



REPRESENTATIVIDADE E EMPODERAMENTO COM PERSONAGENS NEGROS NA LITERATURA E NO CINEMA

REPRESENTATIVITY AND EMPOWERMENT WITH BLACK CHARACTERS IN LITERATURE AND IN CINEMA

REPRESENTATIVIDAD Y EMPODERAMIENTO CON PERSONAJES NEGROS EN LA LITERATURA Y EL CINE

Aline de Oliveira Braga¹
Mirna Juliana Santos Fonseca²
Carla Silva Machado³

10.21665/2318-3888.v7n13p52-73

Mesmo as representações coletivas mais elevadas só têm existência, só são verdadeiramente tais, na medida em que comandam atos (CHARTIER, 1991, p. 183).

RESUMO

O presente artigo apresenta uma atividade elaborada a partir do projeto pedagógico de uma creche da rede pública de ensino municipal do Rio de Janeiro. Referenciado pela Lei nº 10.639, que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) e pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, foi proposto o trabalho com livros e o filme *Kiriku e a feiticeira*. As façanhas do pequeno herói negro trouxeram representatividade ao espaço escolar, colorindo a creche e a comunidade escolar com cores que não estão presentes na maior parte dos filmes e livros a que as crianças têm acesso. A partir desses desdobramentos, reflete-se sobre a importância da representatividade de personagens negros na literatura e no cinema direcionados às crianças como forma de garantir o empoderamento delas desde o primeiro contato com o mundo das letras e imagens. Para isso, apresenta-se uma discussão que trata do conceito de representação nos dispositivos culturais, como a literatura e o cinema, destacando como identidades são construídas de modos fragmentados sob o espelho do branco. Como resultados da observação da atividade, destaca-se como a literatura e o cinema na escola podem levantar de maneira singular questões ainda pouco tratadas e urgentes para a construção de uma sociedade menos injusta e desigual.

Palavras-chave: Representação. Educação Infantil. Literatura. Cinema. Relações Étnico-Raciais.

¹ Graduação em Pedagogia (UERJ) e Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (UERJ). Atualmente é professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município do Rio de Janeiro. E-mail: alineoliveira-18@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9123-1442>.

² Doutora em Educação (PUC-Rio). Mestra em Educação (Unirio). Atualmente realiza pesquisa de pós-doutorado como bolsista PNPd-Capes no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). E-mail: mirnajuliana@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8512-4760>.

³ Doutora em Educação (PUC-Rio). Mestra em Educação (UFJF). Atualmente é Supervisora da área de suporte aos usuários da Plataforma Moodle de Ensino do CAEd/UFJF. E-mail: carlasingular@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7038-157X>.

ABSTRACT

This article presents an activity derived from the pedagogical project of a public municipal nursery school of the state of Rio de Janeiro, Brazil. Referenced by federal law number 10.639, which addresses the teaching of Afro-Brazilian history and culture, according to the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, the National Education Guidelines and Bases Law (Law Number 9.394/1996) and the National Curriculum Framework for Early Childhood Education. The proposed work involved the reading of books and watching the movie *Kiriku and the Sorceress*. The achievements of the little black hero of the movie brought representativeness to the school space by coloring the nursery and the school community with colors that are not commonly present in most of the movies and books children have access to. These developments show the importance of the representation of black characters in literature and in the movies targeted towards the children as a way to guarantee their empowerment from the very first contact with the world of letters and images. For this reason, we discuss the concept of representation in cultural devices, such as literature and cinema, highlighting how identities are built in fragmented ways through the eyes of white people. As a result of the activity observation, we highlight how literature and movies in class can raise, in a singular way, issues still rarely discussed but urgent for the construction of a less unfair and unequal society.

Keywords: Representation. Child Education. Literature. Movies. Ethnic-Racial Relations.

RESUMEN

El artículo presenta una actividad elaborada a partir del proyecto pedagógico de una guardería perteneciente a la red pública de enseñanza municipal de Río de Janeiro. Referenciado por la ley nº 10.639, que trata de la enseñanza de historia y cultura afro-brasileña, por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (ley nº 9.394/1996) y por el Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil, se propuso el trabajo con libros y la película *Kiriku y la Hechicera*. Las hazañas del pequeño héroe negro trajeron representatividad al ambiente escolar, coloreando la guardería y la comunidad de la escuela con colores que no están presentes en la mayor parte de las películas y libros a los que los niños tienen acceso. A partir de estos despliegues, reflexionamos acerca de la importancia de la representatividad de personajes negros en la literatura y en el cine dirigidos a los niños como forma de garantizar el empoderamiento de ellos desde el primer contacto con el mundo de las letras e imágenes. Para ello, discutimos el concepto de representación en los dispositivos culturales, como la literatura y el cine, destacando cómo las identidades se construyen de manera fragmentada a través de la mirada del hombre blanco. Como resultado de la observación de la actividad, destacamos de que cómo la literatura y el cine en la escuela pueden plantear de manera singular cuestiones aún poco tratadas pero urgentes para la construcción de una sociedad menos injusta y desigual.

Palabras clave: Representación. Educación Infantil. Literatura. Cinema. Relaciones Étnico-Raciales.

Introdução

Desde a promulgação da Lei nº 10.639, em 2003, que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira, algumas redes de ensino têm voltado sua atenção para atividades que promovam discussões sobre questões étnico-raciais nas escolas, nos diversos níveis de ensino. A Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (2010) elaborou as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil”, na qual constam ações de valorização das diferenças e promoção da autoestima das crianças negras.

A partir dessa abertura da rede carioca, no ano de 2018 propusemos um trabalho com livros da série Kiriku (ORCELOT, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b; ORCELOT; GALUP, 2017) e o filme *Kiriku e a feiticeira*, de Michel Ocelot (1998), para uma turma de 25 crianças do maternal II, de 3 anos e 11 meses a 4 anos de idade, em uma creche da rede pública. Para fins de pesquisa, registramos as atividades, tendo por base a observação participante. Além do diário de campo, gravamos e registramos em imagens as aulas de contação das histórias e de visualização do filme. Os desdobramentos de ler e assistir a uma história com um herói negro suscitou ações que não estavam previstas em nosso planejamento inicial e revelou a importância de trazer histórias outras para dentro do espaço escolar.

A partir das atitudes das crianças pequenas em relação a essa história e da maneira como elas propuseram novas atividades dentro da creche, o objetivo deste artigo é refletir sobre a importância da representatividade de personagens negros na literatura e no cinema direcionados às crianças, como forma de garantir o empoderamento de crianças negras desde o primeiro contato com o mundo das letras e imagens. Para isso, apresentamos uma discussão sobre o conceito de representação nos dispositivos culturais, como a literatura e o cinema, destacando, em seguida, como identidades são construídas de modos fragmentados sob o espelho do branco. Apresentamos as atividades realizadas com a turma e os resultados da observação participante, destacando como a literatura e o cinema na escola podem levantar de maneira singular questões ainda pouco tratadas e urgentes para a construção de uma sociedade menos injusta e desigual.

1. Representação: imagem importa?

A representação é objeto de estudo em vários campos disciplinares. No caso das ciências sociais, o conceito de representação está muito ligado à relação entre sociedade e cultura. Neste estudo, essa relação é ponto chave e, por isso, a presente conceituação de representação caminhará nessa direção, tendo como aporte teórico os Estudos Culturais e a História Cultural.

Ao tratar do conceito de representação, Chartier (1991, p. 184) recorre ao “Dicionário universal” de Furetière, segundo o qual:

[...] as acepções correspondentes à palavra “representação” atestam duas famílias de sentido aparentemente contraditórias: por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a representação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa.

De acordo com Chartier (1991, p. 184), no primeiro caso, teríamos uma espécie de pintura do ausente e, no segundo, a criação de um símbolo para significar/representar algo, por exemplo, “o leão é símbolo de valor”; nesse sentido, algumas representações podem levar a interpretações diferentes do proposto originalmente. Seguindo, ainda, as considerações do autor, a noção de representação permite articular três registros de realidade:

[...] por um lado, as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam os esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, julgam e agem; por outro, as formas de exibição e estilização da identidade que pretendem ver reconhecida; enfim a delegação a representantes (indivíduos particulares, instituições, instâncias abstratas) da coerência e da estabilidade da identidade assim afirmada (CHARTIER, 2002, p. 11).

Ao refletir sobre os três registros de representação de Chartier (2002), apesar de ele não tratar do cinema, mas da história cultural, fica evidente a relação do audiovisual com as representações e os registros propostos pelo historiador. Nas produções audiovisuais, há sempre, num primeiro registro, um grupo que percebe, julga e coloca em prática sua maneira de representar determinado grupo, por exemplo, num segundo registro, há aqueles que exibirão e estereotiparão a representação a partir de uma ou mais personagens e, num terceiro registro, estes serão identificados por um grupo de receptores. Vale, ainda, ressaltar que segundo o conceito de identificação, neste

terceiro registro, “o olhar nunca é neutro, mas sempre deformado pelo amor, pela raiva ou simplesmente pela idade e pelo hábito.” (FREITAS, 2002, p. 64).

Ao tratar do filme *Top Gun: Ases indomáveis* (Tony Scott, 1986) – da década de 1980, com Tom Cruise como ator principal (que faz o papel de Maverick) e apresenta as forças armadas estadunidenses de forma altamente positiva –, Kellner (2001) traduz o funcionamento dos três registros propostos por Chartier (2002) em relação ao audiovisual:

Top Gun lança mão do conjunto de imagens culturais das últimas décadas para codificar seu herói com glória e positividade, trabalhando no sentido de descentrar e marginalizar todas as leituras contestadoras. Por exemplo, Maverick veste jaqueta preta e dirige moto, imagem da rebeldia dos anos 1950; seu nome retoma o nome de um herói popular da televisão, figura oposicionista e inconformada – mas não perigosa – da TV dos anos 1950 (os caubóis jogadores Bart e Brett Maverick, ressuscitados num filme de 1994). No entanto, com a figura de Maverick interpretada por Tom Cruise, esses símbolos de rebeldia se transformam em ícones da moda masculina e da virilidade [...] (KELLNER, 2001, p. 112).

Sendo assim, o filme trata da representação de uma questão ideológica e, para isso, cria uma personagem que é piloto de guerra e dá a ela características que a transformam num homem que merece ser imitado por outros homens e cobiçado pelas mulheres, representadas no filme pela atriz Kelly MacGillis (personagem Charlie).

Ao apresentarem pesquisas desenvolvidas com jovens a partir do audiovisual, Carrano e Brenner (2017, p. 442) afirmam que as representações são “um encontro intersubjetivo entre produtores e seus públicos”. Os autores recorrem a Labaki (2015)⁴ para evidenciar que “a realidade não é *documentada*, mas *representada* segundo quem a expressa ao cunhar o termo *a verdade de cada um*” (LABAKI, 2015, p. 442). E continuam:

Toda a descrição *sobre* fatos sociais traz, em si mesma, modos de representação sobre esses mesmos fatos. Assim, pode-se dizer que estamos diante de uma ilusão toda vez que se diz que uma forma de representação – mapas, fotografias, filmes etc. – se identifica com uma *captura do real* ou *retrato da realidade* (CARRANO; BRENNER, 2017, p. 441).

Ao tratar da recepção da obra de Chartier no Brasil, em especial da formulação do conceito de representações coletivas, Carvalho (2005, p. 149) afirma que, para o autor:

⁴ Citam a obra: “A verdade de cada um”, organizada pelo autor e publicada pela editora Cosac Naify.

As representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes. As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência e mesmo a legitimar escolhas.

A partir da leitura feita por Carvalho (2005) da obra de Chartier, é possível constatar que representação envolve os produtores do discurso, a leitura que eles fazem do mundo e a leitura que eles esperam dos receptores, porém, apesar de terem em vista a universalidade, os modos de recepção dos públicos são heterogêneos e podem levar a diversas interpretações.

É importante frisar que nos elementos de produção, leitura e interpretações do discurso há disputas no campo da linguagem que caminham para discussões de representação que vão além da obra cultural produzida, seja ela um filme, uma peça de teatro, ou uma obra literária.

Durante muito tempo, era comum que personagens negros aparecessem em filmes nos papéis de operários, empregados braçais ou domésticos, ou mesmo em papéis de maior destaque, mas nunca como personagem principal. Nos últimos anos, temos começado a acompanhar uma mudança, que ocorre em função da cobrança do público que anseia pela diversidade no cinema. O filme *Pantera Negra*, por exemplo, lançado em 2018, produzido pela Marvel Studios e distribuído pela Walt Disney, contabiliza parte de seu sucesso por colocar nas telas o primeiro super-herói negro da história do cinema. Nesse sentido, o audiovisual apresenta-se como um espaço disposto a ampliar sua representação para atrair ao maior público possível. Pode, dessa forma, ser uma disposição mercadológica, mas cumpre o papel de mostrar as narrativas audiovisuais mais abertas à heterogeneidade e a uma maior possibilidade de leitura e, conseqüentemente, de representações mais amplas.

O “*Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos*” (2009, p. 250-255) traz o verbete “representação”, escrito por Felipe Victoriano e Claudia Darrigrandi. Para eles, representar é um processo de percepção e interpretação do objeto a ser representado. Para os autores, a representação está inteiramente ligada à maneira como a pessoa que constrói os símbolos olha para o mundo. Pode ser expressa pela linguagem (escrita,

visual, auditiva, audiovisual, corporal, entre outras), que dá corpo, substância e significado a esta visão de mundo. Toda representação envolve referências que partem de um determinado contexto sócio-histórico.

Na mesma perspectiva, Chartier (1991), ao tratar do encontro entre “o mundo do texto” e o “mundo do leitor”, afirma que há uma diversidade nas práticas de leitura e, se propostas a públicos diversos, podem ser vistas de formas muito diferentes. Para o autor, a leitura dos símbolos pode levar a, pelo menos, duas hipóteses bastante distintas, mas que, de certa forma, se complementam:

A primeira hipótese sustenta a operação de construção de sentidos efetuada na leitura (ou escuta) como um processo historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades. A segunda considera que as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes) (CHARTIER, 1991, p. 178).

A partir do proposto por Chartier (1991), podemos afirmar que, muitas vezes, o símbolo representacional criado por determinado autor pode atingir o receptor (leitor/ouvinte/espectador) de forma completamente diferente daquela que foi imaginada pelo autor, por isso, as representações são móveis, tanto em relação ao momento histórico, quanto ao espaço e posição em que o receptor se encontra na sociedade. Ainda nas palavras de Chartier (1991, p. 183):

Uma dupla via abre-se assim: uma que pensa a construção das identidades sociais como resultando sempre de uma relação de força entre as representações impostas pelos que detêm o poder de classificar e nomear e a definição, de aceitação ou resistência, que cada comunidade produz de si mesma; outra que considera o recorte social objetivado como a tradução do crédito conferido à representação que cada grupo dá de si mesmo, logo sua capacidade de fazer reconhecer sua existência a partir de uma demonstração de unidade.

O “Dicionário de conceitos-chave em Estudos de Comunicação e cultura”, ao definir “representação” evidencia que o termo está ligado tanto “ao processo quanto ao produto de fazer com que os *signos* se refiram a seus *sentidos*” (O’SULIVAN et al, 2001, p. 214, grifos no original). Sendo assim, a representação é um processo ideológico e abstrato que os signos e significantes concretizam. Representação, portanto, é a materialização de elementos abstratos através de símbolos criados socialmente, é uma maneira de tornar determinado conceito mais palpável, sendo, muitas vezes,

simplificações da realidade ou a verdade vista pelos olhos do produtor, conforme sugerem Carrano e Brenner (2017, p. 442), a partir da leitura de Labaki:

Há um trabalho de autor na produção de um filme. Este trabalho implica tanto em selecionar o que se quer representar quanto traduzir e produzir um arranjo que permita que os usuários das representações compreendam o que está sendo representado e estabeleçam suas próprias interpretações.

Para ilustrar essa questão, O’Sullivan et al (2001) apontam que há vários modos, por exemplo, para representação de sexualidade, que vão da pornografia a anúncios, cinema, literatura, além dos discursos oficiais, como legislações e práticas educacionais. Na concepção defendida pelos autores, mídias diferentes propõem discursos diferentes, assim como autores e produtores diferentes fazem leituras diferentes de um mesmo fato a ser narrado, o que leva a inúmeras representações de um mesmo objeto, sujeito ou conceito.

No mesmo dicionário, o conceito de “reprodução cultural” está intimamente ligado ao conceito de representação, pois indica que: “A reprodução cultural é, portanto, uma tentativa de *naturalizar* ou legitimar a autoridade social dos interesses dominantes – entendidos usualmente em termos de *classe/raça/gênero (sexual)*.” (O’SULLIVAN et al, 2001, p. 215, grifos no original). Dessa forma, é possível entender a representação como uma tentativa também de reproduzir uma determinada realidade e mostrá-la como sua única interpretação possível.

Ao tratar das relações estabelecidas entre cultura e museus, García Canclini (2008, p. 201) afirma que:

As representações culturais, desde os relatos populares até os museus, nunca apresentam os *fatos*, nem cotidianos nem transcendentais; são sempre re-apresentações, teatro simulacro. Só a fé cega fetichiza os objetos e as imagens acreditando que neles está depositada a verdade.

A afirmação do autor em relação à maneira como os visitantes costumam olhar para um museu, sacralizando suas obras, mesmo que estas não sejam a única maneira de apresentar determinada cultura, tempo ou espaço, confirma nossa ideia de que representar é, de fato, mostrar uma possibilidade de apresentação entre inúmeras outras, portanto, a representação caminha mais para a verossimilhança ou para a verdade individual do que para a verdade. Ou seja, ao representar algo ligado às artes e à cultura, em geral procura-se destacar uma coerência entre os objetos, situações e

narrativas representadas, mas não existe um compromisso com a realidade dos fatos. Na mesma direção apontada por García Canclini (2008), Chartier (1991, p. 185) considera que:

A relação de representação é, desse modo, perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é. Assim, desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, num instrumento que produz uma exigência interiorizada, necessária exatamente onde faltar o possível recurso à força bruta [...].

Ao analisar a obra de Stanley Cavel, Marrati (2008, p. 50) argumenta:

Se é verdade que o que vemos numa tela durante a projeção de um filme não são parcelas de “realidade física como tal”, é igualmente importante destacar que o papel da realidade tampouco é o de ser copiada, reproduzida, representada da maneira mais fiel possível.

Dessa forma, a autora entende que a representação cinematográfica é uma representação possível, e não uma *única* interpretação possível; ou seja, uma interpretação de determinada realidade aos olhos de quem a produz, e não a realidade propriamente dita.

Victoriano e Darrigrandi (2009) salientam que representação é, de certa forma, algo restaurado artificialmente, visto que partirá de algo passado, vivenciado ou não. Sendo assim, há uma distância entre o objeto e a maneira como será interpretado.

Ao tratar da representação cinematográfica, os autores observam que esta é resultado de convenções específicas de determinado tempo e espaço, e estão ligadas às posições que os sujeitos ocupam na trama discursiva, ou seja, à maneira como roteiristas, produtores e diretores interpretam determinado tempo e espaço e transportam isso para a narrativa audiovisual. Vale lembrar que, entre o pensar, o escrever e o executar uma produção audiovisual, há inúmeros passos e atores sociais envolvidos e a interpretação do real passa por todas essas interpretações, fortemente vinculadas à(s) cultura(s) na(s) qual(is) estão inscritas. Portanto, a representação será sempre o que esses atores interpretaram do movimento inicial.

Ao discutir o filme *O exército inútil* (ROBERT ALTMAN, 1984), Trovão (2010, p. 25) afirma que:

Ao diagnosticar as condições de produção do filme (condições a que o diretor Robert Altman estava submetido dentro da indústria) e o conteúdo do filme (o

discurso antibélico, a questão homossexual, a questão racial) permitiram-nos perceber mudanças na sociedade americana da época. Dessa forma, o filme é entendido como uma *representação* da própria sociedade que o produz, a mesma sobre a qual ele narra uma história.

Assim como Trovão (2010), entendemos o cinema como representação de temas e questões que atravessam as sociedades, porém, cabe sempre questionar quais representações o cinema da atualidade produz. Conforme Chartier (1991), as representações podem ser aceitas ou rejeitadas pela sociedade. Neste trabalho, mais especificamente, pretendemos discutir os atravessamentos possíveis vivenciados por crianças de uma creche ao se depararem com uma narrativa audiovisual cujos personagens são negros.

Dessa forma, a partir da epígrafe que abre este artigo, a respeito das representações coletivas e dos atos, vale sempre questionar o quanto as representações de diferentes personagens e diversos perfis no cinema podem transformar as maneiras de ser dos espectadores. Nesse sentido, entendemos que representações negras no cinema podem levar ao empoderamento, principalmente de crianças que, muitas vezes, não se sentem identificadas com as personagens dos filmes a que geralmente assistem, e à percepção de que os filmes podem, mesmo que alegoricamente, representar os atores sociais.

2. *Kiriku e a feiticeira* em uma creche carioca: quem importa?

A pesquisa foi realizada durante o ano de 2018 com 25 crianças do maternal II, de 3 anos e 11 meses a 4 anos de idade, em uma creche da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Neste artigo apresentamos o resultado da escuta atenta sobre as falas das crianças, seus gestos e posturas corporais em atividades com base na história do personagem Kiriku, de Michel Orcelot, que foi acompanhada diretamente pela primeira autora deste trabalho, professora desta turma. Inicialmente, apresentamos as obras literárias com este personagem e, por fim, exibimos o filme *Kiriku e a feiticeira* (1998)⁵, realizado pelo mesmo autor do livro. Com base na observação participante, registramos as ações e falas das crianças em relação aos recontos das histórias de Kiriku e as brincadeiras que envolviam esse personagem tanto nas obras, como no filme.

⁵ Trailer disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SZt0MskjWiY>. Acesso em: 20 abr. 2019.

O planejamento desta atividade estava inserido na Proposta Pedagógica para a Diversidade que, de acordo com as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2013), deve proporcionar a valorização, o respeito e a interação com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.

O trabalho na educação infantil requer um olhar sensível e reflexivo sobre as crianças. É preciso aprender sobre elas. As interações formadas ao longo do ano das crianças entre si e delas com os adultos possibilitaram uma compreensão maior de suas manifestações. Desse modo, a equipe formada pela professora e duas agentes de educação infantil promoveu reflexões sobre a importância de proporcionar acessos a histórias africanas, visto que as crianças se interessam bastante por histórias e por seus recontos.

Os ambientes na educação infantil devem favorecer o acesso aos materiais presentes na sala. Por isso, foi criado um espaço para livre acesso dos pequenos aos livros, brinquedos e demais materiais. A coleção de livros de Kiriku foi levada e exposta no espaço dos livros e, aos poucos, as crianças manifestaram interesse pelas histórias, cores e casas presentes no cenário da aldeia apresentada na narrativa, e também pela beleza dos atos de Kiriku, de sua inteligência, força e coragem.

Depois, exibimos o filme *Kiriku e a feiticeira*, que narra a história de um menino negro que nasce sozinho, pois do ventre da mãe ele ordena o seu próprio nascimento e ao sair do ventre materno, como um mito, corta seu cordão umbilical e se torna um grande herói, ao salvar a aldeia das maldades da feiticeira Karaba. Esse herói-criança conquistou todas as crianças, pois ele é pequeno (como elas), mas rápido e muito valente. Atribuímos esse encantamento das crianças por Kiriku, ao fato de que os filmes e histórias direcionados ao público infantil geralmente os grandes feitos são realizados por representantes de uma cultura branca e adulta. Essa personagem representa a maior parte do povo brasileiro, a maior parte de uma comunidade situada na periferia da cidade onde vivem essas crianças, despertando, portanto, uma identificação com a personagem e fazendo com que as crianças se sentissem representadas pelo herói-criança.

As aventuras de Kiriku serviram de referência para as crianças recriarem outras aventuras, investigações, construções e ideias sobre a história estrangeira. O processo envolveu a todos da sala, despertando a imaginação e o gosto por literaturas outras. A cada nova história, elas se sentiam cada vez mais envolvidas pelas aventuras de um menino tão pequenino, mas tão valente. Nesses passos, um menino da turma, tão pequeno quanto Kiriku, nos chamou atenção, pois seus pais disseram que ele só falava “desse tal de Kiriku” e, assim, o personagem se tornou muito valorizado por todos da turma.

Durante as observações, percebemos que, nos momentos de brincadeiras e faz-de-conta, as crianças reproduziam os personagens das histórias, como a feiticeira, os guardiões e os membros da aldeia, e Kiriku era sempre o herói que todos queriam ser. É importante destacar que isso também era “coisa de menina”, pois as meninas da sala se identificaram bastante com as invenções do herói. Elas criaram histórias e articularam sugestões, juntamente aos meninos, partindo delas a ideia de construir a aldeia de Kiriku na creche. Essa tarefa coletiva foi elaborada a partir da reutilização de sucatas e materiais reaproveitáveis, como papelão, restos de papéis coloridos, gizes de cera, folhas e galhos de árvores, estimulando junto às crianças a valorização da reciclagem de materiais descartados na creche e em suas casas.

Para isso, buscou-se coletivamente entre os materiais o que seria preciso para compor o cenário e, aos poucos, nasceu a aldeia de *Kiriku e a feiticeira* dentro do espaço da creche. O cenário contou com tintas, papelão e papéis coloridos. Durante a construção, as crianças ressaltavam que deveria ser tudo muito bonito na casa dele e o mesmo menino que só falava “desse tal de Kiriku”, queria ser um Kiriku brasileiro e esculpiu o personagem em argila, cuidando para que os seus cabelos ficassem parecidos com os do herói que viu nos livros. Nessa transformação para ser o personagem, o menino disse que “precisava de tinta marrom”. A fala dessa criança legítima ainda mais a importância da representatividade dentro do espaço da educação infantil.

Por fim, a história rendeu a curiosidade de outros pais e pessoas da comunidade, pois as crianças tiveram a ideia de construir a aldeia de Kiriku no espaço externo da creche. Assim, a atividade daquela turma virou assunto, rendeu outras histórias e outras brincadeiras, expandindo-se para o espaço extraclasse e, por conseguinte, para fora da

creche. Esse movimento feito pelas crianças expôs outras ideias registradas pela equipe em fotografias e anotações. Eles desejaram construir a feitiçeira e os demais personagens do filme, misturando a história africana às suas histórias da creche, da rua, da casa e de outros espaços percorridos.

3. Atravessamentos a partir das atividades com Kiriku e a feitiçeira: imagem importa

A experiência relatada a partir de atividades desenvolvidas na creche com os livros e o filme *Kiriku e a feitiçeira* propõe reflexões sobre as relações étnico-raciais na educação infantil, uma vez que as façanhas do pequeno herói negro trazem representatividade ao espaço escolar. Sabemos que temos no Brasil uma espinhosa questão racial, em que identidades são construídas de modos fragmentados sob o espelho do branco. Dentro dessa configuração, foi criada uma ideia de superioridade imaginária ao povo europeu. A sociedade brasileira demarcou por meio de imagens e estereótipos um perfil racial negativado para o povo negro. Os rótulos e preconceitos estruturam as vivências das crianças negras por meio de falas, posturas, apelidos, ausência de representação e os discursos são baseados no racismo estrutural, pois as instituições são racistas em decorrência do racismo da sociedade brasileira:

Em uma sociedade onde o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir práticas racistas já tidas como “normas” em toda sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e de gênero (ALMEIDA, 2018, p. 37).

Segundo Wieviorka (2007), o racismo pressupõe a existência da fundamentação de características físicas humanas associadas a características intelectuais e morais. Essas concepções foram utilizadas por muito tempo para justificar a escravidão de negros e indígenas, no caso brasileiro. A estrutura do racismo faz nascer a negação de si, ou seja, o “complexo de inferioridade” que, por sua vez, começa na infância. A criança negra cresce em meio a profundas divergências entre o universo infantil das referências familiares e o universo público, marcado pela dominação Norte-Americana e os seus valores.

Dentro dessa perspectiva, para Fanon (2008, p. 128), uma “criança negra normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contato com o mundo branco.” O pensamento fanoniano explicita que a criança negra tem uma experiência diferenciada, se comparada à criança branca. Ela não possui referências positivas na sociedade do mesmo modo que a criança branca possui, pois o branco tem as referências e símbolos presentes no espaço familiar e público. Os programas de TV, os livros, os brinquedos, os filmes que a cercam nas primeiras vivências infantis privilegiam os seus valores e o fenótipo em detrimento da cultura, da aparência e dos valores da pessoa negra. Na sociedade brasileira, os brancos são os que possuem beleza, são os bem-sucedidos e os donos de prestígio social.

A escola, como um espaço em que prevalecem diversas culturas, tem o papel de promover referências positivas a todas as culturas que ali coexistem e, no que tange à questão do negro, deve tratá-lo em sua integralidade, não destacando a escravidão como forma de inserção social desse grupo. Dentro desse espaço, há inúmeras representações sobre o negro que recaem, na maioria das vezes, sobre a questão estética. Pela convivência no âmbito escolar, a aparência ganha novos sentidos em que os padrões são lançados e impostos aos sujeitos.

Nesse caminho, encontramos muitas pedras que precisam ser movidas, visto que o imaginário racista ainda existe e persiste em nossa sociedade se materializando por meio de práticas discriminatórias que utilizam as mídias para negar a existência de uma questão racial. As imagens determinam como as pessoas negras serão vistas, existe uma construção de ser negro que é disseminada pela televisão, cinema, música e outras mídias. Os olhos da sociedade são condicionados a enxergar os negros como inferiores e nessa produção de olhares que os desumanizam existe a criação de um conflito identitário. As experiências das pessoas negras em sociedade atingem o seu estar no mundo e o racismo é uma relação de poder histórica, que sobrevive por meio da legitimação de determinado(s) grupo(s) sobre outro(s).

A cultura, religião e história negras são renegadas, colocadas como sinônimo de inferioridade racial. Assim, a presença negra é invisibilizada dos espaços, uma vez que a formatação brasileira fez brotar relações forjadas na desigualdade racial, na falta de acessos, recursos e falta de mobilidade do povo negro.

O filme *Kiriku e a feiticeira*, juntamente com a coleção de livros trouxe para o espaço da creche outro modo de ver e de vir a ser. Essas percepções somaram-se à construção identitária de crianças negras e não negras, e também dos adultos crescidos sem referência, sem outro jeito de olhar para as diferenças encontradas em si e no outro. Nesses passos, construiu-se na creche um novo modo de viver e de ser criança. As histórias do menino negro quebraram estruturas, reestruturaram olhares e abriram portas para uma sala cheia de cores.

As imagens de um cenário com uma família negra, personagens negros, crianças protagonizando histórias, com um lugar de fala e de visibilidade fizeram do chão da creche um importante mecanismo de poder, que pôde ser visto nos sorrisos, nas narrativas e no orgulho das crianças em expressarem o quanto são parecidas com um menino negro. Isso faz da escola um espaço de reflexão para além de um projeto de reprodução da sociedade. O seu lugar não se configura mais como um tempo contínuo das tradições e persistências que cultivam a negação do Brasil. O poder das histórias contadas pela literatura e pelo cinema fez emanar nos responsáveis pelos pequenos o nascimento de uma nova cultura de desenhos e de livros que concebem seus filhos como parte de uma composição revitalizada do campo das representações positivas.

A primeira infância é povoada pelas perguntas, hipóteses e questionamentos sobre a vida. Nesse sentido, histórias e filmes com crianças negras sendo protagonistas constituem-se como importantes ferramentas pedagógicas antirracistas. A imagem que foi dada ao povo negro prejudicou aprendizagens, aumentou evasões escolares, fez da escola um lugar para poucos, pois representava poucos. Sendo assim, nos direcionamos para a libertação dessas estruturas racistas presentes no inconsciente coletivo. A creche deve proporcionar experiências significativas na primeira infância. A criança deve mover-se com o mundo, descobri-lo, voar, saltar e ressignificar o tempo a cada interação, mistura de vozes e brincadeiras. Nesse mundo das descobertas, ela precisa internalizar uma imagem positiva de si e, em suas buscas, é importante encontrar afetividade, memórias de seu povo, sua história e importância desta para a criação do Brasil.

Os caminhos trilhados na creche são poéticos e dotados de simbolismo, pois mostram a beleza da aldeia de Kiriku, suas crenças e invenções de herói-menino. Sabe-se que

nas especificidades das relações raciais brasileiras a criança negra é atravessada pelo sentimento de rejeição, seu corpo, seu cabelo e os demais sinais de pertencimento são vistos como sinônimo de fealdade. Os filmes, livros, músicas são fundamentais para se desconstruir microagressões, como os xingamentos, apelidos, imaginários racistas arraigados nos espaços sociais. A experiência de exhibir filmes com a temática racial fez brotar um ativismo entre as próprias crianças, pois elas se viram, se amaram e se encantaram com narrativas sobre as façanhas do pequeno Kiriku, com base em histórias oriundas da África.

A multiplicidade de vozes, gestos e expressões fortalecem cada vez mais todas as infâncias presentes. Nesse sentido, outro aspecto importante é a valorização da beleza negra, pois a feiticeira não é uma mulher negra com o fenótipo estereotipado. A sua imagem é positiva em relação à estética negra, como também em relação ao enredo do filme. No final, o herói descobre porque Karaba era má, e isso devolve a bondade a ela novamente. A história, portanto, é benéfica para crianças negras e não negras, uma vez que o enredo, os retratos, livros, objetos, filmes, entre outros, contribuem positivamente sobre as relações raciais no ambiente da creche. Os espaços e as imagens são fundamentais para a existência de uma educação antirracista.

A valorização da cultura africana trouxe outras possibilidades de leituras de mundo. A literatura africana e afro-brasileira na educação infantil permitiu o despertar da curiosidade infantil sobre outros modos de vida e de existência de outros povos. Além disso, as crianças dentro de suas interações e brincadeiras recriaram a vida de Kiriku e seus pares, atribuindo aos personagens outras possibilidades, de acordo com suas experiências e caminhos.

Documentos como as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996), e o “Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil” (BRASIL, 1998), entre outros, são de suma importância para garantir o respeito e a valorização da diversidade na educação infantil. O documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil”, da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (2010) foi um importante guia para as ações de valorização das diferenças e promoção da autoestima das crianças negras. Dentro desse contexto, a prática descrita entende a importância de vivências democráticas e

pluralistas, que oportunizem a criação de uma identidade positiva. Nesse bojo, é por meio das interações e brincadeiras que as crianças apropriam-se do mundo social, produzindo cultura, interferindo no mundo e dando outros significados e contornos às relações estabelecidas com os outros.

4. Cinema e literatura na escola: a arte que representa

Alguns atores como Bergala (2008), Fresquet (2013) e Migliorin (2011) consideram que o cinema pode estar na escola como um estrangeiro e, portanto, funciona mais como um desestabilizador da ordem, trazendo um “caos” necessário, do que se conformando entre as propostas já consagradas e formatadas dentro da sala de aula. Conforme entende Fresquet (2013, p. 45):

A escola, mesmo sem ser uma prisão, é o lugar da regra, da ordem, da transmissão de determinados saberes considerados essenciais para a formação das crianças e dos adolescentes. O cinema entra na escola como um germen de caos e desordem. Já temos um belo contraste. Uma tensão.

Contrastes e tensões são os objetos principais da arte na escola que, quando presente nas práticas de aprendizagem, pode se colocar como elemento desestabilizador das certezas e levantar questionamentos que pelas vias tradicionais de ensino (centrado na ordem) dificilmente surgiriam ou seriam foco para se aprender algo. Nessa linha, Migliorin (2011, p. 132) afirma que “O cinema é um relacionar-se com o mundo que mais interroga, vê e ouve do que explica.” Essa falta de estabilidade provocada pelo cinema na escola, que coloca as certezas estabelecidas em suspensão, também se instaura na relação de saberes dominados pelos sujeitos envolvidos nessa experiência. Esse seria um dos riscos do cinema na escola, de acordo com Migliorin (2011, p. 133), pois: Ensinar com o cinema passa, justamente, por um “não saber” das partes que se preparam para o acontecimento, ou seja, para a invenção intempestiva consigo e com o outro, com as imagens, mundos e conexões que o cinema nos permite, nos autoriza.

Da mesma forma, ao pensarmos na nossa proposta de trabalho com a literatura em sala de aula, defendemos a formação de leitores, mais ainda, pretendemos abordar questões de formação humana, mais especificamente a formação da autoimagem dos alunos negros e afrodescendentes. Segundo Góes (1991, p. 22):

O ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez. Repetindo: educar, instruir e distrair, sendo que a mais importante é a terceira. O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática.

Nesse sentido, a literatura como deleite deve conquistar o aluno pelo prazer de ler um bom livro, além de ser uma literatura com a qual ele poderá se identificar. Essa identificação pode contribuir para uma maior aproximação dele com a história contada e criar uma atmosfera favorável e prazerosa à leitura. Além da identificação com a história, acreditamos que existe um comprometimento emocional do leitor com o livro, o que contribui para a formação da autoimagem desse leitor. Para Góes (1991, p. 27):

Muitos de nós fomos influenciados por um livro quando crianças. O livro traz o conhecimento do mundo, do homem, das coisas, da natureza, do progresso das ciências e das técnicas. Os livros, podemos dizer, auxiliam na aprendizagem do mundo e formam o leitor no gosto. Formar o gosto, possibilitar escolhas são coisas fundamentais na vida adulta.

Acreditamos, assim, na perspectiva de formação de leitores no gosto – prazer da leitura, e também leitores críticos – capazes de propor um diálogo entre a ficção e a realidade.

O trabalho com o cinema e a literatura a partir de *Kiriku e a feiticeira* autorizou nossas crianças a inventarem um mundo possível, mas ainda muito distanciado de seus próprios imaginários, por conta das representações de heróis e de lugares onde morar a que elas estavam habituadas de ver nos materiais audiovisuais a que tinham acesso. Para Fresquet (2013, p. 18):

De fato, o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver como nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato e possível. [...] A educação também se reconfigura diante dessas possibilidades.

No caso da experiência de campo desta pesquisa, a janela cinema abriu-se para um mundo muito além de “lá fora” e igualmente distante para nossas crianças. Ele permitiu que toda a turma pudesse ver com seus “próprios olhos de modo direto” que sua cor pode ser a mesma de um herói, que seu tamanho pode ser o mesmo de alguém que corre e tem poderes maravilhosos. Nesse caso, o espelho cinema abriu possibilidades de representatividade em que era possível ver-se naquelas imagens, proporcionando “viagens” até uma tribo africana e trazendo para toda a comunidade escolar a lição de

que falar do povo negro vai além da escravidão, visibilizando histórias positivas, ao partirem para a criação de uma aldeia com personagens do filme, construindo as cabanas e criando as personagens negras da história, questionando a cor da pele, textura do cabelo e tipos de roupas. Como essa experiência poderá reverberar na vida dessas crianças não é possível mensurar, mas vale mencionar que nessa creche foi possível, através do cinema e da literatura, vivenciar com sucesso o tratamento da cultura africana de maneira positiva, incentivada pelo interesse das crianças. De acordo com Migliorin (2011, p. 134), “Na escola o cinema se insere como potência de invenção, experiência intensificada de fruição estético/política em que a percepção da possibilidade de invenção de mundos é o fim em si.” Assim como Migliorin (2011) apresenta como se dá a inserção do cinema na escola, se pensarmos a literatura para formação do gosto, ela caminha nessa mesma direção: tem a potência da invenção, da possibilidade de criar um mundo paralelo.

Considerações finais: representações negras não somente importam como também empoderam

A prática aqui descrita nasce do respeito à criança, às suas escolhas, falas, gestos e posturas corporais e da real consideração sobre sua identidade. O trabalho na educação infantil requer afetividade, convites aceitos e a não didatização da brincadeira. A aldeia de Kiriku, seus personagens, seu colorido e seus contornos traduzem esse brincar sem perspectiva de modelos vindos do mundo adulto. Esse encantamento se traduz dentro do mundo adulto como outras possibilidades de existir. É nessa direção que novamente nos vinculamos a uma proposta de existência com respeito a si e ao outro. A Constituição Federal de 1988, o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (BRASIL, 1990) e o “Marco Legal da Primeira Infância” (lei nº 13.257/2016) definem como fundamental o direito à convivência familiar e comunitária. As trocas com as famílias e a comunidade favorecem uma dimensão importante do trabalho com as crianças pequenas, pois as falas dos pais funcionam também como norte para ações vivas e dinâmicas. O processo histórico de lutas proporcionou uma educação que contemple a diversidade étnico-racial, com a Lei nº 10.639/03. Cabe aos profissionais da educação infantil tornar o espaço da creche em um ambiente de aprendizagens e referências positivas, que

valorize a diversidade e o respeito ao outro. Por meio da literatura infantil podemos trazer histórias que abordem a temática africana e afro-brasileira, apresentando personagens protagonizados por heróis e princesas negras.

Acreditamos que o trabalho com a literatura, o audiovisual e com imagens que levam os alunos a se sentirem representados podem promover o empoderamento desde a tenra infância, conforme observado nesta pesquisa, e isso certamente proporcionará a eles uma perspectiva de vida mais positiva, evidenciando que, assim como na arte, a vida deve ser feita de diversidade.

Referências

ALMEIDA, Guilherme. **O que é Racismo estrutural?** Belo Horizonte. Letramento, 2018.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Tradução Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink/CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008. (Coleção Cinema e Educação).

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília-DF, 1998. 3 v.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...] para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília-DF, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas para a primeira infância e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 mar. 2016.

CARRANO, Paulo; BRENNER, Ana Karina. A escuta de jovens em filmes de pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 439-454, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623664317>>. Acesso em: 12 set. 2017.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2002.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREITAS, Cristiane. Imagens cinematográficas: o prazer do encontro. **Logos: Revista da Faculdade de Comunicação da Uerj**, ano 9, n. 17, p. 61-67, 2002.

FRESQUET, Adriana M. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Alteridade e Criação, 2).

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da Modernidade. Trad. Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**: estudos culturais – identidade e política entre o moderno e o pós-modernos. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru. São Paulo: EDUSC, 2001.

KIRIKU e a feiticeira. Direção e roteiro de Michel Orcelot. Música: Youssou N'Dour. Paris, 1998. (74 min.), digital, son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SZt0MskjWiY>. Acesso em: 10 mar. 2019.

LABAKI, Amir (Org.). **A verdade de cada um**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola, sob o risco da democracia. In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Dossiê cinema e educação #1**: uma relação sobre a hipótese de alteridade de Alain Bergala. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

O'SULIVAN, Tim et al. **Conceitos-chave em estudos de comunicação e cultura**. Trad. Margarete Griesse e Amós Nascimento. Piracicaba: Editora Unimep, 2001.

ORCELOT, Michel. **Kiriku e a feiticeira**. Tradução Regis L. Rosa. Rio de Janeiro: Viajante do Tempo, 2016a.

ORCELOT, Michel. **Kiriku e o colar da discórdia**. Tradução Regis L. Rosa. Rio de Janeiro: Viajante do Tempo, 2016b.

ORCELOT, Michel. **Kiriku e a hiena negra**. Rio de Janeiro: Viajante do Tempo, 2017a.

ORCELOT, Michel. **Kiriku e o búfalo de chifres de ouro**. Rio de Janeiro: Viajante do Tempo, 2017b.

ORCELOT, Michel; GALUP, Bénédicte. **Kiriku e a girafa**. Rio de Janeiro: Viajante do Tempo, 2017.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Gerência de Educação Infantil, 2010.

TROVÃO, Flávio Vilas-Bôas. **O exército inútil de Robert Altman**: cinema e política. 2010. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VICTORIANO, Felipe; DARRIGRANDI, Claudia. Representación. In: SZURMUK, Mónica; IRWIN, Robert McKee (Coord.). **Diccionario de Estudios Culturales Latino-Americanos**. México: Siglo XXI, 2009. p. 250-255.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo**: uma introdução. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Recebido: 30.04.2019

Aprovado: 23.07.2019