sensações no momento em que o leitor apreende e interpreta cada imagem. Dessa forma, o contato da criança com diversos tipos de ilustrações propicia, por exemplo, o seu refinamento interpretativo, estimulando o imaginário e participação ativa na descoberta dos significados do texto global. (FREITAS E SILVA, 2021, p. 25)

Assim, é importante que no texto literário a leitura seja ampliada, considerando não apenas o conteúdo escrito do texto, mas também a parte de ilustração. Ao longo dos capítulos apresentamos diversos conceitos teóricos e metodológicos que

orientam esse estudo. No capítulo seguinte, o foco se concentra na análise do Programa Livros Animados, ou seja, na aplicação dos conceitos teóricos na análise do material.

CAPÍTULO 6

8 ANÁLISE DO “LIVROS ANIMADOS”

Nesta parte, realizamos a análise do episódio 1 da terceira temporada do programa “Livros Animados”, que será apresentada na próxima subseção. Conforme destacado no decorrer do texto, as reflexões serão realizadas considerando categorias de análise desenvolvidas, conforme Quadro 10.

Quadro 10 – Categorias de análise

1	<ul style="list-style-type: none"> • As imagens e escritos apresentam elementos da cultura africana e afro-brasileira? Como é o espaço de moradia? Como é a caracterização física dos personagens e de outros elementos das histórias?
2	<ul style="list-style-type: none"> • Como os valores civilizatórios são destacados no decorrer do episódio, é possível identificá-los?
3	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando as concepções de linguagem bakhtiniana, como as personagens se constituem no decorrer da narrativa? como são suas ações? Demonstam sentimentos de mudança? Há reviravoltas na vida das personagens?
4	<ul style="list-style-type: none"> • Como é a constituição familiar? Como se desenvolvem as ações de afetividade?
5	<ul style="list-style-type: none"> • Como se configuram as relações discursivas entre personagens negras(os) e brancas(os)? Há exaltação da personagem negra(o)?
6	<ul style="list-style-type: none"> • Considerando o pensamento bakhtiniano, é possível identificar a presença de diferentes vozes na composição das histórias analisadas? É possível inferir o posicionamento ideológico das(os) autoras(es) a partir das narrativas?
7	<ul style="list-style-type: none"> • É possível identificar os impactos do programa “Livros Animados” no cotidiano escolar como importante recurso de combate ao racismo e aplicabilidade da Lei 10.639/2003?

Fonte: Elaboração da autora.

8.1 ANÁLISE DO CAPÍTULO 1 DA TERCEIRA TEMPORADA DO PROGRAMA “LIVROS ANIMADOS”

Inicialmente será apresentada uma breve sinopse do episódio e das histórias apresentadas nele. O programa inicia pela abertura, depois a apresentadora Vanessa Pascale narra como costumam ser os episódios do programa. Relata que é habitual fazer brincadeiras relacionadas com os livros apresentados. Porém, destaca que no episódio 1 quem vai nos apresentar as brincadeiras são os livros. Aparecem algumas crianças falando dos jogos que elas conhecem, como são, que existem jogos em que alguns ganham e outros perdem. Após os momentos de escuta às crianças, Pascale apresenta as(os) autoras(es) de cada história⁹, depois começa a contação.

A primeira história narrada pela apresentadora é “Nana e Nilo, que jogo é esse?”, de Renato Noguera e ilustração de Sandro Lopes. Na história, Nilo volta para casa triste após brigar com um de seus amigos depois de uma brincadeira. Ele também ficou chateado por perceber que entre as brincadeiras que ele conhecia sempre haveria um perdedor. O garoto é consolado por Nana e o pássaro Gino, que vão até a árvore Mulemba contar o que aconteceu. A amiga árvore então resolve levá-los a um lugar onde as crianças brincavam muito, mas não tinha perdedores, era na comunidade de Batwa, na África. Eles são recepcionados pelas outras crianças, uma delas, Batú, traz um saco e propõe uma corrida. Todos entram no saco, brincam e participam. Como todos participaram juntos no mesmo saco, não houve perdedor. No decorrer do dia, participam de muitas brincadeiras sem que haja um perdedor. Ao voltarem para casa, ensinam aos outros amigos tudo o que aprenderam e mostram que é possível se divertir sem que haja perdedores.

A segunda história mostrada é “A menina que bordava bilhetes”, de Lenice Gomes, ilustração de Ellen Pestili. A narrativa é sobre Margarida, uma menina bordadeira com muita imaginação. Ela criava bilhetes bordados e oferecia às pessoas. O vilarejo onde morava era sua inspiração, ela encantava a todos com suas palavras. Em dia de muita alegria no local em que ela vive, devido à presença de um parque de diversões, a menina decide que aquele é lugar ideal para recitar suas palavras e distribuir os bilhetes bordados. A florista, o pipoqueiro, o doceiro, as outras meninas,

⁹ O episódio completo do programa pode ser acessado por este link: <https://www.youtube.com/watch?v=qOIANdfJO9k>. Acesso em: 10 abr. 2023.

todos se encantam por Margarida. Por onde ela passa, seus bilhetes contagiam a todos.

Imagem 14 – Capa de cada história



Fonte: registro da autora

Analisando a capa de cada história apresentada no programa, conforme imagem 14, é possível perceber que os ilustradores de cada uma têm estilos diferentes. Em “Nana e Nilo, que jogo é esse?”, as caracterizações têm um estilo próximo de desenhos infantis, como o formato da boca das personagens, os olhos, os cabelos, evidenciado na Imagem 15.

Imagem 15 – Destaque de características físicas das personagens



Fonte: registro da autora

Os aspectos destacados referentes à boca e aos olhos não consideramos negativos, embora não sejam fiéis ao formato das partes do corpo, são mostradas de forma delicada e não estereotipada, favorecendo a recepção do leitor. Quanto ao cabelo *black power*, embora seja possível perceber que haja a preocupação em retratar esse tipo de cabelo, faltam traços mais específicos deles, pois são mostrados como se fossem pequenas ondinhas – possivelmente, esse é um estilo de desenho do ilustrador. As crianças da história são negras, a cor delas é mostrada de forma destacada, com coloração forte, buscando evidenciar que são crianças de pele retinta, ou seja, de pele mais escura, diferentemente do que acontecia em histórias do período lobatiano, por exemplo, em que personagens como a Tia Nastácia era mostrada de forma assustadora, conforme Imagem 16, sem que seus traços fossem destacados de maneira positiva, as vestimentas e acessórios segurados por ela indicavam posição de inferioridade e subserviência.

Imagem 16 – Desenho da personagem tia Nastácia em uma das obras de Monteiro Lobato



Fonte: registro da autora

Nas roupas de Nana e Nilo é possível observar a preocupação em retratá-las como vestimentas da atualidade e que não remetam à pobreza, escravização ou qualquer outro contexto de inferiorização: o menino usa blusa verde, bermuda azul e um calçado de estilo atual chamado crocs. A menina usa vestido rosa com tom sobre tom e também o mesmo estilo de calçado.

Há na capa a presença da árvore Mulemba, uma árvore Baobá, ela carrega as crianças em seus galhos, demonstrando alegria e afetividade. A capa é bastante colorida e atrativa, “[...] uma cor e seus diferentes tons podem influenciar ou reforçar determinadas compreensões, bem como despertar memórias e emoções” (FREITAS; SILVA, 2021, p. 25).

Na narrativa “A menina que bordava bilhetes”, nota-se que a ilustradora buscou caracterizar a personagem com traços mais próximos do real, destacando, por exemplo, o formato dos olhos e os detalhes do cabelo. O contorno do nariz e o formato da boca, podem ser discutidos visto que o nariz muito fino e pessoas negras tendem a ter o nariz mais alargado, o mesmo sobre a boca, que é muito pequena além de ter um formato estranho (pessoas negras comumente tem lábios maiores), conforme a Imagem 17.

Imagem 17 – Destaque de características físicas da personagem



Fonte: registro da autora

O formato do desenho da boca segue o mesmo padrão em outros personagens, indicando que pode ser o estilo da ilustradora. Embora possa ser estilo da ilustradora, destacado na Imagem 18, esse padrão de desenho deveria contemplar características que de fato representam um pessoa negra. Considerando que crianças negras e brancas terão acesso ao material, portando, todas precisam ser representadas não somente no quesito cor, mas também nas características físicas.

Imagem 18 – Formato da boca das outras personagens da história



Fonte: registro da autora

Souza (2021) reflete: “[...] na ilustração de personagens negras na literatura infantil é importante que existam as características de cada artista, seus modos de ilustrar e particularidades, mas também é relevante a consciência sobre o impacto da imagem para o público infantil” (SOUZA, 2021, p. 82).

É possível identificar delicadeza na composição das mãos da personagem, bem como no modo como ela segura o rolo de linha de bordar. A roupa que ela usa é delicada, cheia de bordados, portanto, como a menina gosta de bordar, pode-se supor que ela personalizou a vestimenta.

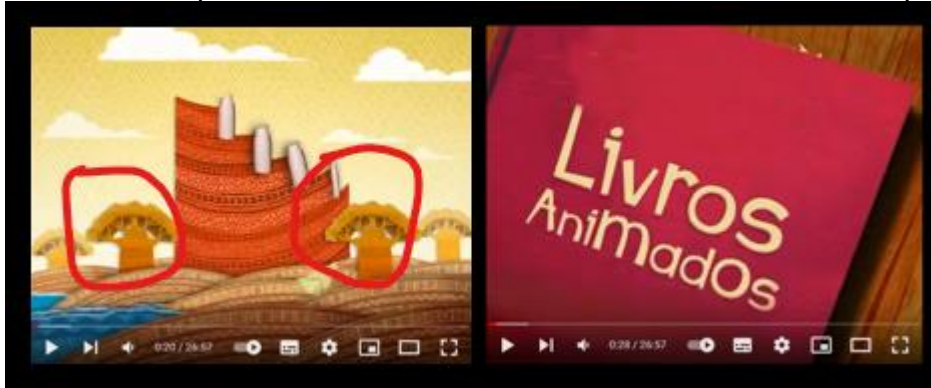
8.1.1 As imagens e escritos apresentam elementos da cultura africana e afro-brasileira? Como é o espaço de moradia?

O episódio 1 da terceira temporada do “Livros Animados” começa com uma abertura. Nela, é possível perceber o uso de vários elementos do continente africano, como a árvore Baobá; além disso, há vários traços dessa cultura e muito colorido:

[...] Baobá, a árvore é um dos símbolos fundamentais das culturas africanas tradicionais. Os velhos baobás africanos de troncos enormes suscitam a impressão de serem testemunhas dos tempos imemoriais. Os mitos e o pensamento mágico-religioso yorubá têm na simbologia da árvore um de seus temas recorrentes. Na sua cosmogonia, a árvore baobá surge como o princípio da conexão entre o mundo sobrenatural e o mundo material. (GELEDÉS, 2011).

Há na sonorização o uso do berimbau, do pandeiro, tambor, instrumentos típicos de África e que hoje também fazem parte da cultura brasileira.

Imagem 19 – Destaque da árvore Baobá e do colorido na abertura do programa



Fonte: registro da autora

A árvore também é mostrada na abertura como fonte de conhecimentos, sabedorias, teoria reforçada pelas várias letras que ajudam a formar os galhos da árvore, conforme Imagens 19 e 20.

Imagem 20 – Abertura do programa “Livros Animados” em várias letras ajudam a formar a folhagem do Baobá



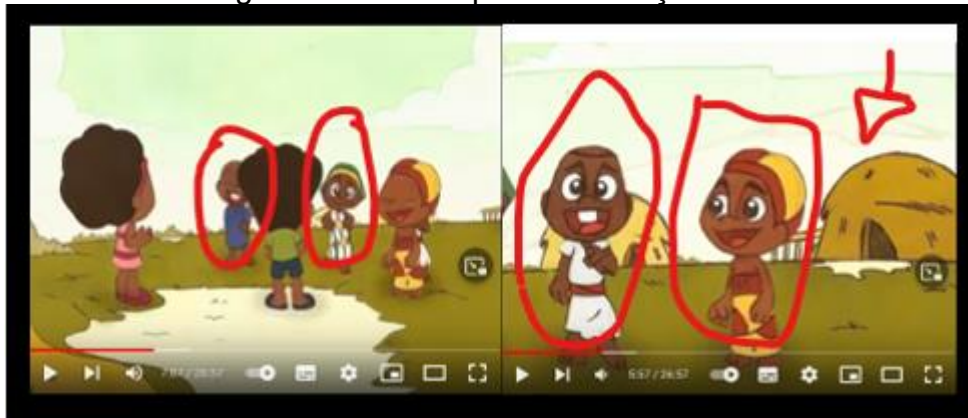
Fonte: registro da autora

Na história de Nana e Nilo, as crianças fazem uma viagem pelo continente africano, em que elas conhecem o povo Batwa. Essa população não é fictícia, existe no continente, o que evidencia a preocupação do autor em resgatar e familiarizar seus

leitores com essa população. Os Batwa são povos mais tradicionais como os Yanomami no Brasil, os Guaranis, os Kaiowás:

[...] os Batwa (conhecidos como Pigmeus) são os povos indígenas que habitam o sudoeste da Uganda. Segundo os registros históricos e a tradição oral, os Batwa eram os únicos habitantes dessas terras, pelo menos até meados do século XVI. São principalmente caçadores e colhedores, alguns, nas florestas montanhosas e outros nas florestas de savana, ou em ambientes lacustres. (ZANINKA, 2002, n. p.).

Imagem 21 – Destaque das crianças batwa



Fonte: registro da autora

Neste momento da história, identifica-se a valorização de nomes da cultura africana, como: Baitú, Baitê, o próprio nome da árvore Mulemba. As roupas das crianças da região são típicas da cultura, bem como o formato das casas, de acordo com a Imagem 21. É válido destacar que na história a localização do povo africano está situada; embora seja mostrada uma tribo, também há um paralelo com as crianças Nana e Nilo advindas da cidade grande. Além disso, conforme destacado, a população batwa existe, é um povo indígena africano que vive no país de Uganda que luta por reconhecimento de seus direitos enquanto cidadãos, seus direitos a terras e aos bens da natureza que fazem parte de sua região, mas que vem sendo devastada para criação de parques, por exemplo:

[...] além de terem sido expulsos de suas florestas na marra, e impossibilitados de usar seus recursos, os Batwa da Uganda sofrem forte discriminação por parte de outras comunidades. Esse povo sofre a marginalização e discriminação, a falta de terras, de acesso à educação formal e ao emprego, e, inclusive, para garantir uma área onde colocar temporariamente suas casas, devem realizar longas jornadas de trabalho em campos de outras pessoas. Eles não têm representação, nem no âmbito local nem no nacional. Agora, em lugar de poder tirar seu sustento das florestas,

usando suas habilidades tradicionais, tornaram-se mão-de-obra (e até mendigos), para garantir o sustento. (ZANINKA, 2002, sem paginação).

Embora em sua realidade os batwa vivam em um contexto social difícil, na história busca-se valorizar elementos da cultura desse povo, ao invés de realçar o sofrimento:

[...] o povo batwa atualmente vive em vários países do continente africano, tais como Ruanda, Uganda e Burundi, as crianças batwa vivem de maneira simples e conhecem muitas brincadeiras especiais. A maior surpresa do casal de gêmeos ao descer de Mulemba foi encontrar várias crianças sorridentes. Elas correram no bosque, Mulemba colocou suas raízes na terra e rodeada de crianças apresentou uma por uma, a árvore voadora, além de sábia tem uma memória impressionante. Mulemba disse as crianças batwa que Nilo desejava aprender um jogo em que todo mundo vencesse e ninguém fosse derrotado. (ANIMADOS, s. d, n. p).

As crianças batwa têm autonomia, são espertas e mostram ter muito conhecimento a passar para Nana e Nilo. Baitú e sua irmã Baitê, por exemplo, ensinam muitas brincadeiras para eles, apresentam-lhes um saco enorme onde cabe quatro crianças; na brincadeira, um joga com o outro e uma criança só vence se a outra vencer, como mostrado na Imagem 22.

Imagem 22 – Crianças batwa ensinando a brincadeira a Nana e Nilo



Fonte: registro da autora

Este é um contexto diferente do encontrado em obras da década de 1980, conforme expõe Oliveira (2003), em que muitas histórias desse período mostravam negras(os) de forma inferiorizada e estereotipada.

Outro elemento de valorização da cultura africana e afro-brasileira é a árvore Mulemba, um Baobá, como mostrado na Imagem 23. Essa árvore é um dos principais

símbolos da cultura africana, ela é símbolo da ancestralidade; exerce importante papel na história, pois é responsável por levar Nana e Nino em viagem para conhecer o povo batwa.

Imagem 23 – Nana e Nilo viajando nos braços de Mulemba



Fonte: registro da autora

Já na história da menina bordadeira, Margarida vive em um vilarejo, segundo Imagem 24. O local é arrumado e acolhedor, passando a ideia de espaço de harmonia e de moradia com boas condições de higiene e limpeza.

Imagem 24 – Moradores observam a movimentação na rua enquanto o parque passa e Margarida distribui os bilhetes



Fonte: registro da autora

O uso de cores vivas e as pessoas espiando os acontecimentos pela janela transmitem ao leitor a ideia de lugar harmonioso. Conforme a menina distribui os bilhetes, todos na rua a observam e viam o encanto que Margarida trazia em mãos:

[...] ela era bordadeira e tinha nome de flor, em meio a gestos, palavra, afetos, sua força e sua cor, os sonhos eram longos. As meadas de fios coloridos invadiam e encandeciam os tecidos dos desenhos dos bilhetes de Margarida. Entre enredos de setembro, o vilarejo recebia um parque de diversões, homens e mulheres espiavam pelas janelas, crianças matutavam colher o melhor da festa. (ANIMADOS, s. d, n. p)

Há valorização do espaço de moradia de Margarida, um contexto diferente do que encontrávamos em obras dos anos 80, em que “[...] quando se descreve o espaço social dos personagens negros, o narrador os coloca em situação de pobreza absoluta, quando não, de miserabilidade, por conta de condições precárias de moradia” (OLIVEIRA, 2003, p. 66). Além disso, nas obras do período, aparentemente havia “[...] a necessidade de mostrar com muito realismo a condição de subvida desses seres” (OLIVEIRA, 2003, p. 66).

O caminhar de Margarida pelas ruas do vilarejo distribuindo os bilhetes bordados é mostrado como momento de admiração.

Imagem 25 – A florista da história observando Margarida



Fonte: registro da autora

Esse momento é ilustrado na Imagem 25, em que a florista que observa a menina dizendo querer enfeitá-la com as rosas e o perfume da natureza, como agradecimento por suas belas palavras transmitidas pelos bilhetes.

As histórias enfatizam a cultura africana e afro-brasileira em diferentes contextos. Há uso literário da alteridade dos diferentes espaços culturais, ou seja,

utilização dos diferentes elementos culturais, em um contexto em que haja valorização das diferenças sem que haja o predomínio de uma cultura sobre a outra.

Essa valorização é o que Bakhtin (2010) denomina como exotopia, um recurso estilístico e temático que permite aos autores explorar além dos limites de sua própria cultura, possibilitando, dessa forma, a criação de novas perspectivas e reflexões. É uma forma de explorar diferentes culturas, mostrando antagonismos entre elas, de modo que a visão da escritora e do escritor não fique restrita à sua realidade, à sua vivência cultural.

8.1.2 Como os valores civilizatórios são destacados no decorrer do episódio, é possível identificá-los?

No decorrer do episódio, identificam-se vários elementos dos Valores Civilizatórios, conforme a apresentadora dialoga com as crianças. Na primeira parte do episódio, momento que antecede a contação da história “Nana e Nilo, que jogo é esse?”, Vanessa Pascale, conforme Imagem 26, aparece envolta em almofadas e tecidos da cultura africana e explica que no programa ela sempre inventa de fazer uma brincadeira que tem a ver com a história do livro. Porém, destaca que nos livros do episódio que está iniciando são os livros que nos ensinarão a fazer as brincadeiras.

Imagem 26 – Apresentadora Vanessa Pascale envolta de objetos com estampas da cultura africana e ao fundo crianças brincando



Fonte: registro da autora

Ao fundo, crianças brincam, enquanto Pascale exalta quais tipos de brincadeira serão aprendidas: puxar, brincar, inventar palavras, imagens circuladas em destaque na Imagem 26. Neste momento, as crianças que estavam ao fundo também passam a fazer parte do vídeo. Há a presença de crianças negras e brancas. E cada uma fala um pouco das brincadeiras que conhecem, em momento em que se destaca que, às vezes, se ganha e às vezes se perde, momento retratado na imagem 27.

Imagem 27 – Algumas crianças que aparecem no vídeo falando das brincadeiras que elas conhecem



Fonte: registro da autora

Após a exposição das crianças sobre as brincadeiras, a apresentadora une todas elas em círculo, apresenta outros tipos de brincadeiras e vai perguntando quem as conhece, como mostra a imagem 28.

Imagem 28 – Crianças reunidas em círculo



Fonte: registro da autora

Este momento do vídeo pode ser representado pelo valor civilizatório **circularidade**. As rodas são importantes elementos das manifestações culturais afro-brasileiras, é um momento que envolve o compartilhar, o ouvir, o aprender, é um momento marcado pelo acolhimento, em que os saberes aos poucos vão girando e sendo transmitidos.

Pascale pergunta quem conhece a brincadeira corrida de saco. As crianças respondem que sim, mas ela explica que vai ensinar uma corrida de saco diferente, onde todo mundo vai ter que pular junto no mesmo saco. As crianças questionam: “mas se as quatro crianças caírem juntas?”. A apresentadora responde que um levanta e vai ajudando o outro. Por fim, convida as crianças para a brincadeira. Ela enfatiza que todas(os) precisam se ajudar, não vai ter vencedor nem perdedor, todo mundo ganha junto, esse trecho do episódio é destacado na Imagem 29.

Imagem 29 – Crianças brincando



Fonte: registro da autora

Nesta parte do vídeo animado, notam-se dois valores civilizatórios. O primeiro é a **ludicidade**, em que o jogar, o brincar, o sorrir é valorizado, o importante é a felicidade durante momento de descontração, seja com músicas ou brincadeiras. O segundo valor é o **cooperativismo**, em que na brincadeira as crianças precisam trabalhar em conjunto para ganhar o jogo, ou seja, trabalham no coletivo, um ajudando o outro. Neste valor civilizatório, não existe manifestações individuais, são todos juntos.

Percebe-se que no decorrer do vídeo, as crianças que participam dos momentos de diversão com a apresentadora têm contato constante com elementos

da cultura africana e afro-brasileira, por meio de variados objetos, como cabaça, brinquedos, tecidos, esses momentos são indicados na Imagem 30.

Imagem 30 – Objetos mostrados no decorrer do vídeo



Fonte: registro da autora

Ao final da brincadeira, Pascale pergunta às crianças se elas gostaram da brincadeira em que ninguém perde e se conhecem alguém que já ficou triste porque perdeu. Os pequenos destacam que gostaram da brincadeira e que conhecem pessoas que ficam tristes quando perdem e que seria muito bom existir jogos em que ninguém perde e todos ficariam felizes.

Imagem 31 – Roda com as crianças sobre as brincadeiras que elas conhecem e se eles conheciam o povo batwa



Fonte: registro da autora

Ao final da exibição do vídeo animado da história, a apresentadora volta à roda de conversa com as crianças, conforme Imagem 31. Pergunta se eles já conheciam o povo batwa, Uganda, Ruanda, Burundi. Ela explica que o povo batwa era o povo indígena que vivia em harmonia com a floresta nesses lugares. A autora questiona às crianças sobre quem já viajou. Cada uma então relata os lugares para os quais já

foram. Quando perguntadas se gostariam de conhecer as pessoas do povo batwa, respondem que sim e que gostariam muito de aprender as brincadeiras com eles.

Outro valor civilizatório presente é **territorialidade**, em que as crianças são convidadas a pensar sobre o povo batwa e os países do continente africano, resgatando o pertencimento desse povo e situando-o nos países dos quais é originário.

Os momentos de contação das histórias no vídeo também são atravessados por um valor civilizatório, o da **oralidade**, em que os saberes, as histórias, a fala, a música tudo é valorizado e as palavras são carregadas de valor afetivo.

Pascale reflete que na história há os gêmeos Nana e Nilo, mas que eles não são iguais, um é menino e a outra é menina. Então são bem diferentes. Após esta explanação a apresentadora pergunta às crianças se é legal ser diferente. Elas respondem que sim porque se fosse tudo igual as pessoas iriam confundir.

Por fim, a apresentadora então sugere que elas(es) façam uma brincadeira com as frutas que aparecem na história. Ela explica que vão brincar de cabo de guerra: as frutas ficam na sacola e a bacia no chão, cada uma puxa de um lado e o desafio é que as frutas caiam dentro da bacia, conforme ilustra a Imagem 32.

Imagem 32 – Brincadeira do cabo de guerra com frutas



Fonte: registro da autora

Ao final da brincadeira, assim como na história, todas as crianças se deliciam comendo muitas frutas, conforme imagem 33.

Imagem 33 – Crianças comendo frutas ao final da brincadeira



Fonte: registro da autora

Este pode ser considerado um momento em que o valor civilizatório **energia vital(axé)** se faz presente, pois revela toda a energia que foi o momento de interação entre as crianças e de valorização de elementos da natureza, no caso as frutas. Assim, a energia vital soa como o encontro de todos os valores civilizatórios.

Na segunda parte do episódio do programa, momento que antecede a contação da história “A menina que bordava bilhetes”, as crianças brincam de subir e passar a mão em uma parede de gobogó, conforme Imagem 34.

Imagem 34 – Criança brincando na parede de cobogó, um tipo de bloco vazado



Fonte: registro da autora

Posteriormente há uma mudança de angulação da câmera, direcionada para as(os) pequenas(os), que falam o que entendem por “brincar com as palavras”. Uns falam que é soletrar, outros dizem que uma forma de brincadeira com palavras é com adedonha, uma brincadeira de escrever nomes de coisas, de acordo com a letra escolhida, como mostra a Imagem 35.

Imagem 35 – Relato das crianças sobre o significado de "brincar com as palavras"



Fonte: registro da autora

Após esse momento, novamente a apresentadora reúne as crianças na roda, conforme ilustrado na Imagem 36, retoma um assunto tratado inicialmente no episódio: as brincadeiras em que não há vencedor nem perdedor e cita a roda como um jogo do tipo. Pascale indaga as crianças sobre quem conhece uma cantiga de roda.

Imagem 36 – Conversa com as crianças sobre cantigas de roda



Fonte: registro da autora

Algumas crianças dizem conhecer e cada uma canta a que conhece na roda: “Se essa rua, se essa rua fosse minha/ eu mandava, eu mandava ladrilhar/ com pedrinhas, como pedrinhas de brilhante/ só para o meu amor passar.” (ANIMADOS, s. d, n. p); “roda roda gira/roda roda gira/roda roda gira/girou.”(ANIMADOS, s. d, n. p). Quando uma das crianças disse conhecer a cantiga de roda “Ciranda Cirandinha”, todos cantaram juntos: “Ciranda, cirandinha/ Vamos todos cirandar/ Vamos dar a meia volta/ Volta e meia, vamos dar/ O anel que tu me deste/ Era vidro e se quebrou/ O amor que tu me tinhas/ Era pouco e se acabou” (ANIMADOS, s. d, n. p).

A música “Ciranda cirandinha” é considerada uma cantiga de roda do folclore brasileiro, porém de origem europeia; ela se popularizou no Brasil e pode ser cantada utilizando variados instrumentos como ganzá e o pandeiro, muito utilizados no samba e típicos da cultura brasileira. A música “se essa rua fosse minha” também é considerada uma cantiga sobre amor, desilusão.

Neste momento, Pascale poderia ter aproveitado para ensinar às crianças outros tipos de música, ao invés dessas, poderia mostrar às(aos) pequenas(os), cantigas de origem africana e afro-brasileira. Apesar disso, há presença do valor civilizatório de **musicalidade**. Os ritmos, as canções, os batuques, muitos desses elementos que fazem parte da cultura brasileira têm influências afro.

Imagem 37 – A apresentadora indaga as crianças: “o que tem em comum a roda, o pião e a poesia?”



Fonte: registro da autora

A apresentadora indaga às crianças: “o que tem em comum a roda, o pião e a poesia?” (ANIMADOS, s. d, n. p), destacado na Imagem 37. Elas respondem que muitas coisas e que é possível brincar com as palavras. Pascale os reúne e explica que vão brincar de uma “Ciranda cirandinha” diferente: no meio da roda, uma criança gira o pião, ela volta para a roda. Depois é preciso cantar a música bem rápido, antes do pião parar de rodar, como mostramos na Imagem 38.

Imagem 38 – Crianças brincando de cantiga de roda



Fonte: registro da autora

Se o pião parar de rodar no meio da música, a criança que rodou o pião escolhe um colega para falar um verso. O objeto para de rodar no meio da música, então o Lula, o menino que rodou primeiro o pião, escolhe a amiga Manoela para declamar um verso, conforme mostramos na Imagem 39.

Imagem 39 – Lula de camisa amarela e Manoela de blusa colorida e short amarelo



Fonte: registro da autora

O verso escolhido por ela é “Batatinha quando nasce esparrama pelo chão/ bebezinho vem aqui/coloca a mão no coração” (ANIMADOS, s. d, n. p). Após esse momento, a apresentadora questiona às crianças se elas sabem de onde veio a ideia de misturar “Ciranda cirandinha” com roda pião. Explica que foi de um livro bem legal da Lenice Gomes e inicia a contação da obra “A menina que bordava bilhetes”.

Ao final da animação, Vanessa Pascale reúne novamente com as crianças em roda e conversa com elas sobre o livro em questão, conforme a Imagem 40.

Imagem 40 – Roda de conversa com as crianças sobre a história “A menina que bordava bilhetes”



Fonte: registro da autora

Pascale explica que o vilarejo do livro era muito divertido, pois tinha muitas pessoas diferentes: florista, doceiro, parque de diversão, pipoqueiro, cada uma com o seu jeitinho. A apresentadora pergunta se alguma das crianças já havia bordado um bilhete, eles dizem que não. Então, em conjunto, propõe que as crianças bordem bilhetes, assim como na história; e também brincam com as palavras: “Nas tardes de verão/ É bom jogar pião/ No meio de uma ciranda cirandinha/ Gira o meu pião” (ANIMADOS, s. d, n. p). Os bilhetes bordados pelas crianças são retratados na Imagem 41.

Imagem 41 – Bilhetes bordados confeccionados pelas crianças



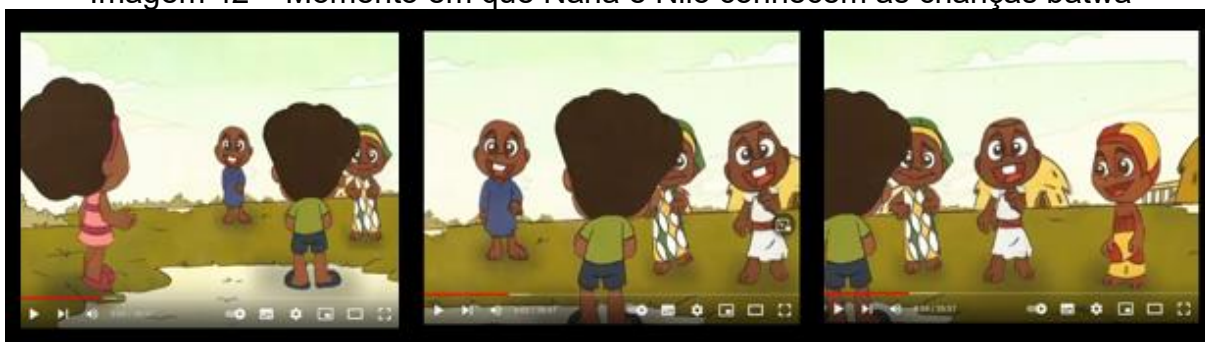
Fonte: registro da autora

Assim, com a participação final das crianças, o episódio é finalizado. Os momentos de interação entre a apresentadora Vanessa Pascale e as crianças são marcados por elementos dos valores civilizatórios. No decorrer de todo vídeo, o valor da **musicalidade** também está presente como fundo musical, há a presença de muita sonoridade com pandeiro, berimbau, aparentemente caxixi e outros sons muito utilizados no clímax das histórias. Esse recurso é um importante elemento na composição de vídeos, pois pode dar ritmo às imagens e provocar diversas sensações e emoções no espectador.

8.1.3 Considerando as concepções de linguagem bakhtiniana, como as personagens se constituem no decorrer da narrativa? como são suas ações? Demonstram sentimentos de mudança? Há reviravoltas na vida das personagens?

Nas histórias apresentadas, as personagens são mostradas de forma autônoma. Em “Nana e Nilo”, as crianças buscam alternativas para que Nilo não fique mais triste por perder em uma brincadeira. A árvore Mulemba mostra uma solução para resolver o problema, apresenta outras brincadeiras e outra cultura às crianças.

Imagem 42 – Momento em que Nana e Nilo conhecem as crianças batwa



Fonte: registro da autora

Diferentemente do que mostra Oliveira (2003) sobre a história “Dito, o negrinho da flauta”, em que o personagem Dito é fadado a sofrer durante toda história, sua autonomia lhe é retirada e, quando tenta se posicionar frente a situações de racismo que sofre, é tratado como monstro. Em “Nana e Nilo”, as crianças negras da história demonstram esperteza, conhecimento de mundo e, embora Nilo tenha tido um momento de tristeza no início da história, no decorrer da narrativa ele e sua irmã, junto de Mulemba, buscam uma solução para o problema. A imagem 42 ilustra as crianças da história em momento de interação.

Apesar de a maioria das personagens da história serem meninos, as meninas também participam ativamente das ações. A menina Baitê, conforme Imagem 43, por exemplo, em determinado momento de história lidera a organização da brincadeira de corrida de saco com ajuda do pássaro Gino. As crianças correm e riem juntas, em um contexto em que é nítida a presença do valor civilizatório do cooperativismo.

Imagem 43 – Personagens brincando de corrida de saco



Fonte: registro da autora

Ao perceber a alegria de Nana e Nilo, Baitê decide sugerir uma outra brincadeira, em destaque na Imagem 44. A menina chama as outras crianças, e estas colocam bananas e laranjas dentro de uma sacola, fazem um círculo no chão e se dividem em dois grupos. Cada grupo de crianças fica de um lado e puxa o saco como se fosse cabo de guerra até arrebentar.

Imagem 44 – Crianças brincando de cabo de guerra



Fonte: registro da autora

A árvore Mulemba explica que o objetivo do jogo era puxar o saco para ele rasgar e que todas as frutas caíssem dentro do círculo, assim todas as crianças venceriam ao mesmo tempo. Assim que o saco rasgou, todas as crianças ficaram felizes, todos venceram a brincadeira e no final comeram muitas bananas e laranjas, como mostrado na Imagem 45.

Imagem 45 – Crianças saboreando as frutas ao final da brincadeira



Fonte: registro da autora

Baitê e Baitú ensinaram várias brincadeiras para Nana e Nilo, enquanto o pássaro Gino observava tudo dos galhos de Mulemba. Quando voltam para casa, com a ajuda de Gino, os irmãos decidem fazer um saco para brincar, onde cabem quatro crianças. Nilo chama Kinho e Akin, explica a brincadeira. Todos gostam muito e brincam bastante durante todo o dia, conforme ilustra a Imagem 46.

Imagem 46 – Nana e Nilo brincam com outros amigos ao retornarem da visita ao povo batwa



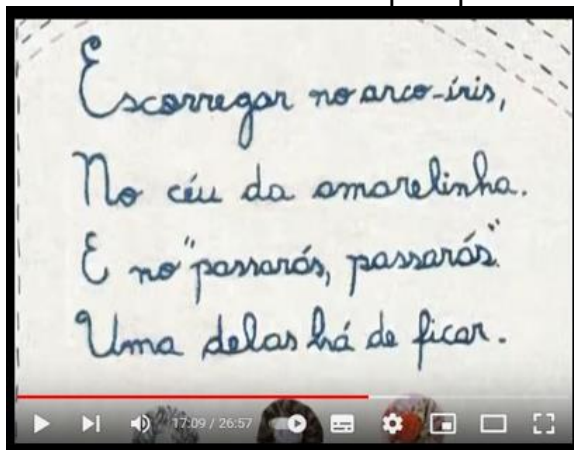
Fonte: registro da autora

Podemos considerar esses momentos interativos como manifestação dialógica, visto que personagens e narrador interagem e influenciam a construção da narrativa. Cada uma das personagens tem suas intenções próprias, forma de pensar e valores. Neste contexto, tais vozes podem concordar, se opor, se completar ou misturar os pensamentos. Essa manifestação dialógica direciona o texto à polifonia, gerando variados efeitos emocionais nas personagens.

O protagonismo infantil é destacado durante toda a história, permitindo ao público-alvo da animação, crianças, uma identificação com as ações das personagens, das características físicas, bem como a possibilidade de estabelecer uma relação entre personagens e espectador. Podemos inferir, considerando o que expõe Bakhtin (2006), que a enunciação das personagens e o modo como são construídas nos revelam vivências do autor, refletindo suas ideologias.

Na história “A Menina que bordava bilhetes”, a personagem principal também é autônoma. Margarida é uma menina confiante, decidida que não tem medo de mostrar seus desejos e vontades. Ela cantarola pelas ruas e distribui bilhetes bordados para todos. A menina entrega o primeiro bilhete e ao som do realejo a florista lia o trecho, conforme Imagem 47:

Imagem 47 – Bilhete bordado distribuído pela personagem Margarida



Fonte: registro da autora

No decorrer da história, Margarida assume uma posição de liderança e por onde passa é saudada por todas(os). Essa liderança é percebida nas variadas relações, as atitudes de Margarida parecem direcionar os outros personagens, quando a menina passa pelas ruas entregando os bilhetes e os recitando, as pessoas param o que estão fazendo para escutá-la ou contemplar o momento. Quando passa por um grupo de meninas brancas, como mostra a Imagem 48, é cumprimentada por elas, e recitam junto com Margarida os escritos nos bilhetes.

Imagem 48 – Margarida sendo saudada por outras personagens da história



Fonte: registro da autora

Também há exaltação dos artesanatos produzidos por Margarida, conforme a Imagem 49, como a utilização de bordados, fuxicos, botões, vários materiais que fazem parte da cultura brasileira negra são mostrados de forma positiva.

Imagem 49 – Bilhete produzido por Margarida com a utilização de bordados, fuxicos, botões e vários outros materiais



Fonte: registro da autora

Embora seja uma criança, nas relações Margarida é quem tem o controle das situações e direciona o comportamento das outras personagens, como se as ações de todas as outras dependessem do que a menina faz no decorrer da história.

Imagem 50 – Florista observando Margarida distribuir os bilhetes bordados



Fonte: registro da autora

Quando a florista aparece pela primeira vez, seu maior desejo é enfeitar Margarida com suas flores, momento retratado na Imagem 50: “[...] a florista que ora passava maravilhada por Margarida falou: - Quero enfeitar lhe os cabelos como fitas e rosas para perfumar a tua vida neste tempo de palavras raras” (ANIMADOS, s. d, n. p).

Imagem 51 – Senhor do realejo



Fonte: registro da autora

O senhor, dono do realejo, aparece para pedir à Margarida que tire a sua sorte em um conjunto de cartas e pede que a menina a guarde, pois é só dela, cena mostrada na Imagem 51. Margarida, ao desenrolar a sorte, suspira: “ah, os meus bordados podem cruzar mares, rios, cidades, florestas, mas é aqui que hei de cantar” (ANIMADOS, s. d, n. p).

Esse momento de diálogo é um exemplo de polifonia, as interações entre Margarida e o senhor do realejo revelam a presença de uma voz que antes não

aparecia na história, no caso há o aparecimento de uma nova voz através da carta retirada por Margarida, explorando diferentes percepções e emoções.

Imagem 52 – Pipoqueiro observando Margarida com animação



Fonte: registro da autora

O pipoqueiro observava a menina, ficou tão empolgado com ela que começa a cantar: “[...] Pipoca flor/ Menina Margarida/ Essa toada conhecida/ O Brasil brasileiro/ De mulheres bordadeiras” (ANIMADOS, s. d, n. p).

Imagem 53 – Personagens da história observando Margarida e seu cantarolar



Fonte: registro da autora

Todas as pessoas, principalmente os mais velhos, viajavam admirados pelas poesias, conforme imagens 52 e 53. Eles se juntam às crianças e declamam em conjunto as palavras tecidas nos bordados. A florista lendo seu bilhete bordado diz: “[...] Assim que acontece quando a fantasia bate em nós” (ANIMADOS, s. d, n. p).

A presença da polifonia também é perceptível em “A menina que bordava bilhetes”, em que existe uma multiplicidade de vozes que se interconectam no

desenrolar da narrativa. Há presença de diálogos, monólogos, cada personagem tem sua própria voz e perspectiva sobre o que acontece na história, no caso a ação de Margarida em distribuir bilhetes bordados às(aos) moradoras(es) do vilarejo.

Tanto em “Nana e Nilo, que jogo é esse?” quanto em “A menina que bordava bilhetes” é possível identificar que as personagens estão em constante evolução, isto é, elas não são tratadas como marionetes do narrador, elas têm autonomia e vão se constituindo, revelando-se ao longo da obra. As personagens negras(os) não estão subordinadas a estereótipos, não sendo tratadas(os) à revelia e não são constituídas(os) dentro de um plano monológico.

[...] No plano monológico, a personagem é fechada e seus limites racionais são rigorosamente delineados: ela age, sofre, pensa e é consciente nos limites daquilo que ela é, nos limites de sua imagem definida como realidade; ela não pode deixar de ser o que ela mesma é, vale dizer, ultrapassar os limites do seu caráter, de sua tipicidade, do seu temperamento, sem com isso perturbar o plano monológico do autor para ela. Essa imagem se constrói no mundo do autor, objetivo em relação à consciência da personagem; a construção desse mundo, com seus pontos de vista e definições conclusivas, pressupõe uma sólida posição exterior, um estável campo de visão do autor. A autoconsciência da personagem está inserida num sólido quadro – que lhe é interiormente inacessível – da consciência do autor que a determina e representa e é apresentada no fundo sólido do mundo exterior. (BAKHTIN, 2010, p. 54).

A perspectiva bakhtiniana se opõe ao discurso monológico. Para esse autor, não existe discurso único, não há vozes isoladas de um contexto do qual não participam outras vozes, de modo que as experiências humanas só podem ser compreendidas considerando outros contextos discursivos e é justamente o embate entre diferentes textos e pontos de vista que permite a multiplicidade de vozes. A proposição do autor nos autoriza um debate amplo sobre a transformação dos discursos na linguagem ao não naturalizar discursos que apenas relativizam comportamentos.

No campo literário, por exemplo, Bakhtin (1997) explica que esse tipo de texto é parte de um contexto cultural que não pode ser visto de modo isolado e descontextualizado, sendo impossível separá-lo de um todo cultural. Deste modo, no texto literário não encontramos respostas para tudo dentro dele, é preciso compreender o discurso ideológico introjetado nos escritos, compreendendo o período que foi escrito, mas sem eximir aquele que escreve, pois o autor é responsável por suas ações, suas escolhas.

Nessa perspectiva, a composição de personagens negras(os) com caracterizações estereotipadas e inferiorizadas, bem como o contexto contrário, em que as virtudes dessa população são exaltadas, por exemplo, são escolhas dos autores. Assim como há no contexto discursos que buscam valorização, há aqueles que inferiorizam. O que rege a produção dos textos é a escolha ideológica da autora e do autor, do qual há dois caminhos a seguir: continuar reproduzindo discursos dominantes baseados em um ideal eurocêntrico; ou buscar a valorização da cultura africana e afro-brasileira rompendo com estereótipos.

8.1.4 Como é a constituição familiar? Como se desenvolvem as ações de afetividade?

Em “Nana e Nilo”, os laços familiares são constituídos a partir da relação entre os irmãos, porém o pássaro Gino e a árvore Mulemba também têm laços afetivos com as crianças. A atitude de árvore em ajudar as crianças a resolverem os problemas lembra um cuidado familiar paternal/maternal. Além disso, ela é uma Baobá, árvore de importante significado para a cultura africana, pois representa memória, ancestralidade e é considerada árvore da vida.

Enquanto isso, na história de Margarida não é revelado quais laços familiares ela possui, mas tem boa relação com todas as pessoas do vilarejo. A menina possui materiais para fazer seus bilhetes e está sempre arrumada e bem-vestida, o que indica que ela é cuidada por adultos.

8.1.5 Como se configuram as relações discursivas entre personagens negras(os) e brancas(os)? Há exaltação da personagem negra(o)?

Na narrativa dos irmãos Nana e Nilo, a maioria das personagens são negras(os); nas relações discursivas, costuma se relacionar de forma respeitosa, mesmo em situações que ficam triste por algo. Apenas no final da história aparece a figura de um personagem branco, ao qual os irmãos ensinam a brincar de corrida de saco, conforme Imagem 54.

Imagem 54 – O único personagem branco que aparece em "Nana e Nilo, que jogo é esse?"



Fonte: registro da autora

Já na história de Margarida, a menina bordadeira frequentemente é elogiada pelas pessoas do vilarejo, na maioria brancas, um desses momentos é mostrado na Imagem 55. A menina é vista como uma pessoa inteligente, bonita e de muita atitude. Margarida é a única personagem da história que tem nome, todos os outros recebem apelidos, como: a florista, o pipoqueiro, o homem do realejo, as meninas que passavam na rua. Algo positivo na construção da personagem, visto que historicamente personagens negras(os) tendem a não ser nomeadas(os), recebendo apenas apelidos depreciativos, como: neguinha(o), feia(o), coisa, coisa ruim, conforme expõe Anória (2003).

Imagem 55 – Margarida sendo exaltada por outro personagem da história



Fonte: registro da autora

A Imagem 56 ilustra uma conversa com do pipoqueiro, com o homem dos doces. O doceiro pergunta a ele sobre a menina e como numa espécie de recompensa

pelas palavras da garota ele a oferece vários doces, como: castanha, amendoim, puxa-puxa, caju, goiaba, cocada, mariola, maria-mole, cocada queimada.

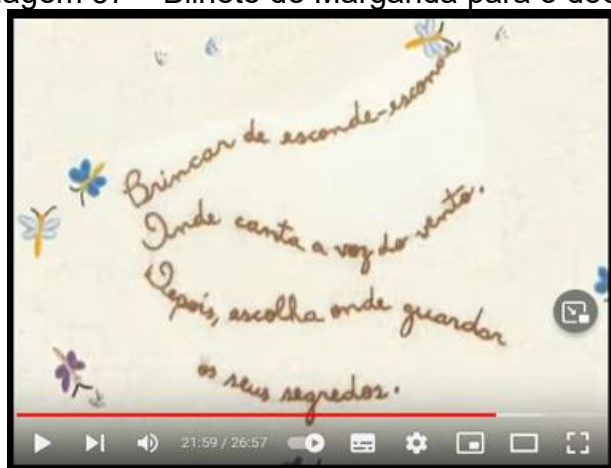
Imagem 56 – Doceiro da história



Fonte: registro da autora

A menina como de costume, entrega ao doceiro um bilhete, e o cola na barra do avental do homem, conforme Imagem 57: “Brincar de esconde-esconde/ Onde canta a voz do vento/ Depois, escolha onde guardar/ Os seus segredos.” (ANIMADOS, s. d, n. p).

Imagem 57 – Bilhete de Margarida para o doceiro



Fonte: registro da autora

O doceiro lembrou dos bordados de sua terra e pediu à margarida que continuasse recitando.

O diálogo entre o pipoqueiro e o doceiro sobre Margarida em um primeiro momento causa estranhamento, pois culturalmente em uma relação entre adulto, principalmente desconhecido, e uma criança, oferecer doces soa como uma tentativa de aliciamento. A interação entre as vozes do doceiro e do pipoqueiro cria uma narrativa polifônica, causando ao espectador variadas sensações e perspectivas. Contudo, na sequência do diálogo fica evidente que a oferta dos doces era uma recompensa pelos bilhetes.

Imagem 58 – Arte do bilhete que Margarida entregou ao doceiro

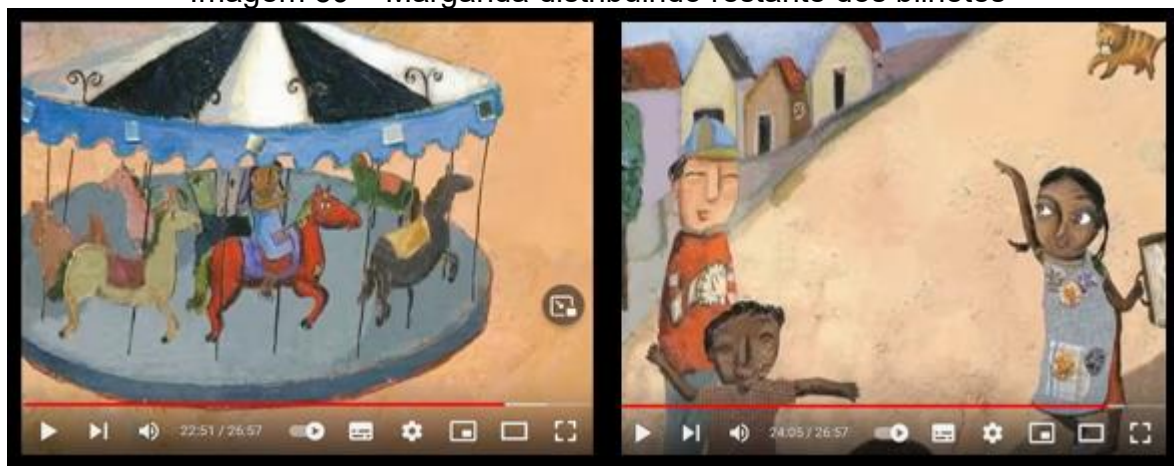


Fonte: registro da autora

O parque continuou com bastante alegria, aproveitaram cada momento da experiência, inclusive das poesias da menina. Havia muitas brincadeiras, como: rodagigante, pescaria, trem fantasma, cama elástica, carrossel. Enquanto a garota brinca alegremente no cavalo do carrossel, ao redor todas apontam para Margarida, dizendo: “A cor morena é cor de canela, a cor morena é cor tão bela.” (ANIMADOS, s. d, n. p). Neste momento da história, embora Margarida tenha sido exaltada como uma criança inteligente, esperta, a narrativa erra ao tentar embranquecer a personagem não enfatizando sua cor negra; a autora prefere denominações de não valorização como “morena” e “cor de canela”.

Após a distribuição do restante dos bilhetes de Margarida pelo vilarejo, o homem que nada via e as outras crianças perceberam o momento com muito encanto. Havia muitos risos, palmas e muita alegria, como mostra a Imagem 59.

Imagem 59 – Margarida distribuindo restante dos bilhetes



Fonte: registro da autora

8.1.6 Considerando o pensamento bakhtiniano, é possível identificar a presença de diferentes vozes na composição das histórias analisadas? É possível inferir o posicionamento ideológico das(os) autoras(es) a partir das narrativas?

Renato Nogueira, autor de “Nana e Nilo, que jogo é esse?”, gosta muito de música e adora tocar *hits* da cultura africana, mas que nasceram na América, como o *jazz*, criado há mais de cem anos nos Estados Unidos, e o samba brasileiro, conforme relata Vanessa Pascale ao apresentá-lo antes da contação da história. Além disso, mostra que o escritor foi criado no subúrbio carioca e gosta muito de ler versos do poeta Fernando Pessoa. Renato é professor, fotógrafo, pai, marido, filho, sobrinho, tio, primo, amigo, e acredita que as histórias têm formas de nos ensinar a dar novos passos aos velhos caminhos. Nogueira é um estudioso da educação das relações étnico-raciais.

Imagem 60 – Trechos do momento em que a biografia do autor é mostrada no programa



Fonte: registro da autora

Nas histórias Nana e Nilo, o autor busca romper com estereótipos racistas, mostrando as personagens como crianças autônomas. Também há valorização da cultura africana com a presença da árvore Baobá e a representação do povo batwa em um contexto de alegria, sabedoria, com valorização de aspectos culturais e costumes dessa população.

Bakhtin (2006) explica que as nossas palavras são carregadas de um posicionamento ideológico determinado por nossas relações sociais, sendo o nosso posicionamento marcado por uma escolha ideológica, deste modo a escrita literária está implicada em um propósito. Em “Nana e Nilo, que jogo é esse?”, o posicionamento ideológico de Renato Nogueira, enquanto pessoa preta, estudiosa da educação das relações étnico-raciais, com postura marcada pela valorização da população negra, é refletido na narrativa buscando não mostrar em seus escritos um texto que reforce estereótipos de uma cultura eurocêntrica e racista.

Assim, é “[...] importante exercitar um olhar que considera a importância do cuidado com as representações de personagens negras, afastando estereótipos de caracterização, bem como de situações associadas à inferioridade e humilhação.” (SOUZA, 2021, p. 108).

Com ilustração de Sandro Lopes, a história apresenta desenhos que valorizam a cultura africana e afro-brasileira; as vestimentas tanto das crianças negras da cidade quanto as das crianças da comunidade batwa apresentam detalhes que valorizam as personagens. Mulemba, embora seja uma árvore, é ilustrada com delicadeza, com a utilização de cores que podem prender a atenção do espectador:

[...] em obras mistas (texto + imagem), é fundamental verificar que relações a imagem estabelece com a palavra, se de complementação ou contradição,

como quando são contrapostos o olhar infantil e o adulto sobre o mundo, assim como observar essa interação para a narratividade ou a criação de personagens e indicações espaço-temporais, dimensão descritiva da imagem. (PASCOLATI, 2017, p. 252)

Pascolati (2017, p. 246) evidencia que o uso da imagem nas narrativas “[...] agrega um sentido fundamental a dada situação narrativa, por isso colocam em relação os planos simbólico, metafórico e ideológico da imagem, como, aliás, é intrínseco a qualquer uso que se faça de imagens.”

Já a autora Lenice Gomes, de acordo com Vanessa Pascale, nasceu e mora em Recife, atuou como professora de história durante muitos anos e é especialista em literatura infantojuvenil. Ela gosta de viajar para explorar o que as pessoas têm a dizer pelo Brasil afora, para depois transformar as lendas, as cantigas e as parlendas em livros que vão divertir as crianças, os jovens e adultos. Realiza palestras, cursos e oficinas sobre poesia. Busca destacar em seus livros elementos da cultura popular brasileira.

Imagem 61 – Trechos do momento em que a biografia da autora é mostrada no programa



Fonte: registro da autora

Na história “A menina que bordava bilhetes”, é perceptível essa valorização da cultura popular brasileira, é uma narrativa repleta de poesia, em que menina negra Margarida é a responsável por recitá-las e distribuir pelo vilarejo utilizando os bilhetes bordados. Suas palavras estimulam as memórias dos moradores em torno de cantigas, parlendas e versos. Ilustrada por Ellen Pestili, que estudou desenho no Canadá, onde também ensinou desenho para crianças e adolescentes, a obra possui imagens coloridas retratando bordados e pinturas, o vilarejo; não há tentativa de embranquecimento de Margarida no quesito tom de pele, porém, em determinado

momento da história, há uma tentativa de embranquecimento da personagem ao retratarem como “morena cor de canela”¹⁰.

Oliveira (2003) expõe que isso é comum em algumas obras. Na tentativa de valorizar traços e costumes das pessoas negras, acabam por reproduzir estereótipo. É válido ressaltar que em “A menina que bordava bilhetes”, há valorização da personagem: ela tem autonomia, seus traços de crianças negra são destacados, seu local de moradia é alegre e feliz, porém, ao final da história, há essa classificação de Margarida enquanto criança morena, ao invés de negra. Esta é uma observação que, embora seja em torno de uma questão problemática, a obra tem seu valor.

[...] a ilustração é um modo de o ilustrador revelar, em consonância com o texto do autor, sua visão de mundo, mas nessa construção há sempre lugar para a interação do leitor, que integra ao livro a sua própria visão de mundo. E pelo aspecto inerentemente lúdico e polissêmico da imagem, esse processo de produção de sentido acolherá sempre novas leituras do mundo do livro e do mundo do leitor. Não se pode desprezar, também, a dimensão estética da ilustração e do projeto gráfico dos livros infantis. As escolhas para a construção do sentido da imagem implicam técnicas de ilustração diferenciadas e as sensações e ideias despertadas pela construção imagética fazem parte do processo de construção de sentido do texto. (PASCOLATI, 2017, p. 252)

Concordamos com Bakhtin (2006) ao destacar a força da escrita literária em nossa sociedade. Assim como ela pode reforçar estereótipos, também pode romper com eles; cabe às(aos) propagadoras(es) desses discursos, no caso autoras(es) e ilustradoras(es), a atuação como agentes de transformação. A escrita literária é carregada de valores ideológicos, sendo importante demarcadora de nossos princípios políticos e culturais, é a afirmação de um modo de agir e pensar.

Bakhtin (2006) concebe o discurso como o encontro de diferentes vozes, cada uma com suas pretensões, ideologias e valores, que podem ser identificados pelas palavras, estilo de redação, tom, escolha composicional dos personagens. Para este autor, o dialogismo é uma característica inerente a todo discurso, seja ele falado ou escrito, literário ou não.

¹⁰ A mestiçagem no Brasil, mistura de diferentes etnias, frequentemente coloca em xeque o reconhecimento da identidade negra. Há enraizado na sociedade a hierarquização da pele clara, o que leva a não valorização do ser negro e atribuições definidoras de raça, como: “morena”, “cor de canela”, “cor de jambo”, dentre outras. Oliveira (2003, p. 117) explica: “[...] o termo “moreno” emerge do identitário das nuances de “cor” com que os brasileiros se autodenominam, com vista ao branqueamento, e não há valorização, resignificação e identificação de uma identidade ‘racial’ negra.”

O pensamento bakhtiniano é extremamente relevante para a literatura, pois nela diferentes personagens, narradores e vozes literárias interagem e influenciam a construção do sentido do texto. Essa característica apontada por Bakhtin pode ser vista nas duas narrativas estudadas. É óbvio que a escrita dos textos é influenciada por diferentes vozes, cujos princípios defendem a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Esse processo de interação entre as diferentes vozes está ligado ao conceito de polifonia apresentado por Bakhtin (2006), o qual destaca ser uma importante característica da literatura, pois pode causar efeitos estéticos e emocionais, como humor e ironia, entre outros.

Os diálogos entre as vozes na literatura são fundamentais para compreender o dialogismo no campo literário, pois permitem ao leitor ter as suas próprias perspectivas, experiências e ideologias na leitura do texto. Esse processo de troca de ideias, pode resultar em novas compreensões e significados.

Sendo assim, a ressignificação de histórias com personagens negras(os), sob a perspectiva de valorização, seja no campo escrito ou imagético, é crucial para o combate à ideologia eurocêntrica presente na sociedade.

8.1.7 É possível identificar os impactos do programa “Livros Animados” no cotidiano escolar como importante recurso de combate ao racismo e aplicabilidade da Lei 10.639/2003?

No episódio do programa “Livros Animados”, as crianças participam ativamente dos momentos de interação. O uso do valor civilizatório de circularidade nos momentos de contação promove um clima de afeto e interação. Após a contação de história, as crianças mostram-se empolgadas com as histórias narradas. Vanessa Pascale, ao propor momentos de interação relacionados ao que é trabalhado nas histórias, valoriza as histórias contadas e promove momentos de expressão de emoções, amizade, pertencimento, corporeidade, oralidade, afeto, elementos que precisam fazer parte da educação, sendo importantes na descoberta do novo e na desconstrução de estereótipos relacionados à cultura africana e afro-brasileira.

A Professora A e o Professor B entrevistados explicam que, quando trabalhado em sala de aula, as crianças ficavam muito animadas com o programa. Crianças que

não se reconheciam como negras começam a se verem representadas nas histórias e passam a reconhecer seus familiares e pessoas ao redor como tal:

[...] proposta corporal que hoje eu construo em relação afetividade, em relação a conhecimento, em relação a pertencimento, sabe você ser olhar e ver suas características físicas ali, ver a cor da sua pele e saber que eram personagens fora dos padrões, recebiam afeto, davam afeto, tinham uma intelectualidade, um contexto de falar do Mamapani, por exemplo, que tem aquele contexto de coletividade, de distribuir, sabe, “As tranças de Bintou”, “Bruna e a galinha d’angola”, tinha aquela coisa da vovó que é a cara das crianças na educação infantil. Então eu consegui ir trabalhando por muito tempo e naquele espaço foi um sucesso. Um sucesso por quê? As crianças de pele clara tinham um pai preto, uma mãe preta uma avó preta, então minha pedagoga falava assim: “gente, brotou preto em Jardim Camburi de tudo que é lado”. As pessoas foram se familiarizando a falar preto, falar negro, de uma forma bem natural. E hoje a minha maior felicidade é saber que não estou naquele espaço desde 2018, 2018, 2019, 2021, 2022, já tem 4 anos, vai pra 5 anos e o projeto continua. O projeto continua, formação da educação das relações étnico-raciais continua. As pessoas já têm uma postura antirracista. Uma colega da educação física branca, fez mestrado falando da educação antirracista. Então eu fico assim, muito feliz. (PROFESSORA A, 2022, p. 6-7).

A Professora A, antes mesmo de participar do projeto a “Cor da Cultura” e ter acesso ao programa “Livros Animados”, já trabalhava com a educação das relações étnico-raciais, em um contexto em que havia poucas crianças negras na escola e a comunidade era muito evangélica.

[...] fui vendo como eu trabalharia as questões raciais naquele espaço que tinham poucas crianças negras, mas o contexto para mim era o mesmo: trabalhar a questão racial, pra falar de importância que é falar de todas as crianças. E comecei a pensar em várias coisas, aí a pedagoga me chamou atenção de novo e falou “olha, aqui a comunidade é muito evangélica, pode ser que você tenha problema”. Aí eu falei “problema de que?”. Eu não entendi e continuei sem entender e fui fazendo trabalho: levei a capoeira, levei o jongo, congo, levava professoras, fiz contato com a CEAFFRO, fiquei falando das questões. A diretora, que era uma diretora que frequentava igreja Batista, tinha contato com esse contexto religioso, mas muito sensível, viu a importância do que eu pretendia fazer. Ela falou de um coral que ia todo ano na igreja, coral de crianças africanas. Sensível à temática, ela entendeu, ainda não sabia falar educação antirracista, mas queria promover isso, essa discussão. (PROFESSORA A, 2022, p. 2-3).

Após a participação no projeto, as ações da professora foram potencializadas e ela buscou cada vez mais envolver toda a escola: “[...] com esse curso eu fui movida a procurar na escola, no horário de planejamento procurar esse material que tinha e fui falando com os colegas.” (PROFESSORA A, 2022, p. 4).

O programa “Livros Animados” foi um importante material nesse processo para se trabalhar não somente com as crianças, como também para mobilizar as(os) outras(os) profissionais. Para a docente, embora todo conteúdo do projeto seja muito bom, é o “Livros Animados” foi o que a encantou mais:

[...] é aí que vem o que mais me tocou. Tudo me tocou, mas os Desenhos Animados com a contadora de histórias no pé da árvore, contando a história, depois propondo atividades junto as crianças, aquilo ali me falou “Caraca, é isso que eu quero”. Eu quero conversar, contar uma história do meu jeito, mostrar porque não dá pra perder muito tempo lendo letrinha por letrinha. Eu vou pegar aquela história, ver o que ela tem de mais quente, vou fazer uma adaptação curta e vou fazer depois uma atividade com as crianças, vou problematizar com as crianças. O que elas querem, o que elas conhecem de parecido. Aí eu fiz assim, eu peguei, os Livros Animados foi um pontapé, mas isso deu muita polêmica porque a gente precisava dos livros animados, que a gente não tinha todo aquele material, era muito material, eram CDs, né, muitas histórias boas.” (PROFESSORA A, 2022, p. 5).

Nos momentos de formação com outras(os) professoras(es), ao mesmo tempo que muitas(os) profissionais acolhiam as propostas, outras(os) sentiam-se muito incomodadas(os), principalmente por abordar a questão religiosa na perspectiva afro. “[...] Incomodou muitas pessoas porque passei o vídeo do Mojubá, o vídeo do Mojubá falava da religião, muitas colegas evangélicas despiram assim na cadeira, escorregava porque incomodou demais, falar da questão do sagrado”. (PROFESSORA A, 2022, p. 4).

O Professor B revela que devido ao preconceito religioso, muitas ações voltadas à educação das relações étnico-raciais eram vistas de modo pejorativo:

[...] no ambiente escolar havia muito o preconceito religioso, atrelavam sempre a questão da macumba, magia, da feitiçaria. Então, algumas escolas que implementaram, principalmente no interior do estado, qualquer motivo era motivo para poder cessar o processo de construção, entendeu? Aqui na grande Vitória, especificamente em Vitória, avançou bastante. Fizemos várias reuniões, fizemos várias formações. A gente como aluno, a gente ministrando. Então foi um momento assim, bem bacana. (PROFESSOR B, 2022, p. 4).

As crianças gostavam muito do programa; além de a professora passar esse material em sala de aula, também era possível assistir na TV aberta no Canal Futura, então as famílias também eram envolvidas nesse processo. A docente falava com os familiares sobre o programa e a aceitação era boa. Nesse período, embora a Lei

10.639/2003 já estivesse nas Diretrizes Curriculares de educação, algumas pessoas não queriam entender sobre o assunto, não davam a devida importância.

Além disso, na escola em que a professora lecionava, alguns colegas passaram a insinuar que ela estava dando aula de DVD, o que causou incômodo já que todas as ações eram pensadas e planejadas dentro de um contexto. Devido a isso, aos poucos os vídeos animados passaram a ser substituídos pelos livros físicos:

[...] no nosso contexto político, começaram a dizer que a gente estava dando aula de vídeo para as crianças e aquilo me incomodou muito, porque a gente tinha objetividade, não era com a gente, era um outro contexto, era uma outra professora, mas isso levou a gente a comprar, começar a comprar os livros. Então aquele vídeo lá, da Cor da cultura, eles começaram a virar livros e a gente descobriu que a CEAFFRO em 2007 havia mandado muitos daqueles livros. E começamos a descobrir autoras como Kiusam Oliveira, o próprio Renato, por meio dos seminários da professora Jurema conheci muita gente. (PROFESSORA A, 2022, p. 6).

De acordo com o Professor B, muitas(os) profissionais implementaram os aprendizados do projeto em sala de aula; outras(os) tiveram muitas dificuldades, e em muitos casos o complicador eram os próprios docentes:

[...] eu tentei na minha escola, mas não deu muito certo, tive problema com a diretora. As pessoas as vezes tinham dificuldade de entender que é um processo. É a construção da epistemologia, é a construção de um processo cognitivo e, para que isto ocorra, a gente precisaria romper, com alguns dogmas, alguns paradigmas, para poder a gente avançar um pouco mais e as principais dificuldades sempre foram os próprios colegas de trabalho, os próprios professores. (PROFESSOR B, 2022, p. 11)

As crianças eram receptivas à temática dos vídeos animados, interagiam, embora inicialmente demonstrassem uma postura arredia. “[...] Você via que aos poucos elas iam relaxando. Quando começavam a assimilar, perguntavam, participavam, então a receptividade era muito boa”. (PROFESSOR B, p.15). O programa “Livros Animados” é um importante recurso de trabalho tanto em sala de aula quanto na mobilização das(os) profissionais sobre a importância da representatividade de crianças negras nas narrativas trabalhadas em sala de aula. Contudo, ele sozinho, ou trabalhado sem contexto, não é suficiente para implementação da Lei.

É preciso que haja pretensão das(os) envolvidas(os) no processo educativo: professoras(es), secretarias de educação municipais e estadual, que pensem no trabalho da educação das relações étnico-raciais como algo urgente nas escolas.

Além disso, urge despir essas pessoas de seus preconceitos, caso contrário, como bem pontua Professor B, um trabalho de implementação que deveria ser realizado em um ano, demora muito mais do que o previsto. A Lei 10.639/2003, embora já tenha completado 20 anos, ainda é vista equivocadamente por muitas(os) docentes como algo novo e usam essa prerrogativa como desculpa para não trabalhar a educação das relações étnico-raciais na escola por ainda “estarem aprendendo”. No entanto, conforme explica Domingues (2007), a escola é reprodutora do racismo e, assim como ela reproduz, também pode criar dispositivos de enfrentamento.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar ainda tem se apresentado como um desafio, pois é uma temática que implica enfrentar desconstrução de práticas em sala de aula, em que a cultura africana e afro-brasileira é inferiorizada, influenciada sobretudo por valores religiosos e pela cultura eurocêntrica, em que brancas(os) são sempre colocados em posição de superioridade, frente à população negra.

Identificamos que o programa “Livros Animados” pode ser um importante recurso de trabalho a ser utilizado em sala de aula. As obras apresentadas no episódio analisado mostram que, embora a Lei tenha completado 20 anos, e que ainda seja equivocadamente tratada por muitas(os) profissionais como algo novo, é perceptível que as ações de combate ao racismo e valorização da população negra, encabeçadas sobretudo pelos movimentos sociais e políticas públicas, têm reflexos na nossa sociedade, no modo como personagens negras(os) são retratados em obras de literatura infantil.

Se no início das décadas de 1970 e 1980, conforme mostra Oliveira (2003), havia excesso de história que inferiorizavam personagens negras(os), hoje, embora lenta, há mudanças positivas nessas caracterizações. Segundo Bakhtin (2006, 2010), as nossas escolhas são direcionadas por uma ideologia, cabendo às(aos) autoras(es) a escolha de seguir ou não reproduzindo ideias de uma cultura dominante em suas obras literárias. Nessa perspectiva, é importante a compreensão de que o que está sendo lido e ilustrado pode determinar comportamentos de quem lê, seja de forma positiva ou negativa.

Nas histórias “Nana e Nilo, que jogo é esse?” e “A menina que bordava bilhetes”, há preocupação dos autores de valorizar elementos da cultura africana e afro-brasileira. As crianças negras das histórias são autônomas, alegres, além disso, as ilustrações valorizam seus traços negros, embora em alguns momentos tenhamos identificado algumas caracterizações que poderiam melhorar, como os detalhes nos cabelos de Nana e Nilo e o formato da boca da personagem Margarida, no geral, as obras cumprem o papel de valorização das crianças negras.

Pela via da ludicidade, é perceptível o papel transformador que a literatura infantil pode exercer. Cavallero (2010) reflete que as diferenças devem ser discutidas desde os primeiros anos de vida da criança; além disso, professoras(es) não devem

silenciar-se frente a situações de racismo. A partir das reflexões de Cavallero (2010) e da(o) docente entrevistada(o) na pesquisa, é notório que há exacerbado despreparo de profissionais da educação para lidar com o racismo; assim, um local que deveria ser de combate, a escola acaba reproduzindo comportamentos que inferiorizam a população negra.

Respondendo à pergunta que orienta nosso estudo (o uso de obras de literatura infantil no formato livro animado pode ser importante recurso de aplicabilidade da Lei 10.639/2003?), podemos dizer que sim; contudo, é preciso compreensão de todas(os) as(os) envolvidas(os) no processo educativo de que o trabalho com o vídeo é um recurso de ludicidade. A sonorização, o jogo de imagens, o uso de onomatopeias, dentre outros elementos tornam esse material importante. Há grande receptividade das crianças ao audiovisual, porém alguns adultos têm preconceito com esse tipo de recurso. Além disso, exige-se o entendimento de que trabalhar a educação das relações étnico-raciais não deve ficar restrito a datas comemorativas, deve ser um conteúdo teórico alinhado às práticas pedagógicas diárias, oportunizando às crianças pretas conhecerem melhor seu grupo étnico, favorecendo a formação de sua identidade.

Assim, conforme expõe Debus (2018), as crianças negras se identificam nos processos de valorização, e as crianças brancas entendem que o mundo não é só de brancas(os). O acesso a obras com personagens tratados de forma positiva deve contemplar a todas(os) as(os) leitoras(es), não somente crianças brancas, caso contrário, a educação é excludente.

A polifonia na literatura possibilita que as(os) autoras(es) criem narrativas com diversidade cultural, como aponta Bakhtin (2006), que apresentam múltiplas vozes em perspectivas que podem influenciar a vida e a sociedade. Esses elementos aproximam a literatura da nossa realidade e vida diária, permitindo que a leitora e o leitor (espectadora e espectador) entre em contato com diferentes perspectivas ideológicas.

A exotopia permite criar espaços de diálogo e reflexão, possibilitando interpretações diferentes. De acordo com Bakhtin (2010), esse recurso é indispensável à literatura, favorecendo o diálogo com diferentes culturas.

REFERÊNCIAS

ANIMADOS, Livros. Temporada III, Ep 01: **Nana e Nilo Que jogo é esse/ A menina que bordava bilhetes**. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=qOIANdfJO9k>. Acesso em: 20 out. 2021.

ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no programa nacional de biblioteca da escola (PNBE)**. 2015. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

BAKHTIN, Mikhail (Volóchinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BORTOLETTO, Maira. **Ideologias animadas: a criança e o desenho**. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, 2008. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/423778>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRAIT, Beth. **Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica/ Looking and Reading: Verbal-Visuality from a Dialogical Perspective**. Bakhtiniana, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568/12909>. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRANDÃO, Ana Paula. Comunicação para transformação social: estratégias comunicativas do projeto A Cor da Cultura. *In*: SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson; PRANDINI, Paola Diniz (org.). **Educomunicação, transformação social e desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação, 2020. (e-book). Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003001778.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRANDÃO, Ana Paula. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade]**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRANDÃO, Ana Paula. **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão]**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRANDÃO, Ana Paula. Saberes e fazeres, v.1: **modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão**. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRANDÃO, Ana Paula. Saberes e fazeres, v.2 : **modos de sentir** / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006

BRANDÃO, Ana Paula. Saberes e fazeres, v.3: **modos de interagir** / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 5ª. ed. reorg. pelo autor. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011.

CAMPOS, Carla de Lima e Souza; FRANCA, Vanessa Gomes. Literatura animada: A Contação de Histórias Por Meio de Animações Audiovisuais. **Mediação**, Pires do Rio-GO, v. 12, n. 1, p. 49-70, jan. dez. 2017. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180415151613id_/http://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/viewFile/6330/4471. Acesso em: 20 out. 2021.

CAVALLERO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Edição do Kindle. [S.l.]: Contexto, 2010.

CAVALLERO, Eliane dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: **Caderno de textos, saberes e fazeres**: Modos de ver, 2006.

CAVICCHIOLI, Marina. **Remate de males**. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635876/3585>. Acesso em: 20 out. 2021.

CORREIA, Juliana. **Monteiro Lobato, um pai eugenista**. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/quilombo/monteiro-lobato-um-pai-eugenista>. Acesso em: 20 out. 2021.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

CHAVES, Leslie Sedrez. **Da mídia para a sala de aula**: O Projeto A Cor da Cultura nas apropriações de professores e alunos da escola Wenceslau Fontoura. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16932> ano 2009. Acesso em: 20 out. 2021.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. [S.l.]: Cortez Editora, 2018. (Edição do Kindle)

DOMINGUES, Petrônio. Um “tempo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931 – 1937) e a questão da educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/454632968/Um-tempo-de-Luz-Frente-Negra-Brasileira>. Acesso em: 20 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, S. A., 1992.

FREITAS, Andressa Evellyn de; SILVA, Rosana Rodrigues da. A emoção das cores no livro infantil, *A Menina Capu e as Tintas Mágicas*, de Marta Cocco. **Revista Moinhos**, v.11, ano 5, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/moinhos/article/view/6496/4760>. Acesso em: 25 fev. 2022.

GELEDÉS, Portal. **Baobá – árvore símbolo das culturas africanas**. Geledés, 15 jul. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/baoba-arvore-simbolo-das-culturas-africanas/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

GELEDÉS, Portal. **O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar**. Geledés, 16 jul. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/eugenia-no-brasil-movimento-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>. Acesso em: 20 out. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Dossiê Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas**, Educ. rev. 47, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2021.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a06v31n1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. *In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (org.). Literatura afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais; Brasília: Fundação Cultural dos Palmares, 2006.

KINDEL, Eunice Aita Isaia. **A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais**. 2003. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2504>. Acesso em: 20 out. 2021.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MACHADO, Sátira P.; BROSEIFÁ, Elizabeth R. Z. **Ifá, o Adivinho**: literatura afro-brasileira no Canal Futura. *Conexão– Comunicação e Cultura*, UCS, Caxias do Sul, v. 8, n. 16, jul./dez. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/1994215/If%C3%A1_o_Adivinho_literatura_afro_brasileira_no_Canal_Futura. Acesso em: 20 out. 2021.

MAIA, Verônica Lemos de Oliveira. **Um olhar sobre o Projeto A Cor da Cultura - como Instrumento de aplicação da Lei no. 10639/2003**. 2008. 35 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça) – Universidade de Brasília, Departamento de Administração – EaD, 2008. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/13218>. Acesso em: 20 out. 2021.

MOREIRA, Helena Maria Alves. **A cor da cultura e a cultura da cor: reflexões sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de ensino em Educação Básica, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wpcontent/uploads/2020/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Helena-Maria-Alves-Moreira.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *In*: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50. p. 209-224, 2005.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. [S.l]: [S.n.], 2019. (Capa comum)

NYAMIEN, Francy Rodrigues da Guia; TERUYA, Teresa Kazuko. Materiais audiovisuais: em foco A cor da cultura. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA PGE. Universidade Estadual de Maringá 12 a 14 de Junho de 2013. **Anais [...]**. 2013. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_03/84.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de. **Não sou negro de alma branca**: diálogos e práticas pedagógicas para uma educação intercultural crítica e decolonial por meio do projeto A Cor da Cultura. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.repositoriobc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11447>. Acesso em: 20 out. 2021.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras**: 1979-1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, 2003.

PASCOLATI, Sonia. **Ilustração na literatura infantil**. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3074/307452897002/>. Acesso em: 20 out. 2021.

PEREIRA, Gabriela de Almeida. **Racismo na infância**: como as políticas públicas de valorização da identidade racial auxiliam no combate à discriminação. 2014. 30 f. Monografia (Curso em Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça) – Universidade de Brasília (UnB), 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/12836>. Acesso em: 20 out. 2021.

SANTANA, Aderivaldo Ramos; GABARRA Larissa Oliveira e. Projeto A Cor da Cultura: Uma experiência de implementação da Lei nº 10.639/03. **Temporalidades** – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG, v. 4, n. 2, Ago/Dez, 2012. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjxv4vDxqn8AhWUpZUCHS_6CrMQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufmg.br%2Findex.php%2Ftemporalidades%2Farticle%2Fdownload%2F5447%2F3378%2F17551&usg=AOvVaw2PoFFe6_3igrK6olc0w8ev. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, Andreia Aparecida da. **Trabalhando as relações Étnico-Raciais na biblioteca escolar**. 2012. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e Relações Étnico-Raciais) – Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/VRNS-9P8DHT>. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, Gisele Rose da. Azoilda Loretta da Trindade e o legado do projeto A cor da cultura. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 805-820, mai-ago, 2021: “Dossiê História das Mulheres e Educação” – DOI 10.12957/riae.2021.63430. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/63430>. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, Gisele Rose da. Programa A cor da cultura e o resgate de uma pedagogia antirracista. **Extramuros**, Revista de Extensão da UNIVASF, Petrolina, volume suplementar, n. 2, p. 104-115, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/extramuros/article/view/1966>. 2021. Acesso em: 20 out. 2021.

SILVA, Luciana Costa da. **Nem mulata, nem doméstica**: a visibilidade de meninas e mulheres negras no cotidiano escolar mediada pelo projeto A Cor da cultura. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) – Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, Instituto de Arte e Comunicação Social, 2022. Disponível: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/25245>. 2022. Acesso em: 20 out. 2022.

SOUZA, Mariana. **O percurso imagético literário**: um olhar para as ilustrações na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/75888>. Acesso em: 20 out. 2022.

TEATRO Experimental do Negro. *In*: Enciclopédia Itaú Cultural. 1944. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399330/teatro-experimental-do-negro>. Acesso em: 20 out. 2021.

TRINDADE, Azoilda Loreto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. *In*: **Valores afro-brasileiros na educação**. Boletim 22, nov. 2005. Disponível em: <https://culturamess.files.wordpress.com/2012/01/valoresafrobrasileiros.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

ZANINKA, Penninah. **Uganda**: os Batwa se organizam para consolidar seus direitos. Boletim WRM 62, 17 Setembro 2002. Disponível em: <https://www.wrm.org.uy/pt/artigos-do-boletim/uganda-os-batwa-se-organizam-para-consolidar-seus-direitos>. Acesso em: 25 fev. 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. 7. ed. São Paulo: Global, 1987.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE IMAGEM E NARRATIVA VERBAL E TEXTUAL

Pesquisadora responsável: Geane Teodoro Damasceno
Orientadora: Profa. Dra. Gerda Margit Schütz Foerste

Justificativa: *Na condição de aluna pesquisadora do mestrado da linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Gerda Margit Schütz Foerst, venho direcionando em grande parte dos meus estudos à investigação da representação de personagens negros(as) em obras de literatura infantil no formato audiovisual com a temática africana e afro-brasileira do Programa Livros Animados, que faz parte do Projeto A Cor da Cultura. Ocupo-me especialmente em abordar como são caracterizados esses personagens, os elementos culturais abordados, a sonorização, dentre outros elementos, tendo como base de análise os valores civilizatórios. Tais valores são as variadas formas de ser, pensar e estar no mundo, considerando elementos da ancestralidade e da africanidade que contribuíram para a construção da nossa brasilidade.*

O Projeto “A Cor da Cultura” foi criado para atender as demandas da Lei 10.639, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, proporcionando aos professores acesso a materiais que podem contribuir com sua efetiva capacitação, favorecendo práticas pedagógicas que valorizam a diversidade. Arquitetado por Azoilda Loretto da Trindade, intelectual negra, doutora em educação e professora, o projeto foi propagado por todo país, em que foram produzidos materiais de audiovisual e várias ações que buscavam efetivar a valorização e a preservação da cultura africana e afro-brasileira. Como coordenadora do Projeto, propunha metodologias para a aplicação das Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais.

O programa “Livros Animados” leva para a TV livros de literatura infantil, tendo como recurso a computação gráfica. Quando manuseamos os livros de literatura infantil temos acesso ao seu conteúdo de forma analógica, ou seja, não teve sua origem nos recursos gráfico computacionais para sua existência virtual. Quando transformamos uma imagem analógica em uma informação digital elas podem ser manipuladas de diversas formas. A computação gráfica é muito utilizada no cinema, por exemplo, para a criação de desenhos animados. No “Livros Animados”, as histórias antes inanimadas ganham vida, os instrumentos ganham sons, diversos recursos são acrescentados, que enriquecem o material, favorecendo sua divulgação e valorização.

Compõe essa pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo: diálogos (gravados) e rodas de conversa. Com esses diálogos, objetivamos ampliar as discussões e possibilidades de análise dos elementos das obras literárias. Com base nesses estudos e diálogos a dissertação será elaborada e publicada, assim como artigos que visam ampliar as discussões sobre obras de literatura infantil com temática africana e afro-brasileira.

Descrição dos procedimentos metodológicos: *relato através de entrevista, escuta e gravação de áudio de roda de conversa e debates sobre o tema, respeitando os envolvidos e o anonimato. Os materiais originários dessas dinâmicas serão para fins acadêmicos, de forma a servir como suporte à pesquisa.*

Perguntas direcionadoras: *1) Como foi a inserção do A cor da cultura no Espírito Santo, na escola onde você lecionava?; 2) Como era a escolha dos participantes; 3) Como avalia esse material enquanto material educativo, percebe uma proposta metodológica nele, como avalia essa proposta?; 4) Como foi a implementação do Projeto na Escola e como era a receptividade das pessoas?; 5) O programa “Livros Animados” fazia parte do “A cor da Cultura”, como era a percepção das crianças e dos professores em relação a esse material; 6) O programa “livros animados” passava na TV aberta, no canal Futura, vocês indicavam as crianças para elas assistirem, como era a recepção?; 7) Os colegas de trabalho, como eles viam esse trabalho com os vídeos animados?*

Aspectos Éticos: *A pesquisa não utilizará procedimentos que representem risco de qualquer natureza para os participantes, encontrando-se em conformidade com as Resoluções 196/96/CNS e 016/2000/CFP, que regulam a ética em pesquisa com seres humanos.*

Pretende-se divulgar e publicar as imagens e textos em meios de divulgação científica, em meios impressos e digitais, visando contribuir com novas análises sobre o tema.

Identificação do participante e/ou responsável:

Nome: _____

RG: _____

CPF: _____

Estou de acordo com o presente termo e autorizo tais procedimentos do uso de imagem, texto e narrativa verbal(entrevista) e descrição textual dos diálogos para compor essa tese.

Participante (assinatura)

Data: _____, de _____ de 2022

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

PROFESSORA “A”

Entrevistadora: Eu propus para várias pessoas essa roda de conversa, inicialmente seria uma roda de conversa em grupo, mas por questões de horário é difícil, todos somos professores então o negócio é difícil. Então vamos fazendo de forma individual. Minha pesquisa é sobre o “A cor da cultura”, mais especificamente o “Programa Livros animados”. Eu propus essa roda para entender de você, uma das multiplicadoras do projeto, como foi a inserção do projeto no Espírito Santo, a inserção no Estado, a escolha dos participantes, dos outros profissionais, os critérios de participação, se cada prefeitura definia um critério, a carga horária.

Professora A: Eu fui multiplicadora, eu não apliquei o curso. Eu quando percebi em 2006, quando começo na prefeitura de Vitória, eu fui para um CMEI em São Pedro, o nome era Zilmar Alves de Melo. Então, logo que cheguei, cheguei em um contexto político complicado, em que as professoras de educação física estavam sendo inseridas novamente nesse espaço. Então tinha um contexto político que eu não sabia de recusa dessas profissionais por conta de questões econômicas.

As professoras regentes, elas perderam a chance de fazer extensão de carga horária, ganhando um pouco a mais com a chegada dessas professoras, ao mesmo tempo que era importante para o número de planejamentos. Então a gente chega em 2006, eu e os outros colegas da educação física em um contexto político conturbado. Em 2006 também teve a mudança do plano de salários, de carreira, então era um contexto político adverso. Quando chego sou convidada a ajudar na efetuação da matrícula e, nesse período as matrículas eram sorteio, tinha uma procura muito maior do que o número de vagas. Então tinha um sorteio muito disputado, muito procurado, em todos os centros municipais de educação infantil de Vitória.

Participando desse sorteio, da matrícula, o quesito étnico-racial me chamava muita atenção porque as mães você via a insegurança de falar que o filho dela era preto. Então mesmo que tivesse muita melanina na pele, elas declaravam as crianças delas como brancas. Eu não entendi nada.

Eu já vinha assim, uma mulher mais de 30 anos, já tinha meu pertencimento, já tinha me tornado negra e eu não entendia muito bem aquele contexto da educação e eu não sabia muito bem o que fazer. Então conversei com a diretora, achei estranho, ela falou “Ah, aqui é assim mesmo, você vai ver”. Ai, eu comecei a perceber que as matrículas, fui cutucando as matrículas e percebi que eram muitas, não eram só daquele período, as crianças eram praticamente todas brancas. Ai e falei “Meu Deus, como isso funciona em políticas públicas?” pensei que era uma mentira, não são brancas, as crianças são pretas. Mas eu não sabia muito bem o que fazer, então, eu fui nesse caminho fui procurando cursos da UNB fui procurando cursos de africanidade pra ver como eu trabalharia isso na escola.

Ai, depois que eu sai de São Pedro, fui para um local mais perto de casa, eu morava em Jardim Camburi, fui para um CMEI chamado João Pedro de Aguiar. A primeira vez que cheguei foi pra trabalhar com máscara, era fevereiro, fui fazer máscaras para trabalhar o carnaval, aí tomei uma chamada, a pedagoga falou você não pode fazer isso, a gente não trabalha datas comemorativas. Achei estranho porque o meu interesse não era data comemorativa, queria trabalhar o carnaval enquanto cultura, mas tudo bem.

Aí comecei a desenvolver mais ativamente, fui vendo como eu trabalharia as questões raciais naquele espaço que tinham poucas crianças negras, mas o contexto para mim era o mesmo: trabalhar a questão racial, pra falar de importância que é falar de todas as crianças. E comecei a pensar em várias coisas, aí a pedagoga me chamou atenção de novo e falou “olha, aqui a comunidade é muito evangélica, pode ser que você tenha problema”. Ai eu falei “problema de que?”. Eu não entendi e continuei sem entender e fui fazendo trabalho: levei a capoeira, levei o jongo, congo, levava professoras, fiz contato com a CEAFFRO, fiquei falando das questões. A diretora, que era uma diretora

que frequentava igreja batista, tinha contato com esse contexto religioso, mas muito sensível, viu a importância do que eu pretendia fazer. Ela falou de um coral que ia todo ano na igreja, coral de crianças africanas. Sensível a temática, ela entendeu, ainda não sabia falar educação antirracista, mas queria promover isso, essa discussão.

O curso do “A cor da cultura”, vou dizer de uma forma errada, ela não sorteou, certo? O critério seria, no meu entendimento, ver quem tinha o desejo, de colocar o nome e representar os dois turnos, pois era uma vaga só do curso de multiplicadora. Ela falou assim “Ninguém vai ter interesse, eu vou levar pra reunião, mas eu acho que você deve ir porque você tem esse perfil de multiplicar, depois você vai trazer pra gente”. Então combinou com toda escola, a escola aceitou e eu fui indicada pra fazer esse processo de imersão do curso “A cor da cultura”, foram 4 dias lá na escola, antiga FAESA, na região da grande Santo Antônio, eu fui com o compromisso de voltar, de retornar para a escola. E eu falei é isso mesmo que eu quero, é a minha cara e esse processo de imersão foi perfeito, foi brilhante, ao mesmo tempo que eu percebi assim um processo formativo, foi incrível, foi maravilhoso, recebi o kit, levei o kit para a escola com todo material, fiquei encantada com os livros animados, o dvd, com o formato formativo.

Eu ainda não estava onde estou hoje, na gerencia de formação, então hoje eu tenho mais propriedade pra dizer que o projeto de imersão foi perfeito, foi muito boom. Ele deveria ter novamente sido aplicado, continuado tenho fé que será, e a gente vai voltar com a professora Nilma, na secretaria de promoção da igualdade racial porque aquilo li foi bom, só que as pessoas multiplicadoras que foram, só que não na minha turma, minha turma era linda de bonita, nós ficamos próximos, fizemos vários contatos, pessoas do estado inteiro.

Mas o que a gente percebeu? Muitas pessoas que estavam lá não tinham o perfil, mandaram qualquer colega que não ia atrapalhar a organização da escola, mandaram uma pessoa muito tímida, mandaram bibliotecária, nada contra os bibliotecários, seria perfeito bibliotecário fazer a multiplicação, mas não era isso, era o perfil mesmo, que não tinha vínculo nenhum nesse caminhar, nessa

trajetória. Tinha gente falando “eu não vou trabalhar com isso não”, então eu tinha certeza que muitos materiais iriam se perder, mas nutrida daquela formação e daquele material, que era tudo que eu procurava na minha vida, eu não sabia de literatura para além do que eu tinha na escola, e eu tinha bastante coisa na escola, mas eu não sabia que tinha.

A partir desse curso, eu comecei a perceber que a CEAFFRO, em 2007 em vitória tinha mandado um acervo. Livros do Kabengele Munanga que eu nunca tinha escutado falar, da Nilma Lino Gomes, então tinha livros muito bons, da Eliane Cavallero. Então, com esse curso eu fui movida a procurar na escola, no horário de planejamento procurar esse material que tinha e fui falando com os colegas.

Em uma formação muito organizada, no dia com toda a estrutura e eu do meu bolso levei uma feijoada para atrair os colegas, então no dia da formação ia ter um jantar, do meu bolso. “E daí, porque que eu to falando isso?” Não é porque sou a rainha da feijoada preta não, mas é porque depois a gente começou a fazer um projeto que a gente chamou de Projeto institucional de educação física em colega falou assim, “ah, o nome desse projeto tinha que ser feijoada completa” porque foi um sucesso a feijoada. Incomodou muitas pessoas porque passei o vídeo do Mojubá, o vídeo do Mojubá falava da religião, muitas colegas evangélicas despiram assim na cadeira, escorregava porque incomodou demais, falar da questão do sagrado. Porque aquilo que você acredita é uma coisa, mas o que você não pode negar pra criança é outra. A questão das leis, me apropriei como nunca mais visto, e o curso foi um sucesso, foi um sucesso.

Eu digo que foi um sucesso porque mesmo que as pessoas não tinham o fraquejo, umas ficaram muito incomodadas com o que eu disse, e eu não sabia metade do que eu sei hoje, eu não conhecia políticas de embranquecimento, eu não conhecia muita coisa. Por isso que eu digo, na educação das relações étnico raciais, a gente tem que entender o que a pessoa sabe, e o que ela quer mexer com ela porque é muita coisa que a gente não aprende ao longo da vida.

Então, depois a gente aprende assim, ninguém aprende tudo de vez, tem que ser doses homeopáticas mesmo, como foi. Mas o que eu fico muito feliz, eu levei

sempre o muito nome assim de quer aparecer, quer fazer alguma coisa pra aparecer nana nana, e o que eu aprendi “o trabalho na educação infantil tem muito essa característica, vamos apresentar, a festa cultural, no dia da família, eu tentei. No coletivo eu comecei a trabalhar com as colegas no entendimento que, trabalhar com as crianças não dava pra ser um curto período de tempo, podíamos trabalhar tanto questões que elas trabalhavam nos projetos, que elas chamavam de projetos, como também no cotidiano. Por exemplo, a questão racial, não era pra apresentar no final do ano, era um trabalho desenvolvido na educação física ao longo do ano e lá no final do ano ser uma construção. Mas eu ainda não entendia nada sobre protagonismo infantil, sobre a gêneses da criança, eu ainda não entendia nada disso. Mas eu sabia que as crianças precisavam gostar do que elas estavam fazendo.

Entrevistadora: O programa “Livros Animados” fazia parte do “A cor da Cultura”, como era a percepção das crianças e dos professores em relação a esse material? Ele também passava na TV aberta, no canal Futura, vocês indicavam as crianças para elas assistirem, como era a recepção não só das crianças, mas também dos colegas de trabalho, como eles viam esse trabalho com os vídeos animados?

Professora A: É aí que vem o que mais me tocou. Tudo me tocou, mas os Desenhos Animados com a contadora de histórias no pé da árvore, contando a história, depois propondo atividades junto as crianças, aquilo ali me falou “Caraca, é isso que eu quero”. Eu quero conversar, contar uma história do meu jeito, mostrar porque não dá pra perder muito tempo lendo letrinha por letrinha. Eu vou pegar aquela história, ver o que ela tem de mais quente, vou fazer uma adaptação curta e vou fazer depois uma atividade com as crianças, vou problematizar com as crianças. O que elas querem, o que elas conhecem de parecido.

Aí eu fiz assim, eu peguei, os Livros Animados foi um pontapé, mas isso deu muita polêmica porque a gente precisava dos livros animados, que a gente não tinha todo aquele material, era muito material, eram CDs, ne, muitas histórias boas. Não tinha condição de comprar, e a escola não tinha verba pra comprar

tudo que a gente queria, que a gente pedia. Só que isso deu problema também, no nosso contexto político, começaram a dizer que a gente estava dando aula de vídeo para as crianças e aquilo me incomodou muito, porque a gente tinha objetividade, não era com a gente, era um outro contexto, era uma outra professora, mas isso levou a gente a comprar, começar a comprar os livros. Então aquele vídeo lá, da Cor da cultura, eles começaram a virar livros e a gente descobriu que a CEAFFRO em 2007 havia mandado muitos daqueles livros. E começamos a descobrir autoras como Kiusan Oliveira, o próprio Renato, por meio dos seminários da professora Jurema conheci muita gente.

Ai eu fui aumentando meu acervo e comecei a compreender que a Literatura e a corporeidade, elas tinham sentido, mas eu só fui linkar, só fui fechar com o Literêtura , que eu fui ver que meu trabalho já tava assim há um tempo, pra mim eu só tava planejando meu trabalho como há muito tempo, mas não, a fruição dos livros, a imaginação dos livros e a proposta corporal estavam interligadas.

A proposta corporal que hoje eu construo em relação afetividade, em relação a conhecimento, em relação a pertencimento, sabe você ser olhar e ver suas características físicas ali, ver a cor da sua pele e saber que eram personagens fora dos padrões, recebiam afeto, davam afeto, tinham uma intelectualidade, um contexto de falar do Mamapani, por exemplo, que tem aquele contexto de coletividade, de distribuir, sabe, “As tranças de Bintou”, “Bruna e a galinha d’angola”, tinha aquela coisa da vovó que é a cara das crianças na educação infantil. Então eu consegui ir trabalhando por muito tempo e naquele espaço foi um sucesso. Um sucesso por quê? As crianças de pele clara tinham um pai preto, uma mãe preta uma avó preta, então minha pedagoga falava assim: “gente, brotou preto em jardim Camburi de tudo que é lado.

As pessoas foram se familiarizando a falar preto, falar negro, de uma forma bem natural. E hoje a minha maior felicidade é saber que não estou naquele espaço desde 2018, 2018, 2019, 2021, 2022, já tem 4 anos, vai pra 5 anos e o projeto continua. O projeto continua, formação da educação das relações étnico-raciais continua. As pessoas já tem uma postura antirracista. Uma colega da educação física branca, fez mestrado falando da educação antirracistas. Então eu fico

assim, muito feliz. Apesar de ser o contexto pontual de uma pessoa, depois de duas, de três, mesmo que não tenha abarcado todo mundo, conseguiu deixar marcas, as pessoas já se sentem pertencentes, já entendem. Alguns falam aqui a gente trabalha a questão étnico-racial, mesmo que não seja com propriedade, a gente precisa de ajuda, sabe onde pedir ajuda, sabe quem trabalha, tem os livros. Começaram a usar os livros na Ciranda do livro, começaram a sair do contexto da religiosidade pra para o contexto cultural.

Entrevistadora: O kit do a cor da cultura ia para a escola ou ficava com os participantes do curso?

Professora A: É essa é uma coisa importante, o kit é da escola. Mas o que aconteceu? Muitos kits foram pra casa. E você sabe que isso acontece no CMEI. A bandinha que era coletiva, o chocalho vai pro armário do grupo 1, o tambor para o armário do grupo 2. No CMEI onde participei não se usa as coisas coletivamente, as coisas se perdem, vão para outra escola, para outro município porque aqui em Vitória tem (incompreensível). Então isso, infelizmente se perde. O que existe hoje no João Pedro de Aguiar, por exemplo, está emprestado para a CEAFFRO. Está aqui na CEAFFRO, está comigo, as meninas tem ciência, os paradidáticos também estão, mas eu preciso devolver. Estou apegada a eles. Quando eu vim pra CEAFFRO eu precisava de material, e o material da CEAFFRO tinha se perdido. Então, como eu ainda trabalho com processo formativo, ficou acordado isso, as meninas sabem que tá comigo quando elas precisam eu compartilho, mas é do CMEI, do espaço, eu não catei ainda não.

Entrevistadora: Uma coisa do programa livros animados é que ele passava também na TV, no canal Futura. E assim, confesso que fiquei sabendo disso anos depois, depois que nem passava mais, no canal Futura. Dentre as pessoas que estavam no curso essa informação era compartilhada, também para passar para outros professores, para os alunos terem acesso, como foi esse acesso, sabe me dizer? Como foi o processo de disseminar os livros animados mesmo, porque a princípio ele tinha só em DVD, depois começou a passar na tv. Os profissionais demonstravam interesse em assistir, ou indicava para as crianças

assistirem, como foi na sua percepção o Livros animados passar também na tv, ir além da escola, ne?

Professora A: Na verdade, como as crianças gostavam muito, a gente falava diretamente para a família, as professoras também sabiam dos livros animados porque por exemplo, a gente levava para a sala de informática. Porque no início era tudo DVD, depois foi para o canal futura e a gente compartilhou. Ah, eu lembrei agora que aqui em Vitória tivemos momentos de seminário e as pessoas sabiam que eu trabalhava com essa questão na escola, então os colegas as colegas foram propagando e eu fiz formação para professores da rede. Tive até alguns problemas, as pessoas não queriam entender bem. Já estava nas diretrizes curriculares que é importante trabalhar, então eu me apegava muito a questão legal. Quando eu ia trabalhar com profissionais da rede, eu passava muito isso e mostrava os livros animados. Então as pessoas achavam o máximo. Como você, alguns não conheciam, nunca tinham visto, e tinha o material as vezes na escola tinha o material do kit, e elas não conheciam.

Entrevistadora: Durante a minha pesquisa, até o início de 2021, vamos colocar abril, o site ainda estava no ar, e nesse período foi retirado do ar. Pesquisando, não achei nenhuma informação explicando por que foi retirado do ar, a única coisa que tem é uma página que cita o projeto, mas não tem mais o site do "A cor da cultura". Chegou alguma informação porque o site foi retirado do ar? Eu acredito que tenha alguma coisa a ver com nosso contexto político atual, mas oficialmente não tem nenhuma informação sobre porque o site foi retirado do ar.

Professora A: Olha o site era perfeito, maravilhoso, tinha tudo para baixar, todos os livros, tinha tudo. Foi o contexto, quando entrou aquele cara na fundação Palmares, caiu tudo. Hoje a gente encontra uma coisinha na fundação globo e na tv futura, mas o canal do jeito que ele era se perdeu. A gente nem pode dizer mais, olha, vai lá no canal www.acordacultura que tem tudo lá, não pode falar isso porque não tem mais nada, desativou completamente, acabou tudo, acabou tudo. Eu espero ter te ajudado, Ge! Você precisa de mais alguma coisa?

Entrevistadora: é isso mesmo, entender como que foi o projeto aqui no estado, como foi todo esse processo. Com o fim do site a gente consegue achar poucas informações sobre como foi o projeto pelo Brasil, então ajudou bastante. Muito obrigada!

Professora A: Ah, que bom, e o que você precisar pode me contactar tá bom? O que você precisar, lembrar, de repente lembra de alguma coisa, pode me procurar.

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

PROFESSOR “B”

Entrevistadora: Obrigada, por topar participar deste momento?

Professor B: Não, que é isso, é um prazer. A gente tá aí contribuindo de alguma forma.

Entrevistadora: Para contextualizar um pouco, na minha pesquisa me proponho a fazer uma análise sobre o vídeo, do programa Livros Animados, do projeto A cor da cultura. E uma coisa que aconteceu durante esse processo de pesquisa é que até o início de 2021, por volta de abril, março. O site do projeto ainda estava no ar. A gente encontrava muitas informações, só que o site foi retirado do ar junto com todas as suas informações, conteúdos, tudo relacionado ao site oficial do a cor da cultura simplesmente sumiu. E uma parte importante que precisamos entender um pouco é como que o projeto foi disseminado nos Estados, como foi essa parceria, a gente acaba achando pouca coisa. Então eu iniciei nesse processo de tentar ver com as pessoas que conseguiram participar desse momento para contribuir com estudo. Então eu agradeço mais uma vez a sua participação, vai ajudar muito.

Professor B: Vamos lá, o projeto aqui no Espírito Santo, quando nós participamos, foi algo inovador, foi algo que de fato fez uma divisão, o mar se abriu, digamos assim. Foi um divisor de águas na vida daqueles que tiveram a oportunidade de participar. E, principalmente, que houve, assim, uma integração das pessoas bem bacana. Tanto que a gente tem o grupo da nossa, do nosso time que participou. A gente tem um grupo no face até hoje, entendeu? A gente mantém amizade com as pessoas. É a grande maioria, de fato.

Muitos Implementaram nos espaços onde estavam inseridos, entendeu? E de uma forma assim, bem dinâmica. Durante o curso e após, a gente viu que algumas pessoas ficavam ansiosas, porque fizeram a imersão durante uma semana, rompendo vários paradigmas. Aí chegava na escola deles, queriam

fazer aquilo tudo que eles levaram uma semana em uma imersão durante o dia todo. Eles queriam em uma manhã fazer tudo, aí alguns ficaram frustrado. Eu tentei na minha escola, mas não deu muito certo, tive problema com a diretora. As pessoas as vezes tinham dificuldade de entender que é um processo. É a construção da epistemologia, é a construção de um processo cognitivo e, para que isto ocorra, a gente precisaria romper, com alguns dogmas, alguns paradigmas, para poder a gente avançar um pouco mais e as principais dificuldades sempre foram os próprios colegas de trabalho, os próprios professores.

No ambiente escolar havia muito o preconceito religioso, atrelavam sempre a questão da macumba, magia, da feitiçaria. Então, algumas escolas que implementaram, principalmente no interior do estado, qualquer motivo era motivo para poder cessar o processo de construção, entendeu? Aqui na grande Vitória, especificamente em Vitória, avançou bastante. Fizemos várias reuniões, fizemos várias formações. A gente como aluno, a gente ministrando. Então foi um momento assim, bem bacana. Em Ibirapu, teve uma moça lá também que avançou bastante com o projeto. Eu, estive em Uberlândia algumas vezes também fazendo ministrações, até mesmo na universidade, lá de Uberlândia, a convite, inclusive, de uma das professoras, uma das pessoas foi minha professora.

Então, assim a gente mantém contato com esse grupo de pessoas até hoje, mas falta efetivamente é uma vontade política, principalmente de ter nas secretarias municipais nas secretarias estaduais uma gerência que tenha isso no DNA também porque não adianta colocar uma pessoa lá só para passear.

É muito importante e, principalmente, também os professores, os multiplicadores, terem o entendimento, de que precisa se lapidar algumas coisas. As pessoas não tem entendimento. Para você ter uma ideia, a minha finada esposa, ela faleceu agora no final de 2020. Tem os CDs que tinha as músicas, essa coisa toda, né? E eu sou de religião evangélica? Ai às vezes ela tá: "mas você tá ouvindo esse tipo de música?". Não sei o que, coisa e tal, entendeu? Então, eu tinha de desconstruir aquilo lá. Infelizmente, ainda no nosso

país, o preconceito é muito grande para com não vou dizer nem as pessoas, para com a religião de matriz africana. Ontem mesmo eu fui no interior do estado, fazia uma atividade, à tarde, eu voltei na tarde da noite, voltei quase meia-noite, e um secretário estadual de uma pasta relevante. Ele falou comigo, nas conversas assim: "olha as pessoas de religião de matriz africana, eu não trabalho com ela". Foi a fala dele. E olha que é uma pessoa instruída, é uma pessoa assim, super agradável, uma pessoa super divertida, entendeu? Mas ele falou que ele tem essa dificuldade, entendeu? Principalmente olha, fala dele. Em virtude da indumentária, como diz o baiano, em virtude da farda.

Então, eu penso que isso afugenta algumas pessoas que na mente das pessoas, quando ele vê uma pessoa com lá em cima igual a esse seu, quando ele vê uma pessoa com um turbante, quando ele vê uma pessoa com um cabelo afro para ele ou para ela, aquela pessoa é uma pessoa do mal, uma pessoa que faz o mal para alguém. Então daí a grande dificuldade e os diretores de escolas.

Os pedagogos de escolas, eu penso que, houveram participações de vários pedagogos, mas eu entendo que para multiplicar, para a lei se cumprir todos os pedagogos que lidam direto com os professores, precisariam avançar. Na minha cidade Natal, Linhares, para você ter uma ideia, tem uma escola lá chamado Caboclo Bernardo, que a coisa vinha acontecendo de uma forma bem bacana.

Aí, um bendito dia, uma atividade para fazer em casa, a mãe do aluno foi brava lá na escola dizendo que a professora tinha passado atividades de macumba pro filho dela. Para você ter uma ideia, uma escola com mais de 400 alunos, sim, por causa de um caso desse, a diretora foi cessou todo o projeto na escola. Isso significa que a diretora também já estava procurando um motivo, porque ela não tinha o entendimento, não tinha compreensão, a sensibilidade para poder estar avançando.

Entrevistadora: na escola em que você trabalhava, como é que foi a escolha do multiplicador? O kit ficou na escola, como é que foi esse processo?

Professor B: Na realidade Geane, eu nunca trabalhei em escola pública, eu trabalhei sempre no ensino superior privado, como professor coordenador de curso, essa coisa toda, porém eu trabalho no estado também. Na época, eu estava na Secretaria de governo e começou ligado a essa pauta. E alguns amigos falaram vão lá, vai ter a formação da cor da cultura. Você por que que você não participa? Foi opa, bacana, deixa eu participar. E eu tinha assim uma participação muito grande também, que na época tinha uma Subsecretaria estadual de movimentos sociais. Então isso também facilitou muito, porque eu convivia também com aquelas pessoas no dia a dia.

Então pra mim era muito interessante eu avançar, ter um conhecimento um pouco mais pra poder lidar com essa diversidade. Eu entendo aí, como eu sempre atuei com projetos também num terceiro setor que eu sou professor de engenharia de produção e sou de finanças também. Então eu sou da área de exatas, da de humanas, então pra mim, assim a formação foi bem interessante.

Para você ter uma ideia, hoje, lá em Uberlândia, uma das que foi minhas professoras no curso aqui em Vitória, ela tem um espaço, na verdade é um terreiro. Ela tinha dificuldades em aprovar alguns projetos em chamamentos públicos dela, ser contemplada. Aí como eu fiz amizade com ela, estive lá na universidade por 2 ou 3 vezes a convite dela. Aí eu sugeri a ela mudar o nome. Ela mudou o nome pra agropecuária fina na Terra. Aí ela começou a captar recursos, se você ver a foto, ela tem lá, num muro dela, grandão, "agropecuária, fina, Terra", entendeu? Então ninguém vai passar ali e vai imaginar que é um terreiro.

Então pra você ver que até essas coisas precisa de ter a esperteza para poder driblar, pra poder você ser contemplada também nos editais, nos chamamentos públicos, essa coisa toda. Mas a gente conseguiu pelo fato de na época termos uma Subsecretaria de movimentos sociais multiplicar bastante.

Essa temática da 10.639 nas escolas, em todos os ambientes onde nós estávamos presentes, o interessante é que a gente não levou só para as escolas

pública, a gente levou para todos os coletivos onde a gente estava inserido. A gente sempre falava, a gente sempre fazia formações, mesmo sem ser professor da escola pública, eu devo ter feito aí um mais de umas 80 formações e vira e mexe assim, as pessoas sempre me convidam também para poder estar fazendo alguma formação com essa temática.

Entrevistadora: O bacana é que no A cor da cultura, tem o programa livros animados. Isso de você pegar o livro de literatura infantil e trazer para o formato de animação é muito interessante, é um conteúdo que passava inclusive na TV, no canal Futura. Na sua experiência com seus colegas, como que era a recepção, como que era a recepção dos colegas em relação aos livros animados? É em relação também aos alunos, né? Porque, de certa forma, era um tipo de conteúdo que, na época que iniciou, dificilmente a gente tinha é, por exemplo, algo animado na TV com protagonistas negras(os) em uma perspectiva positiva. Então, qual a percepção que você tem sobre os livros animados dos colegas também? Como que eles levavam para sala de aula?

Professor B: Então, tem uma frase que eu sempre uso, que é um princípio pedagógico que diz que ninguém pode ser cobrado por algo que ainda não lhe foi ensinado, entendeu? Então, mas, por exemplo, eu tenho uma sobrinha que, ela gosta de usar turbante, essas coisas toda a indumentária, entendeu ela com as filhas dela em casa, ela conseguiu fazer um trabalho assim, fantástico, você precisa de ver. Ela tem uma filha, hoje com 16 anos, ela tem uma de 14, tem uma de 9, a sensibilização que ela fez com essas 3 é uma coisa assim, nota 1000. Então eu penso que se os professores fizessem o dever de casa primeiro, eu entendo que a multiplicação seria melhor. Mas fazer aquela sensibilização pedagógica de fato.

Essa sobrinha minha, ela trabalha, é uma das poucas professoras que eu vejo assim que aplica a pedagogia em casa, com os próprios filhos, entendeu? Que é raro isso, mas ela consegue fazer isso assim, com distração, ela é toda espalhafatosa, toda divertida, então ela consegue fazer isso, mas muitos alunos que eu participei em algumas escolas públicas apenas como ouvinte, que às vezes as colegas há professor, vem cá que eu vou ministrar. Quero trabalhar a

cultura, você pode me dar algum apoio? Tipo assim, pra ver se a gente aprovava aquilo que estava fazendo. A gente via no início algumas crianças assim, meio arredia. Mas depois ia vendo a interação na parte dos vídeos, da animação, coisa e tal, das próprias historinhas, que vão depender muito de como o professor coloca, né? O conteúdo você via que aos poucos ele ia relaxando. Quando começavam a assimilar, perguntavam, participavam, então a receptividade era muito boa.

Entrevistadora: Uma coisa que eu acabei percebendo enquanto fazia a revisão de literatura da pesquisa foram os pouquíssimos trabalhos que falavam do a cor da cultura, muita pouca coisa é, mais artigos bem curtos. Então assim, a impressão que dá em alguns momentos é que prece que não chegou muito. Talvez as pessoas não sei se a universidade talvez possa te tapado os olhos para esse programa porque chamou atenção é os poucos estudos, o que me levou a fazer a análise do programa Livros Animados

Professor B: Mas você sabe porque que talvez isso tenha ocorrido, Geane? Porque a maioria dos professores que participaram do projeto, a empresa que ganhou o edital, para poder trabalhar A Cor da Cultura no Brasil, deve ter vindo na época uns 10 professores mais ou menos que tinha 2 professores em cada turma. Eu acho que sim, uns 10 ou 12 professores. Se tiver, se tinha 10/12 eram de religião de matriz africana. Então, querendo ou não, isso criou um certo, um distanciamento, porque você sabe que em os matizes sociais têm pessoas que querem impor, um conceito, uma ideia, eles vão trabalhar a sensibilização. Então, em alguns momentos, houve atrito entre os próprios professores. Então isso dificultou um pouco.

Eu tive a Felicidade de ter 2 professoras na minha turma assim. É de uma religião de matriz africana, inclusive é filha do terreiro da dona Cristina. A Luciane também é de religião de matriz africana, mas a Luciane já não usa indumentária, não usa nada. Essa coisa toda, entendeu? Então você percebia que a Luciane ela fazia um contraponto com a Rúbia ali, então a coisa avançava, sim ia, né?

De uma forma bem bacana as atividades que trabalhava, circularidade, essa coisa toda.

Era bem bacana, entendeu? As pessoas se destravarem e entender, as pessoas realmente lavarem a alma, sim, e saírem pessoas diferentes e diferentes para melhores. E o interessante que na minha turma é uma turma assim é, né? Porque a gente tem o grupo até hoje bem diverso, entender que tinha de religiões protestantes, né? Ou religiões cristãs? A religião de matriz africana tinha um leque, se dizia ateu, tinha uma diversidade.

É questão de gênero também era bem bacana, mas a nossa turma assim, tanto que a gente colocou “a turma mais linda” é o nome da nossa. O a cor da cultura muitas pessoas que fizeram o curso da minha turma estavam em um sentido profissional, tipo seguindo pro Norte, eles mudaram para o sul, digamos assim. Tem o Sidney mesmo, era o maior divertimento. Sidney é homossexual. Ele estava terminando na época a universidade de artes. O Sidney mudou completamente, foi para parte gastronômica. Hoje é um dos melhores chefes que tem aqui no Estado. Delcídio era a maior figura, nossa turma era hilária demais. E dançava e tudo mais, jogava capoeira na sala, a turma era meio doidona. Tem uma que era capoeirista, hoje em dia é motoqueira de um grupo de um motoqueiro, é bem legal.

Entrevistadora: E assim, hoje em dia, como você vê o impacto que tem o fato de o “A cor da cultura” não está mais disponível? Porque é um site que se a gente for ver, é um site que tinha mais conteúdo completo, preparado para nós professores trabalhamos a diversidade em sala de aula, com várias propostas. É um site que conseguia reunir música, literatura, é proposta de de formação. Tudo isso a gente tinha em um só lugar e hoje a gente perdeu, é uma referência. Então assim, qual o impacto? Como você vê essa ausência agora do A cor da cultura? Pra mim, por exemplo, como professora, foi um dos primeiros lugares que eu fui lá pesquisar, recorri para ajudar na minha formação.

Professor B: É, na realidade, isso traz um prejuízo grande, perde se um pedacinho da história, porque querendo ou não, ali é um pedacinho da nossa

história, que estava ali documentada, guardada, bonitinho. Agora, eu tenho contato ainda do rapaz do canal Futura. Posso até te passar, o contato da professora Rúbia, também posso passar o contato da Luciane, que foram nossos professora ou da dona Cristina do Fim na Terra também. Tem o Guime também, uma pessoa assim maravilhosa, então, para poder você ter um entendimento do que foi.

Querendo ou não, esse prejuízo é muito grande, porque ali criava possibilidades através daquela documentação ali para que nós pudéssemos ter uma compreensão e construir, ajudava a construir o Nosso Sentimento de pertencimento, até mesmo para que a gente pudesse avançar também em outras políticas públicas que contemplam, principalmente nós, afro-brasileiros. O pessoal que tirou aquilo ali do ar, sem mais nem menos pra você ver como que de todas as formas, é nós afro brasileiro sempre. A gente fica meio que a reboque. Tipo assim, se não tem nada, eles não se constroem, eles não evoluem, mas as pessoas maioria das pessoas, eu ainda tenho meu kitzinho bonitinho aqui, o CDzinho, tudo bacana, os livros, minha bolsa. E o Sidney, como era artista plástica na época, ele pintou a minha bolsa bonita coisa e tal.

É uma temática que a nível municipal, a nível estadual, principalmente, eu penso que precisa ser provocado para poder avançar. Aqui no Espírito Santo, agora, com a eleição, agora eu penso de 2 deputados federais do PT, 2 deputadas estaduais, sendo uma do PT, uma do Psol atuante. Eu entendo que algumas pautas vão ser possíveis de serem retomadas aqui pro Estado, porque principalmente a menina do pessoal que foi eleita, a Camila Valadão, o próprio João Coser que foi prefeito que 2 vezes foi eleito deputado estadual, eu entendo que a coisa vai ser retomada em algum momento agora no próximo ano, então tem uma expectativa muito grande, mas principalmente que a Secretaria estadual de educação tome isso de fato, como política pública, para poder a gente avançar na área educacional dos sol povos, tanto dos quilombolas, dos indígenas, entendeu, e etc. porque precisa, porque a educação hoje a gente vê que a educação está muito longe daquilo que a gente deseja. Tanto que esse momento político que nós estamos vivenciando. Poxa vida, eu estava em um grupo esses dias que tinham a maioria era um médico, amigo meu me convidou

para ir e as pessoas perguntando se ia ter eleição para prefeito agora também, entendeu? Dá um. As pessoas estão completamente fora das da bolha política.

Eu posso afirmar para você que 85 por cento das pessoas estão fora da bolha política. Então qualquer política pública é sempre mais difícil porque essas pessoas não têm a compreensão. E se você, como eu, pensar política pública, você for querer construir lá na base, de fato com todos, uma coisa que você poderia fazer em 1 ano, você vai demorar 10 anos para fazer, porque até você sensibilizar, fazer formação desde a base para vim vir avançando na pirâmide é missão quase impossível, entendeu? Mas aquele trabalho de formiguinha, eu penso que precisa ser retomado.

A gente tem até brincado, né que a 10.639 fez 18 anos, mas ainda está na minoridade, ainda está crescendo. Chegou na maior idade, mas ainda está uma menor de idade. O rolê a gente vem perdendo muito nesse último ano, tem essa proposta de acabar com as cotas, por exemplo, uma conquista muito grande do movimento negro. É uma coisa que a gente tem que estar sempre de olho, está sempre falando, sempre lutando, porque o projeto deles é realmente a gente voltar pro nosso lugar.

O que eles querem é um lugar que a gente não consiga nada, de não ter. Eles não querem abrir espaço pra gente. A gente está chegando, mas eles não querem abrir espaço. Então, essa dificuldade assim sempre é muito grande. A gente tem que chegar com o pé na porta, mas colocar o pé na porta com sabedoria para que de fato a gente tenha condições de estar avançando mais e mais nesse sentido, para que as coisas, aconteçam e as pessoas também.

Eu entendo que uma das grandes dificuldades também, aí, já fugindo um pouquinho, mas dentro do tema é as facções que existem dentro de um mesmo grupo, compreende? Hoje está assim, tem muitas facções e é comum, infelizmente, as lideranças negras, não na sua maioria. É como que eu vou dizer assim, São ditadores, então as vezes fogem do diálogo. A gente fala tanto em democracia, em democracia, mas você chega nos espaços da diversidade, você encontra as pessoas que estão naquele espaço. Há 10 anos, 15 anos, 20 anos,

30 anos. Então, a democracia só vale para um lado? Por que não tem um trabalho de alternância de poder naquele grupo ali? Eu fico muito preocupado, você é daqui de Vitória, não é?

Entrevistadora: Sim, sim, sou professora da prefeitura de Vitória.

Professor B: Pois é, eu fico muito preocupado porque a gente fez várias formações naquele centro de formação ali na enseada do Suá, na Prefeitura, pelo menos ali eu participei ministrando e como aluno de umas 6 ou 7 formações ali eu fico preocupado que você vai. Lá, os quilombolas, por exemplo, a região ali de São Mateus, há muito tempo atrás, não muito tempo, mas quando eu eu logo me informei, terminei a minha primeira graduação em ciência agrícola, eu fui gestor de uma usina de álcool e açúcar que tinha ali chamado Disa. Aham, então essa área quilombola ali eu conheço de dentro para fora, de fora para dentro. Só que a liderança maior dos quilombolas no estado, um daqueles quilombola, eles vivem na mesma miséria de sempre. Não avançou nada. A coisa é diferente de quando você vai em um assentamento lá para o lado dá Nova Venécia. Porque se você for observar, as lideranças são as mesmas de sempre. Brigam entre eles o movimento negro, por exemplo, aqui no estado que eu conheço.

E entendo que é tudo tão bacana, eu tenho algumas fotos daquelas pessoas mais próximas e tinha dia que a gente estava todo mundo com a roupa da mesma cor. Sarita, eu tenho uma foto com a Sarita que tem 1 dia que nós estamos todos de rosa. A Sarita está com uma blusa rosa, eu estou com uma blusa rosa, tem uma menina que é que é diretora de uma escola lá em Cobilândia, o nome dela Sônia. Ela é da Adventista, ela está de blusa rosa, entendeu? Tem, tem uma foto que ele parece tá quase uma pirâmide. Assim nós estamos em 6 pessoas, todos 6 vestidos de rosa e nada combinado, entendeu? Então, pra você ver como são as coisas e tem pessoas aguerridas nesse grupo. É uma delas, que são pessoas militantes. Tem a Sônia lá em Cobilândia, diretora de uma escola, tem a Zezé Ibirapu. Talvez os municípios do interior, Ibirapu, tenham tido de fato, assim, mais avanços na grande Vitória, olha que nem Serra mesmo teve nenhum avanço. Cariacica Vila Velha, entendeu coisa ficou mais assim num num papel. Triste,

né? Que é um projeto com tanto potencial que poderia ter contribuído muito, muito mais, né? Agora a gente chegou essa perda do site de todo o conteúdo, a gente meio que recomeçou. Se algum dia, acho que vai voltar? Não, mesmo que troque a presidência porque eu não sei como é que se esse conteúdo foi apagado, foi pausado, o que que foi, o que que aconteceu com esse conteúdo do site, a gente não sabe. Qual foi o destino? Eu penso que em alguns lugares devem ter guardado. Eu não creio que tenham sido tão malucos assim a ponto de deletarem? Eu penso que podem ter simplesmente tirado do ar, mas em compensação, também, se tiverem tiradas, só se fizer uma campanha que quem tem os materiais também, é um material, digamos assim, desatualizado? Sim, mas a partir dele se avança. É o pontapé inicial para para muitos professores. Ficava, por exemplo, A cor da cultura para muita gente. Quando a gente tá chegando em alguma escola que a gente quer, tentar implementar, né? A educação das relações étnico raciais. A gente vai com aquele jeitinho e falou, olha, tem um site, dá uma olhadinha lá no site. Mudar a gente sempre, né? Vai nesses caminhos, então agora a gente tem que usar outras estratégias. Mas aos poucos a gente vai.

Eu acho que com jeito, o modo como a gente fala, como a gente apresenta, o que a gente quer trabalhar também conta muito, né? Eu acho que isso é muito, muito bacana. E o nosso próprio comportamento para com essas pessoas também. Eu entendo que avança bastante, entendeu. É ter uma postura diferente porque, infelizmente as pessoas olham muito a questão do estereótipo. Sim, entendi, uhum Geane, então isso às vezes acaba afugentando algumas pessoas e dá margem para as pessoas estarem criticando também, eu acho que ninguém precisa abandonar suas raízes, entendeu? Cada um usa o estereótipo que quer, Mas a gente precisa de ter uma atenção, aquilo que eu digo sempre: "Ninguém vai passear de biquíni com roupa de praia as vezes no shopping", até você vê alguém na praia, mas o inverso você não vê e compreende. Então eu penso que também a gente, para poder sensibilizar as pessoas. A gente não pode às vezes chegar chegando com muita ênfase. A gente tem de fazendo igual. A água vai contornando, contornando.

Trabalhar nessa perspectiva, principalmente para garantir voz e vez aos nossos pares, porque essa cultura que nós chamamos de socialismo, às vezes é socialismo, só para quem está na base, para quem está no pouco é capitalismo. Para quem está no topo, não existe socialismo, porque nós às vezes, nós que estamos na base, a gente não tem nem voz e nem vez. E às vezes dão voz, mas não dão vez. Às vezes dá uma vez, mas não dão voz às pessoas. Pós e vez a cada dia para que a gente possa de fato está avançando.

Entrevistadora: Muito obrigada, viu? Suas contribuições para pesquisa. Agradeço muito a sua participação foi a Sarita que te indicou. Acho que falei.

Professor B: Sarita, uma grande amiga. É um amor de pessoa, Sarita é. Beijos pra ti, estou à disposição.

Geane: Tchou, tchau.