



**UnB**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

**À FLOR DA PELE:**

**Um estudo de recepção do desenho Guilhermina e Candelário com crianças  
de uma escola quilombola**

**Rosa Helena Santos De Jesus**

**Brasília-DF  
Dezembro de 2018**

**Rosa Helena Santos de Jesus**

**À flor da pele: um estudo de recepção do desenho Guilhermina e  
Candelário com crianças de uma escola quilombola**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Linha de pesquisa: Políticas de Comunicação e de Cultura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elen Cristina Geraldês

**Brasília – DF  
Dezembro de 2018**

Rosa Helena Santos De Jesus

**À flor da pele: um estudo de recepção do desenho Guilhermina e  
Candelário com crianças de uma escola quilombola**

Brasília (DF), Dezembro de 2018

**Dissertação avaliada pela seguinte Banca Examinadora:**

---

Profa. Dr.<sup>a</sup> Elen Cristina Geraldес – Presidente

FAC – PPGC – UnB

---

Profa. Dr.<sup>a</sup> Ellis Regina Araújo da Silva – Membro Interno

FAC — UnB

---

Profa. Dr.<sup>a</sup> Kênia Augusta Figueiredo – Membro Externo

SER – UnB

---

Profa. Dr.<sup>a</sup>. Janara Kalline Leal Lopes de Sousa – Suplente

FAC – PPGC – UnB

A todas as crianças, principalmente às crianças negras, que convivem desde a tenra infância com o estigma do racismo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todas e a todos que contribuíram e torceram para que o sonho dessa mulher negra e nordestina de cursar uma universidade pública de qualidade como a Universidade de Brasília se tornasse possível. Agradeço especialmente à minha mãe Maria Aleluia que, assim como muitas mulheres negras, criou a mim e a meu irmão sozinha, muita gratidão por você “mainha.” À tia Ceres, tia Neuza e aos meus primos/sobrinhos Matheus e Allan, muito obrigada por todo amor, carinho e compreensão. Agradeço à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elen Cristina Geraldes, uma mulher inspiradora não só pelo conhecimento acadêmico que possui, mas também pelo exemplo de ser humano que transborda empatia. Muito obrigada por ter acreditado e me conduzido até aqui com tanta sabedoria, compreensão e carinho. Agradeço também às queridas professoras Ellis Regina Araújo da Silva, Kênia Augusta Figueiredo e Janara Kalline Leal Lopes de Sousa que aceitaram generosamente compartilhar seus saberes e contribuir com este trabalho. Agradeço aos demais professoras e professores da PPGCOM/FAC que colaboraram para meu crescimento acadêmico e me ajudaram na construção dessa dissertação. E, por fim, um agradecimento mais que especial às minhas amigas e amigos da vida e do trabalho. Não citarei nomes para não ser injusta caso esqueça de alguém. Muito obrigada de todo meu coração!

*“A voz da minha bisavó ecoou/ criança nos porões  
do navio. Ecoou lamentos/ de uma infância  
perdida.*

*A voz de minha avó/ ecoou obediência/ aos  
brancos-donos de tudo.*

*A voz de minha mãe/ ecoou baixinho revolta/ no  
fundo das cozinhas alheias/ debaixo das trouxas/  
roupagens sujas dos brancos/ pelo caminho  
empoeirado/ rumo à favela.*

*A minha voz ainda/ ecoa versos perplexos/ com  
rimas de sangue/ e fome.*

*A voz de minha filha/ recolhe todas as nossas  
vozes/ recolhe em si/ as vozes mudas caladas/  
engasgadas nas gargantas. A voz de minha filha/  
recolhe em si/ a fala e o ato.”*

*(Conceição Evaristo)*

## APRESENTAÇÃO

Nesta dissertação, ecoa minha voz de mulher negra que, mesmo tendo acesso à educação superior, o teve de forma parcial, em instituições particulares e no curso noturno, conciliando estudo e trabalho. Quando fiz vestibular, sequer prestei para universidade pública. Pensei que isso não fosse para mim, não era o meu lugar. Temia o ônus de uma provável reprovação, que seria mais uma desmotivação para eu seguir em frente. Reencontro aqui a universidade que não pude cursar na graduação.

Neste estudo, também está presente a mulher negra que sofre e sofreu racismo, inclusive na infância, quando crianças de pele mais clara eram mais aceitas e privilegiadas em relação a crianças de pele mais escura, mesmo dentro do grupo de crianças negras. As marcas da ancestralidade negra, como o tom da pele, a textura do cabelo e o formato do nariz, eram vistas como feias e desvantajosas.

Aqui fala uma educadora que exerceu a docência com a percepção de que nem sempre os meios de comunicação dialogam com as possibilidades da sala de aula e vice-versa. Muitas vezes, vemos esses meios como rivais e não como parceiros, e isso se agrava porque o material oferecido pela mídia, além de não abordar o racismo, frequentemente é racista. Então, ao encontrar a televisão pública e o desenho *Guilhermina e Candelário*, quis compreender os limites e possibilidades da animação, buscando compreendê-la em uma escola quilombola, na qual a questão racial é mais pulsante.

Enfim, este objeto de estudo não é somente meu, mas é, sobretudo, eu.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a recepção de estudantes de 4 e 5 anos, de uma escola municipal localizada no Quilombo Mesquita, ao desenho colombiano Guilhermina e Candelário, exibido pela TV Brasil. Nossa motivação foi compreender como a animação de uma TV Pública, cujos protagonistas são uma família negra, poderia colaborar com a discussão sobre racismo na infância, trazendo subsídios para que os estudantes identificassem o problema e começassem a superá-lo. Por meio do método histórico-dialético, que enxerga o real de forma tensa e contraditória, mas em contínua construção, aliado à perspectiva de uma leitura desde dentro do racismo, das vivências dos estudantes, das educadoras e da própria autora da pesquisa, elencamos várias estratégias metodológicas, como o estudo de recepção, entrevista semiestruturada e a análise do desenho. A fundamentação teórica utilizou as contribuições de autoras e autores que discutem televisão pública, racismo na infância, comunicação e educação e representações sociais. Os principais resultados apontam que, mesmo nessa faixa etária, o grupo de crianças vivencia fortemente um dos aspectos do racismo: a negação de sua identidade étnica e a identificação dessa identidade em outras pessoas. O desenho sensibilizou as crianças pelos aspectos lúdicos da linguagem visual e pode tornar-se um instrumento da tevê pública no combate ao racismo. No entanto, sua utilização em sala para esse fim não pode ser uma estratégia isolada; deve envolver a escola, a família e provocar o engajamento das próprias crianças para a construção de um novo olhar sobre o que é ser negro e o respeito à diversidade e à pluralidade.

**Palavras-chave:** TV Pública. Comunicação e Educação. Racismo na Infância. Desenho Guilhermina e Candelário.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate the reception of 4 and 5 years old students, from a municipal school located in Quilombo de Mesquita, Brazil, of the Colombian cartoon *Guilhermina and Candelário*, aired by the Brazilian television channel TV Brasil. Our motivation was to understand how a cartoon shown on a Public TV, whose protagonists are a black family, could collaborate on the discussion on racism in childhood, bringing support for the students to identify the problem and start overcoming it. By means of historical-dialectic method, which sees the real in a tense and contradictory way, but in a continuous construction, allied to the perspective of a reading from within the racism and the experiences of students, teachers and the own author of the research, we listed several methodological strategies, such as the study of reception, semi-structured interviews, and the analysis of the cartoon. The theoretical basis used the contributions of authors who discuss public television, racism in childhood, communication and education, and social representations. The main results have pointed out that, even in this age group, the children strongly experience one of the aspects of racism: the denial of their ethnic identity and the identification of that identity in other people. The cartoon sensitized the children through a playful visual language and may become an instrument of public TV in the Fight against racism. However, its use in the classroom for this purpose cannot be a stand-alone strategy; it should involve the school, the family and induce the engagement of the children themselves to the construction of a new look about what it is to be black and about respect for diversity and plurality.

**Keywords:** Public Television. Communication and Education. Racism in Childhood. Cartoon *Guilhermina and Candelário*.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Personagens que compõem a série Guilhermina e Candelário .....	<b>21</b>
<b>Figura 2</b> – Guilhermina .....	<b>22</b>
<b>Figura 3</b> – Candelário.....	<b>22</b>
<b>Figura 4</b> – Igreja de Nossa Senhora D’Abadia.....	<b>37</b>
<b>Figura 5</b> – Extensão da Escola Municipal Braga I – Educação Infantil.....	<b>39</b>
<b>Figura 6</b> – Ilustração do livro <i>Que cor é a minha cor?</i> .....	<b>62</b>
<b>Figura 7</b> – “Composição do povo brasileiro”, gravura do livro <i>Que cor é a minha cor?</i> .....	<b>63</b>
<b>Figura 8</b> – Fotomontagem com as imagens de pessoas com características fenotípicas distintas utilizadas na atividade.....	<b>81</b>

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>Tabela 1</b> – Composição das turmas.....	<b>68</b>
<b>Tabela 2</b> – Gosto pela televisão.....	<b>71</b>
<b>Tabela 3</b> – Frequência com que assistem televisão.....	<b>72</b>
<b>Tabela 4</b> – Preferência pelos programas de televisão.....	<b>74</b>
<b>Tabela 5</b> – Uso e acesso ao celular.....	<b>75</b>
<b>Tabela 6</b> – Quantidade de <i>tablets</i> e computadores em casa .....	<b>77</b>
<b>Quadro 1</b> – Distribuição dos alunos nas turmas .....	<b>43</b>

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**CODEPLAN** – Companhia de Planejamento do Distrito Federal.

**CONANDA** – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

**EBC** – Empresa Brasil de Comunicação.

**EMAPB-PEI** – Escola municipal Aleixo Pereira Braga I – Polo Educação Infantil.

**MEC** – Ministério da Educação.

**PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola.

**PMAD** – Pesquisa metropolitana por amostra de domicílio.

**SEPPIR** – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

**UnB** – Universidade de Brasília.

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
<b>CAPÍTULO I – CENÁRIO, CONTEXTUALIZAÇÃO E CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>16</b>
<b>1 FUNÇÕES E DESAFIOS DA TEVÊ PÚBLICA BRASILEIRA .....</b>	<b>16</b>
1.1 Tevê pública no Brasil .....	16
1.2 A Empresa Brasil de Comunicação – EBC.....	18
1.3 A TV Brasil e sua programação infantil .....	19
1.4 A série Guilhermina e Candelário .....	21
1.5 Estratégias Metodológicas .....	24
<b>CAPÍTULO II – APORTE TEÓRICO .....</b>	<b>26</b>
<b>1 AS ABORDAGENS .....</b>	<b>26</b>
1.1 Políticas Públicas de Comunicação.....	27
1.2 Relação comunicação e educação na perspectiva dos estudos de recepção .....	28
1.3 Racismo e Infância .....	31
1.4 Representações Sociais.....	32
<b>CAPÍTULO III – O PANORAMA DA PESQUISA.....</b>	<b>36</b>
<b>1 NOS TRILHOS DA RECEPÇÃO: DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DO ESTUDO .....</b>	<b>36</b>
1.1 Aproximação com o ambiente da escola e a comunidade do Quilombo Mesquita .....	36
1.2 Perfil da População do Município da Cidade Ocidental .....	38
1.3 Escola, um bem maior.....	39
1.4 Conhecendo a extensão da escola municipal Aleixo Pereira Braga I – Educação Infantil.....	39
1.5 Características econômicas e sociais da comunidade escolar .....	41
1.6 A entrevista semiestruturada: voz das educadoras.....	44
1.7 Como cheguei à escola.....	53
1.8 Relatos dos dias vivenciados na escola: o diário de campo .....	54
<b>2 APRESENTAÇÃO DO LIVRO <i>QUE COR É A MINHA COR?</i> .....</b>	<b>62</b>
<b>3 MOSTRA DE IMAGENS: COMO EU ME VEJO? .....</b>	<b>64</b>

<b>4 SELEÇÃO DO EPISÓDIO “UMA TAREFA MUITO DIVERTIDA”</b> .....	65
<b>CAPÍTULO IV – A PESQUISA NA PRÁTICA</b> .....	67
<b>1 VIVÊNCIA, RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA</b> .....	67
<b>1.1 Agora é a hora: organização para a execução das atividades</b> .....	67
<b>2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE</b> .....	69
<b>3 AS CRIANÇAS DA EMAPB – PEI: QUAIS SÃO SEUS HÁBITOS DE CONSUMO DE MÍDIA NESSE UNIVERSO TECNOLÓGICO?</b> .....	69
<b>4 FREQUÊNCIA</b> .....	71
<b>5 PREFERÊNCIAS</b> .....	74
<b>6 USO E ACESSO AO CELULAR</b> .....	75
<b>7 USO DE TABLETS E COMPUTADORES</b> .....	77
<b>8 REAÇÃO À HISTÓRIA DO LIVRO “QUE COR A É MINHA COR?”</b> .....	77
<b>9 PERCEPÇÃO RACIAL DAS CRIANÇAS</b> .....	80
<b>10 O OLHAR DAS CRIANÇAS: A RECEPÇÃO DO DESENHO GUILHERMINA E CANDELÁRIO</b> .....	84
<b>11 REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	92
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com as gestoras</b> .....	108
<b>APÊNDICE B – Roteiro entrevista com as professoras</b> .....	110
<b>APÊNDICE C – Carta de apresentação</b> .....	111
<b>APÊNDICE D – Termo de autorização</b> .....	112

## INTRODUÇÃO

A pesquisa traz como tema as possíveis contribuições da programação infantil da TV Brasil no combate ao racismo na infância. Pensamos que só é possível compreender essas contribuições se as analisarmos como produtos audiovisuais repletos de sentidos, se verificarmos por meio de quais estratégias são selecionados para exibição e, principalmente, como são recebidos e compreendidos pelos públicos aos quais se destinam. A escolha do objeto desta pesquisa, o desenho animado *Guilhermina e Candelário*, justifica-se, do ponto de vista acadêmico, por seu ineditismo na televisão brasileira, ao apresentar uma família negra como protagonista, e, do ponto de vista político-social, por ser uma iniciativa da TV Brasil, uma tevê pública que, dessa maneira, pode fortalecer ou não os princípios que regeram sua criação, como o papel educativo, o respeito à pluralidade e à diversidade e a formação do público.

A pergunta-síntese que o estudo tentará responder é: como crianças da escola de educação infantil de uma comunidade quilombola recebem essa animação no que diz respeito à questão racial? O objetivo geral é realizar um estudo de recepção para analisar como a exibição da série *Guilhermina e Candelário* pode contribuir para a discussão sobre o racismo na infância. Para isso, investigaremos, como objetivos específicos, a radiodifusão pública como política de comunicação no que se refere ao combate ao racismo na programação infantil; analisaremos a percepção dos educadores sobre o papel dos meios de comunicação no combate ao racismo e suas práticas pedagógicas para esse fim e, também, verificaremos como as crianças interpretam o desenho no tocante ao reconhecimento de si mesmas e ao respeito à diversidade racial.

Esta pesquisa de inspiração etnográfica tem como método de aproximação o materialismo histórico-dialético, na perspectiva de Pedro Demo (1996), que prevê a seleção de variados procedimentos de aproximação com o objeto pesquisado, sempre considerado um objeto tenso, em conflito e em contradição, e em contínua construção. Dessa forma, utilizamos a revisão bibliográfica, que nos permitiu visitar livros, artigos científicos e legislação sobre o assunto investigado. Elaboramos, também, o diário de campo para anotações de todas as vivências no desenvolvimento da pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com as educadoras sobre a temática e, por fim, fizemos um estudo de recepção com as crianças, precedido por uma escuta sobre seus hábitos de consumo de mídia e sua vivência da questão racial.

Estruturamos esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro, contextualizamos o desenho Guilhermina e Candelário, localizando-o na tevê pública brasileira, com suas propostas e desafios. Desenvolvemos também as perspectivas metodológicas que serão o fio condutor da pesquisa, determinadas pelas características do objeto. No segundo capítulo, são abordados os conceitos e teorias fundamentais para a realização deste estudo; políticas públicas de comunicação, sobretudo aquelas voltadas à televisão pública; racismo na infância e, por fim, as relações entre comunicação e educação, no que tange à utilização das animações em sala de aula, em um processo de enriquecimento dos debates e discussões. No terceiro, descrevemos os caminhos percorridos na efetivação do estudo de recepção. A seguir, são discutidos os resultados à luz do referencial teórico utilizado. Por fim, nas considerações finais, são retomados os objetivos, apresentados os limites da pesquisa e sugeridas recomendações para novos estudos.

## **CAPÍTULO I**

### **CENÁRIO, CONTEXTUALIZAÇÃO E CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.**

Neste capítulo, contextualizaremos o nosso objeto de pesquisa, a série infantil *Guilhermina e Candelário* exibida pela TV Brasil, em três momentos. No primeiro momento, falaremos da história da tevê pública brasileira e as funções e desafios da TV Brasil. Já no segundo momento, voltaremos nosso olhar para o desenho em si, com suas características, temáticas e personagens, observando-o em sua dimensão ético-estética. Por fim, apresentaremos o percurso metodológico do estudo, definido a partir das características desse objeto.

## **1 FUNÇÕES E DESAFIOS DA TEVÊ PÚBLICA BRASILEIRA**

### **1.1 Tevê Pública no Brasil**

Parece um contrassenso falar em uma televisão pública no Brasil, uma vez que o artigo 223 da Constituição Federal estabelece que a competência para autorizar todas as concessões para o serviço de radiodifusão é do poder público e, ainda, que os sistemas públicos, privados e estatais devem observar o princípio da complementaridade. Nesse sentido, Murilo Ramos<sup>1</sup> (2008) ressalta que essa redação confunde e atrapalha o entendimento desses conceitos:

No Brasil, a ideia, inscrita na Constituição, de sistemas complementares, estatal, público e privado, separa equivocadamente o público do estatal, como se um pudesse existir sem o outro, além de induzir a uma confusão conceitual entre Estado e governo, como se aquele pudesse se reduzir a este. Ainda mais, a ideia inscrita na Constituição isola o privado do estatal e do público, como se aquele pudesse existir sem a licença e o controle regulatórios destes. (RAMOS, 2008, p. 10)

Itamar Aguiar (2012) enfatiza que essa confusão favoreceu o modelo comercial e hegemônico no país e, por consequência, gerou um risco constante à democratização da comunicação com a concentração da mídia:

Em resumo, na tradição política brasileira, a concessão de emissoras de rádio e televisão foi sempre usada como “moeda política” em troca de apoio para o grupo transitoriamente ocupante do Poder Executivo. E pressões como coronelismo eletrônico ou “cartórios eletrônicos” têm sido frequentemente utilizadas para

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, nas citações, identificamos sempre que nos foi possível as autoras e os autores a partir do primeiro nome. Compreendemos que a exigência de inserção apenas do último nome tanto ao longo do texto como nas referências contribui muitas vezes para que a leitora ou o leitor atribua a um homem o trabalho científico realizado por uma mulher.

caracterizar a tentativa de políticos de exercer, através da mídia, o controle contemporâneo sobre parte do eleitorado. (AGUIAR, 2012, p. 95)

A televisão chegou ao país em 1950 e, durante muitos anos, manteve-se nas mãos da iniciativa privada. O Brasil compõe a lista dos países em que a tevê pública aparece muito tardiamente, apenas em 1967, quando a Tevê Universitária do Recife, primeira emissora estatal de cunho educativo, entrou no ar. No entanto, o baixo desempenho de audiência que as tevês públicas sempre apresentaram nunca ofereceu perigo, em termos de concorrência por audiência, às emissoras privadas. Isso porque interesses políticos e econômicos sempre as relegaram à condição menor, e elas, ao mesmo tempo, se movem em busca de valores e objetivos diferentes do sucesso e do lucro. Nesse sentido, Maria Teresa Otondo (2002, p. 285), assevera que a “televisão pública procura satisfazer segmentos de público, e não o mercado. Por isso, não pauta sua programação por índices de audiência.” Laurindo Leal Filho (2007) também destaca que a tevê pública tem papel de ofertar ao público o que a TV comercial suprime:

O histórico do modelo de televisão de mercado imposto à sociedade brasileira estabeleceu uma forma de pensamento único, reproduzidor das ideias dominantes e disseminadas a partir dos centros do capitalismo global. O individualismo e o consumismo, sustentados e impulsionados pelo neoliberalismo, tornaram-se matrizes ideológicas da produção televisiva. A elas, no modelo hegemônico, não cabem alternativas. A saída, respeitado o jogo democrático, é a TV Pública. (FILHO, 2007, p. 7)

Assim sendo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a finalidade de legitimar o papel da tevê pública como veículo essencial para a democratização da comunicação, destaca as diretrizes para os serviços de radiodifusão e apresenta alguns dos parâmetros que devem nortear a televisão pública. Embora a radiodifusão pública conte com distintos modelos em funcionamento em várias nações, algumas características são ou deveriam ser comuns, dentre as quais o Relatório UNESCO 2012 (BUCCI; CHIARETTI; FIORINI, 2012) elenca: “independência editorial e financeira; autonomia dos órgãos de governança; pluralidade, diversidade e imparcialidade da programação; claro mandato de serviço público, estabelecido em documentos legais; prestação de contas junto ao público e junto aos órgãos reguladores independentes.” Esses indicadores foram propostos no II Fórum Nacional de TVs Públicas (2009), com grande destaque para o diferencial da gestão dessas emissoras:

Para a efetivação de fato do caráter público do Campo Público de Televisão, a gestão deve ser encarada como uma das dimensões centrais, pois ela diz respeito à administração e a processos decisórios das emissoras, de seus recursos e das atividades que desempenham. Assim, ao se falar de gestão, abrangemos todas as definições sobre estrutura (manutenção ou criação de novas emissoras ou veículos), financiamento (fontes de receita, arrecadação e aporte dos recursos em custeio, pessoal e investimentos) e atividades editoriais (linhas, diretrizes e execução de

programas e demais produtos culturais) realizados pela emissora. (INTERVOZES, 2009, p. 6)

Desse modo, compreendemos que, para a prevalência do interesse público na tevê pública brasileira, é preciso que seja ofertada programação diferenciada das tevês comerciais, ou seja, conteúdo que reflita as diversas realidades do povo brasileiro quanto à cultura, universalização, regionalização, contribuindo para a formação crítica das pessoas.

## **1.2 A Empresa Brasil de Comunicação – EBC**

Em 2008, com a promulgação da Lei n. 11.652/2008, foi consolidada a criação da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), que nasceu de um processo de décadas de lutas com o objetivo de fortalecer e organizar o sistema público de comunicação. Ela é gestora da TV Brasil, Agência Brasil, Radioagência Nacional, das rádios Nacional AM do Rio, Nacional AM e FM de Brasília, Nacional OC da Amazônia e Nacional AM e FM do Alto Solimões, rádios AM e FM MEC do Rio de Janeiro.

A lei inicial da EBC previa a existência do Conselho Curador, de natureza consultiva e deliberativa, composto por representantes da sociedade civil. Entretanto, o conselho curador não vingou, foi extinto pela Medida Provisória 744/2016. Para Paloma Maria Santos (2010), a existência do Conselho Curador na Lei tinha como objetivo fortalecer a participação social e manter o interesse público como primordial:

A EBC, enquanto empresa pública, responderá a um Conselho Administrativo em que a União, como acionista majoritária, é predominante. E será também supervisionada por um Conselho Fiscal, mas estes são controles administrativos. A política de comunicação da televisão estará subordinada ao Conselho Curador, formado em sua maioria por representantes da sociedade brasileira, que tem como objetivo a fiscalização do trabalho e a observância das finalidades da TV Pública. (SANTOS, 2010, p. 5).

A Ouvidoria também se apresenta, assim como o Conselho Curador, como mecanismo de fortalecimento do interesse público na EBC, uma vez que ela promove acesso direto entre o público e a gestão da empresa e, não somente isso, é a partir do olhar das pessoas sobre o conteúdo veiculado que a EBC pode tomar decisões sobre as demandas exigidas e sobre a melhoria da sua programação.

### 1.3 A TV Brasil e sua programação infantil

A TV Brasil, considerada um dos principais veículos da EBC, foi ao ar em dezembro 2007, com o compromisso de refletir a diversidade e a pluralidade da população brasileira e com os objetivos de enfatizar, em sua programação, o caráter público, nacional, independente e democrático. Ela traz em seu cerne o princípio da complementaridade, ou seja, deve oferecer conteúdo que as tevês comerciais deixam de ofertar, como afirma Jonas Valente (2009). Nesse sentido, Inês Sampaio e Andréa Cavalcante (2012) esclarecem o papel da comunicação pública:

Com efeito, os sistemas de comunicação públicos, concebidos como complementares e diferenciados em relação aos primeiros, têm enorme desafio, o de se constituir (sic) como referência, ao oferecer uma programação de qualidade para o público infantil, comprometida com a difusão da cultura e a formação para a cidadania. (SAMPAIO; CAVALCANTE, 2012, p. 15)

Esse papel junto ao público infantil torna-se ainda mais necessário nos últimos anos, pela escassez de programas voltados a esse público nas tevês comerciais. Em 2018, ao observarmos a grade de programação da tevê aberta comercial, no período da manhã, constatamos que apenas o Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) mantinha o programa infantil Bom Dia e Cia, enquanto as outras emissoras preenchiam esse horário com variedades.

De acordo com Filho (2015), o desinteresse das redes comerciais de televisão pelas crianças não está apenas relacionado à resolução do CONANDA nº 163/2014, que proíbe a exibição de comerciais voltados para o público infantil. Para ele, mais do que isso, o desdém dessas redes pelas crianças já vem de longo tempo, com a substituição gradativa dos programas infantis por atrações voltadas para um público mais amplo, capazes de atrair mais anunciantes, principalmente por meio do chamado *merchandising*.

Outra consideração importante sobre a escassez de programação para crianças nas tevês abertas comerciais é o aumento substancial da audiência dos canais de tevê por assinatura voltados para esse público, o que deixa aos pequenos espectadores sem poder aquisitivo apenas a opção dos canais públicos.

Sendo assim, as emissoras privadas, concessionárias de serviço público, descumprem o princípio constitucional, preconizado no artigo 221 da Constituição Federal de 1988, que as obriga a dar preferência a programas com “finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas” (BRASIL, 2016, p. 130), ao não contemplarem também o público infantil nas suas programações.

Nesse sentido, Itamar Aguiar (2012) destaca que o interesse público deve prevalecer na oferta de programação de qualidade para todos:

O conceito de “interesse público” em matéria de televisão requer a oferta de serviços de televisão aos quais todos possam ter acesso, portanto sem limitações de qualquer ordem, abrangendo tanto a sua condição de cidadão quanto de pessoa humana. Segundo esta posição teórica, a noção de interesse público guarda certa oposição com a de televisão de mercado. Quando se trata do interesse público, os valores de ordem cultural têm uma posição central, estando os demais valores a eles subordinados. Já na televisão de mercado, os valores centrais são de ordem econômica, ficando os demais valores em posição secundária. (AGUIAR, 2012, p. 65).

A programação infantil da TV Brasil, disponível no site oficial da emissora, atualmente ocupa sete horas diárias na sua grade, contabilizando um total de 39 horas semanais com a exibição do programa TV Brasil Animada de segunda a sábado. Uma consideração importante é a não veiculação de publicidade nos horários disponibilizados para a exibição da programação infantil.

A organização das produções segue de acordo com a faixa etária: para as crianças de até seis anos, de segunda a sexta-feira, a primeira sessão acontece das 8h15 às 10h30, a segunda sessão inicia-se às 13h30 e estende-se até as 15h e, aos sábados, principia às 8h30 e continua até as 10h15. Para a faixa etária a partir dos seis, a programação de segunda a sexta-feira inicia-se a partir das 10h30, terminando ao meio dia, e, à tarde, a exibição vai de 15h00 às 16h00. No sábado, esse público também é contemplado com o horário que vai de 10h15 às 12h00.

A programação infantil para a faixa etária até seis anos é composta por nove séries: *Sésamo*, *Mino e Nina*, *Meu AmigãoZão*, *Cocoricó na Cidade*, *Igarapé Mágico*, *Guilhermina e Candelário*, *SOS Fada Manu*, *As Novas missões do Peixonauta* e *O show da Luna!*. A maioria das séries é de produção brasileira, observação relevante na medida em que um dos objetivos dispostos no Art. 3º da Lei de criação da EBC e, conseqüentemente, da TV Brasil, é impulsionar a cultura nacional, como elenca o inciso VII: “promover parcerias e fomentar produção audiovisual nacional, contribuindo para a expansão de sua produção e difusão.” (BRASIL, 2008, p. 1).

#### 1.4 A série *Guilhermina e Candelário*

O objeto de estudo desta pesquisa, a série colombiana *Guilhermina e Candelário*, destinada a crianças de quatro a oito anos, foi criada pelas irmãs Marcela e Maritza Rincón González e realizada pela produtora Fosfenos Media. Várias publicações da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) destacam que a animação traz o protagonismo de uma família negra que vive na região do Pacífico colombiano.

No entanto, de acordo com as idealizadoras, as histórias vividas por elas poderiam acontecer em qualquer lugar do mundo. Elas acrescentam também que a série infantil, além de trazer crianças negras como protagonistas, faz também um resgate da figura dos avós como fazedores e reveladores do saber, uma vez que a avó Francisca e o avô Faustino desfrutam e são cúmplices das aventuras vividas pelas crianças. Outras personagens que também compõem a trama, os amigos Aurora e Camilo, vivem com os pais Ismael e Rosita e a cadelinha Lua, conforme figuras abaixo:

**Figura 1** – Personagens que compõem a série *Guilhermina e Candelário*.



Fonte: TV Brasil.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://tvbrasil.etc.com.br/guilhermina-e-candelario/2017/08/conheca-os-irmaos-guilhermina-e-candelario-seus-familiares-e-amigos>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

A personagem Guilhermina, de seis anos, é muito extrovertida e carinhosa. Candelário, por sua vez, é um menino de oito anos muito inteligente e criativo.

**Figura 2** – Guilhermina.



Fonte: TV Brasil<sup>3</sup>

**Figura 3** – Candelário.



Fonte: TV Brasil<sup>4</sup>

Em publicação do Blog Karamelada (GRAZIELLE, 2016), o diretor de animação da série, Úlises de Jesús Ramos, explica como foram imaginados os corpos dos pequenos: “os olhos vivaces, a pele escura e de poucas sombras e poucas luzes foram pensados para que as crianças os diferenciem e se sintam identificados com as caras circulares e os corpos em forma

---

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid.

de triângulo”. O som da marimba, principal instrumento utilizado na composição da trilha sonora, acrescenta muita alegria e musicalidade para as histórias, acrescenta ele.

Em entrevista ao site COMKIDS, Maritza Rincón relatou que o desenho foi pensado para cativar as crianças e apresentar valores de sociabilidade e de diversidade étnica e cultural para a programação infantil da televisão colombiana:

Ter um programa de televisão destinado à primeira infância e que tem como protagonistas crianças negras é algo realmente valioso para a nossa sociedade. Esse era o nosso grande sonho quando começamos este projeto. E nos alegra ver como ele consegue transcender fronteiras para que muitas crianças tenham a possibilidade de ver outro tipo de história, de contexto, para se sentirem protagonistas nos programas da TV. Isso certamente vai gerar um sentimento de pertencimento e reforçará aspectos da identidade, interculturalidade e respeito às diferenças, o que, ao nosso ver, são muito importantes para a construção da paz em nossos países. (COMKIDS, 2015)

No Brasil, a série começou a ser exibida no ano de 2015. Atualmente, a animação é veiculada na programação infantil da TV Brasil, faz parte do programa TV Brasil Animada e é exibida de segunda a sexta-feira às 14h40 e aos sábados às 08h45. Ao todo, estão no ar vinte episódios, com doze minutos cada um, que abordam o cotidiano dessa família e especialmente dos irmãos Guilhermina e Candelário.

Segundo o Presidente da EBC, Américo Martins, a escolha da série se harmoniza com os princípios da empresa, que é o de enaltecer a diversidade étnico-racial brasileira, diz que “A criança precisa de referenciais que fortaleçam a sua identidade. Por isso, um dos cuidados da TV Brasil é veicular programação pautada em valores humanos e afirmativos, com desenhos que não a exponha a conteúdos apelativos ou violentos” (EBC, 2015).

De acordo com publicações da SEPIR, foram promovidos alguns eventos de lançamento, como a apresentação em Brasília (DF), em que cerca de 500 crianças do ensino fundamental público tiveram a oportunidade de assistir aos primeiros episódios. Os lançamentos também ocorreram em Salvador (BA), São Paulo (SP), São Luís (MA) e na comunidade quilombola Santa Joana, no município de Itapecuru Mirim, também no Maranhão. Os eventos tiveram o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

A então ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, Nilma Lino Gomes, destacou, na ocasião, a expectativa de que o desenho proporcionasse ao público brasileiro, sobretudo ao público infantil, “um contato com a cultura e a identidade negras.” (SEPIR, 2015). Para ela, as personagens e as histórias contadas nos episódios ressaltam a intenção de conceber um sentimento de pertencimento e valorização da história e da cultura fundamentais na construção da identidade das crianças negras.

Na série, os irmãos são apresentados como muito inteligentes, criativos, curiosos, ambos têm o sonho de assumir profissões de destaque, Guilhermina quer ser capitã de um grande navio e, além de ter o pensamento muito rápido, é uma menina destemida. Candelário tem o desejo de ser um grande engenheiro e já demonstra essa propensão, pois é um grande inventor. Eles representam os poderes da infância não como advindos de roupas ou varinhas mágicas, mas da inocência, inteligência, imaginação e criatividade.

### **1.5 Estratégias Metodológicas**

Um dos traços do racismo é a investigação sobre a população negra a partir de autores que não vivenciaram a sua origem nem a sua ancestralidade, não experimentaram a dor da escravidão e produzem análises a partir de uma perspectiva de fora. Muitas vezes, esses autores são homens, brancos, do hemisfério norte, cuja história os remete muito mais à condição de opressores do que às vivências dos oprimidos. Neste trabalho privilegamos o olhar de dentro, em que a pesquisadora e as meninas e os meninos ouvidos podem comungar um pertencimento.

Essa é a primeira premissa das estratégias metodológicas utilizadas neste estudo: olhar a partir de dentro, como ensina a pesquisadora negra Edileuza Souza (2013). Dessa forma, as políticas de comunicação investigadas não são apenas normas frias, mas construções coletivas do cotidiano de quem as vive. Os desenhos animados não são vistos como produtos da indústria cultural distantes de tudo e de todos, mas como obras reinventadas a cada recepção. E o racismo não é somente uma marca do passado, mas uma expressão do presente, a impactar a vida de crianças e adultos, influenciando os locais de fala de cada um e de cada uma.

Pelas mãos de Pedro Demo (1996), estabelecemos o segundo fundamento metodológico deste trabalho: o método histórico-dialético. A recepção construída neste estudo aponta inúmeros conflitos, dos quais se destacam: a diferença etária e socioeconômica entre a autora e os estudantes; o passado e o futuro do quilombo; o reconhecimento de ser negro; a rejeição a esse pertencimento etc. Esses conflitos são fundadores da dissertação e impregnam as várias etapas da pesquisa, do aporte teórico escolhido aos limites e possibilidades de análise.

As implicações desse método estão na escolha de variados procedimentos de abordagem, como revisão bibliográfica, entrevista semiestruturada e estudo de recepção, porque partimos do pressuposto de que o real é complexo e está em constante movimento. Ademais, esse método enxerga o real em conflito, em constante tensão e embate. Portanto, abrimos mão das certezas e nos lançamos em uma perspectiva qualitativa de insegurança e de

risco, longe de qualquer essencialidade ou verdade absoluta. Para nos conduzir na realização dos procedimentos citados, contaremos com as abordagens metodológicas de Maria Cecília de Souza Minayo (1994), Augusto Triviños (1987), Jorge Duarte e Antônio Barros (2005), Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2003), Nilda Jacks e Ana Carolina Escosteguy (2005).

Dessa maneira, as etapas seguidas para a realização da pesquisa foram:

- a) Revisão bibliográfica: fizemos um estado da arte para identificar trabalhos similares na Universidade e não encontramos nenhum com o recorte de comunicação, educação, racismo na infância e tevê pública;
- b) Criação de um diário de campo de inspiração etnográfica, que nos permitiu descrever o conhecimento do quilombo, da escola, das crianças, as angústias, receios e conquistas desse encontro;
- c) Escuta das educadoras: para conhecer suas percepções sobre o racismo na infância, as estratégias para enfrentá-lo, a leitura que fazem dos meios de comunicação em parceria com a sala de aula para realizar esse debate e suas percepções do desenho;
- d) Recepção do desenho Guilhermina e Candelário, que envolveu estratégias de sensibilização para a temática racial, como a leitura de uma história e a apresentação de cartazes. Depois de assistirem ao desenho, as crianças foram convidadas a comentá-lo.

Inspiradas por Edileuza Souza (2013), tentamos olhar para o desenho desde dentro daquela comunidade e da própria perspectiva da autora da pesquisa, para aí fazermos um “desde fora”, que é aproximá-lo com as discussões da tevê pública e das contribuições da comunicação para a educação no combate ao racismo.

A pesquisa tem uma inspiração etnográfica, porque a pesquisadora deslocou-se para conhecer, acompanhar e investigar o cotidiano dos sujeitos, para um mundo que não é o seu. Dessa forma, desde dentro para desde fora, a perspectiva etnográfica e o método histórico-dialético constituem o tripé metodológico a partir do qual observamos nosso objeto, aplicamos técnicas de pesquisa e dialogamos com as teorias e os autores que fundamentam o estudo.

## CAPÍTULO II APORTE TEÓRICO

### 1 AS ABORDAGENS

Três abordagens teóricas foram fundamentais para a realização deste trabalho, consolidada por meio de pesquisa bibliográfica, que contemplou livros, artigos científicos e legislação. A primeira é a de Políticas Públicas de Comunicação, o *locus* ideal para compreender os princípios, as diretrizes, os limites e as possibilidades das tevês públicas.

Nessa perspectiva, resgataremos os autores que abordam o papel complementar do público, privado e estatal, tentando compreender como e por que as tevês públicas têm se destacado na veiculação da programação infantil. Assim, retomaremos adiante Murilo César Ramos, Eugênio Bucci Laurindo Leal Filho, Maria Teresa Otondo, Inês Sampaio, Andreia Cavalcante, assim como o Artigo 221 da Constituição Federal e o Relatório UNESCO sobre a radiodifusão pública.

Outra abordagem teórica será a dos estudos que contemplam a relação comunicação-educação na perspectiva dos estudos de recepção. Identificamos autores que reconhecem as contribuições da comunicação audiovisual para um projeto educativo, sobretudo voltado para a infância, como Paulo Freire, Ismar Soares, Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco, Nilda Jacs, Ana Carolina Escosteguy, Maria Immacolata Lopes, Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva, Roseli Aparecida Fígaro e Rosa Maria Bueno Fischer.

Por fim, traremos uma breve abordagem sobre o racismo e as representações sociais que são estruturais para compreendermos o papel da escola, os limites e possibilidades das animações e as contribuições das tevês públicas para a construção e fortalecimento da identidade e da cultura do povo negro. Os autores que contribuirão com essa abordagem serão Moscovici, Denise Jodelet, Stuart Hall, Joel Zito Araújo, Florestan Fernandes, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Arleandra Amaral, Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira, Maria Aparecida Bento, além das cartilhas UNICEF e UNESCO sobre os impactos do racismo na infância e na escola

## 1.1 Políticas Públicas de Comunicação

A criação da Empresa Brasil de Comunicação (EBC) foi um grande salto para a democratização da informação e do conhecimento. Uma vez que o interesse público está no cerne do seu nascimento, esse conceito implica o respeito a esse público com programação que o enxergue como cidadão de fato. O artigo 221 da Constituição Federal de 1988 determina os princípios que a radiodifusão brasileira deve cumprir no propósito de que todo brasileiro se veja representado nos meios de comunicação, quando diz:

A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios:

I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;

II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;

III - regionalização da produção cultural, artística e jornalística, conforme percentuais estabelecidos em lei;

IV - respeito aos valores éticos e sociais da pessoa e da família.  
(BRASIL, 2016, p. 130)

Nesse sentido, compreendemos que a TV Brasil, integrante desse novo modelo de tevê Pública que é a EBC, tem a obrigação de exibir conteúdo que promova a pluralidade e diversidade do povo brasileiro. Ao ofertar uma programação diferenciada da reproduzida em tevês comerciais e que reflita a realidade brasileira, a TV Brasil também cumpre o princípio da complementaridade, essencial para assegurar o interesse público da tevê pública.

Assim, consideramos que a TV Brasil tem papel fundamental de garantir ao público infantil o destaque em sua programação, que foi relegado de forma desrespeitosa pelas emissoras privadas, assumindo o compromisso de exibir conteúdo diversificado que valorize a cultura, o respeito às diferenças e a condição de sujeitos em desenvolvimento desse público.

Corroborando com o posicionamento de Rosa Maria Bueno Fischer (2002), a partir do entendimento de que a tevê pode contribuir para que haja aprendizagens significativas, os meios de comunicação podem, sim, constituírem-se como um lugar para a produção e a circulação de valores, concepções e representações relacionadas a um aprendizado sobre quem somos e como devem ser vistos por nós os negros, mulheres e indígenas.

## 1.2 Relação comunicação e educação na perspectiva dos estudos de recepção

A escola já não se configura mais como lugar exclusivo de legitimação de conhecimento. A transmissão de conhecimento e a relação que os alunos estabelecem com os outros integrantes da sociedade também passam pelos meios de comunicação. Assim, abrir espaço para a discussão sobre o racismo na infância e na escola a partir dos meios de comunicação referenda o conceito de Educomunicação defendido por Ismar de Oliveira Soares (2002):

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim a como melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem. (SOARES, 2002, p. 24).

Segundo o autor, a relação mútua entre comunicação e educação dá ênfase significativa ao fazer pedagógico, à medida que abre espaço para o diálogo por meio das indagações. Harmoniza-se, assim, com a ideia de Paulo Freire (1988, p. 69), que afirma que “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados”.

Desse modo, a interação entre comunicação e educação deve viabilizar a construção de saberes essenciais para o respeito às diferenças, conforme ressalta Ismar de Oliveira Soares (2011):

Produzir mudanças que respondam aos desafios apresentados pela sociedade atual, mobilizada por graves questões relacionadas à vida, à ética, ao planeta, ao trabalho, à convivência entre diferentes, à dignidade humana, entre outros temas. Mudanças que levem em conta um contexto mundial globalizado e de velocidade acelerada, com enorme impacto sobre as estratégias de aprendizagem e construção de conhecimento. (SOARES, 2011, p. 53).

Nessa perspectiva, além de considerar o papel dos meios de comunicação na promoção de uma educação que enfatize o respeito às diferenças, é importante destacar também a legislação criada com o objetivo de erradicar o racismo, como a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. Tais normas são fundamentais no processo de democratização do ensino e na luta para a desconstrução do racismo, como ressalta Nilma Lino Gomes (2012):

Uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades inconformistas diante das práticas racistas e com conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras. (GOMES, 2012, p. 22).

Nesse sentido, a escola tem o compromisso de abrir o espaço que promova democraticamente o sujeito na sua integridade, formando e estimulando valores, comportamentos e hábitos, que respeitem as diferenças, como muito bem enfatiza Vera Neuza Lopes (2005):

O combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, em nível escolar, deve tomar as mais diferentes formas de valorização da pessoa humana, povos e nações, valorização que se alcança quando descobrimos que as pessoas, mesmo com suas dessemelhanças, ainda são iguais entre si e iguais a nós, com direito de acesso aos bens e serviços de que a sociedade dispõe, de usufruí-los, criar outros, bem como de exercer seus deveres em benefício próprio e dos demais. (LOPES, 2005, p. 187).

Ainda pensando no papel fundamental que a interação entre a escola e os meios de comunicação possuem no fazer pedagógico, Nilma Gomes (2011), enfatiza que diante de toda negação do negro nesses espaços, é preciso que a escola tenha um “compromisso pedagógico e social de superar o racismo, entendendo-o à luz da história e da realidade social e racial do nosso país”. Desse modo, entendemos que é essencial levar para a escola o debate sobre a questão racial por meios de referências positivas sobre a identidade do negro, seja nos filmes, literatura, animações e outros, para que possamos sensibilizar as crianças para a luta contra o racismo. Mas, para isso, é imprescindível dar visibilidade à questão racial na escola, do contrário continuaremos nesse processo infinito de desigualdades, como ressalta Gomes (2004):

Pensar a relação entre Educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade. Além de nos aproximarmos do universo simbólico e material que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas. Torna-se imprescindível afirmar que, durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil, e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultamento. Ao caminharmos nessa direção, inevitavelmente o negro será colocado no lugar do sujeito que ele realmente é; e poderemos considerar a árdua luta das famílias negras na reprodução da sua existência, na luta contra o racismo, na recriação da cultura, na construção da religiosidade. (GOMES, 2004, p. 13)

Conceber a relação entre comunicação e educação na perspectiva da recepção é de suma importância para compreendermos como acontece o processo de “interação social” na comunicação, conforme o pensamento de Roseli Aparecida Fígaro (2000). Para a Autora, a recepção permite perceber como se dá essa conexão entre os meios de comunicação e as pessoas, como destaca:

Pensar a comunicação a partir da recepção permite-nos entender melhor o papel dos meios de comunicação na vida da sociedade contemporânea, como eles atuam no cotidiano dos grupos sociais, nas diferentes comunidades e culturas. Permite-nos também sair da oposição emissor todo-poderoso versus receptor passivo ou, por outro lado, emissor neutro versus receptor/consumidor todo-poderoso. (FÍGARO, 2000, p.37)

Este estudo considerará o papel das mediações na recepção televisiva partindo das leituras de Martín-Barbero, Guillermo Orozco, Nilda Jacs e Ana Carolina Escosteguy. Para isso, utilizaremos o termo “perspectiva” em consonância com a orientação de Maria Immacolata Lopes (2013, p. 68): “a teoria da recepção de Martín-Barbero deve ser vista, antes de mais nada, como uma perspectiva de investigação e não uma área de pesquisa sobre mais um dos componentes do processo de comunicação, neste caso, a audiência.” Para José Guibson Dantas (2008), a perspectiva das mediações culturais proposta por Martín-Barbero procura “compreender o processo comunicacional a partir dos dispositivos socioculturais.” Sendo assim, Martín-Barbero (2003) eleva o espectador de mero receptor passivo que não leva em conta a sua própria realidade a um receptor ativo produtor de significações no processo comunicativo, como podemos observar no trecho abaixo:

Na redefinição da cultura, é fundamental a compreensão de sua natureza comunicativa. Isto é, seu caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor, portanto, não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor. O desafio apresentado pela indústria cultural aparece com toda a sua densidade no cruzamento dessas duas linhas de renovação que inscrevem a questão cultural no interior do político e a comunicação, na cultura (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 287).

Acreditamos também que a perspectiva das mediações propostas por Martín-Barbero (1997) será essencial para a produção de sentido na nossa investigação, já que se fundamenta no diálogo entre o que o espectador vê e o que ele vive, de forma que as duas experiências produzem uma recepção possível.

Por isso, em vez de fazer a pesquisa partir da análise das lógicas de produção e recepção, para depois procurar as relações de imbricação ou enfrentamento, propomos partir das mediações, isto é, dos lugares dos quais provêm as construções que delimitam e configuram a materialidade social e a expressividade cultural da televisão (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 292).

Na perspectiva das *múltiplas mediações* proposta por Guillermo Orozco (2005), o autor aponta que as mediações ocorrem na mente do indivíduo e em tudo que o cerca, como em suas emoções, vivências, na classe social, idade, etnia, enfim, em todos os meios sociais nos quais ele está inserido:

Assumir o telespectador como sujeito – e não só como objeto – frente à TV supõe, em primeiro lugar, entendê-lo como um ente em situação e, portanto, condicionado individual e coletivamente, que ‘se vai constituindo’ como tal de muitas maneiras e se vai também diferenciando como resultado da sua particular interação com a TV e, sobretudo, das diferentes mediações que entram em jogo no processo de recepção. (OROZCO, 2005, p. 28-29)

O autor também nos apresenta os princípios que norteiam o estudo de recepção, a saber:

[...] a recepção é interação; [...] essa interação está necessariamente mediada de múltiplas maneiras e [...] essa interação não está circunscrita ao momento de estar vendo a tela. O objeto de estudo, por conseguinte, serão as diversas mediações ao “longo e amplo” processo de recepção (OROZCO, 2005, p. 37).

Ao trazermos os ensinamentos de Orozco para nossa pesquisa, compreendemos a necessidade de considerar o momento de recepção do desenho à luz das interações dos estudantes na escola, no bairro e na família, mediada por uma gama de produtos simbólicos, inclusive os mediáticos, e em constante transformação.

### **1.3 Racismo e Infância**

Para abranger a importância da discussão sobre o combate ao racismo em todas as suas formas e o lugar dos meios de comunicação, principalmente a tevê pública, para a desconstrução da inferioridade do povo negro, trazemos uma definição do conceito de racismo apresentado pelo Instituto AMMA Psique e Negritude. Tal definição apresenta o racismo como sendo “a referência do comportamento do indivíduo à ‘raça’ (etnia) a que pertence e, principalmente, o uso político de alguns resultados aparentemente científicos para levar à crença da superioridade de um grupo sobre os demais, através de atitudes de discriminação e perseguição contra os grupos que foram considerados inferiores.” (2008, p.77)

No Brasil, o racismo estruturou-se no decorrer do processo da escravatura, consolidando-se depois da abolição, baseado na tese de inferioridade biológica do povo negro, o que pode ser percebido na desigualdade e exclusão a que essa população é submetida. Tal condição vem se perpetuando por meio de argumentos como o mito da democracia racial. Como explica Florestan Fernandes (1989):

Os mitos existem para esconder a realidade. Por isso mesmo, eles revelam a realidade íntima de uma sociedade ou de uma civilização. Como se poderia, no Brasil colonial ou imperial, acreditar que a escravidão seria, aqui, por causa de nossa “índole cristã”, mais humana, suave e doce que em outros lugares? Ou, então, propagar-se, no ocaso do século XIX, no próprio país no qual o partido republicano preparava-se para trair simultaneamente à ideologia e à utopia republicanas, optando pelos interesses dos fazendeiros contra os escravos, que a ordem social nascente seria democrática. (FERNANDES, 1989, p. 12)

Nesse contexto, entendemos que, para reverter décadas de desigualdades sociais a que o povo negro é exposto, é necessária a formulação de políticas específicas nas áreas de educação, saúde, trabalho e cultura para essa população, como defendido pela pesquisadora do IPEA Luciana Jaccoud (2010).

Em 2010, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) lançou cartilha sobre o impacto do racismo durante a infância no Brasil. O documento apresenta um panorama da

realidade brasileira no cuidado com as crianças e adolescentes, e alerta que, embora tenham sido percebidos alguns avanços significativos, como a redução dos índices de mortalidade infantil e a intensificação das políticas de ensino e de assistência às famílias, esses avanços ainda não contemplavam todas as crianças que vivem aqui. Nesse sentido, o documento atentou principalmente para a situação da exclusão das crianças negras e indígenas.

Diante desse contexto de invisibilidade e desigualdade, elas tornam-se “vítimas do racismo nas escolas, nas ruas, nos hospitais ou aldeias e às vezes da própria família” (UNICEF, 2010). O estudo aponta também que os impactos causados são extremamente danosos, uma vez que esses meninos e meninas sofrem tanto psicologicamente quanto socialmente os efeitos do racismo.

Embora constituam a maioria da população, as crianças e adolescentes negros ainda não se veem representados, seja na TV, na escola ou nos livros infantis, situação que permite a perpetuação do racismo. Diante disso, compreendemos a importância de políticas públicas para os meios de comunicação que estimulem a produção e a veiculação de conteúdos que apresentem referências positivas do povo negro e da sua cultura.

#### **1.4 Representações Sociais**

É importante compreender como foram construídas social e historicamente as representações sociais e como estão estritamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconômicos, culturais e étnicos que as expressam por meio de mensagens nos diferentes atos e práticas sociais. Para Ana Célia da Silva (2011), entender o conceito de representação social e como ela é concebida é importante para a interpretação das transformações da representação social do negro, bem como os determinantes dessa transformação. Destacamos que o conceito de representações sociais não irá ancorar nosso trabalho, por falta de tempo e de maturidade da pesquisadora em desenvolvê-lo, mas faz parte dos fundamentos teóricos da pesquisa, pois ajuda a compreender o universo no qual as crianças, o desenho e a pesquisadora estão inseridos.

Para Serge Moscovici citado por Celso Pereira de Sá (1996), a representação social é uma construção que o sujeito faz para entender o mundo e para se comunicar:

Por representações sociais entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades

tradicionais, podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1981 apud SÁ, 1996, p. 181).

Nesse sentido, a representação social apresenta-se como uma maneira de interpretar e pensar a realidade contemporânea, que organiza comportamentos individuais e coletivos e ajuda a definir identidades pessoal e social.

De acordo com Rafael Sêga (2000), a representação social é um conhecimento prático, que dá sentido aos acontecimentos que nos são normais, forjando as evidências da nossa realidade e contribuindo para a construção social dessa realidade. Sendo assim, a representação é sempre o encargo da posição que as pessoas ocupam, toda representação social é a representação de alguma coisa ou de alguém. Ela não é a imitação do real nem do ideal, também não é a parte subjetiva do objeto.

Jean-Claude Abric (2000, p. 28) ressalta que a representação “é uma organização significativa. A representação age como um sistema de interpretação de realidade que orienta as relações dos indivíduos com o seu ambiente físico e social, determinando seus comportamentos ou suas práticas”. Nesse sentido, ele ainda destaca as funções fundamentais das representações sociais:

- a) Funções de saber: elas permitem compreender e explicar a realidade;
- b) Funções identitárias: elas definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos;
- c) Funções de orientação: elas guiam os comportamentos e as práticas;
- d) Funções justificatórias: elas permitem justificar a posteriori as tomadas de posição e os comportamentos. (ABRIC, 2000, p. 28).

Por isso, o autor ressalta que as representações sociais são importantes porque servem para se agir sobre o mundo e sobre os outros.

Ainda de acordo com Serge Moscovici (2003), as representações que se formam na sociedade têm repercussão direta em seu comportamento, atitudes e modos de agir, pois constituem estruturas individuais de conhecimentos que informam e orientam os membros de um grupo social, em determinado tempo e espaço.

Observando a construção da representação social do negro, Ana Célia da Silva (2011) salienta que essa construção foi sempre moldada por estereótipos e preconceitos, como menciona:

Na representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior. (SILVA, 2011, p. 29).

Nesse sentido, a autora afirma que transformar as representações sociais é converter os processos de conduta em relação ao outro representado, assim como às relações de interação com esse outro. Desse modo, Serge Moscovici (1978), considera essencial saber “por que” se produzem as representações sociais, já que sua função é colaborar para os processos de formação de condutas e de orientação dos diferentes sujeitos em seu olhar sobre si mesmo e sobre os outros.

No Brasil, a questão racial também passa pelo problema da representação social. Como são representados os sujeitos negros? E as crianças negras? Como essas representações contribuem para a falta de representatividade dessa população, que aparece pouco nas produções midiáticas e, de forma geral, em papéis secundários?

Os meios de comunicação sempre privilegiaram a cultura branca, como destaca Muniz Sodré (2000):

[...] com referência ao negro, a mídia, a indústria cultural, constroem identidades virtuais a partir, não só da negação e do recalçamento, mas também de um saber de um senso alimentado por uma longa tradição ocidental de preconceitos e rejeições. Da identidade virtual nasceram os estereótipos e as folclorizações em torno do indivíduo de pele escura. (SODRÉ, 2000, p. 125).

De acordo com Paulo Rogério Nenes (2009), em entrevista ao Observatório de Direito à Comunicação, o negro e o índio na TV brasileira são representados de maneira não digna, estereotipada ou simplesmente nem aparecem. Embora o Brasil tenha como principais características a diversidade cultural e as diversas contribuições dos povos, a tevê nega esses grupos.

Com relação à criança negra na tevê, Joel Zito Araújo (2007, p. 1) enfatiza que ela é sempre incorporada como “estereótipo de si mesmo, e não como representação de qualquer ser humano”. Para ele, a televisão brasileira, seja ela pública ou privada, não dá destaque nenhum à criança negra nem oferece modelos para que pela desenvolva sua autoestima. Por isso, destaca a importância de um novo modelo de tevê pública que garanta a diversidade e a representação positiva do negro.

Assim, é imprescindível que a escola, a tevê, assim como os outros espaços, abram-se para a discussão da questão racial para reverter todo esse tempo em que as representações sociais negativas da pessoa negra foram construídas. É preciso dar visibilidade ao negro de forma positiva, apresentando-o em posição de protagonismo nos meios de comunicação, na política, nas empresas, na academia. Nesse sentido, Ivone Martins de Oliveira (1994) destaca a importância dessa representação positiva para a autoestima do povo negro quando diz que a

Autoestima, então, é um valor individual e coletivo que tem a ver com o modo pelo qual alguém ou algum grupo se vê, sendo, portanto, um sentimento necessário à saúde física, mental e emocional que varia de acordo com a influência externa. O processo de construção da autoestima envolve amor, identidade, respeito, positividade, valorização e sentir-se sujeito. (OLIVEIRA, 1994, p. 32).

Diante do exposto anteriormente, perguntamo-nos se Guilhermina e Candelário contribuí para que as crianças negras identifiquem-se positivamente e, também, se o desenho reforça e fortalece a sua autoestima.

### CAPÍTULO III O PANORAMA DA PESQUISA

#### 1 NOS TRILHOS DA RECEPÇÃO: DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DO ESTUDO

Neste capítulo descreveremos os caminhos que iremos trilhar para este estudo de recepção. Na primeira etapa, apresentaremos o ambiente em que a escola está inserida – a comunidade do Quilombo Mesquita –, dados do município, o local onde foi implantada, a escola e a comunidade escolar, a entrevista com as educadoras, como cheguei lá e os dias vivenciados. Na segunda etapa, descreveremos como será a atividade de leitura do livro *Que cor é a minha cor?*. Na terceira, explicaremos a atividade com os cartazes intitulada *Construção da identidade: como eu me vejo?*. Por fim, na última etapa, apresentaremos o episódio da série *Guilhermina e Candelário* escolhido para a recepção.

##### 1.1 Aproximação com o ambiente da escola e a comunidade do Quilombo Mesquita

Nesta primeira etapa, apresentaremos o ambiente onde está inserida a escola, começando pelo Quilombo Mesquita, que nos remete à luta e à resistência do povo negro em forma de quilombo. O pesquisador Manoel Barbosa Neres (2015), nos dá informações sobre o surgimento dessa comunidade, como relata abaixo:

Tendo por consideração a proximidade histórica com Luziânia, sendo esta fundada por bandeirantes, há fortes indícios de que Mesquita tenha sido fundado pelos exploradores paulistas ou então resultado da prática escravocrata dos conquistadores em Luziânia. Assim, conta a narração popular que o Quilombo surgiu com a doação da fazenda pelo antigo proprietário, capitão Manoel (ou João) Mesquita, a três escravas. Com o fim do ciclo do ouro e com a proclamação da Lei Áurea (1888), escravos alforriados passaram a viver na Fazenda Mesquita e aí constituíram famílias, dando origem ao povoado. Dedicaram à agricultura, em particular ao cultivo do marmelo – o que se transformou depois em símbolo da produção local. (NERES, 2015, p. 23)

O povoado está localizado na zona rural do município de Cidade Ocidental. A 8 km da sede do município e a 40 km de Brasília estão instaladas a escola municipal Aleixo Pereira Braga I e a extensão da escola municipal Aleixo Pereira Braga I – Polo de educação infantil, que é o *locus* de nossa pesquisa. A comunidade foi reconhecida como território dos remanescentes de quilombolas, conforme certidão publicada no Diário Oficial da União em 07 de Junho de 2006, tendo reivindicado, em 2009, a regularização do seu território. Foi demarcada

como território do Quilombo uma área de 4.160,03 ha. Entretanto, desse total somente 761,257 ha estão sob posse dos quilombolas de Mesquita, conforme relatório do INCRA (2011).

Na região ocupada pelo quilombo, há o centro do povoado onde podemos encontrar a Igreja Nossa Senhora D'Abadia, levantada pelos próprios quilombolas, uma sede da associação, um pequeno comércio local e a escola Aleixo Pereira Braga I.

**Figura 4** – Igreja de Nossa Senhora d'Abadia.



**Fonte:** autora.

A economia da comunidade gira em torno do cultivo do marmelo, goiaba, laranja, cana de açúcar e mandioca, e conta, também, com uma pequena indústria artesanal de marmelada e goiabada, sendo a marmelada o produto de maior importância, não apenas pelo seu valor econômico, mas também pelo seu enorme valor simbólico, pois ele representa boa parte da história e da tradição no Mesquita.

O nome da única escola do povoado é uma homenagem ao líder comunitário Aleixo Pereira Braga, que estruturou o Mesquita, trazendo avanços e conquistas. Nascido no povoado em 1881, ele é considerado um dos principais personagens do Quilombo Mesquita. Dada a sua importância na história da região e a sua atenção para com as questões educativas, o município de Cidade Ocidental possui duas escolas públicas de ensino fundamental com o seu nome.

## 1.2 Perfil da População do Município da Cidade Ocidental

A escola municipal Aleixo Pereira Braga I está situada no centro do povoado Mesquita, atende a cerca de 368 alunos quilombolas e não-quilombolas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e é gerida pelo município de Cidade Ocidental.

Criado em 1976, ele é um dos municípios goianos que compõem a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal (Ride/DF). A Ride/DF constitui-se em uma região administrativa composta por três estados (DF, GO e MG) e, de acordo como a Nota Técnica da CODEPLAN, o principal intuito com a criação da Ride foi realizar o planejamento conjunto de serviços públicos comuns a esses entes federados, precipuamente em infraestrutura e geração de empregos. Sendo um dos municípios da Ride mais próximos à capital federal, a Cidade Ocidental está a apenas 42 km de Brasília e conta com uma população estimada em 69.829 pessoas em 2018, segundo dados do IBGE. (IBGE, 2018).

A pesquisa metropolitana por amostra de domicílio (PMAD), realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) em 2013, revela uma população com perfil predominantemente jovem, uma vez que 68,03% correspondem a pessoas com até 39 anos de idade. Os 31,97% restantes estão divididos em 23,25% de pessoas com idades de 40 a 59 anos e 8,72% acima de 60 anos de idade. Os dados revelam uma pequena predominância da população feminina (50,72%). De acordo com o levantamento relacionado à cor ou raça, 60,78%, da população do município é negra, considerando que 53,67%, se declararam parda/mulata e 7,10%, se declararam pretos. Os brancos somam 39,21%, da população, amarelos 0,1%, e os indígenas não apareceram nos registros do município.

No levantamento, a educação infantil de crianças até seis anos aparece em desvantagem, apresentando um índice elevado dessa faixa etária fora da escola, equivalente a cerca de 4430 pessoas, ou 6,47% da população, o que revela um problema a ser enfrentado. A falta de acesso dessas crianças à escola pode comprometer o aprendizado futuro delas, uma vez que é na educação infantil que se inicia a base para um bom desenvolvimento escolar, pois, como destaca Zilma Ramos de Oliveira (2011, p. 35), “a educação de crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas tem sido vista, cada vez mais, como um investimento necessário para seu desenvolvimento desde os primeiros meses até a idade de ingresso na escolarização obrigatória”.

Já para as crianças de 6 a 14 anos fora da escola, os dados apresentam um percentual bem menor, de 0,13%. Ainda segundo o PMAD, a escolaridade dos chefes das famílias é baixa:

35,97%, deles possuem apenas o nível fundamental incompleto, sendo predominante o sexo masculino entre os que se declararam responsáveis pelos lares, cerca de 75,16%.

### 1.3 Escola, um bem maior

A extensão da escola municipal Aleixo Pereira Braga I – Polo Educação Infantil está localizada no Jardim Edite, bairro situado em território quilombola pertencente ao município da Cidade Ocidental. No bairro, atualmente residem aproximadamente mil famílias e apenas quatro delas se denominaram quilombolas (INCRA, 2011). A escola é hoje o único prédio público da localidade.

O relatório do INCRA de 2011 ressalta que esse loteamento urbano é composto em sua maioria por famílias muito carentes, que vieram de várias regiões do país e que sobrevivem com menos de um salário mínimo mensal ou com o auxílio de programas sociais dos governos federal e estadual. O levantamento destaca que no local não há infraestrutura básica como posto de saúde, escola, creche e posto policial.

### 1.4 Conhecendo a extensão da escola municipal Aleixo Pereira Braga I – Educação infantil

**Figura 5** – Extensão da Escola Municipal Braga I – Educação Infantil



**Fonte:** a autora.

A inauguração da escola ocorreu em março de 2018, sendo uma grande conquista para a comunidade do Jardim Edite, povoado Mesquita e fazendas adjacentes. O critério para a escolha do bairro Jardim Edite para a instalação da escola foi a maior quantidade de famílias residentes na localidade, o que é constatado pelo percentual de alunos matriculados na escola: 70% das crianças matriculadas residem no Jardim Edite e as 30% restantes no povoado Mesquita e fazendas.

Aos estudantes que precisam se deslocar para chegarem até a escola, como os que moram no quilombo e nas fazendas adjacentes, a prefeitura da Cidade Ocidental disponibiliza um ônibus para fazer seu transporte. A maior dificuldade para chegarem até a escola ocorre no período de chuvas, pois as ruas do bairro e as estradas não são pavimentadas.

Cabe destacar, ainda, que a proximidade da escola à moradia dos estudantes está elencada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 4º, inciso X, que estabelece que o Estado deve garantir “vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996).

O espaço onde funciona a escola é uma construção com características de quitinetes, fica afastada da avenida principal, em local considerado ermo e a rua não é asfaltada. Não obstante, a única rua asfaltada é a avenida principal por tratar-se de uma rodovia, as salas são pequenas e não há espaço aberto para as crianças brincarem. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (2006), traz algumas sugestões de padrões de infraestrutura para a definição de espaço físico destinado à Educação Infantil, como

A programação e os estudos de viabilidade procuram caracterizar o futuro edifício, estabelecendo o perfil da creche ou da pré-escola a ser construída, a filosofia pedagógica adotada, o programa de necessidades (ambientes pedagógicos, funções, fluxos, pré-dimensionamento, mobiliário específico, instalações e equipamentos básicos, informações legais sobre o terreno, levantamento planialtimétrico, conhecido popularmente como levantamento topográfico, etc.) e as especificações educacionais (normas que condicionam a utilização dos espaços em termos de iluminação, ventilação, higiene, etc.) (MEC, 2006, p. 16).

Mesmo com essas particularidades pouco adequadas para a implantação de uma escola, esse foi o único espaço encontrado pela prefeitura e adaptado para o funcionamento da unidade escolar, uma vez que na localidade não foram encontrados imóveis mais apropriados e a demanda por uma escola na comunidade era muito urgente, já que muitas crianças na faixa etária de 0 a 5 anos não estavam frequentando a escola pela dificuldade de acesso.

Infelizmente, a oferta insuficiente de vagas para a primeira infância é uma realidade em todas as regiões do país, embora o Plano Nacional de Educação (PNE) tivesse como meta principal estender a oferta na Educação Infantil para o período de 2014-2020. De acordo com o plano, pretendia-se “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência desse plano”. Entretanto, o Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE (biênio 2014-2016) verificou que não houve aumento na oferta de vagas para esse público, uma vez que 91% das crianças de 4 a 5 anos que frequentavam a escola ou creche em 2015, o que corresponde aos mesmos números registrados em 2013, revelando que essa meta está longe de ser alcançada.

### **1.5 Características econômicas e sociais da comunidade escolar**

A escola atende atualmente cento e quarenta estudantes, com um perfil socioeconômico considerado precário: cerca de 85% dessas crianças e suas famílias dependem exclusivamente de auxílios governamentais, como bolsa escola, bolsa família etc. A violência marcante nas cidades do entorno do Distrito Federal também ronda a região onde está localizada a escola: relatos de assassinatos, acertos de contas relacionadas ao tráfico de drogas, roubos, alcoolismo e violência doméstica são comuns. Não há registro de roubo ou arrombamento na escola e nem registro de servidores, alunos e pais de alunos atingidos diretamente pela violência no deslocamento para a escola, mas esse cenário interfere no cotidiano e nas práticas pedagógicas da escola, uma vez que o aluno traz de casa para o ambiente escolar esses vestígios da violência que interferem no seu rendimento.

Nesse sentido, a escola tem realizado algumas ações com a finalidade de conscientizar a família e a comunidade sobre a importância da preservação desse espaço e o papel dos pais ou responsáveis na atenção à vida escolar dos seus filhos. A aproximação entre família e escola é de suma importância para o desenvolvimento do aluno, é o que destaca Vitor Paro (1997):

A escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos, problemas e também sobre questões pedagógicas. Só assim, a família irá se sentir comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento do seu filho como ser humano. (PARO, 1997, p. 30).

A escola vem desenvolvendo projetos para promover a interação entre ela, as famílias e a comunidade de forma geral. Exemplo desse esforço é o projeto Família na Escola, que destaca a parceria da comunidade com a escola e incentiva a participação por meio de atividades

abertas, como ciclo de palestras com profissionais de várias áreas sobre o papel de cada um no processo de ensino aprendizagem das crianças, e oficinas de cuidados pessoais, como curso de maquiagem, corte de cabelos para mães, pais e responsáveis. Outro exemplo é o Projeto Meio Ambiente, que incentiva o plantio e o cuidado do ambiente em que a família vive. Essas ações já têm surtido bons resultados, pois vem crescendo o número de mães, pais e responsáveis que participam mais ativamente da vida escolar de seus filhos.

A estrutura física da escola é composta por seis salas de aulas, dois banheiros para os alunos, uma sala de professores, um banheiro para os servidores, sala da direção, uma sala de vídeo e uma cantina onde são preparados os lanches das crianças. Os trabalhos dos alunos e o material dos professores são guardados em caixas de papelão, uma vez que não há armários nas salas. A escola não dispõe de área externa, possui apenas um portão de entrada e saída, através do qual não é possível enxergar quem está dentro ou quem está fora da escola.

O espaço para as crianças brincarem é bem restrito e os poucos brinquedos observados, como um pula-pula, tornam o ambiente mais comprimido. Uma observação relevante para o estudo é que a escola inaugurada recentemente não possui biblioteca, contrariando a Lei nº 12.244 de 24/05/2010, que diz no seu artigo 1º que “As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas” (BRASIL, 2010). Infelizmente, essa não é uma realidade apenas da EMAPB-PEI, já que dados do movimento *Todos pela Educação* (CRUZ; MONTEIRO, 2012) a partir do Censo de 2011, apontam que somente 26,7%, das escolas de educação infantil de todo o País contam com uma biblioteca em sua estrutura. Para a diretora-executiva do movimento, Priscila Cruz, é na educação infantil que as crianças mais precisam ter acesso a livros, uma vez que estão se preparando para a alfabetização. No entanto, são as que têm menos acesso a eles.

A escola não atende aos alunos em período integral e a composição das turmas segue os critérios de idade conforme orienta o MEC nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006):

A organização em agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de Educação Infantil é flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição. Os grupos ou turmas de crianças são organizados por faixa etária (1 ano, 2 anos, etc.) ou envolvendo mais de uma faixa etária (0 a 2, 1 a 3, etc.). A composição dos grupos ou das turmas de crianças leva em conta tanto a quantidade equilibrada de meninos e meninas como as características de desenvolvimento das crianças. (MEC, 2006, p. 35).

São seis turmas divididas da seguinte maneira: três turmas no período matutino e três turmas no período vespertino:

**Quadro 1** – Distribuição dos alunos nas turmas

<b>Turma</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Meninos</b>	<b>Meninas</b>	<b>Total</b>
Maternal (A)	Três anos	08	12	20
Maternal (B)	Três anos	08	10	18
Jardim I (A)	Quatro anos	07	12	19
Jardim I (B)	Quatro anos	07	11	18
Jardim I (C)	Quatro anos	06	12	18
Jardim II (A)	Cinco anos	08	12	20
Jardim II (B)	Cinco anos	08	13	21

**Fonte:** a autora.

A escola conta hoje com dezesseis servidores. A gestão é composta pela diretora, que se divide entre as demandas dessa escola e as demandas da escola sede Aleixo Pereira Braga I, que atende aos alunos do 1º ao 9º do ensino fundamental localizada no centro do Quilombo, pela coordenadora pedagógica com formação em Letras e Pedagogia que se autodeclara quilombola, e por uma assistente de coordenação que também possui formação em Pedagogia. Sete professoras lecionam na escola, todas com formação em Pedagogia. Desse total, apenas duas professoras são concursadas há mais de dez anos pelo município. As demais foram aprovadas por processo seletivo promovido pela prefeitura municipal e contratadas para trabalhar na escola a partir de julho de 2018. Todas têm experiência na realização de atividades em ambiente escolar, porém para algumas é a primeira experiência como regente de classe. Cabe acrescentar que o salário inicial de professor do município é de R\$ 2.400,00 para quarenta horas semanais, e os docentes efetivos da rede municipal contam com o Plano de carreira que eleva os salários conforme o tempo de serviço e estudo.

O cardápio da merenda foi programado por uma nutricionista da rede municipal, que levou em consideração a vulnerabilidade alimentar dos alunos da escola. Desse modo, em todos os dias da semana o cardápio contempla refeições balanceadas com proteínas, carboidratos, frutas e verduras. A merenda é servida às 9 horas para o período matutino e às 15 horas para o turno vespertino e, nos casos em que o aluno chega à escola queixando-se de estar com fome, é oferecido para ele um lanche antes do horário previsto. A escola precisa intervir em casos em

que é constatada a situação de vulnerabilidade alimentar na família do estudante, solicitando cestas básicas aos órgãos da prefeitura e a parceiros a fim de doá-las para essas famílias.

A falta de material para o desenvolvimento de atividades, como caderno, lápis, giz de cera, entre outros materiais básicos é outro problema recorrente, pois, devido ao perfil socioeconômico das famílias, a grande maioria dos alunos não traz nenhum material de casa. Diante dessa situação, a gestão da escola enviará um relatório à secretaria de educação do município solicitando a ampliação da oferta desses materiais. Outra dificuldade tem sido a liberação da verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), pois, devido a entraves burocráticos com a mudança da forma de utilização de cheque para cartão, o dinheiro ainda não foi disponibilizado. O atraso na liberação dessa verba não tem permitido a compra de itens indispensáveis para o trabalho pedagógico na escola, como livros, brinquedos – como o velotrol, que auxilia no desenvolvimento motor das crianças–, armários, entre outros.

### **1.6 A entrevista semiestruturada: voz das educadoras**

Ainda nesta etapa de aproximação com o ambiente escolar, entendemos que ouvir e apreender a percepção que as educadoras têm desse lugar e suas particularidades é essencial para o nosso estudo. Buscamos também por respostas sobre a utilização que elas fazem ou não de recursos audiovisuais, como o desenho animado, nas práticas pedagógicas que conduzem o debate para o enfretamento do racismo na escola. Para isso, iremos nos valer da pesquisa qualitativa, a metodologia de caráter exploratório mais apropriada para esta investigação, porque considera a realidade vivenciada a partir do contexto histórico e social do sujeito estudado. Maria Cecília Minayo (1994) destaca as principais características da pesquisa qualitativa, a saber:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Optar pelo enfoque qualitativo vai ao encontro do entendimento de Uwe Flick (2009), quando destaca que ela proporciona a produção de conhecimentos importantes em termos práticos e na promoção de problemas reais. Por isso, neste estudo adotamos a técnica de entrevista do tipo semiestruturada, pois entendemos que, além de engrandecer o papel do

pesquisador, também dá condições para que o entrevistado atinja a liberdade e naturalidade necessárias para a fluidez da investigação, como salienta Augusto Triviños (1987):

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Desse modo, consideramos, também, as orientações dadas por Jorge Duarte e Antônio Barros (2005), para a elaboração do roteiro. Os autores salientam que esse tipo de entrevista trata da amplitude do tema, e ressaltam:

[...] durante a preparação do roteiro-guia, uma relação com tópicos relevantes relacionados a cada questão. Depois – e apenas depois – de explorar cada pergunta original ao máximo junto ao entrevistado, o pesquisador confere a relação para saber se todos os tópicos possíveis foram abordados. Tal estratégia mantém a naturalidade e as vantagens da entrevista semiestruturada e evita que alguma questão relevante não seja abordada. (DUARTE; BARROS, 2005, p. 67).

Consideramos que os relatos, as histórias de vida, as experiências no cotidiano escolar e as percepções sobre a questão racial das educadoras nos aproximariam e nos localizariam muito mais naquele ambiente pesquisado. Compreendemos que a luta para vencer o racismo é de responsabilidade da sociedade como um todo, por considerarmos também que a escola constitui-se como um lugar fértil para o debate na construção da igualdade racial, uma vez que ela oportuniza a convivência de diferentes origens étnicas, culturais, religiosas, entre outros modos de ser e de viver. Sustentamo-nos, ainda, no pensamento do antropólogo Kabengele Munanga (2005), sobre esse lugar agregador da educação escolar no combate ao racismo, como enfatiza:

[...] cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalha, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2005, p. 17)

Neste sentido, entendemos que são questões fundamentais para nossa investigação compreender se essas profissionais identificam a existência do racismo na comunidade escolar; de que forma são discutidas – e se são – as práticas pedagógicas de combate ao racismo e respeito à diversidade; qual a percepção delas sobre as potencialidades dos desenhos animados

no processo de aprendizagem significativa das crianças menores; se conhecem as animações exibidas nas tevês públicas e se acreditam que essas animações são instrumentos importantes de combate ao racismo.

Como já mencionado, para a coleta de informações com as educadoras da EMAPB-PEI, utilizamos o recurso da entrevista semiestruturada, por termos o mesmo entendimento de Teresa Maria Haguette (1997, p. 86) quando a define como “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. A escolha da entrevista semiestruturada também levou em conta a flexibilidade permitida ao entrevistador na condução do seu trabalho. Para Maria Lakatos e Marina Marconi (2003), na entrevista semiestruturada o pesquisador fica mais à vontade, já que tem liberdade para adaptar as questões de acordo com as suas necessidades de pesquisa, permitindo, assim, uma fluidez maior nas respostas dadas pelo entrevistado.

O planejamento das entrevistas com as professoras e gestoras considerou a rotina da escola, de modo a não interferir no andamento dos trabalhos daquela comunidade escolar. Então, procuramos seguir o planejamento que conciliou as entrevistas com as intervenções nas turmas, como visto acima. Para as referidas autoras, os preparativos para a entrevista devem ser considerados, pois contribuem com o êxito do trabalho:

- a) Planejamento da entrevista: deve ter em vista o objetivo a ser alcançado.
- b) Conhecimento prévio do entrevistado: objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto.
- c) Oportunidade da entrevista: marcar com antecedência a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido.
- d) Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o sigilo de suas confidências e de sua identidade.
- e) Contato com líderes: espera-se obter maior entrosamento com o entrevistado e maior variabilidade de informações.
- f) Conhecimento prévio do campo: evita desencontros e perda de tempo.
- g) Preparação específica: organizar roteiro ou formulário com as questões importantes. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 199).

Assim, elaboramos um roteiro-guia com perguntas que consideramos chave para o nosso estudo, mas que permitia a flexibilidade da pesquisadora na condução da entrevista e proporcionava à entrevistada um momento descontraído e espontâneo para responder as questões.

Essa organização também levou em conta dois motivos específicos: conhecer os professores das turmas antes da intervenção para explicar a pesquisa, a dinâmica das apresentações, criar um vínculo de confiança entre nós e investigar o conhecimento deles sobre a TV Brasil antes da apresentação do desenho na escola. Ao todo, serão abordadas sete entrevistas, cinco com professoras. Dessas, apenas uma reside na localidade do quilombo, as demais residem em cidades do Goiás e do DF, duas são concursadas pela prefeitura há mais de

15 anos, as demais foram contratadas temporariamente. Quanto às duas gestoras, ambas residem na localidade do quilombo e são concursadas há mais de 10 anos pela rede municipal.

As entrevistas envolvem visões de mundo e observações muito subjetivas sobre o ambiente escolar. Tendo em conta esses aspectos, e para evitar que essas opiniões possam vir a ter impactos sobre a carreira das respondentes, optamos pelo anonimato. Para relatar as entrevistas, identificaremos as participantes com as seguintes abreviações: **E** para entrevistadora, **P** para professoras e **G** para gestoras, seguidas da numeração correspondente à sequência das entrevistas realizadas, a saber: **P1, P2, P3, P4, P5** e **G1, G2**.

Com a finalidade de contextualizar ainda mais a nossa pesquisa, apresentaremos brevemente o perfil das nossas entrevistadas: **P1**: Mulher negra, faixa etária dos 35 anos, oito anos de experiência na docência, não reside na localidade da escola; **P2**: Mulher negra, faixa etária dos 30 anos, é a primeira experiência como regente de classe, mas já realizou atividades afins em outras escolas, não reside na localidade; **P3**: Mulher negra, faixa etária dos 40 anos, 17 anos de experiência na docência, reside na localidade e declara-se quilombola; **P4**: Mulher branca, faixa etária dos 25 anos, recém formada, é sua primeira experiência na regência de classe, mas desempenhou atividades no ambiente escolar, não reside na localidade; **P5**: Mulher branca, na faixa etária dos 50 anos, 16 anos de experiência na docência, não reside na localidade; **G1**: Mulher negra, na faixa etária dos 45 anos, 20 anos de experiência entre docência e cargos de gestão, reside na localidade e declara-se quilombola; **G2**: Mulher negra, na faixa etária dos 50 anos, 26 anos de experiência na educação entre docência e administração, reside na localidade e declara-se quilombola.

As entrevistas já estavam programadas e a coordenadora já havia informado às professoras em reunião anterior sobre a minha presença e sobre a atividade que desenvolveria. Fui muito bem acolhida pelas professoras e as entrevistas foram realizadas em tom de muita descontração, cooperação e empatia, como é possível notar nas descrições que seguem:

*E: Aqui na escola já vivenciou algum conflito envolvendo a questão racial? E como foi resolvido?* **P1**: disse que nesta escola não, mas presenciou em outra escola, em uma turma de maternal e o conflito foi resolvido considerando a idade das crianças e por meio de atividades que valorizavam as características de cada um; **P2**: nunca presenciou; **P3**: explica que nesta escola os casos de discriminação que ela presenciou são difíceis de definir como raciais ou não, por ser afrodescendente ela acha confuso fazer essa distinção e basear seu julgamento baseado nessa condição. Contudo, em outra escola presenciou um caso explícito em sala de aula de xingamento de cunho racial que foi tratado com intervenção da direção e atividades de

conscientização; **P4**: nunca presenciou nenhum caso de racismo entre eles; **P5**: sim, recentemente uma aluna não quis dividir os brinquedos com outra porque disse que ela tinha o cabelo feio e que ela procura sempre ler livros com eles sobre o respeito às diferenças, livros com a temática racial e também promove atividades que abordem essas questões. **G1**: na escola não, mas acrescentou que, por ser uma comunidade quilombola em fase de regularização, ainda existe muita falta de entendimento sobre essa identidade, pois muitos acreditam que ser reconhecido como quilombola é um retrocesso e ela acredita que essa falta de entendimento interfere na maneira como os alunos se veem quanto à questão racial; **G2**: disse que nesta escola não presenciou nenhum caso de racismo, mas que na outra escola em que trabalhava sempre ouvia nos corredores um ou outro xingamento relacionado à origem racial, e nesses casos sempre chamava a atenção do aluno sobre o respeito aos colegas.

*E: Nos casos de bullying, quando acontecem, já apareceu alguma vez a questão racial?*

**P1**: afirma que sim, para ela a questão racial estava muito explícita; **P2**: não lembra de ter presenciado; **P3**: sim, a questão racial foi nítida de acordo com ela; **P4**: diz que não presenciou nenhum caso; **P5**: foi bem categórica ao dizer que nos casos de *bullying* em que presenciou a questão racial era explícita; **G1**: informou que não; **G2**: sim, aparece a questão racial principalmente em xingamentos.

*E: A escola ou a rede de ensino ofertou algum curso de capacitação sobre a questão racial? Quantos professores ou professoras fizeram?* **P1**: as palestras que participou na escola não abordavam a temática racial; **P2**: houve palestras, mas não sobre a questão racial; **P3**: falou que participou de um curso de longa duração em 2013 sobre racismo e, no início do ano, participou de uma palestra sobre a questão do *bullying*; **P4**: disse que desde que entrou não houve nenhum curso ou orientação sobre esse tema; **P5**: disse que neste ano participou de uma palestra sobre *bullying*, mas que não abordava a questão racial; **G1**: informou que foi ofertado um curso sobre essa questão no início do ano e cerca de 50% dos docentes fizeram, porém não sabe informar se os professores que foram contratados em julho participaram de algum curso sobre esse tema; **G2**: todos os professores efetivos já participaram de cursos sobre esse assunto, apenas os professores temporários ainda não participaram.

*E: A escola conta com materiais didáticos audiovisuais sobre diversidade racial? Quais?* **P1**: informou que desconhece esse material na escola; **P2**: falou que não há; **P3**: disse que material audiovisual ela nunca viu nesta escola; **P4**: neste polo não há, pode ser que exista na biblioteca da escola principal; **P5**: realmente não há; **G1**: a gestora informa que a escola

ainda não possui nenhum material audiovisual, até porque a escola não dispõe de dispositivos para a exibição de vídeos; **G2:** nesse polo não há, conforme a gestora.

**E:** *O que considera essencial que as crianças aprendam sobre a questão racial?* **P1:** segundo ela, é preciso que as crianças aprendam a respeitar as diferenças, porque não é correto ensinar para elas que somos iguais se elas percebem essas diferenças na textura do cabelo, na cor da pele, na estrutura do corpo etc. Acredita, ainda que é importante que as crianças aprendam que temos o mesmo valor, os mesmos direitos independentemente de como somos. **P2:** diz que o principal é trabalhar com elas a ideia da diferença, que não importa qual a cor da nossa pele, qual o formato do nosso cabelo, todos somos dignos de respeito e amor; **P3:** para ela é essencial que elas aprendam a valorização do outro, a aceitação e o respeito mútuo; **P4:** segundo ela, as crianças precisam entender que somos realmente diferentes, cada um com sua beleza interna e externa, mas que temos o mesmo valor como pessoas; **P5:** de acordo com ela, é necessário ensinar para todos o respeito às diferenças raciais, principalmente nesta comunidade na qual a questão racial é mais forte; **G1:** para ela, na educação infantil é fundamental ensinar a questão da identidade, da aceitação do seu próprio corpo e o respeito à diversidade que inclui o respeito a si mesmo e ao outro; **G2:** as crianças devem aprender o respeito a todas as diferenças e aqui nesta localidade a questão racial faz parte do cotidiano delas, fortalecer esta identidade é fundamental para a construção da autoestima

**E:** *Qual o papel da mídia de forma geral e da televisão como formadora de identidade das crianças?* **P1:** para a entrevistada, a mídia tem o poder de reforçar tanto a imagem positiva quanto negativa da população negra, atualmente na televisão já vemos personagens negros em papel de destaque, ainda é pouco, mas mostrar o negro de forma positiva contribui para a valorização dessa população; **P2:** a professora acredita que a mídia precisa mudar, só vemos em comerciais crianças e pessoas brancas como se o Brasil fosse assim. É preciso que ela traga desenhos educativos que tratem dessa questão e apresentem o negro como sendo parte da população brasileira nas suas produções; **P3:** ela considera que a forma como a mídia apresenta o negro fortalece o racismo, então é preciso repensar as representações que a televisão traz da pessoa negra, porque ela é responsável pela forma como somos vistos na sociedade; **P4:** ela acredita que a mídia é responsável na perpetuação do racismo porque nas novelas e nos programas em geral ela sempre apresenta o negro como o favelado, como o pobre, como o feio. Questionou, ainda, como as crianças iriam querer se identificar com essas características negativas. Acrescentou que a televisão precisa mostrar o negro de forma positiva também; **P5:** afirma que a mídia tem o papel fundamental nisso pelo alcance que tem, mas precisa ter o

cuidado na maneira que apresenta o negro porque, na maioria das vezes, ela faz o papel de reforçar ainda mais o racismo; **G1**: a gestora reconhece que a mídia pode ser muito importante nesse sentido, no entanto observa que ela não tem contribuído muito por conta da forma que vem mostrando a população negra. Acrescenta que é preciso apresentar programas que valorizem a cultura e a história do negro sem estereótipos para que ela realmente possa cumprir esse papel; **G2**: para ela, a mídia precisa assumir o papel de apresentar o negro de forma positiva para que as crianças tenham orgulho de assumir a sua identidade. De acordo com ela, já é possível identificar algumas mudanças, como, por exemplo, já existirem atores negros em papéis de destaque, como Taís Araújo e Lázaro Ramos, mas precisamos de muito mais.

**E**: *Conhece a programação infantil da TV Brasil para a faixa etária de 4 a 6 anos? Quais programas?* **P1**: ela sabe que tem um canal que passa os desenhos que o filho gosta de assistir, como Cocoricó e Vila Sésamo, mas não tem certeza se é a TV Brasil e também nunca assistiu; **P2**: a professora não conhece a TV Brasil; **P3**: também diz que não conhece a TV Brasil; **P4**: não conhece a TV Brasil; **P5**: conhece a TV Brasil, mas não conhece a programação infantil; **G1**: conhece a TV Brasil, mas não conhece a programação infantil; **G2**: não conhece.

**E**: *Acredita que algum desses desenhos animados pode contribuir para o combate ao racismo? Como?* Nenhuma das entrevistadas conhece os desenhos animados da programação infantil da TV Brasil.

**E**: *Ver protagonistas de origem negra em produções infantis não é nada comum na televisão brasileira. A representação da diversidade étnica e cultural é importante na TV infantil?* **P1**: para ela, as crianças aprendem muito com os desenhos, por exemplo, as sobrinhas dela são negras e adoram assistir ao desenho da Dra. Brinquedo, uma médica negra. A professora percebe que elas se identificam com a personagem pela cor da pele e pelo cabelo, dos quais têm muito orgulho, então essas representações são muito importantes; **P2**: acredita que quando a diversidade é apresentada para a criança de forma lúdica como nos desenhos animados, e nos livros, é muito mais fácil que a criança entenda as diferenças e respeite, já uma criança negra que só convive com referenciais brancos não irá querer identificar-se como negra. Exemplo disso seria a filha de sua vizinha, cuja avó encontrou-a passando água sanitária na pele para ficar branca; **P3**: para ela, a mídia pode contribuir muito se apresentar a diversidade da população brasileira, mas infelizmente ainda não vemos isso com efetividade. Atualmente temos alguns poucos programas, como Malhação, que abordam a questão racial, mas ainda falta muito. **P4**: ela afirma que sim, é um meio importante que pode contribuir para reduzir o racismo. No entanto, a mídia sempre mostra o negro com estereótipos, é sempre favelado, ignorante, em

posições inferiores; **P5**: ela acredita que a televisão é importante quando apresenta essa diversidade com clareza, quando tem o cuidado de não apresentar mais estereótipos como vem acontecendo; **G1**: para ela as mídias são essenciais para trazer essa diversidade, é uma forma de que as crianças principalmente, que são as maiores espectadoras desses desenhos, se verem representadas em suas características físicas e culturais e terem orgulho de suas identidades; **G2**: com certeza é um meio fundamental para a valorização da população negra, porque toda casa, por mais simples que seja, tem uma televisão. É importante que as pessoas se vejam representadas de forma positiva.

A conversa com as educadoras nos ajudou a perceber que manifestações de racismo permeiam o cotidiano daquela escola de educação infantil e que nem sempre ele é percebido pelas educadoras. Isso ocorre porque, como aponta Kabengele Munanga (2005, p. 16), isso é frequente no espaço escolar e “alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar”. Constitui-se, assim, um problema para o seu enfrentamento, sentido em que Nilma Lino Gomes (1996) esclarece que os conflitos envolvendo o racismo fazem parte do dia a dia das escolas:

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileiras, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as. (GOMES, 1996, p. 69).

Nesse sentido, observamos que algumas professoras conseguem ter uma percepção maior das manifestações de racismo. Acreditamos que as próprias experiências vivenciadas como mulher negra contribuam significativamente para essa identificação que, como realça Nilma Gomes (2002, p. 39), “implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.” Elas também acrescentaram que nos casos de *bullying* a questão racial sempre aparece e, nesses casos, os xingamentos depreciando a imagem do negro são os mais comuns. Nesse ponto de vista, Vera Maria Ferrão Candau (2002) explica que o mito da democracia racial, que é um dos maiores mecanismos de dominação ideológica, contribui sobremaneira para que essas atitudes sejam cada vez mais recorrentes no cotidiano escolar. Assim,

É necessário desvelar o “mito da democracia racial”, tão arraigado no nosso imaginário social, para que sejamos capazes de assumir o caráter discriminador, hierarquizador, autoritário e de negação do “outro” da nossa sociedade, tão presente em nós. Nossa educação tem características fortemente monoculturais e privilegia uma perspectiva universalista vinculada à visão iluminista da realidade (CANDAU, 2002, p. 157).

Em relação à correspondência entre formação docente para a educação das relações étnico-raciais e material didático audiovisual, as educadoras informaram que a oferta de cursos pela rede de ensino é insuficiente, que apenas os professores mais antigos fizeram curso de capacitação nessa área, e, ainda, revelaram a inexistência de recursos e materiais audiovisuais sobre a diversidade racial. E isso é um problema porque foi verificado pela pesquisa que muitas das docentes não sabem definir ou pelo menos ter uma percepção quanto às manifestações do racismo no dia a dia da escola. A falta de políticas públicas consistentes na oferta de cursos de formação docente e material didático para o trabalho das relações étnico-raciais na escola constitui um dos maiores desafios para uma educação com igualdade de condições para os jovens negros. É o que aponta Amilcar Araújo Pereira (2014), para quem

Conhecer e ensinar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, com qualidade e sem abrir mão dos conteúdos curriculares, combater o racismo e promover a igualdade por meio da educação, sem perder de vista as relações étnico-raciais nas escolas do nosso país, ao mesmo tempo tão plural e tão desigual, constituem alguns dos maiores desafios com os quais nos deparamos atualmente, como educadores e como cidadãos. (PEREIRA, 2014, p.1)

Nesse sentido, observamos que os conflitos envolvendo o racismo na escola são resolvidos de maneira pontual e não preventiva, as intervenções acontecem quando o ataque já ocorreu. Nesses casos, conforme os relatos, as professoras conversam com a criança sobre o ocorrido e promovem atividades de conscientização sobre a questão racial. No entanto, compreendemos que, para o combate ao racismo seja efetivo, é essencial que a escola promova ações cotidianas de valorização da identidade e reconhecimento das matrizes de raízes africanas, conforme orienta a lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004 p. 1).

Quanto ao lugar da televisão e da mídia como um todo, as professoras disseram que elas são essenciais para a construção da identidade das crianças negras e para o ensino da diversidade racial no cotidiano escolar e, nesse sentido, elas podem contribuir tanto para reforçar o preconceito quanto para fortalecer a valorização da população negra. Apesar disso, também concordam que a maneira como a mídia vem retratando o negro só reforça o preconceito e a discriminação contra essa população.

Embora as entrevistadas afirmem desconhecer a programação infantil da TV Brasil, elas acreditam que a apresentação da diversidade étnica, o protagonismo e a representação positiva de crianças negras nos desenhos animados podem contribuir significativamente para o combate ao racismo na escola. Mas, para isso, é necessário que a família, a escola e os produtores de mídia tenham um olhar minucioso de como as crianças dialogam e interpretam as mídias. Raquel Salgado, Rita Marisa Jobim e Solange Souza (2005, p. 16) acreditam que assim é possível “abrir o debate permanente sobre os modos como se produz cultura, conhecimento e subjetividade na interação entre crianças e adultos que vivem no contexto de uma cultura preponderantemente consumista e informacional.”

### **1.7 Como cheguei à escola**

Soube da implantação do polo de educação de infantil da escola Aleixo Pereira Braga I no final de 2017, pelo coordenador pedagógico. Utilizarei a inicial dos nomes dos sujeitos da nossa pesquisa para manter o anonimato. O professor W trabalha na escola sede que fica no centro do Quilombo, a Escola Aleixo Pereira Braga I, que atende atualmente os alunos do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, onde faria a pesquisa inicialmente.

No início de 2017, conversei com ele e expliquei do que se tratava a investigação, um estudo de recepção do desenho animado com protagonistas negros “Guilhermina e Candelário” com o objetivo de investigar como as crianças recebem essa série e se elas a relacionam com a temática racial. Esclareci que o nosso recorte eram crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, uma vez que o desenho é dedicado ao público dessa faixa etária e que, pelo contexto em que está inserida a comunidade – a escola do quilombo atende também crianças não-quilombolas que chegaram com a explosão imobiliária na região –, esse local é muito significativo para minha pesquisa. Ele, por considerar a relevância do trabalho, dispôs-se prontamente a falar com a direção da escola para autorizar meu acesso e realizar o estudo na escola Aleixo Pereira Braga I.

No início de 2018, com a inauguração da EMAPB-PEI no Jardim Edite, todos os alunos da faixa etária 3 a 5 anos que estudavam na escola sede foram transferidos para o novo polo. E assim, no dia 05 de setembro de 2018, tive o meu primeiro contato físico e emocional com a EMAPB-PEI.

## **1.8 Relatos dos dias vivenciados na escola: o diário de campo**

Para registrar as observações, as reflexões e os comentários dos dias vivenciados na escola, utilizei o diário de campo. Augusto Triviños (1987, p. 154) considera essa ferramenta uma maneira de acrescentar as informações sobre o ambiente e os sujeitos envolvidos na pesquisa. O diário de campo pode consistir em dos recursos mais importantes na escrita da pesquisa, como afirma Luís Fernandes já que ele “[...] ordena, através do fio narrativo, a dispersão de acontecimentos do dia-a-dia. Mas não ordena apenas o dado descritivo – ordenam-se uma série de cognições e de sentimentos que constantemente se produzem no contato permanente com a vida social do local” (FERNANDES, 2002, p. 26).

### **1.1.1 Primeiro olhar (05 de setembro)**

Dia 5 de setembro de 2018 acordei bem cedo. Na verdade, dormi bem pouco. A ansiedade do que me aguardava fez o sono sumir. Às 7h00 segui em direção à escola – como o percurso é de cerca de 30 km e as aulas começam às 7h30, não queria chegar muito depois das aulas terem iniciado. O caminho até o bairro Jardim Edite é muito familiar para mim, pois sempre passo pela rodovia que o cruza. No entanto, nem imaginava que houvesse uma escola dentro do bairro, pois nas vezes que passei por ali nunca vi vestígios de crianças transitando uniformizadas pela redondeza. Inclusive, o professor W, já me havia alertado que era difícil encontrar a escola devido ao local ser muito afastado, mas deu-me alguns pontos de referência. Primeiro, eu deveria entrar na rua do mercado Dois Amigos, localizado na avenida principal, e depois seguir em direção à Igreja de Nossa Senhora Aparecida. Daí, deveria entrar na segunda ou terceira rua em frente à igreja, e ao final da rua na esquina estaria a escola. Lá fui eu.

As ruas não são asfaltadas e, devido à erosão, possuem muitos buracos provenientes ainda das chuvas da estação passada. A poeira também não dá trégua, mesmo que o carro ande em baixa velocidade. Vi o que parecia ser uma escola, recém-construída e com muro alto, e pensei que seria ali. Mas se tratava de uma residência. Encontrei uma senhora com um terço na mão – acabara de sair da igreja – e perguntei-lhe onde ficava a escola. Ela prontamente respondeu-me que podia seguir em frente e, no final da rua, daria de cara com a escola. Agradei e segui conforme sua orientação.

Enfim, de longe avistei uma parede lateral chapiscada de cimento que parecia mais uma residência. Mesmo assim, segui as orientações da senhora e, ao aproximar-me, percebi que era a escola que procurava. Embora esteja localizada em uma rua sem asfalto e de frente para um matagal, aquela pequena construção se destaca, não apenas pelas paredes pintadas de azul vibrante que serviram de tela para os desenhos que ilustram crianças compartilhando a leitura de um livro, brincando, sorrindo, um verdadeiro convite para que elas possam desfrutar daquele lugar sagrado, mas também pela esperança que uma escola traz para um local tão carente e desprovido de recursos básicos.

Fiquei alguns minutos observando a movimentação ao redor, vi alguns pais e responsáveis deixando suas pequenas e pequenos estudantes, e era perceptível como os pais e a comunidade estavam felizes com a escola. Bati no portão da escola às 7h40 – só há uma entrada e o portão não permite ver quem está do lado de dentro ou do lado de fora –, não demorou muito e a Gestora E abriu o portão. Identifiquei-me, entramos, e ela trancou o portão. Parece que eu havia passado por uma espécie de portal para outro mundo diferente e melhor, acredito que essa seja a magia da escola, independentemente do local em que ela esteja localizada: quando cruzamos os seus muros, a esperança resplandece.

O espaço adaptado para o funcionamento da escola não é grande: é um bloco de cômodos todo fechado, as salas são pequenas e as janelas das salas são direcionadas para o corredor onde a circulação de ar é bem reduzida. O telhado que cobre a escola, por ser de fibrocimento, torna o ambiente muito quente. Próximo ao portão ficam os poucos brinquedos disponíveis para as crianças – vi três cavalinhos de plástico, uma bola, um golzinho para futebol e um pula-pula que, para o pequeno espaço disponível, deixa o ambiente mais apertado. Expliquei para *E* o motivo da minha presença na escola, e que precisava falar com a *KD* ou a *R*, que foram os nomes indicados pelo professor *W*. Foi aí que ela me contou que aquele também era seu primeiro dia naquela escola, e que tanto a *KD* como a *R* só chegariam a partir das dez e que eu podia esperar.

Continuamos a conversa e ela contou-me que já trabalha há quase vinte anos na secretaria de educação do município. Fez o concurso para o cargo de merendeira, mas, depois de ter feito o curso de Pedagogia, foi designada para trabalhar na gestão da escola. Antes de ir para a extensão da escola no Jardim Edite, trabalhava na escola sede no centro do quilombo. Estava havia quatro meses de licença por motivo de saúde na família – o seu esposo sofrera um grave acidente de trabalho que quase o havia levado à morte, e ela passou esse tempo no hospital

de Goiânia para acompanhá-lo e, por isso, não estava a par da rotina da escola e não podia me ajudar muito.

Então, com sua permissão, fui dar uma volta pela escola. Encontrei a professora V no corredor indo buscar água enquanto a sua turma, o Jardim II, estava com a monitora terminando a atividade sobre *bullying*. Conversamos, expliquei o motivo da minha visita à escola e perguntei se podia contar com a participação dela na pesquisa. Ela prontamente se dispôs e me levou para conhecer a turma. Não entrei na sala, mas da porta dei bom dia e falei o meu nome. Vi que eles ficaram curiosos com minha presença. Nesse momento, a professora foi atender a um chamado e eles começaram a interagir comigo: — *Tia, você vai trabalhar aqui?* Eu respondi que faria uma atividade com eles, mas que não iria trabalhar. — *Tia, sabe que eu sei contar até 10?* Eu respondo: — *Nossa que legal você é muito inteligente!*

A partir de então, começou uma chuva de crianças levantando para me mostrar quem sabia mais: “tia, eu sei contar até 50”, “tia sei contar até 30” “titia, eu sei contar até um milhão”. E eu: “nossa, como vocês todos são inteligentes”. Eu estava encantada com aquelas crianças.

De volta à sala, a professora V pediu para que todos voltassem para os seus lugares, eu me despedi de todos e voltei para a sala de coordenação. Lá, fui apresentada a alguns professores que lecionam no período vespertino e estavam chegando para a coordenação pedagógica. Mais uma vez, falei do motivo da minha visita à escola e tanto a professora A, como a professora L foram muito receptivas. Já passava das dez e meia quando a diretora K, e a coordenadora R, chegaram à escola. Apresentei-me a elas e K, que já aguardava a minha presença, pediu para que eu a aguardasse, pois teria que fazer uma reunião de urgência com todos os servidores da escola.

O motivo foi a determinação da secretaria de educação do município haver decidido, a menos de dois dias do feriado de 7 de setembro, que os alunos da escola iriam participar do desfile promovido pela prefeitura. Percebi que elas estavam bem tensas, uma vez que a organização de um evento com crianças tão pequenas demanda muito cuidado na preparação.

Ao meio dia e dez, aproximadamente, a diretora K chamou-me à sala da direção. Apresentei-me novamente, informei que faço mestrado na Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília (UnB), na linha de Políticas de Comunicação e de Cultura. Falei um pouco sobre minha pesquisa e o motivo de haver escolhido aquela escola. Foi então que me informou que a escola já tem trabalhado a questão do *bullying*, que envolve também a questão racial, e, inclusive, que um aluno do Jardim II da professora V havia ganhado em primeiro lugar um concurso de desenhos sobre o *bullying* promovido pela secretaria municipal de educação.

Então ela me informou que para fazer a pesquisa na escola eu precisava de autorização do secretário de educação do município – uma formalidade que precisaria cumprir, mas reafirmou que a escola estaria disponível para que eu pudesse realizar a pesquisa. Pedi, por isso, que eu procurasse o Luciano (secretário de educação) ou a Maria de Jesus. Enfim, agradei a atenção dela e me despedi de todos da escola.

### **1.1.2 Segundo dia (10 de setembro)**

Saí de casa às 10h em direção ao município de Cidade Ocidental e, conforme as orientações da diretora, cheguei ao prédio da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer com a documentação solicitada. Identifiquei-me na recepção e fui informada que, devido todos os servidores terem trabalhado para a realização do desfile de 7 de setembro, tiveram sua folga transferida para aquele dia. Voltei para casa com a esperança de no dia seguinte encontrar as pessoas de quem precisava.

### **1.1.3 Terceiro dia (11 de setembro)**

Decidi chegar mais cedo à secretaria de educação e estava pronta para só sair de lá assim que falasse com Luciano ou Maria de Jesus, ambos indicados pela diretora. Às 9h, identifiquei-me e o rapaz da recepção, que se lembrava de mim, informou que o Luciano ainda não havia chegado, mas que podia falar com a Maria de Jesus. Assim, apresentei-me e falei do motivo que me levava até lá, entreguei-lhe a declaração da minha matrícula na UnB, a carteira estudantil, a carteira de motorista e um termo de esclarecimento da minha pesquisa. Ela então informou-me que o secretário estava em uma reunião fora do município, e que, assim que ele chegasse, lhe passaria minha solicitação, e que a respectiva autorização me seria enviada por *e-mail*. Só restou a espera.

### **1.1.4 Quarto dia (14 de setembro)**

Os dias que se seguiram foram angustiantes, a incerteza de que seria autorizada ou não a realizar a pesquisa tirou-me o sono. Verificava o meu *e-mail* a todo o momento com a

esperança que obtivesse um retorno da secretaria. No entanto, a resposta tão aguardada só aconteceu no dia 13 de setembro, às 16h, por meio de uma ligação telefônica informando que o secretário havia assinado a autorização solicitada e que eu poderia buscá-la. Não fui no mesmo dia por causa do horário, já que, devido à distância, só chegaria lá após o expediente.

No dia 14/09, às 08h30, busquei a declaração na secretaria e parti direto para a EMAPB-PEI. Lá, encontrei a coordenadora pedagógica *R*. Só havíamos nos falado muito rapidamente, mas agora tivemos tempo para conversar e organizar a agenda da realização da pesquisa. Tivemos o cuidado de organizá-la de modo a não interferir na rotina da escola. Para tanto, analisamos o calendário escolar e as datas que se encaixaram melhor foram, 26 e 27 de setembro de 2018. Sugeri para o dia 26/09 entrevistar as professoras que coordenam no período matutino (*A*, *RC* e *J*) e as gestoras (*R* e *E*) e, no período vespertino, fazer a mediação com as turmas dessas mesmas professoras regentes: Jardim I – *B*, Jardim I – *C* e Jardim II – *B*. No dia 27/09, faria as entrevistas com as professoras *V* e *K*, que coordenam no período vespertino, e faria a mediação nas turmas Jardim I e Jardim II no período matutino. E assim, com a coordenadora, fechamos a agenda para a realização da pesquisa.

Informei para a coordenadora *R* que nas mediações com as crianças ofereceria um lanchinho, e me certifiquei se alguma criança possuía alguma restrição alimentar. Como a escola também não dispunha equipamento para a exibição do desenho, eu teria de providenciar uma tevê ou projetor. Nesse dia, aproveitei e fui conhecer a sala de vídeo, que está sendo pouco utilizada por falta de equipamentos, conheci também a cantina e tive a oportunidade de conhecer as outras funcionárias da escola, como a merendeira *MR*, as moças responsáveis pela limpeza, a monitora e as professoras das turmas de maternal. Depois dessa verdadeira incursão, despedi-me de todos e disse que voltaria nas datas combinadas.

### **1.1.5 Quinto dia (26 de setembro)**

Esse foi o primeiro dia para as entrevistas e o estudo de recepção. Cheguei à escola às 8h00 e, embora já estivesse familiarizada com o ambiente, os funcionários e até com alguns alunos da escola, a ansiedade era muito grande. A preocupação com o equipamento, com a reação das crianças e com toda a dinâmica envolvida me deixava atônita.

A servidora *E* ajudou-me a guardar os lanches e as lembrancinhas que providenciei para distribuir para as crianças na sala onde faria a apresentação, testei o projetor, o vídeo e as imagens – tudo certo –, então segui para a sala de coordenação e aguardei os professores para

iniciar as entrevistas. A primeira a chegar foi a professora *A*, da turma Jardim II-B, aguardei ela se organizar para que pudéssemos iniciar a entrevista e, como já havíamos conversado nas outras ocasiões em que estive na escola, a entrevista foi bem descontraída. Segui o roteiro das perguntas, porém sempre a provocava quando percebia que as respostas poderiam ser mais aprofundadas.

A entrevista durou pouco mais de sete minutos e, ao final, eu estava menos ansiosa e mais confiante para continuar a investigação. Nesse momento chegou a professora *J*, da turma Jardim I – C, me dizendo que não poderia conceder a entrevista naquele momento pois precisava concluir um relatório da sua turma solicitado pela coordenação pedagógica. Então, aguardei mais um pouco na sala de coordenação até que a coordenadora *R* chamou-me para a sala da direção. Começamos a conversar e eu lhe perguntei se podia gravar, ao que ela concordou. *R* falou, então, sobre as questões do quilombo, sobre a importância, para ela, de estar naquele espaço e função, e que, por ser mulher quilombola, tem de mostrar todo dia a sua competência, o que é muito cansativo e desgastante. Ela contou que nasceu, estudou, casou-se e trabalha desde sempre na comunidade, e que ama o lugar. Contou que foi escolhida para a gestão da escola porque conhece muito bem a comunidade do Jardim Edite e, que, embora o local tenha altos índices de violência, é muito respeitada e conhecida na localidade.

A história da professora *R* é inspiradora. No embalo da nossa conversa, comecei a fazer as perguntas que estavam no roteiro, nossa entrevista durou mais de 36 minutos. A seguir, entrevistei a professora *RC* da turma Jardim I – B, e descobri que ela é irmã de *R* e também se autodenomina quilombola. Fiz as perguntas segundo o roteiro, explorando-as bastante e, por último, entrevistei a professora *J*, que já me aguardava. Com isso, a agenda da manhã foi concluída.

Às 11h40, saí para o almoço e para encontrar-me com Lourenço, que me ajudaria com as atividades de mediação com os alunos. Ele seria meu parceiro responsável pelas filmagens e pela parte técnica. Chegamos à escola às 14h. Antes, havia combinado com a professora *A* do Jardim II que a turma dela seria a primeira e que assim que eles terminassem de lanchar a merenda das 15h, ela poderia levá-los. No horário previsto, as crianças chegaram, já estava tudo organizado e testado.

Acomodamos os 13 estudantes, de modo que todos pudessem ter uma boa visão da tela. Apresentamo-nos, falei que estudávamos na UnB e que estávamos muito felizes em conhecê-los. A mediação durou cerca de 40 minutos, ao final entregamos um lanchinho e uma lembrancinha para eles e para a professora, foi um momento de grande alegria. Apesar do meu

nervosismo inicial, tudo correu muito bem. Eles foram maravilhosos, muito participativos e carinhosos. Às 16 horas, recebemos as turmas de Jardim I – B e C que por orientação da coordenadora, foram juntadas, já que nas duas haviam faltado muitos alunos. Acomodamos os 19 estudantes e esperamos eles se acalmarem, já que o fato de crianças de turmas diferentes estarem reunidos numa mesma sala foi motivo de agitação. Quando pudemos, iniciamos os trabalhos e, como a sala estava quente e, de certa forma, cheia, eles pediram para sentarem no chão no momento da apresentação do vídeo.

Embora a turma estivesse cheia, os alunos prestaram bastante atenção e participaram bastante. Ao final, eles saíram felizes com a experiência, o lanche e o caderno de pintura com lápis de cera, e perguntaram quando voltaríamos. E assim terminamos as atividades do dia 26/09 com muito trabalho, mas a missão foi cumprida.

#### **1.1.6 Sexto dia (27 de setembro)**

Chegamos às 8h40 na escola e, como no período matutino o lanche é servido às 9h, combinamos com a professora V da turma Jardim II A que, assim que as crianças terminassem de lanche, ela poderia levá-las. O lanche do dia foi salada de frutas, um dos preferidos da criança. Às 9h40 chegaram as 13 crianças e, como a turma é bem animada, foi mais demorado para acomodá-las. No entanto, a participação delas na dinâmica foi memorável, talvez porque essa turma já me conhecia e estava bem descontraída com a minha presença.

Ficaram encantados com a luz saída do projetor. Iniciei a mediação com a leitura do livro, conversamos sobre a leitura e, quando fomos passar o vídeo, eles pediram para sentar no chão, e assim se deu. A sala é bem quente, por isso todos adoram ficar sentados no chão, e, mesmo depois de exibir o episódio, eles continuaram lá e eu acabei sentando também. Discutimos sobre o desenho e, logo em seguida, entreguei o lanchinho e a surpresa, ao que reagiram com muita felicidade. Tiramos várias fotos e, assim, concluímos a atividade com essa turma. Em seguida, chegou a turma da professora K, Jardim I – A, composta por 15 crianças naquele dia. Acomodamos todas elas e iniciei a conversa – nesse ponto, já estava bem familiarizada com a dinâmica da atividade, que fluiu muito bem. Essa turma também foi muito receptiva, criou-se uma competição para ver quem respondia primeiro, que não chegou a gerar tumulto, pois se tratava apenas de empolgação.

Na apresentação do vídeo, como sempre tivemos que organizá-los no chão, e alguns até perguntaram se poderiam deitar para assistir ao desenho – estavam bastante descontraídos com

nossa presença. Por fim, entregamos as surpresas para eles, que ficaram muito felizes com a manhã diferente na escola. Essa era a nossa última turma, e encerramos as atividades às 11h30, o horário em que os estudantes começam ser dispensados. Foi muito gratificante ver as crianças indo para casa com seus pais e se despedindo de mim com beijos e gesto de coração com as mãos, senti-me muito acolhida por eles.

No período vespertino, voltei para fazer as entrevistas com as professoras *V*, *K* e a gestora *E*. A primeira a ser entrevistada foi a professora *K*, que acabara de se formar. Sua experiência como estagiária em uma escola municipal da cidade de Luziânia tem ajudado nesses primeiros meses como professora regente, mas tem sido uma experiência desafiadora. Ela vem diariamente de Luziânia, cidade do entorno do Distrito Federal, percorrendo cerca de 40 quilômetros de distância. Em seguida, entrevistei a professora *V*, docente há 16 anos no município e, portanto, conhecedora da realidade daqueles alunos. Ela disse que o maior problema na escola é que os pais não participam da vida escolar das crianças. Minha última entrevistada foi a gestora *E* – ela foi a primeira pessoa a me atender e, por coincidência, também era o seu primeiro dia naquela escola. A nossa empatia foi imediata e ela contou que entrou no concurso para merendeira e, como foi estudando e se especializando, chegou a um cargo de gestão. Ela é filha de mãe quilombola e tem muito orgulho da sua origem, como deixou bem claro.

A experiência vivida durante esses dias no território quilombola teve um impacto muito forte sobre mim. Admiro as pessoas que vivem naquela comunidade e considero o local sagrado, com uma história muito rica, o que me despertou um sentimento de pertencimento e me fez acreditar ainda mais na importância de conhecermos a nossa cultura e as nossas origens.

## 2 APRESENTAÇÃO DO LIVRO *QUE COR É A MINHA COR?*

Nesta segunda etapa, apresentaremos o livro *Que cor é minha cor?*, utilizado nas atividades realizadas com as crianças. Acreditamos que a leitura dessa história para as crianças possa provocá-las e sensibilizá-las ainda mais sobre a temática que apresentaremos no desenho *Guilhermina e Candelário*. Desse modo, reforçamos o pensamento de Fanny Abromivich quando afirma que a leitura desperta o imaginário e a produção de sentidos, como enfatiza:

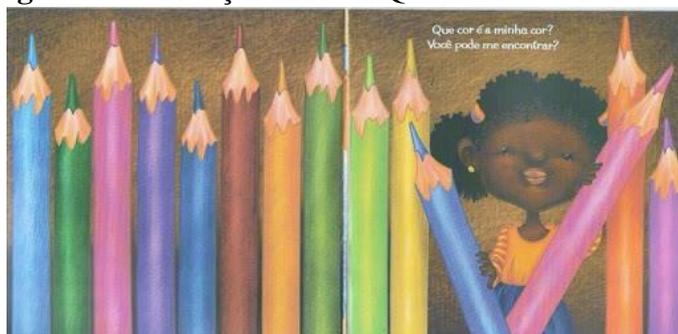
É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1997, p. 17).

Ainda, com esse entendimento do papel provocador e sensibilizador que a literatura pode proporcionar, a concebemos como de suma importância para encorajar os atores que participarão do nosso estudo, uma vez que ela contribui ativamente para a construção do conhecimento e permite a reinvenção e ressignificação na maneira de ver o mundo, como ressalta Pinto (1999), em citação de Cláudia Regina Rufino e Wendy-Lee Gomes:

[...] um grande significado no desenvolvimento de crianças de diversas idades, onde se refletem situações emocionais, fantasias, curiosidades e enriquecimento do desenvolvimento perceptivo. Para ele a leitura de histórias influi em todos os aspectos da educação da criança: na afetividade: desperta a sensibilidade e o amor à leitura; na compreensão: desenvolve o automatismo da leitura rápida e a compreensão do texto; na inteligência: desenvolve a aprendizagem de termos e conceitos e a aprendizagem intelectual. (PINTO, 1999, apud RUFINO; GOMES, 1999, p.11)

Assim, o livro *Que cor é a minha cor?* foi escolhido por trazer essa possibilidade de despertar em nossos estudantes a curiosidade, a percepção, a sensibilidade e a interação com a temática racial que abordaremos a partir do desenho *Guilhermina e Candelário*.

**Figura 6** – Ilustração do livro *Que cor é a minha cor?*



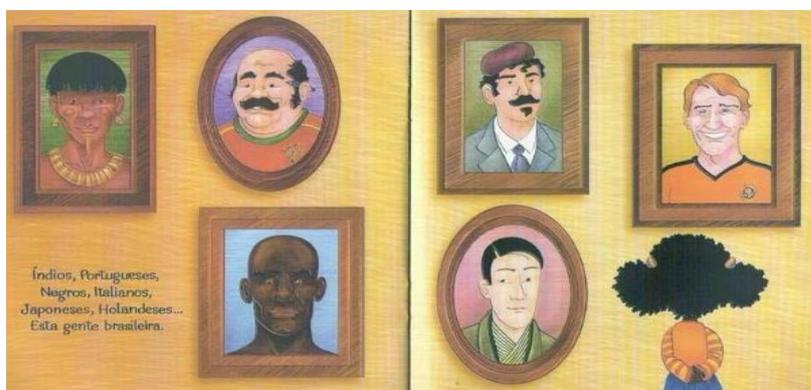
Fonte: Slideshare<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/roseligsantos/que-cor-a-minha-cor/>> Acesso em: 25 out. 2018.

A história criada por Martha Rodrigues, com ilustrações de Rubem Filho, trabalha a temática racial na perspectiva do “desde dentro” por suas vivências e identidade como pessoas negras. O texto lida de forma lúdica com as diferenças de cor, afirmando que a mistura de etnias do povo brasileiro e a conseqüente diversidade racial enriquecem o país e, por isso, ninguém é melhor ou pior pela cor que carrega, as pessoas são apenas diferentes. O texto não apresenta uma personagem principal, os versos são curtos e sempre relacionados às ilustrações. Percebemos que o objetivo é reforçar a autoestima das crianças a partir do conhecimento e da valorização da história, da cor e da cultura dos seus antepassados como visto a seguir:

Que cor é a minha cor?  
 Você pode me encontrar?  
 Minha pele é da cor das folhas da amendoeira no outono.  
 Você pode me encontrar?  
 A jaguatirica é esperta e adora correr,  
 Olhos redondos para tudo ver e pintas de jaguar  
 Da cor da minha pele.  
 Corra... você pode me pegar?  
 A árvore mais linda da minha rua.  
 Madeira da minha cama, da cor da minha cor.  
 Onde eu estou?  
 Brilhante, forte. O meu pai gosta de café pela manhã,  
 Minha mãe gosta com leite.  
 Marrom... escuro... cor da minha cor.  
 Você sabe onde eu estou?  
 E nessa roda de muitos, estou eu, você, papai, mamãe,  
 Meu irmão e minha irmã, meu avô e minha avó.  
 Toda gente brasileira: soma de muitas raças.  
 Diferentes etnias, misturadas ao longo do tempo...  
 Tempo... Tempo...  
 Todas estas cores juntas nos deram de presente  
 Estas muitas outras cores.  
 Mistura de muitas raças: Povo brasileiro.  
 (Rodrigues, 2006)

**Figura 7** – “Composição do povo brasileiro”, gravura do livro *Que cor é a minha cor?*



Fonte: Slideshare<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Ibid.

### 3 MOSTRA DE IMAGENS: COMO EU ME VEJO?

Nesta terceira etapa apresentaremos cartazes dos quais selecionamos cinco imagens de pessoas com características fenotípicas distintas e marcantes. Também selecionamos perguntas que consideramos importantes para estimular a participação e provocá-los quanto ao lugar de pertencimento de cada um quanto à questão racial. Desse modo, compreendemos que as identidades no ambiente escolar, como explica Mauro Carvalho (2012, p. 211), “[...] devem ser tratadas como sendo realizadas em diversos espaços sociais, midiáticos, familiares e organizacionais, entre outros, onde novos sentidos e narrativas, por vezes contraditórios, podem afetar comportamentos e provocar novas interações sociais”.

Nesta atividade consideraremos que para compreender a identidade de alguém é necessário conhecer a sua história, o contexto social, cultural, político e subjetivo, como ressalta Stuart Hall (1996, p. 70) ao afirmar que “As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história.” Ainda, para Marcielly Moresco e Regiane Ribeiro (2015), o conceito de identidade não pode ser entendido como algo fixo, mas “sempre em (re)construção.” Nesse sentido, o sociólogo Boaventura Santos (1996, p. 31) também concorda que o conceito de identidade está sempre em construção. Segundo ele, “Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação”.

No contexto da escola, o processo de construção da identidade negra não é fácil e, nesse sentido, as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura e Afro-brasileira e Africana explicam por que esse é um processo extremamente complexo no Brasil, “marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos” (BRASIL, 2004, p. 15). Para Eliane Cavalheiro (2006), a escola é um lugar propício para as crianças aprenderem desde cedo a consciência racial, e “o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida” (CAVALHEIRO, 2006, p. 32).

#### 4 SELEÇÃO DO EPISÓDIO “UMA TAREFA MUITO DIVERTIDA”

O episódio escolhido para exibir para os estudantes foi “Uma tarefa muito divertida”. Dentre os 20 episódios da temporada apresentados na TV Brasil, esse foi eleito porque a temática apresenta o cotidiano das crianças como estudantes. Nas cenas iniciais, por exemplo, elas aparecem uniformizadas, com suas mochilas, e a narrativa concentra-se no dia a dia dos estudantes, como a realização das tarefas escolares. E por estarmos em uma escola, consideramos que o episódio com essa atmosfera escolar traria essa aproximação naquele momento com a realidade vivida por aquelas crianças. É importante atizar o olhar crítico das crianças e a exposição a estímulos visuais que façam sentido para elas, ou seja, “a criança precisa ter situações que a levem a pensar sobre aquilo que viu a fim de que reelabore sua própria realidade social estabelecendo relação entre os desenhos (vida imaginária) e a vida real, mas não transferência linear”, segundo Caroline Gervazio, Luciana Lacanallo e Maria Ângela Almeida (2011, p. 68). Por isso, consideramos importante a escolha de um episódio que tenha relação direta com o universo vivido por elas.

O episódio inicia com a cena dos irmãos Guilhermina e Candelário voltando da escola. O caminho para casa é cercado de árvores, flores e pássaros e os irmãos aproveitam o cenário para se divertirem. Eles pulam, cantam e brincam com os bichinhos de pelúcia inseparáveis de Guilhermina, o polvo Bonga e o urso Yupíaca.

Próximo a casa, a barriga de Candelário ronca de fome e ele diz que pode até comer um urso, então eles saem correndo para chegarem em casa mais rápido. Ao chegarem, encontram um lindo bolo em cima da mesa que a vovó Francisca acabara de fazer. Mas, assim que a vovó chega, exclama que primeiro eles precisam almoçar, fazer as tarefas e só depois poderão comer do bolo. Guilhermina resmunga, mas se conforma com as condições impostas pela avó.

Na sequência, a avó pergunta se eles têm muitas tarefas e quais são, Candelário conta com entusiasmo sobre sua tarefa e Guilhermina, embora não demonstre o mesmo entusiasmo, abre o livro ali mesmo na mesa. Porém, há vários acontecimentos que a distraem pois, como vivem em um ambiente natural, visitas de borboletas, pássaros, coelhos são comuns dentro da casa. Guilhermina olha a tarefa de matemática desanimada, tenta, mas não consegue prosseguir e seus olhos vão-se fechando. De repente, a cena muda, evidenciando que Guilhermina está tendo um pesadelo. Na cena, ela aparece correndo assustada e gritando de medo, logo atrás aparecem dois monstros representados pelos números dois e três e a perseguição continua.

No sonho, ela é transportada para dentro do caderno de tarefas, com imagens de árvores desenhadas a mão, pedaços de jornais colados e rabiscos. A perseguição é acompanhada pelo som de vegetação, seca que aumenta o suspense. O pesadelo termina com Guilhermina caindo de um precipício e acordando apavorada, mas logo se recompõe e vai procurar ajuda para fazer as tarefas.

Na continuação, aparece Candelário tão concentrado em sua tarefa que nem percebe quando sua irmã chega à oficina perguntando se ele pode ajudá-la com a tarefa de matemática. Calendário pede para que ela espere um pouco enquanto ele conclui sua tarefa, mas Guilhermina, impaciente, bate desastradamente e derruba todo o trabalho do irmão provocando uma confusão que culmina com o caderno de Guilhermina rasgado. Mesmo com o pedido de desculpas, a menina sai chorando, e quando encontra seu avô Faustino que acabara de voltar da pescaria e lhe conta o que aconteceu, ele pacientemente senta em frente ao mar e ajuda Guilhermina a fazer sua tarefa.

Ao som de uma gaita ao fundo, a atividade transforma-se em um momento de alegria e ela consegue terminar a tarefa. Nesse momento chega Candelário, que entrega para Guilhermina o caderno que ele consertou e, assim os irmãos saem correndo felizes para contarem à avó Francisca que haviam terminado as tarefas e já podiam comer o bolo. Todos os episódios da série sempre iniciam e terminam com muita música e dança.

A seleção do episódio é apenas mais uma das fases nos preparativos para a recepção do desenho. No entanto, compreendemos que somente na esfera escolar teremos a chance de averiguar o desfecho da atividade aplicada.

## **CAPÍTULO IV A PESQUISA NA PRÁTICA**

### **1 VIVÊNCIA, RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA**

Neste capítulo iremos nos debruçar sobre a efetivação da pesquisa, descreveremos como ocorreu a organização para a realização das atividades e a observação participante como técnica de observação no desenvolvimento das atividades. Por fim, apresentaremos os relatos, os resultados e a análise dos dados dos procedimentos realizados

#### **1.1 Agora é a hora: organização para a execução das atividades**

Como relatado anteriormente, após verificarmos a agenda de atividades da escola para o mês, decidimos que as melhores datas seriam os dias 26 e 27 de setembro de 2018. As primeiras entrevistas foram marcadas para o dia 26/09 com as professoras que coordenam o turno matutino e lecionam no turno vespertino. No dia seguinte, os turnos seriam alterados.

Então, conforme nosso cronograma de atividades, a primeira intervenção com os alunos aconteceu no dia 26 de setembro no período vespertino. Na minha chegada à escola fui bem recebida por toda a comunidade escolar, fui acolhida pela diretora, pela coordenadora pedagógica, pela supervisora, pelos professores e demais funcionários. Embora as atividades com alunos só fossem acontecer no período da tarde, cheguei à escola no período da manhã para cumprir a agenda de trabalhos, pois já havia marcado as entrevistas com as professoras regentes que coordenam pela manhã, e aproveitei também para testar o equipamento e organizar a sala de vídeo na qual ocorreriam as atividades.

A intervenção aconteceu em cada uma das turmas selecionadas, a escolha observou o critério da idade indicada para o público da série, crianças de 4 a 5 anos. Desse modo, os sujeitos do nosso estudo foram quatro turmas da educação infantil: Jardim I – A, B e C e Jardim II – A, B, uma amostra composta por 60 alunos, 35 meninas, 25 meninos, conforme tabela:

**Tabela 1** – Composição das turmas

<b>Turmas</b>	<b>Total de Alunos</b>	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>
Jardim I – A	15	10	5
Jardim I – B/C	19	10	2
Jardim II – A	13	8	5
Jardim II – B	13	7	6

**Fonte:** a autora.

Nos momentos que antecederam as apresentações, percebi que os alunos estavam muito atentos e curiosos com nossa movimentação e também bastante ansiosos para irem logo para a sala de vídeo onde ocorreria a atividade. Foi servido o lanche da escola para os alunos antes da apresentação – essa é uma prática da direção, pois é sabido que alguns estudantes chegam à escola com fome. Então, assim que todos da turma haviam lanchado, as professoras os levavam para o local designado. Ponderamos que a intervenção seria feita por turma, primeiro porque a sala é pequena e ficaria desconfortável, principalmente, por causa do calor. Em segundo lugar, porque me permitiria observar com mais efetividade a reação e as respostas das crianças. No entanto, por sugestão da coordenação e das professoras, juntamos as turmas Jardim I – B/C, pois nas duas turmas havia faltado um número considerável de alunos.

Assim, organizamos a sala de modo que todos pudessem se acomodar nas cadeiras e também deixamos espaço livre no chão, caso eles preferissem, na hora de assistir ao desenho. Para a exibição, utilizamos um projetor, que causou muita curiosidade e especulação do que seria. Assim que os estudantes entraram na sala, foi o que mais lhes chamou a atenção: ficaram encantados com essa novidade, mas também muito ávidos para começarmos logo as atividades. Ao final, oferecemos aos alunos e professores um lanchinho especial e uma pequena surpresa: um livro de gravuras para pintar com uma caixa de giz de cera.

## 2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Na observação das atividades desenvolvidas na escola, adotamos a técnica de observação participante. Tal escolha justifica-se por ser ela uma técnica de investigação social que permite que o observador compartilhe com a comunidade pesquisada acontecimentos, interesses e sentimentos. Nesse sentido, como apontam Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 26), “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional e possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. A observação participante, conforme Cecília Peruzzo (2017, p. 165), constitui-se “numa investigação efetivada a partir da inserção e na interação do pesquisador ou da pesquisadora no grupo, comunidade ou instituição investigada”. Maria Cecília Minayo (2010, p. 70) ainda acrescenta que a “observação participante é a necessidade que todo pesquisador social tem de relativizar o espaço social de onde provem, aprendendo a se colocar no lugar do outro”.

## 3 AS CRIANÇAS DA EMAPB – PEI: QUAIS SÃO SEUS HÁBITOS DE CONSUMO DE MÍDIA NESSE UNIVERSO TECNOLÓGICO?

Como exposto acima, as intervenções ocorreram em uma turma por vez – com a exceção das turmas B e C do Jardim I, conforme já relatado. Para relatarmos os resultados, agruparemos as respostas e observações baseadas na faixa etária dos alunos.

A primeira vivência ocorreu nas turmas de Jardim II, com alunos de cinco anos. Inicialmente fui devidamente apresentada aos estudantes pela coordenadora pedagógica e pelas professoras regentes das turmas, que permaneceram na sala durante as apresentações, mas estavam ali apenas como observadoras e não interferiram na dinâmica, só chamavam a atenção de um ou outro aluno mais agitado. Para facilitar a descontração, induzi a espontaneidade e a participação deles, apresentamo-nos mais uma vez, eu e o meu parceiro responsável pelas filmagens – que, além disso, constituiu apoio técnico e moral:

— *Boa tarde, crianças! O meu nome é Rosa Helena, esse aqui é o Lourenço, nós estudamos na Universidade de Brasília e viemos aqui para conhecer como vocês estudam, como vocês brincam, o que mais gostam de fazer quando estão na escola ou quando estão em casa.*

Logo em seguida, perguntei: — *vocês gostam de assistir televisão?* E, entusiasmados todos responderam que sim. — *E vocês assistem televisão todos os dias?* Recebi um sim em bom tom, acompanhado de um “sim tia, eu assisto todo dia quando chego da escola”, ou de um “eu adoro assistir televisão” ou “eu também assisto quando acordo”. Segui: — *Agora eu pergunto, o que vocês mais gostam de assistir na televisão?* E ouço de todos um sonoro “desenho animado”, acompanhado de “tia, eu gosto de desenho, mas eu gosto mais de Carrossel” diz uma estudante, ou “Ah, eu gosto das Aventuras de Poliana”; “Eu também gosto das Chiquititas”.

Em seguida perguntei: — *Quem gosta de mexer no celular?* E a resposta foi instantânea: “eu” – todos responderam. Então, continuei: — *Quem tem seu próprio celular?* e cinco estudantes levantam a mão e confirmam que o celular é só deles; os demais disseram que usam os celulares dos parentes.

Nesse ponto, percebi que já estavam bem à vontade, bem descontraídos, e a participação deles era muito empolgante. Então, continuei: — *Crianças, agora que eu já sei que vocês gostam muito de televisão, de celular, quero saber: quem gosta de ouvir as histórias dos livros?* E todos levantaram a mão expressando o seu gosto pela literatura.

Na vivência com os alunos mais novos do Jardim I, percebemos que, o fato de haver crianças de turmas diferentes em uma mesma sala deixou-lhes um pouco mais agitados e ansiosos. Acredito, também, que eles estavam animados com a novidade, principalmente com o projetor. Os reflexos na parede e as luzes despertaram muito a atenção deles, mas foram muito participativos, respondiam a tudo com muito entusiasmo e prestaram bastante atenção. Foi uma excelente experiência. Com a finalidade de acalmá-los, falei do nosso roteiro de atividades: ler uma historinha, assistir ao desenho animado e que, ao final, ainda teríamos uma surpresa para eles. Conversamos sobre os hábitos de consumo de mídia dessas crianças de quatro anos e percebemos uma pequena diferença em relação aos estudantes maiores.

Quando perguntados se gostavam de televisão, todos em uníssono responderam que assistiam à TV todos os dias. Quanto à programação, os desenhos animados aparecem em unanimidade no gosto deles e, nesse caso, nenhuma novela foi citada. Ouço: “tia eu só gosto de desenho de super-herói”; “eu gosto da Galinha Pintadinha”; “eu gosto muito da Masha e o Urso”. Pergunto se eles gostam de mexer no celular e todos respondem que sim. No entanto, apenas uma criança afirma ter seu próprio celular, as outras usam os celulares de parentes.

Quando perguntados se possuem *tablets*, constato que nessa faixa etária há número maior de crianças que possuem esse dispositivo e que, também, são os que demonstram mais

interesse em ter um: ouvi vários “meu pai vai comprar um”. Aproveito a euforia deles e pergunto: — *Quem também gosta de ouvir historinhas?* E quase todas as crianças disseram que sim – notei que apenas três crianças não se manifestaram e descobri que na verdade elas eram muito tímidas, mas gostavam sim de ouvir histórias.

Sabemos que as crianças são fascinadas pelo universo tecnológico e são ávidas consumidoras de mídia. De acordo com a pesquisa *Little Big Kids* realizada recentemente pela Viacom International Media Networks as crianças brasileiras na faixa etária de 2 a 5 anos passam 42 horas semanais na frente das telas, isso é quase o dobro da média global que chega a 28 horas (SAES, 2017). Para Catharina Bucht e Cecília Von Feilitzen (2002, p. 79), o crescimento constante do tempo que as crianças passam em frente às telas e o fascínio que as mídias despertam nesses pequenos acontecem, “entre outras razões, porque elas acham-na divertida, excitante e imaginativa, e porque passam por experiências de aprendizado”.

Desse modo, entendemos que conhecer os hábitos de consumo de mídia dos sujeitos do nosso estudo nos irá munir ainda mais de informações para que possamos desvendar o nosso problema de pesquisa. Para tal, nesta parte traremos as respostas dos estudantes quanto a esses hábitos. Para isso, selecionamos perguntas simples e diretas que levaram em consideração a idade dessas crianças. O grupo de respondentes foi constituído por 60 estudantes, 35 meninas e 25 meninos.

#### 4 FREQUÊNCIA

A primeira pergunta que fizemos indagava se eles gostavam da televisão e a frequência com que assistiam esse dispositivo. Por unanimidade todas as crianças responderam que gostavam muito de televisão e a audiência era diária:

**Tabela 2** – Gosto pela televisão

<b>Gosta ou não</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Sim	60	100
Não	-	-

**Fonte:** a autora.

**Tabela 3** – Frequência com que assistem à televisão

<b>Frequência</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Diariamente	60	100
Outras frequências	-	-

**Fonte:** a autora.

Esses dados nos ajudam a entender por que a audiência televisiva entre os mais jovens não para de crescer. Segundo dados levantados pelo Painel Nacional de Televisão, do Ibope Media (IBOPE, 2015), o tempo médio em que crianças e adolescentes brasileiros passam em frente à TV tem subido vertiginosamente.

Em 10 anos, houve um aumento de 52 minutos nessa média. Só para compreendermos, em 2004 o tempo médio de exposição diária desse público era de 4 horas e 43 minutos, que aumentou para 5 horas e 35 minutos em 2014. Esse levantamento, feito em 2015, ainda revela que o tempo disponibilizado por esses jovens em frente à tela da televisão tende a aumentar, uma vez que nos cinco primeiros meses daquele ano foram registrados o mesmos tempos obtido no ano inteiro de 2014. Neste sentido, Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão (2013) alerta que o público infantil é dos mais vulneráveis ao fascínio da TV:

A partir dos dois anos de idade, a exposição das crianças a mídia já chega em média a três horas, e quando esta criança chegar à idade escolar terá assistido mais de cinco mil horas, ou seja, durante seus seis primeiros anos escolares elas ficarão diante das telas quinze mil horas a mais do que na sala de aula. Podemos afirmar que o tempo que as crianças passam com os heróis e vilões das “telinhas” é superior ao tempo que ficam com seus pais e professores (LEITÃO, 2013, p. 15).

Ainda nessa perspectiva, Guillermo Orozco (2000, p. 62) alerta que, por ser o público infantil um dos mais assíduos em audiência televisiva, torna-se, também, um dos mais expostos, uma vez que o conteúdo da televisão é multifacetado. Orozco, no entanto, esclarece que a criança, por sua maleabilidade, é um público especial para “educação televisiva diante da TV”. Sendo assim, acrescenta que a influência da TV contribui durante o desenvolvimento da criança, como salienta:

[...] a investigação internacional sobre a vinculação das crianças com a TV deu resultados similares, que comprovam, por exemplo, que a maioria das crianças, em todos os países, passa mais horas frente à TV que diante do professor na sala de aula; que ver TV é sua atividade principal durante as horas em que se está em casa e que a TV exerce uma influência que, embora seja diferenciada, é importante no seu desenvolvimento cognoscitivo, afetivo, axiológico e simbólico<sup>2</sup>. (OROZCO, 2000, p. 62)

Dessa forma, podemos inferir que os meios de comunicação podem ser aliados no fazer pedagógico escolar, contribuindo significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes, mas para isso é imprescindível que a escola conduza os alunos de forma que consigam selecionar criticamente os conteúdos midiáticos. Nesse sentido, Clovis Barros Filho (1999) alerta:

O estudo da mídia na escola não deve se limitar nem à exaltação de suas virtudes informativas nem a uma crítica de seus supostos efeitos nefastos. Deve também oferecer ao aluno esclarecimentos complementares ao próprio conteúdo dos meios: sobre o processo de produção difusão e recepção das mensagens veiculadas (BARROS FILHO, 1999: 32-33).

Por isso, consideramos trazer para a nossa investigação o conceito de literacia mediática apresentado pelo Jornal Oficial da União Europeia que a define como a “capacidade de aceder aos *media*, de compreender e avaliar de modo crítico os diferentes aspectos dos media e dos seus conteúdos e de criar comunicações em diversos contextos” (JORNAL..., 2009). Assim, esse conceito nos ajuda a confirmar que o papel da escola é proporcionar aos estudantes condições para que eles “ampliem o entendimento sobre as várias formas de mensagens midiáticas que fazem parte da vida atualmente [...], auxiliando cidadãos na compreensão dos modos como as mídias os influenciam”, conforme enfatiza Matheus Canil (2017).

Atualmente, a competência midiática é condição fundamental para que tenhamos uma sociedade mais justa e democrática, conforme podemos destacar na recomendação da União Europeia (2009), sobre essa temática:

Uma sociedade com um bom nível de literacia nas questões dos media será simultaneamente um estímulo e uma pré-condição para o pluralismo e a independência dos meios de comunicação social. A expressão de opiniões e ideias diversas, em diferentes línguas, representando diferentes grupos, numa sociedade e entre sociedades diferentes contribui para o reforço de valores como a diversidade, a tolerância, a transparência, a equidade e o diálogo. O desenvolvimento da literacia mediática deverá, por conseguinte, ser fomentado em todos os sectores da sociedade e os seus progressos deverão ser acompanhados de perto. (JORNAL..., 2009).

Assim sendo, a relação dos estudantes com as mídias pode assegurar melhores espaços de aprendizagem, uma vez que as tecnologias permitem que a aprendizagem aconteça em diferentes lugares e por diferentes meios, e as competências midiáticas podem propiciar o exercício do pensamento crítico e, por consequência, aumentar seu poder na tomada de decisão tanto na esfera individual como social.

## 5 PREFERÊNCIAS

Questionados quanto à preferência dos programas que assistem, as crianças foram quase unânimes em responder que os desenhos animados são os que mais gostam e assistem na TV, embora as novelas infantis do canal SBT como *As aventuras de Poliana*, *Carrossel*, *Carinha de Anjo* e *Chiquititas* terem sido mencionadas por alguns.

**Tabela 4** – Preferência pelos programas de televisão

Programa	Estudantes	Porcentagem (%)
Desenhos animados	55	91,6
Novelas	5	8,4
Outros	-	-

Fonte: a autora.

Compreendemos o encanto que as animações despertam no imaginário das crianças, uma vez que, conforme aponta Edgar Morin (1970, p. 112-113), “identificamos as imagens do écran com a vida real, pomos as nossas projecções-identificações referentes à vida real em movimento.” Ele salienta que o imaginário provocado pelas imagens do cinema funciona como um impulso no processo de projeção-identificação e, por isso, as crianças criam essa relação natural e tão próxima com os desenhos animados. Morin (1981, p. 78) aponta que essa “identificação se dá através das características, tanto afetivas quanto físicas, presentes nas personagens que o público leva a sua própria vida”. No caso específico dos desenhos animados que estão muito presentes no cotidiano das crianças, Juliane Odinino (2004) explica por que o lúdico desse produto cultural atija tanto o imaginário das crianças:

[...] os desenhos animados são muito mais que audiovisual. Fazem parte da rotina de muita gente, em especial da criança: estão não só no vídeo, mas em muitos momentos da sua vida como em suas vestimentas, em seus acessórios, em seus brinquedos e jogos, enfim, podem estar presentes em quase todos seus espaços sociais. O que importa é que trazem consigo uma ideia. Na marca das personagens aparece presente um ideal e um estilo de vida que se localiza no reino do imaginário. (ODININO, 2004, p. 109)

Ainda nessa perspectiva, as pesquisadoras Raquel Salgado, Rita Maria Pereira e Solange Souza (2006) também concordam com essa afirmação ao esclarecerem-nos como os produtos midiáticos propiciam às crianças condições de construir saberes e de produzir e reproduzirem culturas:

à (sic) cultura lúdica infantil, nos dias de hoje, se apresenta como um espaço social aberto à realização de histórias, brincadeiras e jogos, em que as crianças estão construindo conhecimentos, valores e identidades a partir de constantes diálogos com a cultura midiática global. É cada vez mais evidente o significado que a mídia tem assumido na configuração do repertório imaginativo das crianças ao oferecer-lhes referências simbólicas, narrativas e valores estéticos, que compõem o enredo de suas fabulações, as identidades dos personagens que criam e as linguagens que comunicam e significam suas experiências lúdicas transformadas em textos e imagens. (SALGADO, PEREIRA E SOUZA 2006, p. 165)

Elza Dias Pacheco (1998) também acredita que os desenhos animados são capazes de resgatar e ativar o imaginário pessoal e coletivo da criança. Para ela, os sons, as imagens, as cores, movimentos de espaços sociais e culturais estimulam esse processo.

## 6 USO E ACESSO AO CELULAR

O nosso próximo questionamento dizia respeito à relação das crianças com o uso de aparelhos celulares. Ao perguntarmos quem gosta de mexer em celular, todos responderam com muito entusiasmo que adoram usar o aparelho. No entanto, quando perguntamos quem tem seu próprio celular, apenas nove alunos responderam que sim, os demais responderam que usam os celulares da mãe, do pai ou de algum parente. O que ficou claro também foi o desejo que todos expressaram de terem seu próprio aparelho.

**Tabela 5 – Uso e acesso ao celular**

<b>Afirmações sobre o celular</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Gostam de mexer	60	100,0
Têm celular próprio	6	10,0
Utilizam celular de parentes	51	85,0
Querem ter seu próprio celular	60	100,0

**Fonte:** a autora.

Essa pequena amostragem reflete o que foi levantado pela pesquisa Panorama Mobile Time/Opinion Box, realizada em 2017, sobre a relação das crianças brasileiras com os smartphones (PANORAMA..., 2017). O estudo revelou que as crianças na faixa etária de 0 a 12 anos estão cada vez mais cedo fazendo uso desses aparelhos. Segundo o levantamento, 33% das crianças de 0 a 12 anos utilizam o seu próprio aparelho, 39% que não dispõem utilizam o

dos pais, e apenas 28% não possuem nem utilizam o aparelho dos pais. Das crianças de 4 a 5 anos, que é o perfil do nosso estudo, 60% já utilizam os smartphones dos pais, 22% já utilizam seu próprio celular e somente 18% não acessam os smartphones de forma nenhuma.

Entendemos que a tecnologia é fascinante, mais ainda para as crianças, pois elas nasceram em meio a tudo isso. Rosane Leal Silva (2009, p. 19) explica por que as mídias atraem tanto os jovens: tratar-se-ia da possibilidade de “contato com pessoas e bens culturais diversos, aliado às novas formas de entretenimento oferecidas no ambiente virtual [que] desperta especial fascínio em adolescentes de hoje, seres que nasceram e cresceram em meio às tecnologias informacionais”.

No entanto, um estudo da UNICEF (2014), que investigou crianças e adolescentes brasileiros entre 4 e 17 anos de baixa renda sobre o que eles pensavam da escola em relação ao uso das tecnologias, revelou que ainda não há por parte da escola uma “busca por uso de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, apesar de os jovens hoje utilizarem de forma intensa as novas tecnologias” (UNICEF, 2014, p.78). Sabemos que, mesmo nas famílias mais pobres, o acesso à Internet popularizou-se em casa ou pelo celular, e que os indivíduos dessa faixa etária estão antenados às redes sociais.

Os estudantes acrescentaram que na escola o uso de computadores não é divulgado, o acesso à Internet é ruim e a proibição de uso do celular os desestimula. Sendo assim, é preciso pensar a educação como uma instância de construção de conhecimentos que, além de proporcionar o acesso a esses meios tecnológicos disponíveis na sociedade, também lhes ensine a lidar com eles, como aponta Luca Rischbieter (2009):

A partir das diversas transformações tecnológicas o professor ganha novas formas de ensinar chamando a atenção de seus alunos para as informações a serem recebidas. Fazendo com que o professor saiba utilizar as possibilidades disponíveis. Dos laptops mais baratos aos telefones que fazem de tudo, surgem instrumentos, cada vez mais ao nosso alcance, que abrem novas perspectivas para a pesquisa, o transporte e consumo de bens culturais, a troca de mensagens e para atividade de autoria de todos os tipos. (RISCHBIETER, 2009, p.56).

Compreendemos, assim, que a escola precisa aperfeiçoar o modo como utiliza as ferramentas tecnológicas para os fins educativos e, o mais importante, ela tem o papel fundamental de guiar os estudantes para a utilização consciente dessas ferramentas, instruindo-os a usá-las com princípios éticos, de forma crítica, de maneira conscienciosa no cuidado entre o público e o privado. Para que, assim, ele não seja mais um a ser levado a assentir com discurso de ódio, não seja enganado e manipulado por notícias falsas.

## 7 USO DE TABLETS E COMPUTADORES

Por último, perguntamos quem possuía itens como *tablet* e computador em casa. As respostas demonstraram que a quantidade de *tablets* supera a de computadores nos lares desses estudantes. Dos sessenta alunos, vinte responderam que possuem *tablet* e apenas dezesseis possuem computador na residência.

**Tabela 6** – Quantidade de *tablets* e computadores em casa

Dispositivo	Estudantes	Porcentagem (%)
Tablet	20	33,3
Computador	16	26,6

Fonte: a autora.

O estudo mostrou que os estudantes da escola EMAPB-PEI seguem o crescimento nacional quanto ao acesso às tecnologias. A escola precisa estar atenta a essas mudanças e aprender a usar as ferramentas digitais, para que não o faça de qualquer maneira, mas use as tecnologias com propósitos bem delineados, já que ela, conforme Pierre Lévy (1999, p. 172), deve “acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno.”

## 8 REAÇÃO À HISTÓRIA DO LIVRO “QUE COR A É MINHA COR?”

Nesta parte relataremos como as crianças reagiram à história escrita por Martha Rodrigues. O livro apresenta a temática racial com desenhos em tons alegres, com variedades de formas, além do texto que apresenta em forma de poesia as diferentes etnias que constituem o povo brasileiro. Conforme mencionado acima, o propósito de trazer para as crianças essa leitura antes da exibição do filme é para sensibilizá-las e provocá-las quanto à diversidade racial. Nesse sentido, concordamos com José Eduardo Gallo (2000, p. 54), ao reconhecer que os livros “estimulam e desenvolvem em nós uma espécie de diálogo com raciocínio (por meio

do refletir); com a inteligência (por meio do aprender) e com nossas emoções e sentimento (por meio de seus personagens)”.

Bruno Bettelheim (1996) afirma que vivências felizes com a literatura infantil contribuem para que as crianças percebam-se como parte do mundo em que estão inseridas, além de ajudá-las a conceber o seu próprio conhecimento, como salienta:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 1996, p. 13).

O momento da leitura foi muito apreciado pelos estudantes, comprovei que eles realmente se interessam por histórias. Percebi, ainda, que os alunos menores, de quatro anos, a ficaram ainda mais entusiasmados com a leitura. Nesse primeiro relato, apresento as observações relacionadas à turma dos estudantes maiores, de cinco anos.

Iniciei destacando a capa do livro “Que cor é a minha cor?” falei sobre a autora e perguntei se alguém conhecia o livro, ao que apenas uma aluna respondeu que sim. Fui conduzindo a história ao mesmo tempo em que apresentava as ilustrações e percebi que eles estavam bem envolvidos com a história – primeiro, porque notei que seguiam o olhar para ver as gravuras no livro e, segundo, porque me respondiam de imediato quando os instigava sobre alguma informação do livro. Mostrei-lhes a gravura em que a garotinha está entre os lápis de cor e perguntei qual cor ela representava, ao que me responderam que era a cor a marrom, seguida de azul e rosa. Nesse momento, percebi que eles se olharam e olharam para os colegas. Creio que a história despertou o interesse de se certificarem quanto à cor da pele de cada um. Ao final, perguntei o que acharam e o que haviam aprendido com a história. Todos disseram que gostaram muito e, ao insistir sobre o eles aprenderam da história, uma aluna disse que existem muitas cores de pessoas no Brasil, outro, que o Brasil é muito grande.

Utilizei a mesma estratégia de apresentação para as crianças menores. Comecei destacando a capa do livro e eles se encantam com as ilustrações – a euforia foi tanta que alguns chegam a levantar para verem mais de perto. Mostrei a gravura da garotinha no meio dos lápis e perguntei qual a cor dela. Um três crianças disseram “preta” e as outras respondem marrom. Continuei a leitura sempre interagindo com eles de acordo com as cenas da história: — *Qual a cor das pintas da jaguatirica?* E eles respondiam: “preta”; “marrom da cor da menina”.

Quando perguntei o que aprenderam da história, um aluno disse: “eu aprendi sobre o Brasil, sobre as cores”. Perguntei-lhe sobre as cores de quê, e ele respondeu: “das pessoas, tia”. Em seguida, uma criança loira disse: — *Tia, a menina é marrom da cor da [sua colega] AC.*

Então, perguntei o que achavam da garotinha do desenho. Nesse momento, notei que todos os estudantes voltaram o olhar à colega mencionada, deixando-a bastante envergonhada. Respondendo à pergunta, os alunos disseram que ela é bonita. Nessa turma em especial, a questão racial é muito latente, uma vez que há duas crianças com características fenotípicas muito marcantes, uma menina de pele escura, cabelos cacheados e olhos escuros e uma menina branca de cabelos e olhos claros – na região, há muitas fazendas ocupadas por pessoas não-quilombolas nas quais os proprietários empregam trabalhadores de outras regiões do país, sendo comum nas escolas crianças com essas características fenotípicas.

Continuei: — *Quer dizer que no Brasil só tem pessoas brancas e marrons?* E eles responderam que não, que há pessoas de várias cores como na bandeira do Brasil. Ao final da apresentação, conversei com a professora da turma sobre a relação entre as duas crianças na sala e ela relatou que a garotinha loira é muito atenciosa com a coleguinha negra e que elas brincam juntas. No entanto, ela afirmou que a criança negra é muito tímida e envergonhada e a criança loira, pelo contrário, é muito extrovertida.

No relato acima, embora a professora afirme que a relação entre as duas crianças seja de carinho e respeito, Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira (2012) explicam que a socialização vivenciada por crianças negras no ambiente escolar é diferente da vivenciada pelas crianças brancas. Elas analisaram estudos sobre a questão racial no contexto escolar que apontaram que a maioria dos conflitos de relacionamento vividos pelas crianças negras na escola estava relacionada à questão da cor, e concluíram:

[...] as crianças aos 4 anos de idade já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário e na realidade social sobre o branco e o negro e, conseqüentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um ou outro grupo racial – entendendo o processo de subjetivação como uma espécie de “dobra do fora”, dobra da força –, de maneira tal que não sabemos mais o que é fora e o que é o dentro, que é a característica de uma dobra. Esse processo de sujeição/assujeitamento e construção de subjetividade faz com que as crianças negras e brancas “dobrem” o fora e, e em qualquer dimensão, o negro ainda tem sido representado de maneira inferior, menor e subalternizado. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 56)

Diante dos relatos e das reações presenciadas na apresentação do livro, pudemos constatar que a história provocou as crianças quanto à questão racial, no sentido de proporcionar um momento em que elas puderam se olhar e olhar para o outro na tentativa de se reconhecerem. Reafirmamos que a criança precisa ver-se para reconhecer-se e a criança negra precisa ver-se de maneira positiva, como na história. Percebemos, também, que a criança branca não tem dificuldade no reconhecimento de sua identidade. Quando ela diz que é branca e a coleguinha ao lado é marrom, fica muito nítida a autoestima que a criança branca carrega, por toda a

construção positiva criada em torno da pessoa branca na mídia e nos livros, o que faz com que ela tenha essa segurança. Com a negra, ao contrário, os referenciais que lhe são apresentados da sua etnia, principalmente nesses espaços, são negativos, sempre aludindo a imagem do negro à feiura, à pobreza, à bandidagem e à preguiça. Diante disso, Marilene Paré (2000, p. 110) esclarece que a “criança negra brasileira, devido ao condicionamento sociocultural de um ideal de beleza e padrões culturais europeus introduzidos pela colonização portuguesa, desenvolve a autoimagem e autoconceito distorcidos e baixa autoestima”.

No intuito de reduzir essas desigualdades que tanto prejudicam o desenvolvimento das crianças negras, o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003 orienta que as crianças “deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam (sic), reconheçam, valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras” (BRASIL, 2003 apud BRASIL, 2014).

## **9 PERCEPÇÃO RACIAL DAS CRIANÇAS**

Embora, no Brasil, estudos sobre a percepção das crianças quanto à identificação étnico-racial ainda sejam escassos, conforme afirma Cristina Teodoro Trinidad (2011, p. 72), nos EUA a investigação sobre essa temática ocorre desde 1940. Lá, vários desses estudos, como nos mostra Rita de Cássia Fazzi (2004), revelaram que crianças a partir dos três anos de idade já adquirem a consciência cognitiva de raça, conseguindo reconhecer, diferenciar e relacionar pessoas por grupos raciais. Desse modo, iremos escutar e tentar compreender qual a percepção racial que as crianças da educação infantil da escola EMAPB têm de si mesmas e dos outros com quem se relacionam. Para Maria Aparecida Bento (2012, p. 110), “a identificação é o mecanismo fundamental pelo qual se constitui uma pessoa, ou melhor, um sujeito” e acrescenta que a socialização conduz a criança na formação da sua identidade:

[...] a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso “eu” é produto de muitos outros que o constituem. Esses “outros”, nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua auto-imagem, seu autoconceito. (BENTO, 2012, p.112)

A partir desse entendimento, preparamos uma atividade com a intenção de conhecer como essas crianças se autoidentificam e qual concepção delas sobre o grupo étnico-racial ao

qual pertenciam. A atividade consistiu na apresentação de cartazes com pessoas com características fenotípicas diferentes e bem marcantes, conforme a sequência: 1 – mulher oriental; 2 – mulher negra de cabelos trançados; 3 – mulher loira de olhos azuis; 4 – mulher branca de cabelos escuros; 5 – mulher indígena.

**Figura 8** – Fotomontagem com as imagens de pessoas com características fenotípicas distintas utilizadas na atividade



Fonte: Pinterest<sup>7</sup>

Em seguida, fizemos perguntas que versavam sobre como elas se enxergavam com relação à sua própria cor: quem se achava branco, preto, indígena, oriental, loiro. Também, como elas enxergavam o outro – “quem você acha a pessoa mais bonita?” –, com quem elas mais se pareciam e como elas gostariam de parecer. Essa atividade foi realizada após a leitura da história sobre a temática racial, então, assim que falei sobre a formação do povo brasileiro destacada no livro, apresentei para eles os cartazes e apontei para o cartaz correspondente, perguntando-lhes: — *Quem se acha branco? Quem se acha negro? Quem se acha oriental? Quem se acha moreno?*

Cabe ressaltar que, anteriormente, as crianças estavam bastante animadas para saberem o que viria após a historinha, e, antes de apresentar os cartazes, perguntei aos estudantes como eles se viam: — *Quem aqui se acha branco?* Em uma turma de crianças de cinco anos, percebi que os alunos ficaram sem saber o que responder e começaram a se olhar numa tentativa de buscar a resposta. Nesse momento, notei uma aluna apontando para a coleguinha da frente como que me dizendo “ela é branca”, mas a colega nem percebeu esse aceno dela. Como não houve resposta, perguntei mais uma vez: quem se acha branco aqui? E apenas duas garotinhas não levantaram a mão, justamente a aluna que apontou e a coleguinha apontada como branca.

<sup>7</sup> Disponível em:

<[https://br.pinterest.com/search/pins/?q=pessoas%20de%20v%C3%A1rias%20etnias&rs=typed&term\\_meta\[\]=pessoas%7Ctyped&term\\_meta\[\]=de%7Ctyped&term\\_meta\[\]=v%C3%A1rias%7Ctyped&term\\_meta\[\]=etnias%7Ctyped](https://br.pinterest.com/search/pins/?q=pessoas%20de%20v%C3%A1rias%20etnias&rs=typed&term_meta[]=pessoas%7Ctyped&term_meta[]=de%7Ctyped&term_meta[]=v%C3%A1rias%7Ctyped&term_meta[]=etnias%7Ctyped)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

Perguntei então quem se achava negro e agora três crianças levantam a mão, mas deu para perceber que estavam constrangidas. Segui perguntando quem se acha loiro e ninguém levantou a mão. — *Quem se acha oriental?* Então uma aluna responde “eu tia, porque eu tenho o olho apertadinho.”

Já na segunda turma com alunos de mesma idade, percebi que estavam mais seguros em responder e, assim que perguntei quem se achava branco, todas as crianças, exceto um menino, levantaram a mão afirmando que se achavam brancos. Notei que ele olhou para os outros coleguinhas como se estivesse estranhando o fato de só ele não se perceber como branco, diante de outros colegas que, parecidos com ele, se percebiam assim. Quando perguntei quem se achava negro, apenas esse garotinho, com muita convicção, e a professora levantaram a mão. Observei que, embora esse menino já estivesse com a mão levantada confirmado sua resposta, a colega que estava a seu lado fez questão de apontá-lo como se fosse o único estudante negro da sala.

Outro aluno, vendo a mão da professora levantada afirmando que também se achava negra, falou: “ah, ah, ah, a tia também!”. Continuei perguntando, quem se acha loiro, oriental, indígena, mas ninguém se pronunciou. Daí em diante, apresentei aos estudantes as imagens conforme a sequência acima e pedi para que me dissessem com qual das imagens eles se pareciam mais. Nas respostas das crianças sobre “Com quem você se parece mais?”; “Quem você acha mais bonito?” e “Com quem você gostaria de se parecer?” foi possível verificar que essas respostas correspondiam exatamente como as crianças se autoidentificaram quando perguntadas sobre a sua cor.

A maioria identificou-se como sendo de cor branca, pois, ao serem estimuladas com as figuras e questionadas em seguida sobre com quem se pareciam, qual era a mais bonita e com quem eles desejavam se parecer, a imagem 4, que corresponde à mulher branca de cabelos escuros foi a mais mencionada em todas essas categorias. A adesão à imagem foi de cerca de oitenta por cento, seguida pela mulher indígena, pela mulher loira, mulher negra e, por fim, pela mulher oriental, com a qual apenas uma aluna se identificou.

Quando questionados sobre a cor da pele de cada uma das mulheres nas imagens, as respostas foram bem significativas. Por exemplo, nas imagens 3 e 4, todos reconheceram-nas como brancas. Sobre a imagem 5, todos disseram que ela era da cor marrom, e na figura 2 apenas cinco alunos a reconheceram como preta, todos os demais falaram que a cor dela também era marrom. Em relação à figura 1, que corresponde à mulher oriental, uma das turmas do Jardim II a identificou como sendo da cor de café com leite e os outros como sendo marrom

claro. Com as crianças de quatro anos, observei que a turma era mais afoita para responder, e quando questionei quem se achava branco, a euforia deles era tanta que, antes de terminar a pergunta, todos responderam “eu, eu, eu, eu”. Então, para certificar-me, perguntei mais uma vez quem aqui se acha branco, quem acha que tem a cor da pele branca? Agora, mais atentos, a maioria respondeu que se achava branco.

Continuei e perguntei quem se achava negro. Apenas cinco alunos levantam a mão, mas entre eles não observei nenhum colega apontando para o outro nem olhando para os coleguinhas antes de responderem as perguntas, como aconteceu com as crianças maiores. Apenas uma aluna reconheceu-se como loira e nenhum deles reconheceu-se como indígena ou oriental. Em relação à estética, eles também consideram a mulher da figura 4 com a qual mais se parecem e com quem mais queriam se parecer. Quando perguntados sobre qual das figuras eles achavam a mais bonita, eles responderam que era a loira, seguida da mulher branca da figura 4. Apenas quatro crianças disseram que a mulher negra era bonita. A indígena e a oriental também foram consideradas bonitas por poucas crianças.

A realização dessa atividade permitiu-nos ter uma noção sobre como essas crianças se veem e como veem os colegas numa perspectiva racial. A partir do que ouvimos e escutamos, apoiados, também, por nossa observação, entendemos que elas se autoidentificam como crianças brancas, pois as respostas dadas pela maioria delas demonstraram que a estética que consideram mais bonita está relacionada à pele branca. Nesse sentido, Maria Aparecida Bento (2002) traz uma reflexão sobre o suposto desejo do negro de ser branco e sobre o conforto dos brancos em relação à identificação que fazem de si mesmos:

Considerando (ou, quiçá, inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danificando sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (BENTO, 2002, p. 26).

Embora os sujeitos de nossa pesquisa sejam crianças que moram em uma comunidade onde a população é majoritariamente composta por descendentes de negros quilombolas e por relações inter-raciais, a consciência delas sobre a própria identidade é reflexo de como a imagem da pessoa negra é apresentada na sociedade. Assim evidencia Luiz Carlos Paixão da Rocha (2011):

[...] imagens estereotipadas induzem a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui,

exclui, sub – representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valoração positiva da diversidade étnico – racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania. (ROCHA, 2011, p. 36).

Assim sendo, acreditamos que a maneira como as crianças negras se veem sofre interferência brutal da forma negativa com que o negro vem sendo representado em espaços como a televisão, o cinema, a música, os livros e na sociedade como um todo, representações que valorizam a pele branca e subestimam e desvalorizam a pessoa de pele preta. Todos nós queremos ser aceitos e bem quistos, e com as crianças não é diferente. Como enfatiza Maria Aparecida Bento (2012, p. 111): “Cada um de nós gosta, em geral, de nossas características que são apreciadas pelos outros. Necessitamos de imagens positivas acerca de nós mesmos, para podermos funcionar de modo harmonioso”.

## **10 O OLHAR DAS CRIANÇAS: A RECEPÇÃO DO DESENHO GUILHERMINA E CANDELÁRIO**

Sabemos da preferência que os sujeitos da nossa pesquisa têm pelos desenhos animados. Raquel Gonçalves Salgado (2005) explana que a forma divertida com que se apresentam e a facilidade de entendimento fazem dos desenhos animados os programas favoritos das crianças:

[...] os desenhos animados são os textos midiáticos que ganham maior visibilidade por duas razões: terem como suporte a televisão, meio de comunicação mais popularizado atualmente, que se estende a diversos grupos sociais, e serem constituídos por narrativas que convidam a criança à brincadeira e ao jogo, além de apresentar-lhe modos de ser criança no mundo em que vive (SALGADO, 2005, p.19).

É nesse ambiente já permeado de instigações, no qual escutamos as crianças sobre os seus costumes e afinidades com as mídias e as estimulamos e encorajamos a falarem sobre as suas percepções raciais a partir dos textos e imagens apresentados, exibimos o desenho *Guilhermina e Candelário*. Dessa maneira, concebemos esse estudo de recepção a partir do entendimento de Ana Carolina Escosteguy, que evidencia que no processo de recepção estão envolvidos diferentes “mediações sociais e culturais” que se conectam com a realidade social vivida. A autora explica que “a compreensão da relação que se estabelece com os media se dá a partir das distintas posições ocupadas na estrutura social, apoiando-se com diferentes ênfases na posição de classe social, de gênero, de raça, de idade, de contexto (rural/urbano)” (ESCOSTEGUY, 2003, p. 43).

Sendo assim, logo após a dinâmica que permitiu escutar e observar a percepção das crianças sobre sua própria identidade, iniciamos a atividade de recepção do desenho. O episódio *Uma tarefa muito divertida*, que tem a duração de doze minutos, foi o escolhido para a exibição por trazer a temática escolar, sendo, portanto, mais próximo do mundo que as crianças vivenciam. A série que traz os irmãos Guilhermina e Candelário não é novidade para as crianças da escola EMAPB, pois ao serem perguntadas se conheciam e se já haviam assistido essa animação, a maioria dos estudantes levantou a mão afirmando que sim.

Disse-lhes que iríamos assistir juntos ao desenho, e ficaram muito animados – ouvi gritos de “oba”, “eba” e pulinhos de alegria. Expliquei que eles poderiam sentar-se no chão, pois era melhor para assistir, o que agradou a todos. Pedi para que prestassem bastante atenção à história e aos personagens, porque depois iríamos conversar sobre os que eles acharam do desenho. Então, assim que as imagens começaram a ser exibidas, o silêncio tomou conta da sala e, a partir daquele momento, toda nossa atenção voltou-se para observar a reação das crianças à história do desenho. Lauren Ferreira Colvara (2007, p. 59), explica por que as imagens transmitidas pela tevê atraem tanto a atenção das crianças: “o lúdico explorado pela tevê, esse ‘brinquedo eletrônico’, mobiliza dois sentidos: o áudio e o visual, em uma relação sinestésica. A representação dos objetos, dos valores e do mundo torna-se simultaneamente mais real e mais virtual”.

Durante todo o tempo, foi possível notar como as crianças estavam interessadas na história, pois a atenção delas estava toda voltada para a tela. Elas riam, torciam, dançavam, acompanhavam as músicas, interagem e olhavam-se quando se reconheciam em alguma das cenas, mas, quase não ouvíamos conversas paralelas entre elas. Poucas foram as intervenções, tanto da minha parte como das professoras regentes, solicitando que elas prestassem atenção ou parassem de conversar. Ao final do episódio, algumas crianças pediram para assistir de novo, outras pediam para passar outro episódio desse mesmo desenho e até mesmo outras animações, como o Pica-Pau.

Expliquei o porquê de naquele momento não continuarmos com a sessão de filmes e, conforme já combinado com elas, iniciamos a conversa sobre o que acharam do desenho. Nesse sentido, compreendemos que, embora não fosse possível tirar toda subjetividade dessa interação com as crianças, dedicamo-nos a entender e equilibrar a intervenção com nossos interlocutores.

Nesse sentido, Salgado, Pereira e Souza (2005) acreditam que os programas infantis, como o desenho animado, podem ser considerados “discursos culturais” sobre a “vida social” nos quais se sugere que as crianças se posicionem sobre o mundo:

[...]enunciados que expressam formas de conceber a infância no mundo contemporâneo e de estabelecer diálogos com as crianças, convidando-as a participarem do mundo. Diante disto, pretendemos compreender como e de que forma as crianças se apropriam desses enunciados, como manipulam e interagem com esses discursos e como estes, por sua vez, participam do processo de constituição de sua subjetividade, sem perder de vista a dialogia aí também presente, pois esse processo implica escolhas e assimilações dos discursos alheios. (SALGADO; PEREIRA; SOUZA, 2005, p.15-16).

Ainda nesse sentido, os autores acrescentam que, na pesquisa com crianças, a interação com o adulto pesquisador deve ser pautada numa perspectiva dialógica que, para elas, “consiste em um princípio educativo, de modo que o adulto possa compreender a criança, deixando-se surpreender pela sua singularidade, e a criança possa ver no adulto outras formas de perceber e lidar com a vida contemporânea” (SALGADO; PEREIRA; SOUZA, 2005, p.15-16).

O nosso estudo não é comparativo, mas observamos que os estudantes menores (quatro anos), estavam mais espontâneos e descontraídos que os estudantes maiores (cinco anos). Isso se refletiu na conversa e nas respostas que obtivemos. O grau de aceitação do desenho foi grande entre as crianças, quando perguntadas se haviam gostado do desenho e da história a resposta positiva foi unânime. Quando questionadas sobre o que mais gostaram no desenho, as respostas foram bem variadas entre as crianças maiores, que mencionaram: a música; a cena em que Candelário pede desculpa a Guilhermina por ter rasgado o seu caderno; quando ele a ajuda a fazer a tarefa; o coelho e quando eles comem o bolo feito pela vovó. Já a resposta das crianças menores foi que eles gostaram mais das personagens Guilhermina e Candelário, do bolo e do coelho.

Quando questionei por que eles gostaram das personagens, uma estudante respondeu “porque eles são lindos”, o outro “eles são legais”. Em seguida, perguntei se havia alguma coisa no desenho da qual eles não gostaram, e apenas uma criança de cinco anos disse que não gostou quando Candelário rasgou o caderno da irmã. Então, indaguei se esse desenho era diferente de outros desenhos que elas assistiam, mas eles não mencionaram nada que inferíssemos como sendo diferente. Então, perguntei se eles achavam as personagens bonitas e o que achavam da cor da pele e do cabelo deles.

Observamos que quando perguntamos se eles achavam Guilhermina e Candelário bonitos, as crianças que responderam afirmaram que sim. Logo, perguntei o que achavam bonito neles, e a resposta veio de uma criança negra, de tonalidade mais clara e cabelos alisados, da turma de estudantes maiores: — *É que ela é preta, e eu acho bonita a cor dela*. Os demais permaneceram calados. Nessa ocasião, interroguei sobre o que eles acham do cabelo da Guilhermina. A maioria disse que achava bonito, um deles disse que o cabelo dela parecia-se com o meu e com o cabelo de sua mãe, e ele acha muito bonito. No entanto, também ouvi: —

*Eu acho feio por que parece cabelo de bola, disse um aluno negro.* Na sequência, uma menina negra disse que “cabelo de bola é ruim”. Já quando questionados sobre a cor das personagens, atribuíam-lhes a cor marrom.

Então, incentivei-os a dizerem o que aprenderam com a animação. Ninguém me respondeu. Provoco: — *Vocês não aprenderam nada com o desenho?*. — *Ah, tia eu aprendi que tem que fazer a tarefa da escola,* respondeu uma estudante, “que tem que pedir desculpa”, disse outro. “A cor”, exclama uma criança loira. Pergunto o quê exatamente sobre a cor, e me respondeu: — *Ah, que eu sou branca, a coleguinha é marrom. Então, existem pessoas de várias cores, é isso?*. Por fim, perguntei de qual desenho mais gostavam, e as respostas foram as mais variadas. Entre as crianças menores, os mais citados foram Barbie, Frozen, bem 10, Galinha Pintadinha, Masha e o Urso, Guilhermina e Candelário, Tartarugas Ninja e Peppa Pig. Já entre as crianças maiores, as mais citadas foram Princesa Sofia, Guilhermina e Candelário, Ben 10, Frozen, Chiquititas e Carrossel. Algumas também crianças informaram que assistem a esses desenhos por meio de aparelho de DVD.

A primeira afirmação de que muitos deles conheciam o desenho deu-me algumas pistas quanto ao canal de televisão que elas estavam acessando. Como já explicamos anteriormente, na televisão aberta poucas emissoras exibem programação voltada para o público infantil, muito do que é ofertado para esse público tem sido feito pela tevê paga. As tevês abertas que ainda oferecem programação ao público infantil são a TV Brasil, a tevê Cultura e o SBT. Dessas, a única que exhibe o desenho Guilhermina e Candelário é a TV Brasil, que tem dedicado mais de sete horas diárias da sua programação ao público infantil. De acordo com dados do Painel Nacional de Televisão, a audiência da TV Brasil aumentou 64% em dois anos (EBC, 2018). Outro levantamento feito pela Kantar IBOPE, mostra que em outubro deste ano, a TV Brasil obteve a maior audiência desde a sua criação (EBC, 2018).

Ora, em uma comunidade com o perfil socioeconômico menos favorecido, na qual o acesso à tevê paga é inviabilizado tanto por questões financeiras quanto por indisponibilidade da oferta de serviços, inferimos que a televisão pública contempla crianças que, de outra forma, teriam pouco ou nenhum acesso a animações feitas para sua faixa etária.

Outra constatação importante foi quanto à aceitação das crianças ao desenho. Nos questionamentos sobre o que mais gostaram no desenho, as respostas mais comuns foram as personagens, a música e o coelho simpático. Uma observação pertinente é que, quando os estudantes foram questionados sobre a cena que mais gostaram, eles responderam que foi a cena em que Candelário pede desculpas à irmã por ter rasgado o caderno dela e a cena em que ele a

ajuda a fazer a tarefa da escola. Quando perguntados sobre o que não haviam gostado no desenho, responderam que foi quando Candelário danificou o caderno de Guilhermina. De forma lúdica, o desenho tem uma proposta educativa eficaz, pois desperta o imaginário e as emoções como solidariedade, empatia, desaprovação com atitudes que consideram ruins. Nesse sentido, Eliane Naganini (1998, p. 98) afirma que as mensagens exibidas na televisão podem constituir uma excelente fonte para ser trabalhada na escola, “transformando um observador passivo em receptor ativo, com espírito crítico, que sabe compreender e agir sobre aquilo que assiste e ouve na TV, um sujeito perfeitamente capaz de pensar por si mesmo ao mesmo tempo em que se diverte”.

Outro questionamento que considere importante salientar foi se eles haviam percebido algo diferente no desenho. O objetivo era saber se as crianças haviam feito conexão dele com a questão racial ou com a própria identidade delas, mas as respostas mostraram que elas não tiveram essa percepção inicialmente. No entanto, quando instigadas sobre o que achavam das personagens quanto à aparência, cor da pele e do cabelo, a maioria das crianças aceitou bem o fato de as personagens serem negras de cabelos crespos e os consideraram bonitos.

A fala de algumas crianças indica que eles se identificaram positivamente com as personagens, como um aluno que disse que o cabelo da Guilhermina parecia com o cabelo da mãe dele e achava muito bonito, outra criança falou que a cor da pele preta é bonita, e que eles são legais e lindos. Entretanto, também houve rejeição quanto à estética das personagens quando duas crianças negras afirmaram que o cabelo deles era feio, “de bola” e ruim. Nesse sentido, entendemos que a estética a que esses estudantes estão acostumados a ver como belo, lindo e ideal é a de pessoas de pele branca, como destaca o psicólogo Emiliano Camargo David do Instituto AMMA Psique e Negritude:

[...] Ariel ou Branca de Neve são filmes que reproduzem uma ideologia racista/lógica dominante. Há sempre um príncipe forte, a princesa que é loira e a pessoa negra que aparece geralmente está na cozinha. Esta linguagem não é preventiva e desconsidera o fato de que a maioria das crianças em um abrigo ou outras instituições públicas é negra (pretos e pardos). (DAVID, 2017, p.1)

Ainda nessa perspectiva, Joel Zito Araújo (2006) também denuncia que a mídia audiovisual contribui significativamente para a perpetuação do racismo, uma vez que insiste em contribuir com a invisibilidade da população negra e de não a representar de forma digna:

Na história das nossas mídias audiovisuais, o desejo de branqueamento da nação, ideário que já estava consolidado desde o século XIX, acabou por se tornar um peso imagético, uma meta racial que nunca provocou rebeldias. Ao contrário, tornou-se convenção e naturalizou-se como estética audiovisual de todas as mídias, incluindo-se aí especialmente a TV, o cinema e a publicidade (ARAÚJO, 2006, p.73).

Assim sendo, compreendemos que a exposição das crianças daquela comunidade escolar no quilombo a desenhos, filmes, novelas, livros e outros que apenas enaltecem, valorizam as crianças brancas e sua cultura, contribui significativamente para que as crianças negras rejeitem a sua própria imagem. Essa exposição, conforme explica Ana Célia Silva, atua sobre essas crianças da seguinte forma:

[...] internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (SILVA, 2005, p.23).

No que se refere à fala das crianças quanto à identificação que elas tiveram com o desenho, observamos que elas relacionaram a história contada com a própria vida delas, por exemplo, quando destacaram as cenas que poderiam ser do cotidiano delas, como as tarefas da escola para cumprir, a relação de conflito e carinho entre irmãos, o relacionamento com os avós que na grande maioria são as que cuidam delas, a paisagem natural e a convivência com os animais. Nesse sentido, podemos destacar que a proposta do desenho *Guilhermina e Candelário* é diferente do massivamente apresentado na mídia brasileira. A série não só apresenta crianças negras como as personagens principais, mas também traz o protagonismo dessas crianças: elas são donas da sua própria história, enfrentam dilemas e problemas e, para isso, não dispõem de superpoderes ou varinhas mágicas, assim como as crianças daquela comunidade.

Nessa perspectiva, Edileuza Souza (2006, p. 9) acredita que a produção audiovisual é uma excelente ferramenta na construção da identidade da criança negra, pois “o cinema é um rico material didático. Agente socializante e socializador, ele desperta interesses teóricos, questionamentos sociopolíticos, enriquecimento cultural.” Desse modo, podemos inferir que a série *Guilhermina e Candelário* inquietou e sensibilizou aquelas crianças quanto à questão racial. Inquietou no sentido de se verem representadas em suas características fenotípicas e culturais, o que causou estranhamento no primeiro momento, pois isso não é algo que estão acostumados a verem na televisão, e os sensibilizou à medida que a história trouxe aproximação com a própria realidade vivida por aquelas crianças.

O desenho apresenta a imagem da criança negra de forma positiva e sem estereótipos e os estudantes daquela escola também o receberam assim. Portanto, há pistas de que a utilização desse produto audiovisual pode se constituir como um aliado no enfrentamento ao racismo na infância, no sentido de provocar a discussão sobre o respeito à diversidade racial, como também de promover a autoestima da criança negra, por meio de representações positivas da população negra nos meios de comunicação, da valorização e reconhecimento da sua cultura.

Nesse cenário, Inaldete Pinheiro Andrade (2005, p. 117) pontua que “se a pessoa acumula na sua memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial”. Compreendemos que a luta contra o racismo na infância não se esvai com uma ação pontual aqui ou ali, é um processo diário e obstinado, que envolve a família, a escola, o poder público e toda a sociedade e passa pelos meios de comunicação.

## **11 REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA**

Percebemos que, embora a escola esteja localizada em uma comunidade quilombola, as crianças, de forma geral, não se enxergam como negras. Elas acham mais bonitas as pessoas brancas e se veem como tal. Acreditamos que essa falta de identificação seja um dos aspectos formadores do racismo na infância. Reconhecer-se como negro é algo que cada um leva para a sua história e para sua vida, o que precisa ser construído. A escola pode ser parceira nessa construção, desde que gestores e gestoras, educadores e educadoras e toda a equipe assumam essa discussão.

Embora muitas crianças não se vejam como negras, veem as outras dessa forma. Elas têm a percepção da diferença racial e de que essa diferença é desvantajosa e, por isso, rejeitam em si o que enxergam no outro. Essa falta de reconhecimento racial é compreensível, pois a criança negra brasileira vive em uma sociedade em que o belo, o bom, o maravilhoso, é associado aos indivíduos de pele branca e o feio, ruim, rejeitado corresponde, muitas vezes, aos indivíduos de pele escura. Kabengele Munanga (1999, p. 94) explica que “a política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente em brancos”. Outro aspecto, observado na própria fala das educadoras, é que, muitas vezes, as manifestações de racismo ocorridas na escola são minimizadas.

As crianças reagiram com intensidade aos aspectos lúdicos do desenho, que foi bem aceito por elas. As reações positivas e negativas à estética das personagens podem ser um interessante mote para a discussão do racismo e o respeito às diferenças, como afirma Munanga (2005). Assim, entendemos que é importante pensar sobre o papel da TV Pública, que apresenta esse material riquíssimo, mas talvez falte a ela estratégias de convidar a comunidade, de sensibilizar os professores e de propor atividades de leitura do desenho.

Sabemos que as recepções têm de ser construídas socialmente. Para Ana Carolina Escosteguy (2003), embora saibamos que já existe uma construção social da recepção, quando nós queremos abordar algumas temáticas precisamos estimulá-las. Talvez isso falte nas tevês públicas e possa se transformar em uma ação de uma Política de Comunicação maior: incentivo a leituras plurais de matérias também plurais.

Por fim, a análise aponta que a desconstrução do racismo é processual. Não adianta estabelecer políticas educacionais ou comunicacionais únicas, esperando que sejam mágicas. O processo deve ser fruto de uma parceria entre as escolas, as tevês públicas e as famílias, envolvendo as crianças por meio de uma linguagem criativa e lúdica. O racismo é um fenômeno tão pungente e historicamente inserido em nossas trajetórias que não basta uma ação pontual para removê-lo, mas um trabalho contínuo para torná-lo perceptível para os vários atores. A partir dessa consciência pode se buscar a sua superação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos no decorrer do estudo, o racismo no Brasil é um processo histórico que atinge várias gerações e não foi encerrado com a abolição da escravidão, tampouco com algumas políticas afirmativas de cunho mais recente. O racismo começa na infância e perpassa as várias etapas da vida da pessoa, que ora é vítima, ora opressora, e pode até chegar a ser ambos.

Muitas vezes, as crianças podem chegar ao ambiente escolar com visões de mundo racistas, fundamentadas na desvalorização da história, da cultura e da aparência negras. A escola é estratégica para que os estudantes rompam com esses preconceitos e estereótipos e tenham um olhar mais generoso sobre o outro e sobre si. Na escola podem ser construídas resistências ou opressões. A nossa motivação, na realização desta dissertação, foi compreender como um desenho vindo de uma tevê pública poderia impactar na discussão do racismo na infância, trazendo subsídios para que as crianças identificassem o problema e até lutassem para superá-lo, em uma parceria com a escola.

A tevê pública é um espaço de resistência, diferentemente das tevês comerciais que, de forma geral, baseiam-se no lucro e na audiência, e cujos valores principais são, sobretudo, o desempenho financeiro e a reafirmação dos grupos hegemônicos. As tevês públicas, para exercerem seu papel, dependem de legitimação política para debaterem temas importantes de cunho social, mostrar diferentes pontos de vista, dar visibilidade a experiências inovadoras e confrontar aspectos misóginos, racistas, homofóbicos e de profunda desigualdade social. Porém, a tevê pública no Brasil, um país no qual a história da televisão nasce “comercial” ou “privada”, é uma tevê deslegitimada, fruto de zombarias, ignorada, julgada pelos resultados comerciais que não consegue atingir e pela audiência que não consegue alcançar.

É interessante, porém, pensar que diante das milhões de crianças no Brasil que foram abandonadas pelos projetos da tevê comercial, quem está acompanhando suas manhãs e suas tardes é a tevê pública. Nesse cenário, um desenho como Guilhermina e Candelário, que reforça o protagonismo de uma família negra, trata as personagens negras como maioria e não como minorias exóticas e valoriza a estética desse grupo, merece atenção.

Construímos nossa pesquisa em uma escola quilombola, que deveria ser um espaço de resistência e de reflexão sobre a população escravizada e subalternizada. No entanto, essa escola também vive seus dilemas. É vítima da falta de recursos, do silenciamento e omissão dos governantes e das ameaças que os quilombos sofrem cotidianamente na sociedade brasileira.

Vive o impasse de ser a lembrança de um passado dramático, que talvez muitos descendentes achem preferível esquecer, mas são obrigados a lembrar. Embora o sujeito não se reconheça como quilombola ou descendente de uma população escravizada, ele muitas vezes será enxergado pela sociedade como tal. Mesmo que se ache branco ou se julgue não negro, a sociedade o julga negro, o considera negro e atribui a ele a discriminação e a falta de oportunidades muitas vezes ligadas às pessoas dessa origem racial.

Olhar para esses estudantes da escola quilombola foi um exercício de perceber crianças que têm expectativas e sonhos, enxergam-se frequentemente como não negras e estão na periferia do acesso a vários bens de consumo, inclusive aos bens de consumo midiático. Observamos como o desenho as toca não exatamente pela questão racial, mas pelo fantástico, pelo lúdico da narrativa, pela delicadeza da linguagem. Mais do que um instrumento das tevês públicas na luta contra o racismo, enxergamos o desenho como uma alavanca para o processo transformador por meio da linguagem, da narrativa e da ficção.

Verificamos que é possível sensibilizar as crianças para o que é ser negro, o respeito ao outro e o convívio com a pluralidade, mesmo em um universo cercado de discriminação. Para que isso ocorra, as tevês públicas devem sair de uma postura passiva de simplesmente oferecer aquele material, para uma atitude ativa de construção de parcerias e de interlocuções. É fundamental também que as escolas identifiquem e percebam o seu papel na construção da luta contra o racismo na infância. Dessa forma, as educadoras e educadores e todas as funcionárias e funcionários que estão na cantina, na segurança, na limpeza devem ser motivados para essa discussão.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.

AGUIAR, Itamar. **TV Brasil: algo novo no ar**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico: potenciais e limitações sob o olhar do professor**. Tese (Doutorado) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2013.

ANDRADE, Inaldir Pinheiro. Construindo a autoestima da criança negra. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ARAÚJO, Joel Zito. **Joel Zito Araújo – A criança negra na televisão brasileira: Entrevista**. Rio Mídia, 2007. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/educomafro/index1.php?p=crianca.html>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **A força de um desejo: a persistência da branquitude como padrão estético audiovisual**. Revista USP, São Paulo, nº 69, p.72-79, mar-mai 2006. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/69/07-joelzito>>. Acesso em: 14 out. 2017.

BARROS FILHO, Clovis. Mundos possíveis e mundos agendados: um estudo do uso da mídia na sala de aula. In: BARZOTTO, Valdir H. & GHILARDI, Maria Inês (org.). **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi – Associação de leitura do Brasil, 1999, p. 9-37.

BATISTA, Simone Rodrigues. **Teleaudiência: premissas para uma pedagogia.** Revista Comunicação e Educação (CCA – ECA – USP), São Paulo, Ed. Segmento, Ano VI, n. 18, P. 62 – 67.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos** sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: paz, e terra, 1996, p.11-43.

BLOG educação. **Brasil precisa de 39 novas bibliotecas por dia para cumprir lei.** [S.l]: Portal Brasil Aprendiz. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/01/30/brasil-precisa-de-39-novas-bibliotecas-por-dia-para-cumprir-lei/>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação – MEC. **Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: SECAD, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.652, de 7 de abril de 2008. **Institui os princípios e objetivos dos serviços de radiodifusão pública explorados pelo Poder Executivo ou outorgados a entidades de sua administração indireta; autoriza o Poder Executivo a constituir a Empresa Brasil de Comunicação - EBC; altera a Lei n 5.070, de 7 de julho de 1966; e dá outras providências.** Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11652.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11652.htm)>. Acesso em: 18 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 18 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014- 2016.** Brasília: Inep, 2016. 590 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação.** Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010. **Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm)>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria Especial de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2016: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira.** Brasília: Secom, 2016.

\_\_\_\_\_. Empresa Brasil de Comunicação – EBC. **TV Brasil lança infantil colombiano em evento com alunos de escolas públicas.** Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/noticia/2015-10-06-tv-brasil-lanca-infantil-colombiano-em-evento-com-alunos-de-escolas-publicas>>. Acesso em 07 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Empresa Brasil de Comunicação – EBC. **Comitê de Pró-Equidade de Gênero e Raça – CPGR.** Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/institucional/governanca-corporativa/comite-de-pro-equidade-de-genero-e-raca-cpgr>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Empresa Brasil de Comunicação – EBC. **Audiência da TV Brasil cresce 64% em dois anos.** Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-08/audiencia-da-tv-brasil-cresce-64-em-dois-anos>. Acesso em 15 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Empresa Brasil de Comunicação – EBC. **TV Brasil conquista a maior audiência desde que foi criada.** Disponível em: <http://www.ebc.com.br/institucional/sobre-a->

ebc/noticias/2018/11/tv-brasil-conquista-maior-audiencia-desde-que-foi-criada. Acesso em 15 nov. 2018

\_\_\_\_\_. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Estudantes do DF participam do lançamento de “Guilhermina e Candelário”**. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/estudantes-do-df-participam-do-lancamento-de-201cguilhermina-e-candelario201d>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

BUCCI, E., Chiaretti, M., & Fiorini. **Indicadores de Qualidade nas Emissoras Públicas - Uma Avaliação Contemporânea Série Debates CI**. Unesco, v. 10, 2012.

BUCHT, Catharina; FEILITZEN, Cecília Von. **Perspectivas sobre a criança e a mídia**. Tradução de Patrícia de Queiroz Carvalho. Brasília: UNESCO, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): Uma aproximação. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciências da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), n. 79, p. 125-161, 2002.

CANIL, Matheus. **Literacia Midiática e a Comunicação**. Disponível em: <https://meliesart.wordpress.com/2017/10/08/literacia-midiaticacomunicacao/> acesso em 22 nov. 2018.

CARVALHO, Mauro. A construção das identidades no espaço escolar. In: **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 20, n. 1, p. 209-227, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2161/2521>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto. 2006.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira e SOUSA, Elane Mayara. Escuta sensível: o que é. In: CERQUEIRA, T. C. S (Org.). **(Con)Texto em escuta sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011.

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Metropolitana por amostra de domicílios PMAD – 2013**, Cidade Ocidental. Brasília: GDF, 2013.

\_\_\_\_\_. Nota técnica. **A área de influência de Brasília e proposta de ampliação da ride do DF e entorno**. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/wp->

content/uploads/2018/03/%C3%81rea-de-Influ%C3%Aancia-de-Bras%C3%ADlia-e-Proposta-de-Amplia%C3%A7%C3%A3o-da-RIDE-do-DF-e-Entorno.pdf.> Acesso em: 11 out. 2018.

COLVARA, Lauren Ferreira. **TV e os vários olhares da criança**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP, 2007.

COMKIDS. **Diretoras colombianas se dedicam à diversidade**. [S.l.]: Comkids, 2015.

Disponível em:

<<https://comkids.com.br/diretoras-colombianas-apostam-em-diversidade-na-tv/>>. Acesso em: 05 out. de 2018.

CRIANÇA E CONSUMO. **Tempo de crianças e adolescentes assistindo TV aumenta em 10 anos**. [S.l.]: Criança e consumo, 2015. Disponível em:

<<http://criancaeconsumo.org.br/noticias/tempo-diario-de-criancas-e-adolescentes-em-frente-a-tv-aumenta-em-10-anos>>. Acesso em: 20 out. 2017.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (org.). **Todos pela educação**. Anuário Brasileiro da Educação Básica. São Paulo, Todos Pela Educação; Editora Moderna, 2012.

DANTAS, José Guibson Delgado. Teoria das Mediações Culturais: Uma Proposta de Jesús Martín-Barbero para o Estudo de Recepção. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação X Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste. **Anais...** São Luis, 12-14 de jun. 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DUARTE, Jorge, e BARROS, Antônio. **Métodos e técnicas em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Os Estudos Culturais e a constituição de sua identidade**. In: GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima e BRUSCHI, Michel Euclides (orgs.). Psicologia social nos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2003. p.51-74

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Luis. **Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica.** In: CARIA, Telmo H. (org.). *Experiência etnográfica em Ciências Sociais.* Porto: Edições Afrontamento, 2002.

FÍGARO, R. **Estudos de recepção para a crítica da comunicação.** *Comunicação & Educação*, São Paulo, [17]: 37 - 42, jan./abr. 2000.

FISHER, Rosa Maria Bueno. **O dispositivo pedagógico da mídia:** modos de educar na (e pela) TV. *Educação e pesquisa*, v.28 n.1, São Paulo, jun./2002.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988. (Coleção O mundo hoje, vol. 24)

GALLO, José Eduardo. **A criatividade com a literatura infanto-juvenil.** São Paulo - SP: Arte e Ciência, 2000.

GAZETA DO POVO. **Os desafios do Brasil para cumprir as metas de cuidados à primeira infância.** Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/os-desafios-do-brasil-para-cumprir-as-metas-de-cuidado-a-primeira-infancia-1qm39ygvs0j2p6n7vapunc2j2/>>. Acesso em: 08 out. 2018.

GERVAZIO, C. S.; LACANALLO, L. F.; ALMEIDA, M. A. G. **A utilização de desenhos animados na cultura visual na educação infantil.** Disponível em: <<http://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/1029/1232>>. Acesso em: 04 set. 2018

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: BRITO et al (Org.). **Kulé kulé:** educação e identidade negra. Maceió: Ed. UFAL, 2004. Disponível em: <<http://ideario.org.br/wp/wpcontent/uploads/2013/10/nilma-lino.pdf>>. Acesso em: 27 set. de 2018.

\_\_\_\_\_. **Educação, raça e gênero:** relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu: raça e gênero*, Campinas: Unicamp, v. 6-7, p. 67-82, 1996.

\_\_\_\_\_. Educação e identidade negra. **Revista Aletria:** alteridades em questão, Belo Horizonte: POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.9, dez., 2002.

\_\_\_\_\_. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC/ UNESCO, 2012.

GRAZIELLE, Rosária. **Guilhermina y Candelário**. Blog Karamelada. Disponível em: <<https://karamelada.wordpress.com/2016/01/17/cali-guillermi-na-y-candelario>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro: IPHAN, 1996, p. 68-75.

IBGE. Panorama Cidade Ocidental. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/cidade-ocidental/panorama>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

IBOPE. **Consumo da internet pelos jovens brasileiros cresce 50% em dez anos, aponta IBOPE Media**. 2015 <<http://www.ibope.com.br/pt-br/relacionamento/imprensa/releases/Paginas/A-internet-e-a-principal-fonte-de-ntretenimento-para-43-dos-jovens-aponta-IBOP-Media.aspx>>. Acesso em 05/11/2017.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Superintendência regional do Distrito Federal e Entorno – SR28. **RTID: Relatório técnico de identificação e delimitação da comunidade quilombola de Mesquita**. Brasília: Incra, 2011.

INSTITUTO AMMA PSIQUE E NEGRITUDE. **Os efeitos psicossociais do racismo**. Disponível em: <[www.ammapsique.org.br](http://www.ammapsique.org.br)>. Acesso em: 24 jun. 2017.

INTERVOZES. **Contribuição ao II Fórum Nacional de tevês públicas**. [S.l.]: II Fórum Nacional de TVs Públicas, 2009.

JACCOUD, Luciana. (Org.) **A Construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: Ipea, 2008.

JACKS, Nilda; ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Comunicação e recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

JORGE, Leidiane Coelho. **Uso social e mediações do desenho animado Doki: estudo comparativo de recepção**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2014.

JORNAL oficial da União Europeia. **Conclusões do Conselho de 27 de Novembro de 2009 sobre a Literacia Mediática no Ambiente Digital**. Disponível em: <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0625&from=FR>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL FILHO, Laurindo. **A televisão pública brasileira, um vazio histórico**. [S.l.]: Compos, 2007. Disponível em: <[http://www.compos.org.br/data/biblioteca\\_212.pdf](http://www.compos.org.br/data/biblioteca_212.pdf)>. Acesso em: 8 mar. 2018.

LEITÃO, A. S. P. **Desenhos animados televisivos, ética e educação física nos anos iniciais do ensino fundamental [recurso eletrônico]: diálogos possíveis**. Porto Alegre: Orquestra, 2013.

LEVY, P. Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora. 34, 1999.

LOPES, Maria Immacolata V. de. **Mediação e recepção**. Algumas conexões teóricas e metodológicas nos estudos latino-americanos de comunicação. Matrizes, vol 8 (1), jan./jun. p. 65-80, 2014.

LOPES, Vera Neuza. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOUREIRO, R. **Da Teoria Crítica de Adorno ao Cinema Crítico de Kluge: educação, história e estética**. Tese [Doutorado] – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2006.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, p. 25-44, 1986.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

\_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações**. Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. et al. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-29.

MORESCO, M. C; RIBEIRO. R. O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. **Revista Interamericana de Comunicação Midiática**. E-ISSN 2175-4977, v. 14 n. 27. 2015.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo 1 – neurose e necrose**. 5. ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1981

\_\_\_\_\_. **O Cinema ou O Homem Imaginário**. Lisboa: Moraes, 1970.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. MEC/Secad, 2005.

NAGANINI, E. **Televisão, publicidade e escola**. In: CHIAPPINI, Ligia. Aprender e ensinar com textos não escolares. São Paulo: Ed. Cortez, 1998.

NENES, Paulo Rogério. **A mídia é um dos principais reprodutores da lógica racista**. Observatório do direito à comunicação. Disponível em:

<[http://www.direitoacomunicacao.org.br/content.php?option=com\\_content&task=view&id=5839](http://www.direitoacomunicacao.org.br/content.php?option=com_content&task=view&id=5839)>. Acesso em: 22 jun. 2017.

NERES, Manoel Barbosa. **Educação quilombola no Mesquita**: estudo da gestão da escola a partir do processo histórico, emancipatório e das relações de conflito. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, 2015.

OBSERVATORIO de Imprensa. **O fim dos programas infantis na TV**. [S.l]: Observatório De Imprensa, 2015, ed. 845. Acesso: <<http://observatoriodaimprensa.com.br/tv-em-questao/o-fim-dos-programas-infantis-na-tv>> Acesso em: 06 nov. 2017.

ODININO, Juliane di Paula Queiroz. **Imaginário infantil e desenho animado no cenário da mundialização das culturas**. Dissertação [Mestrado] – Universidade Estadual de Campinas, 2004.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e Autoconceito**: Identidade e Interação em Sala de Aula. São Paulo: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

OROZCO, Guillermo. O telespectador frente à televisão: uma exploração do processo de recepção televisiva. In: **Communicare**, v.5, n.1, jun. 2005. São Paulo: Cásper Líbero, 2005, p. 27-42.

OTONDO, Tereza Montero. Experiência: TV Cultura – a diferença que importa. In: RINCÓN, Omar. **Televisão pública: do consumidor ao cidadão**. São Paulo: Friedrich-Ebert-Stiftung, 2002, p. 267-301.

PACHECO, Elza Dias. **Televisão, criança, imaginário e educação**: dilemas e diálogos. Campinas: Papirus, 1998.

PANORAMA mobile time/opinion box. **Crianças e smartphones no Brasil**. Novembro de 2017.

PANTA, Mariana; NIKOLAS, Pallisser. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999. 152 p.

PARÉ, Marilene. **Auto imagem e autoestima na criança negra**: um olhar sobre o seu desempenho escolar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

PARO, H. V. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PEREIRA, Amilcar Araújo (org.). **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula.** Brasília: Fundação Vale, 2014.

PERUZZO, Círcia M. Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas.** Época III. Vol. 23. Número Especial III, Colima, primavera 2017. p.161-190.

RAMOS, Murilo César. **Reestruturação do sistema e controle público.** [S.l]: FNDC, 2008. Disponível em: <<http://www.fndc.org.br/search/?q=Reestrutura%C3%A7%C3%A3o+do+sistema>> Acesso em: 01 nov. 2017.

RISCHBIETER, Luca. Os inimigos da infância. In: **Folha de São Paulo**, 26 jul. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/sa2607200501.htm>> Acesso em: 30 out. 2017.

ROCHA, L. C.P. Política Educacional e a Lei 10.639/03: **uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira.** In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. (org). Notas de história e cultura afro – brasileira. Editora UEPG, Ponta Grossa, 2011.

RODRIGUES, Marta. Ilustração: Rubem Filho. **Que cor é a minha cor?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006, 24 p.

RUFINO, C.; GOMES, W. **A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança na fase da pré-escola.** São José dos Campos: Univap, 1999.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SAES, Mariana. **No Brasil, Os Pais Se Preocupam com a Segurança e Confiam na Tecnologia.** [S.l]: Viacom, 2017. Disponível em: <<https://insights.viacom.com/pt-br/post/no-brasil-os-pais-se-preocupam-com-a-seguranca-e-confiam-na-tecnologia/>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

SALGADO, R. G. **Ser criança e herói no jogo e na vida:** a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005.

SALGADO, R. G.; PEREIRA, R. M.; JOBIM E SOUZA, S. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 9-24, jan./abr. 2005.

SAMPAIO, I. S. V.; CAVALCANTE, A. P. P. **Qualidade na programação infantil da TV Brasil**. Florianópolis: Insular, 2012.

SANTOS, Alessandro; DAVID, Emiliano Camargo. **Racismo e suas Implicações no Acolhimento**. [S.l]: Fazendo História, 2017. Disponível em: <<https://www.fazendohistoria.org.br/blog-geral/2017/11/22/sistematizacao-da-oficina-racismo-e-suas-implicacoes-no-acolhimento>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

SANTOS, Paloma Maria. TV Pública no Brasil: proposta de expansão através da multiprogramação e da parceria com as emissoras comerciais. **Revista de Economia Política de las Tecnologías de La Información y Comunicación**, Universidade Federal de Santa Catarina, Vol. XII, n. 1, Enero, abril, 2010.

SAWAIA, Bader Burihan. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SÊGA, Rafael Augusto. **O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici**. Anos 90, Porto Alegre: jul. 2000, n.13, p.128-129.

SEPPPIR. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Guilhermina e Candelário: TV Brasil lança em Brasília série infantil colombiana**. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/outubro/guilhermina-e-candelario-tv-brasil-lanca-serie-infantil-colombiana-em-evento-voltado-para-alunos-de-escolas-publicas-de-brasil>. Acesso em 27 mai 2017.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011. p. 26-29.

\_\_\_\_\_. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: SECAD, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Meios de comunicação e educação das relações étnico-raciais**. A página da Educação, n.º 184, ano 17. Dezembro, 2008.

SILVA, Rosane L.A **proteção integral dos adolescentes Internautas: Limites e possibilidades em face dos riscos no Ciberespaço**. 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp108419.pdf>. Acesso: 25 de out. de 2018.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Gestão comunicativa: caminhos da educomunicação**. Comunicação e Educação Magazine, n. 23, p. 16-25, jan./abr. 2002. Disponível em: <[www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4172/3911](http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4172/3911)>. Acesso em 12 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Educomunicação: o conceito, profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**. 2ª edição. São Paulo: Paulinas, 2011.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125.

SOUZA, Edileuza Penha de. Cinema na panela de barro: mulheres negras, narrativas de amor, afeto e identidade. [tese de doutorado]. Brasília: Universidade de Brasília, Programa de Pós - Graduação em Educação, 2013.

\_\_\_\_\_(org). **Negritude, Cinema e Educação**. Caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003, volumes 1 e 2. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

SOUZA, Kamila Regina de; SARTORI, Ademilde Silveira. **Da recepção à produção de mídia: as crianças, a cultura e a educação**. Revista Alceu, v. 7, nº13, p. 165-181, jul./dez. 2006.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil** [tese de doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TV BRASIL. **Programa infantil TV Brasil Animada**” Out. 2017. Disponível em <<http://tvbrasil.etc.com.br/>> Acesso em 22 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Guilhermina e Candelário.** Disponível em:  
<<http://tvbrasil.ebc.com.br/guilherminaecandelario>> Acesso em 22 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Conheça os irmãos Guilhermina e Candelário.** Disponível em:  
<<http://tvbrasil.ebc.com.br/guilhermina-e-candelario/2017/08/conheca-os-irmaos-guilhermina-e-candelario-seus-familiares-e-amigos>>. Acesso em 22 nov. 2017

\_\_\_\_\_. **Animação Guilhermina e Candelário estreia no dia das crianças na TV Brasil.** Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/noticia/2015-10-09-animacao-guilhermina-e-candelario-estreia-no-dia-das-criancas-na-tv-brasil>>. Acesso em out. 2017.

\_\_\_\_\_. **TV Brasil Animada estreia nova faixa de programação infantil.** Disponível em:  
<<http://tvbrasil.ebc.com.br/tv-brasil-animada-estreia-nova-faixa>>. Acesso em 05 out 2017.

UNESCO. **Diretrizes de Políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel,** 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>> Acesso em: 18 set. 2017.

UNICEF. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil.** 2014. Disponível em:  
[https://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_enfrentamento\\_exclusao\\_escolar.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/br_enfrentamento_exclusao_escolar.pdf). Acesso em: 18 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **O impacto do racismo na infância.** Brasília, 2010. Disponível em:  
<[https://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_folderraci.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/br_folderraci.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2017.

VALENTE, Jonas Chagas Lúcio. **TV Pública no Brasil: A criação da TV Brasil e sua inserção no modo de regulação setorial da televisão brasileira.** 2009. 208 f. Dissertação [Mestrado em Comunicação]. Faculdade de Comunicação, UnB, Brasília, 2009.

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com as gestoras****UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- FACULDADE DE COMUNICAÇÃO**

À flor da pele: um estudo de recepção do desenho Guilhermina e Candelário com crianças de uma escola quilombola

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_ ESCOLA: \_\_\_\_\_

- 1 – Quanto tempo trabalha na educação? E na nessa escola? Qual o cargo? De onde são os alunos que estudam aqui? Quantos alunos? Qual a remuneração média de professor no município? Participação dos pais ou responsáveis? Como é o lanche? Lancham que horas? Porque ela foi implantada nessa comunidade?
- 2 – Vivenciou algum conflito envolvendo a questão racial? E como foi resolvido?
- 3 – Nos casos de bullying a questão racial tem aparecido?
- 4 – A escola ou a rede de ensino ofertou algum curso de capacitação sobre a questão racial? Quantos professores ou professoras fizeram?
- 5 – A escola conta com materiais didáticos audiovisuais sobre diversidade racial? Quais?
- 6 – Como são utilizados?
- 7 – O que considera essencial que as crianças aprendam sobre a questão racial?
- 8 – Qual o papel da mídia de forma geral e da televisão como formadora de identidade das crianças?

9 – Conhece a programação infantil da TV Brasil para a faixa etária de 4 a 6 anos? Quais programas?

10 – Acredita que algum desses desenhos animados podem contribuir para o combate ao racismo? Como?

11 – Ver protagonistas de origem negra em produções infantis não é nada comum na televisão brasileira. A representação da diversidade étnica e cultural é importante na TV infantil?

**APÊNDICE B – Roteiro entrevista com as professoras****Universidade de Brasília**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- FACULDADE DE COMUNICAÇÃO

À flor da pele: um estudo de recepção do desenho Guilhermina e Candelário com crianças de uma escola quilombola

NOME: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_ ESCOLA: \_\_\_\_\_

- 1 – Há quanto tempo trabalha na educação?
- 2 – Vivenciou algum conflito envolvendo a questão racial? E como foi resolvido?
- 3 – Nos casos de bullying, a questão racial tem aparecido?
- 4 – A escola ou a rede de ensino ofertou algum curso de capacitação sobre a questão racial? Quantos professores ou professoras fizeram?
- 5 – A escola conta com materiais didáticos audiovisuais sobre diversidade racial? Quais?
- 6 – Como são utilizados?
- 7 – O que considera essencial que as crianças aprendam sobre a questão racial?
- 8 – Qual o papel da mídia de forma geral e da televisão como formadora de identidade das crianças?
- 9 – Conhece a programação infantil da TV Brasil para a faixa etária de 4 a 6 anos? Quais programas?
- 10 – Acredita que algum desses desenhos animados pode contribuir para o combate ao racismo? Como?
- 11 – Ver protagonistas de origem negra em produções infantis não é nada comum na televisão brasileira. A representação da diversidade étnica e cultural é importante na TV infantil?

**APÊNDICE C – Carta de apresentação****CARTA DE APRESENTAÇÃO**

\_\_\_ de setembro de 20\_\_\_.

Senhora diretora,

Meu nome é Rosa Helena Santos de Jesus, matrícula 17/0081729, aluna de mestrado na Faculdade de Comunicação na Linha de Políticas de Comunicação e de Cultura da Universidade de Brasília – UnB. Venho, por meio desta, solicitar autorização para realizar a pesquisa sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Elen Cristina Geraldês. Estou investigando as contribuições dos desenhos animados apresentados na TV Brasil no combate ao racismo na escola.

Os procedimentos que utilizaremos serão entrevista com as educadoras e a recepção do desenho Guilhermina e Candelário por estudantes na faixa etária de 4 e 5 anos.

Se houver qualquer tipo de dúvida ou necessidade de melhor entendimento, entre em contato pelo e-mail *rosahelenasj@gmail.com* ou telefone 99267-9084.

Agradeço a sua disponibilidade

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2018.

---

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE D – Termo de autorização****TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo o (a) aluno  
(a) \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa sobre  
a recepção do desenho animado Guilhermina e Candelário da escola, que será realizada dentro  
da unidade escolar. Estou ciente de que a entrada da pesquisadora na escola foi autorizada pela  
Secretaria de Educação/Direção da escola e que não serão utilizadas imagens e nem divulgado  
o nome do (a) aluno (a) em questão.

---

Assinatura do responsável