

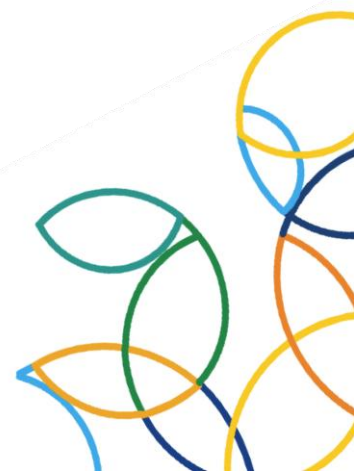


UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

MILLENA BARBOSA DA SILVA

**OS CABELOS DE MENINAS NEGRAS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS
CURRICULARES NAS SÉRIES INICIAIS POR MEIO DO CINEMA NEGRO DE
ANIMAÇÃO.**

NOVA IGUAÇU
2026





MILLENA BARBOSA DA SILVA

OS CABELOS DE MENINAS NEGRAS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS
CURRICULARES NAS SÉRIES INICIAIS POR MEIO DO CINEMA NEGRO DE
ANIMAÇÃO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientador(a): Dr. Fábio José Paz da Rosa

SEROPÉDICA/NOVA IGUAÇU
2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586c Silva, Millena Barbosa da , 1998-
Os cabelos de meninas negras na construção de conhecimentos curriculares nas séries iniciais por meio do cinema negro de animação / Millena Barbosa da Silva. - Nova Iguaçu, 2025.
159 f.: il.

Orientador: Fábio José Paz da Rosa .
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2025.

1. Cabelo negro. 2. Cinema Negro de Animação. 3. Infâncias. 4. Currículo Decolonial. I. Rosa , Fábio José Paz da , 1983-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”.

É permitida a cópia parcial ou total desta Dissertação, desde que seja citada a fonte

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

MILLENA BARBOSA DA SILVA

OS CABELOS DE MENINAS NEGRAS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS
CURRICULARES NAS SÉRIES INICIAIS POR MEIO DO CINEMA NEGRO DE
ANIMAÇÃO.

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no
Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, Área de concentração em
Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares.

Dissertação aprovada em **24 DE NOVEMBRO DE 2025**.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

ATA Nº 662/2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
(Nº do Documento: 6612)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 06/12/2025 17:01)
FÁBIO JOSE PAZ DA ROSA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
Matrícula: ###106#2

(Assinado digitalmente em 06/12/2025 18:36)
JÓYCE ALVES DA SILVA
PRO-REITOR(A) - TITULAR
PROAES (12.28.01.19)
Matrícula: ##427#0

(Assinado digitalmente em 06/12/2025 06:42)
CÉLIA REGINA CRISTO DE OLIVEIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.347-##

(Assinado digitalmente em 27/01/2026 12:26)
RONY PEREIRA LEAL
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.867-##

(Assinado digitalmente em 10/12/2025 11:59)
MILLENA BARBOSA DA SILVA
DISCENTE
Matrícula: 2023#####9

Dedico este trabalho à minha infância e a todas as meninas negras que um dia acreditaram que seus cabelos eram sinônimo de feiura ou de algo ruim. Hoje, desdobramos imagens descolonizadas que nos impuseram e recriamos outras narrativas sobre nós. Tais sinônimos nunca foram verdade.



AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus e louvo por toda sua beleza criada. Nada seria possível sem a força e fé que me fortaleceu nos dias sombrios e ansiosos. Agradeço pela misericórdia e bênçãos ao acompanhar toda minha trajetória acadêmica e por aquelas que ainda estão por vir.

Agradeço aos meus pais, Max e Aline, que, de diferentes formas, foram e continuam sendo, meus primeiros mestres da vida. Lembro de meu pai, na infância, sempre reservando tempo para acompanhar minhas leituras, e de minha mãe, que me proporcionava todos os livros que eu desejava ler. Obrigada por cada palavra de incentivo, pelo apoio incondicional, pelo zelo e pelas orações constantes.

À minha irmã Manuella, que me inspirou a realizar o corte químico do meu cabelo, gesto que simbolizou tanto força quanto liberdade. Ao meu irmão Marlon, pelo fortalecimento diário que me oferece.

Agradeço, em especial, ao Prof. Dr. Fábio José Paz da Rosa, que me acompanhou ao longo desta pesquisa, apresentando-me caminhos teóricos, metodológicos e sensíveis que transformaram meu olhar acadêmico e humano. Sua orientação paciente e sensível foi fundamental para que esta dissertação ganhasse forma, sentido e profundidade.

Agradeço à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, especialmente ao Campus Nova Iguaçu, por oferecer uma pós-graduação de qualidade na Baixada Fluminense, território que habito, estudo e pelo qual atuo como docente na Educação Básica.

Agradeço à banca examinadora composta pela Prof.^a Dr.^a Joyce Alves da Silva, Prof.^a. Dr.^a. Célia Regina Cristo de Oliveira, Prof. Dr Prof. Dr. Rony Pereira Leal, pela leitura atenta, pelas contribuições generosas e pela seriedade com que acompanharam esta pesquisa.



RESUMO

SILVA, Millena Barbosa. **Os cabelos de meninas negras na construção de conhecimentos curriculares nas séries iniciais por meio do cinema negro de animação.** 2026. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2025.

A presente dissertação analisa, por meio da Análise Criativa, as animações do Cinema Negro de Animação, *Hair Love*, *Transições*, *Mundo de Karma* e *Cabelo Maluco*, situando-as em perspectivas decoloniais e antirracistas nas séries iniciais da educação básica. Partindo do reconhecimento da histórica invisibilização de corpos, estéticas e culturas negras no audiovisual infantil, o estudo tem como objetivo compreender de que maneira essas animações possibilitam a reelaboração de conhecimentos curriculares em uma perspectiva decolonial e antirracista. Busca-se, ainda, discutir os processos de construção de corporeidades e estéticas negras, bem como a desconstrução do racismo estrutural por meio de produções audiovisuais destinadas ao público infantil. Por fim, contextualiza-se a produção de presença negra nas audiovisuais infantis brasileiras, de modo a contribuir para a formulação de currículos educativos comprometidos com a teoria da decolonialidade e com a valorização de saberes e narrativas da população negra. Com esse objetivo, a pesquisa utiliza a metodologia da Pesquisa-Ação (Thiollent; Collet, 2014; Tripp, 2005), articulada à Análise Criativa (Bergala, 2008), a fim de examinar as dimensões de produção de saberes mediadas pelas imagéticas das obras. A investigação foi desenvolvida em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Nova Iguaçu (RJ), por meio da exibição de animações com a temática do cabelo negro, acompanhada de rodas de conversa e de produções artísticas realizadas pelo corpo discente. Os resultados apontaram que as atividades possibilitaram caminhos para refletir sobre a produção de presença estética, identidade e protagonismo estudantil. Além disso, ampliaram o repertório cultural e estético com referências afro-brasileiras e diaspóricas, estimulando a valorização da diversidade étnico-racial no espaço escolar. Observou-se, por exemplo, que alguns estudantes passaram a recriar suas representações corporais com maior afirmação estética após as oficinas, enquanto outros ainda expressaram desejo de embranquecimento — elemento que evidencia a persistência das marcas da colonialidade e reforça a necessidade de práticas pedagógicas contínuas e sistemáticas. As análises evidenciaram que a presença de personagens negros protagonistas, que afirmam estéticas e experiências da negritude afro-brasileira e diaspórica, contribui para o letramento racial desde a infância, fortalecendo a valorização de estéticas plurais e oferecendo narrativas decoloniais capazes de romper com o epistemicídio estético. Conclui-se que o Cinema Negro de Animação se configura como uma possibilidade pedagógica potente para romper com estereótipos, fomentar identidades positivas e consolidar práticas educativas comprometidas com a luta antirracista, especialmente ao articular produções brasileiras e estadunidenses na construção de currículos plurais para/com infâncias.

Palavras-chave: Cabelo negro ; Cinema Negro de Animação ; Infâncias ; Currículo Decolonial



ABSTRACT

SILVA, Millena Barbosa. **The Hair of Black Girls in the Construction of Curricular Knowledge in Early Elementary Education through Black Animation Cinema.** 2026. 159 p. Master's Thesis (Master's in Education) – Graduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands. Institute of Education and Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2025.

This dissertation analyzes, through Creative Analysis, the Black Animated Cinema works *Hair Love*, *Transições*, *Karma's World*, and *Cabelo Maluco*, situating them within decolonial and antiracist perspectives in the early years of basic education. Starting from the recognition of the historical invisibilization of Black bodies, aesthetics, and cultures in children's audiovisual media, the study aims to understand how these animations enable the re-elaboration of curricular knowledge from a decolonial and antiracist perspective. It also seeks to discuss the processes of constructing Black corporealities and aesthetics, as well as the deconstruction of structural racism through audiovisual productions aimed at children. Furthermore, it contextualizes the production of Black presence in Brazilian children's audiovisualities, contributing to the formulation of educational curricula committed to decolonial theory and to the valorization of Black knowledge and narratives. To achieve this, the research employs the Action Research methodology (Thiollent; Collet, 2014; Tripp, 2005), articulated with Creative Analysis (Bergala, 2008), in order to examine the dimensions of knowledge production mediated by the imagery found in these works. The investigation was carried out with a 2nd-grade class from a municipal school in Nova Iguaçu (RJ), through the screening of animations addressing the theme of Black hair, accompanied by discussion circles and artistic productions created by the students. The results indicate that the activities opened pathways for reflection on the production of aesthetic presence, identity, and student protagonism. Additionally, they expanded the cultural and aesthetic repertoire with Afro-Brazilian and diasporic references, fostering the appreciation of ethnic-racial diversity within the school environment. It was observed, for example, that some students began to recreate their self-representations with greater aesthetic affirmation after the workshops, while others still expressed a desire for whitening — an element that reveals the persistence of coloniality and reinforces the need for continuous and systematic pedagogical practices. The analyses demonstrated that the presence of Black protagonist characters, who affirm Afro-Brazilian and diasporic Black aesthetics and experiences, contributes to racial literacy from childhood, strengthening the appreciation of plural aesthetics and offering decolonial narratives capable of resisting aesthetic epistemicide. It is concluded that Black Animated Cinema constitutes a powerful pedagogical possibility for challenging stereotypes, fostering positive identities, and consolidating educational practices committed to antiracist struggle — especially when articulating Brazilian and U.S. productions in the construction of plural curricula for/with children.

Keywords: Black hair ; Black Animated Cinema ; Childhoods ; Decolonial Curriculum



LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Grupo da rede social <i>Cacheadas em Transição</i>	25
Figura 2 – Operação do ‘outro’	45
Figura 3 – Propaganda ‘O cabelisador’	47
Figura 4 – Personagens Lamparina, Maria Fumaça Nega Maluca.....	87
Figura 5 – Fragmentos do desenho Goldilocks and the Jivin' Bears.....	89
Figura 6– Personagem da empregada doméstica em Tom e Jerry.....	90
Figura 7 – Fragmento do desenho As Aventuras de Chiquinho.....	90
Figura 8 – Personagem Jeremias da Turma da Mônica.....	91
Figura 9 – Afeto em Hair Love	94
Figura 10 – Pai e filha em Hair Love.....	95
Figura 11 – Construção estética em Hair Love.....	96
Figura 12 – Fragmento ‘Eu sou um cabelo cacheado’	97
Figura 13 – Cabelo Artista em Cabelo Maluco.....	99
Figura 14 – Ser o que quiser em Cabelo Maluco.....	100
Figura 15– A escola em Transições.....	103
Figura 16 – A presença negra em Transições	104
Figura 17 – Processo de reconhecimento capilar em Transições.....	106
Figura 18 – Festa do Pijama em Mundo de Karma.....	106
Figura 19 – Racismo Estético em Mundo de Karma.....	107
Figura 20 – Resolvendo conflitos em Mundo de Karma	109



Figura 21 – Ciclo básico da investigação-ação.....	121
Figura 22 - Lapis tons de pele.....	125
Figura 23- Produção artística de autorretrato de meninas negras	126
Figura 24 - Produção artística de autorretrato de crianças negras	128
Figura 25 - Produção artística de alteridade de meninos	138
Figura 26 - Produção artísticas de alteridade de meninas negras	140
Figura 27- Produção de desenho autoretratos coletivos	143
Figura 28- Produção artística: Reafirmando a estética.....	144
Figura 29- Produção artística: Reproduzindo a colonialidade.....	145



LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais

CNA – Cinema Negro de Animação

IHGB- Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

FNB – Frente Negra Brasileira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MNU – Movimento Negro Unificado

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	12
1 CAPÍTULO I: Introdução.....	13
1. INTRODUÇÃO.....	14
1.2 Objetivos.....	23
1.3 Justificativas.....	24
1.4 Revisão da Literatura.....	29
1.5 Assumindo a própria fala: A Metodologia da Pesquisa-Ação enquanto caminho para construção de currículos decoloniais e antirracistas.....	35
1.6 Aterrissando no centro: A Decolonialidade como base teórica.....	38
CAPÍTULO II.....	41
CAPÍTULO II: Interseções do Cinema Negro de Animação entre Brasil e Estados Unidos: Quem se incomoda com os cabelos das meninas e mulheres negras?.....	42
2. INTERSEÇÕES DO CINEMA NEGRO DE ANIMAÇÃO ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS: QUEM SE INCOMODA COM OS CABELOS DAS MENINAS E MULHERES NEGRAS?.....	43
2.1 A construção do outro no processo de memória: trançando a Decolonialidade.....	52
2.2 Gênero e racismo: desamarrando o racismo estético capilar.....	57
2.3 Cinema de Animação Negro e Formação Estética com as Infâncias.....	60
3 CAPÍTULO III: Cinema Negro de Animação na escola: a implementação das leis 10.639/03 e 13.006/14 para uma educação antirracista e audiovisual.....	68
CAPÍTULO III.....	69
CINEMA NEGRO DE ANIMAÇÃO NA ESCOLA: A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 13.006/14 PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E AUDIOVISUAL.....	70
3. CINEMA NEGRO DE ANIMAÇÃO NA ESCOLA: A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 13.006/14 PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E AUDIOVISUAL.....	71
3.1 A Lei 10.639/03 e sua importância na construção de uma educação antirracista na escola.....	71
3.2 A Lei 13.006/14 e a defesa dos conhecimentos mobilizados pelo cinema brasileiro.....	76
CAPÍTULO IV.....	82
4 CAPÍTULO IV: Práticas Pedagógicas a partir das produções audiovisuais negras: Caminhos para uma educação antirracista e decolonial.....	83
4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DAS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS NEGRAS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL.....	84
4.1 O audiovisual como fonte histórica e cultural.....	89



4.2 Análises Criativas do Cinema Negro de Animação: protagonismos estéticos de meninas negras	92
4.2.1 <i>Hair Love</i> (2019)	93
4.2.2 Cabelo Maluco (2020)	97
4.2.3 <i>Transições</i> (2021)	102
4.2. 4 <i>Mundo de Karma</i> (2022)	106
4.3 O cabelo negro de meninas negras no cinema negro de Animação enquanto currículo decolonial	110
CAPÍTULO V	114
5 CAPÍTULO V: Oficinas Pedagógicas com Cinema Negro de Animação no contexto escolar.	115
5. OFICINAS PEDAGÓGICAS COM CINEMA NEGRO DE ANIMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	116
5.1 A Metodologia da Pesquisa-ação com Cinema Negro de Animação em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental	120
5.2 A Análise Criativa: reconhecimento, autorreconhecimento e tensionamentos estéticos	123
5.2.1 Produção de autorretrato: Como eu vejo?	124
5.2.3 – Análise Criativas do Cinema Negro de Animação com estudantes negros e não-negros	130
5.2.4 Produção de alteridade: “como vejo o meu colega?”	137
5.2.5 Produção coletiva: caminhos abertos para outras estéticas afirmativas dos cabelos de meninas negras	142
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	156



CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO



1 CAPÍTULO I: Introdução

RESUMO

Esta pesquisa investiga o Cinema Negro de Animação como dispositivo pedagógico e estético na produção de saberes decoloniais e na construção de identidades positivas de crianças negras, tendo como eixo a estética capilar de meninas negras no contexto da Educação Básica. Fundamentada na Pesquisa-ação e desenvolvida com estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Nova Iguaçu/RH, a investigação articula prática docente, escuta sensível e produção coletiva de conhecimento, compreendendo a escola como espaço de disputa e de promoção da igualdade racial, conforme as reflexões de Nilma Lino Gomes, e o racismo como estrutura constitutiva da modernidade e do capitalismo, na perspectiva de Silvio Almeida. O corpus é composto pelas animações *Mundo de Karma: Orgulho do meu cabelo* (2021), *Hair Love* (2019), *Cabelo Maluco* (2020) e *Transições* (2021), cujas narrativas possibilitam problematizar o racismo estético, valorizar a estética negra e promover processos de identificação, autoestima e letramento racial. A discussão teórica ancora-se na Pedagogia Decolonial, em diálogo com Catherine Walsh e Aníbal Quijano, e nas contribuições sobre a dimensão pedagógica do cinema de Celso Luiz Prudente, Adriana Fresquet e Edileuza Penha de Souza, compreendendo as imagens como produções de presença que articulam corporeidades, estéticas e histórias, conforme propõe Fábio José Paz da Rosa. No campo do ensino, dialoga-se com a pedagogia engajada de bell hooks, assumindo a educação como prática de liberdade, prazer e reconhecimento das/os estudantes como sujeitos de saber. Os resultados evidenciam que o Cinema Negro de Animação, quando mediado por práticas pedagógicas antirracistas e afetivas, contribui para a valorização das identidades negras, para a resignificação das corporeidades desde a infância e para a construção de currículos comprometidos com epistemologias afro-brasileiras e afrodiaspóricas, configurando-se como um quilombo imagético de produção de conhecimentos e de reescrita da História no espaço escolar.

Palavras-chave: Cinema Negro de Animação; Estética Capilar; Pedagogia decolonial; Infâncias Negras.



1. INTRODUÇÃO

Aos 8 anos, eu tinha os cachos da moda
Aos 13 eu fiz um relaxamento
E me tornei motivo de muita risada
Aos 15 quando ele quebrou todo
Aos 18 já era todo natural
Em fevereiro de 2002
Eu fui e fiz
O que tinha que ser feito
Porque havia chegado a hora de mudar minha vida
E me tornar a mulher que eu era no fundo
Tradução. I Am Not My Hair (2006), India.Arie.

Na obra "Cabelo oprimido é um teto para o cérebro" de Alice Walker (1977), a autora, aos 40 anos, narra seu processo de libertação capilar. Walker descreve como o uso de produtos químicos para alisar o cabelo a levou a um longo período de desconhecimento sobre si mesma e a uma inquietação constante. Esse processo impedia sua elevação espiritual, pois seus pensamentos estavam sempre voltados para a aparência de seu cabelo. Quando Walker começou a trançar os cabelos com outras mulheres negras, a relação com a sua estética capilar começou a mudar.

Assim como Walker, abro esta introdução com recordações de minha infância, sempre observando nas fotografias meus cabelos domados, trançados e amarrados, sem sequer um registro em que sua forma livre se apresentasse. Em outras palavras, um organismo que compunha meu corpo, mas que era um completo desconhecido para mim. Na adolescência, quando minha irmã nasceu, lembro que minha primeira preocupação foi: "Será que o cabelo dela vai ser melhor que o meu?". Meu cabelo era meu teto do cérebro, minha inquietação constante e minha prisão.

Comecei a pesquisar na internet processos de relaxamento que deixassem os fios cacheados, mas me deparei com dezenas de vídeos com títulos como "transição capilar",



"história do meu cabelo", "big chop"¹ e "natural". Em sua maioria, eram mulheres negras narrando o processo de abandonar os fios quimicamente tratados para adotarem o cabelo natural. A descoberta sobre diferentes formas de cuidar do cabelo respeitando minha estética natural abriu um universo que eu não sabia que existia, mas vi uma possibilidade para minha libertação. Em minhas lembranças, o sentimento de redescobrir era um elo comum em todos os vídeos que assisti. Mulheres negras e seus cabelos têm uma história de apagamento causada pela colonialidade da branquitude. Em seu ensaio “Alisando nossos cabelos” (2005), bell hooks² descreve que

[...] dentro do patriarcado capitalista – o contexto social e político em que surge o costume entre os negros de alisarmos os nossos cabelos –, essa postura representa uma imitação da aparência do grupo branco dominante e, com frequência, indica um racismo interiorizado, um ódio a si mesmo que pode ser somado a uma baixa autoestima. (hooks, 2005, p. 8)

A colonização não apenas subjugou corpos negros, mas também feriu sua capacidade de reconhecer valor em si mesmos. Entendo a autoestima como a avaliação subjetiva que cada pessoa faz de si, percebendo-se positiva ou negativa em certo grau. Essa percepção, porém, não nasce no vácuo: ela se forma dentro de um meio social que cria e reforça crenças autossignificantes, manifestadas em emoções e comportamentos, em suma, em modos de sentir o próprio corpo e lugar no mundo.

Nesse contexto, a mentalidade colonizadora cristalizou a noção de que o cabelo liso seria a “salvação” da raça. Como mostram Ayana Byrd e Lori Tharps em *Hair Story: Untangling the Roots of Black Hair in America*³, no século XIX, a sociedade estadunidense construiu uma hierarquia interna que distinguiu uma “elite negra”. Alisamento capilar e clareamento da pele passaram a ser estratégias de “amenizar” a aparência negra, vistas como condições para a integração social e aceitação em uma sociedade majoritariamente branca. Desse processo emergiu o ideal do “Novo Negro” (Byrd & Tharps, 2001, pp. 36-38).

Assim, no Brasil, a questão do cabelo também é significativa. Nilma Lino Gomes (2008) aponta que o cabelo funciona como uma linguagem

¹ Esse termo ficou popularmente conhecido com o movimento de mulheres negras, a partir de vídeos, comunidades e blogs, que compartilhavam suas experiências da transição capilar. O “Big Chop” [corte grande], se refere ao corte da parte do cabelo afetada pelo alisamento permanente. O processo da transição capilar se constrói pelo processo de remover o alisamento permanente para que o cabelo retorne à sua textura natural.

² Utilizaremos bell hooks (1952-2021), em letras minúsculas, em respeito à escolha política da intelectual. Seu nome é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó, hooks, desejava que suas obras fossem mais relevantes que seu nome, recusando-se ao ego intelectual.

³ Tradução: *História do Cabelo: Desatando as Raízes do Cabelo Negro na América*



do corpo social, expressando o conflito racial vivenciado por negros e brancos. O estudo da sua tese revela como a identidade negra é construída pela estética do corpo e do cabelo, e como esses elementos marcam fortemente a identidade das pessoas negras. Em algumas situações, essa estética é vista como um estigma de inferioridade para os sujeitos negros (Gomes, 2008).

Vale ressaltar que partimos da compreensão de que ‘Raça’ e ‘Negro’ são concepções interligadas e formadas por construções sociais, culturais, históricas e antropológicas e não biológicas, estrategicamente construídas para agir entre os indivíduos por meio da cognição cultural e social, seja por agentes de poder e micro poderes, cristalizando os mecanismos hierárquicos raciais.

Utilizamos a concepção de "negro" para nos referirmos a pessoas classificadas como pretas ou pardas nas pesquisas dos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Já "Raça", segundo a concepção do Movimento Negro teorizada por Nilma Lino Gomes (2005), é entendida como uma construção social, política e cultural produzida nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Essa construção acrescenta operacionalidade à cultura e à vida social das pessoas, onde as concepções raciais são operacionalizadas pelo preconceito atribuído às características fenotípicas. A autora argumenta que a raça é o aspecto mais próximo da discriminação contra pessoas negras, ou seja, o racismo. (Gomes, 2005)

É importante destacar que esta pesquisa compreende as audiovisualidades, em especial o Cinema Negro e o Cinema Negro de Animação, como dispositivos estéticos e corpóreos de produção de saberes, nos termos propostos por Nilma Lino Gomes (2007). Essas expressões visuais e sonoras são compreendidas aqui como territórios de criação e resistência, capazes de mobilizar dimensões afetivas, políticas e epistemológicas do corpo negro. Gomes (2017) propõe uma reflexão sobre a produção de saberes a partir das experiências do Movimento Negro, evidenciando como essas epistemologias tensionam o pensamento eurocêntrico e a hierarquia do conhecimento científico moderno. Nesse sentido, a autora defende a existência de saberes emancipatórios produzidos pela população negra, os quais constituem uma racionalidade própria, forjada na vivência da raça em uma sociedade estruturalmente marcada pelo racismo. Tais saberes, originados da luta política e da resistência cultural, não podem ser compreendidos como inferiores ou “residuais”, pois expressam formas legítimas de apreensão do mundo, articuladas à experiência histórica, estética e subjetiva do ser negro no contexto brasileiro.



A autora identifica três dimensões fundamentais desses saberes: identitários, políticos e estético-corpóreos, que embora possuam especificidades, se constroem de maneira interligada na realidade social, cultural e afetiva. Ao enfatizar os saberes estético-corpóreos, Gomes (2007) propõe uma virada epistemológica que desloca o corpo negro do lugar da exotização para o lugar da produção de conhecimento e de resistência simbólica:

Os saberes estéticos-corpóreos produzidos pela comunidade negra e organizados pelas negras e negros em movimento e pelo movimento negro brasileiro encontram lugar dentro da racionalidade estético-expressiva discutida por Santos (2004,2006). Esses saberes dizem respeito não somente à estética da arte, mas a estética como forma de sentir o mundo, como corporeidade, como forma de viver o corpo no mundo. (Gomes, 2007, p. 79)

O olhar sobre a corporeidade negra possibilita compreender não apenas a identidade, mas também as dimensões políticas, afetivas e epistêmicas que atravessam a experiência racial da negritude:

A negritude é entendida, aqui, na mesma perspectiva de Munanga (2009, p. 20). Embora sua origem na cor da pele negra, a negritude não é necessariamente de ordem biológica. Ela se refere à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” de reuniu sob o nome de negros. (Gomes, 2007, p. 82)

Historicamente, o corpo negro foi silenciado, domesticado e transformado em objeto no imaginário colonial, contudo, é nesse mesmo corpo que se manifesta a reação e a resistência, tornando-o território de saberes e potências criativas

Gomes (2007) argumenta que, no contexto brasileiro, esses saberes são constantemente ameaçados de não existência, pois a negação da corporeidade negra foi construída desde o período colonial e continua sendo reproduzida pelas estruturas racistas e pelas desigualdades contemporâneas. No entanto, os saberes estético-corpóreos reconfiguram essa lógica, afirmando que o corpo negro é lugar de memória, expressão e criação. Eles atravessam as dimensões educacionais, jurídicas, artísticas e sociais, tornando-se práticas pedagógicas e políticas que materializam a luta por direitos e pela reexistência negra no país, pois, “negras e negros são produtores de conhecimento e têm o direito de estar nos lugares do conhecimento” (Gomes, 2007, p. 89)

Neste processo, o racismo opera fundamentado nas relações de poder, determinando diferentes modos de tratamento para pessoas pertencentes a grupos sociais específicos em consonância com suas construções corpóreas e estéticas. Esses modos de tratamento são baseados nas vantagens que a categoria racial oferece, agindo de maneiras individuais, institucionais e estruturais. Esse espaço de poder é geralmente dominado por homens brancos (Almeida, 2018)



Teorizada por Pierre Nora (1993), a memória é “vida” e é uma construção dos grupos vivos, sempre em permanente evolução, numa dialética aberta entre lembrança e esquecimento. Vulnerável a manipulações, sujeita a deformações sucessivas, ela permanece latente até ser de repente revitalizada. Fenômeno sempre atual, “um elo vivo no eterno presente”—a memória é afetiva e quase mágica: recusa detalhes que a contrariem, prefere lembranças globais ou simbólicas, transfere, censura e projeta. Ao se enraizar no concreto — no espaço, na imagem, no objeto, transforma a lembrança em algo sagrado, fundando o sentimento de pertencimento do grupo.

Dialogando com Nora, Sueli Carneiro (González, 1984) lembra que, além da memória, precisamos tomar consciência do “lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação e do esquecimento”, onde se instala o discurso ideológico. A memória, então, torna-se “o não-saber que conhece”: um repositório de inscrições que restitui uma história não escrita, o ponto de emergência de uma verdade que se organiza como ficção.

É a partir dessa noção de memória, ao mesmo tempo viva, manipulável e reveladora, que introduzo o foco deste trabalho. Recordo-me da quase ausência de figuras femininas negras nas animações exibidas em canais abertos nos anos 2000. Exceções pontuais evidenciam a lacuna: Alex, em *Três Espiãs Demais* (2001-2013) e Tia Nastácia, no *Sítio do Picapau Amarelo*; Aisha e Flora, em *Clube Winx* (2004-2019); e Tempestade, em *X-Men: Evolution* (2000-2003). Essas presenças isoladas, longe de preencherem a demanda por representatividade, reforçam a urgência de investigar como a animação — e o cinema negro de animação em particular — pode restituir memórias apagadas e projetar novos imaginários de pertencimento no contexto das infâncias negras.

Entretanto, a presença dessas personagens não promovia um debate racializado, e seus cabelos eram sempre manipulados de acordo com os padrões de aceitação da branquitude. Outro ponto é o apagamento dessas personagens, retratadas em segundo plano. A personagem Alex, em *Três Espiãs Demais* (2001-2013), aparece nas imagens sempre ao lado das outras duas personagens brancas, Clover e Sam. Nos posters de divulgação, as personagens brancas são centralizadas, enquanto Alex é colocada de lado, apesar de, na trama, as três espiãs compartilharem o protagonismo. Alex, a personagem negra, é apresentada com cabelos lisos e padrões estéticos semelhantes aos de suas amigas brancas, além de ser vista como engraçada e sem liderança e ocupando um lugar de subalternidade.

Tia Nastácia, no *Sítio do Pica-pau Amarelo*, por sua vez, representa a figura da “doméstica” ou “mammy”, um estereótipo racista que associa mulheres negras à figura da escrava que c



ria os filhos dos senhores como se fossem seus. No entanto, essa relação muda quando as crianças crescem e em diálogo com hooks (2019), a hierarquia senhor/escravo passa a definir a interação.

A personagem Tempestade, do *X-Men* (1975), precisa negar sua origem africana para se juntar aos jovens mutantes e defender a civilização estadunidense. Esteticamente, ela é representada com cabelos longos, lisos e brancos, traços finos eurocêtricos e uma sensualidade exagerada, frequentemente usando maiôs que deixam pernas e barriga à mostra. Isso contrasta com outras personagens femininas brancas, como Fênix/Jean Grey, que não são hipersexualizadas da mesma maneira e têm mais destaque.

No *Clube das Winx* (2004-2019), as personagens Aisha e Flora também sofrem descaracterização de seus traços de negritude ao longo dos seriados, incluindo mudanças na cor da pele e nos traços estéticos, especialmente o cabelo, que altera das características cacheadas para alisadas.

Esse quadro revela um duplo mecanismo de violência simbólica: ao apresentar a branquitude como modelo universal de humanidade, vista como protagonista “natural”, a mídia não apenas apaga existências negras, mas também, quando as insere, costuma representar por meio de estereótipos de hipersexualização ou objetificação. Dessa forma, o apagamento convive com uma presença distorcida que confirma a norma branca e esvazia as subjetividades de negras e de negros.

Segundo a autora e professora bell hooks (2019), as imagens de sujeitos negros foram retratadas a partir de objetos e não sujeitos. Este processo se deve às narrativas culturais e às produções de conhecimento que partem do ponto de vista de pessoas brancas, observando o *outro* enquanto negro, em contraposição ao observador humano universal, o branco. Em justificativa, hooks (2019) aponta as problemáticas das obras visuais dispensarem perspectivas negras e indígenas a partir de suas epistemologias, pois os classificam em lugares de subalternidade, inferioridade e invisibilidade, sendo assim uma questão construída de oposições raciais na mídia cultural.

Não por acaso, exatamente os dois canais de maior alcance da televisão aberta – Globo e SBT – educavam crianças negras a partir de um olhar que desvalorizava seus fenótipos e minavam suas autoestimas. Ao me ensinar a rejeitar meus cabelos e minha aparência, como de outras meninas negras, esses conteúdos reforçavam o racismo: produziam autodesprezo entre crianças negras e, simultaneamente, alimentavam preconceitos entre as não negras.

O contato com o mundo das animações se estabelece efetivamente na infância, proporcionando um universo repleto de cores, formas, seres e objetos, direcionado



especificamente ao público das infâncias. A primeira obra de animação é produzida na França durante o século XX, intitulada *Fantasmagorie* (1908) idealizada pelo ilustrador Émile Cohl (1857 – 1938), que conta a história fantástica de um palhaço que explora e experimenta o mundo por meio da imaginação, interagindo com diversos tipos de brinquedos, como bolas, bonecos e carrinhos. Essa interação consiste em unir elementos para formar objetos que se complementam em uma lógica de sentido aproximado. Com apenas 1 minuto e 50 segundos, a animação desperta o principal motor das obras do gênero: o processo criativo de dar vida a seres e objetos inanimados. Esse desejo de conferir movimento às representações visuais por meio da imaginação e da criatividade do mundo ao nosso redor é inerente a essa forma de expressão artística nas infâncias.

Paralelamente, o gênero cinematográfico da animação não ficou alheio às mudanças na sociedade e às emergências de novas narrativas, resultantes da contestação de movimentos sociais em busca de mais espaços de representação midiática.

Ao analisar a situação atual da programação de desenhos animados e filmes infantis nos canais gratuitos com maior audiência, Globo, Record e SBT, percebemos a ausência de obras destinadas a este público. No momento desta pesquisa, apenas o programa Record Kids (2005-presente)⁴ mantém uma programação destinada à infância, contudo, sem destaque para a presença negra nas animações e no contexto brasileiro. Os outros dois canais já tiveram programação destinada às crianças, como a TV Globinho (TV Globo, 2000-2015) e o Bom Dia & Cia (SBT, 1993-2022). A TV Globo migrou seu conteúdo infantil para canais de assinatura e *streaming*, enquanto o SBT se concentra em novelas que incluem narrativas envolvendo a infância. No cenário atual somente a TV Cultura permanece com desenhos animados em sua grade de programação.

Percebemos uma ausência na contemporaneidade dos canais gratuitos em incluir programação infantil e principalmente a inclusão das animações com presença negra. Neste sentido, a motivação desta dissertação surge do interesse pela imagem do negro na mídia cultural, especialmente no cinema de animação, e seu papel como difusor de comunicação e instrumento audiovisual de poder. Além disso, durante minha trajetória em formação na graduação em História revelou-se lacunas nas disciplinas de conteúdo pedagógico,

⁴ Atualmente, na programação diária da TV aberta "Record TV", os desenhos infantis assumem maior tempo de tela com temática bíblica, contabilizando 1h30. Em seguida, o desenho Pica-Pau ocupa 30 minutos de tela, e o sitcom "Todo Mundo Odeia o Chris" tem 1h30 de exibição. Apenas duas obras de animação estão presentes no catálogo atual. (pesquisa realizada em 26 de maio de 2024).



particularmente na abordagem das interseccionalidades e das infâncias negras no contexto educacional, provocando uma grande lacuna teórica e epistemológica sobre questões raciais.

Nesta dissertação, proponho compreender como as animações negras constituem as imagética das infâncias com o foco na estética capilar de meninas negras. Dessa forma, vislumbro por meio das animações voltadas para a infância tendo como protagonistas as meninas negras uma proposta epistemológica para romper com os perigos alertados por Chimamanda Ngozi Adichie (2019) sobre a "História Única", que cria estereótipos. O problema dos estereótipos é que eles roubam das pessoas sua dignidade. (Adiche, 2019, p.5)

Compartilho com Chimamanda (2019) este pensar ao analisar a construção do imaginário social do negro cunhado no mito da democracia racial defendido por Gilberto Freyre (1933), a qual o estado brasileiro convivia em plena harmonia e igualdade, ou seja, não existia conflitos com a distinção de raça, cor ou etnia. O mito posicionou o Brasil como nação que havia encontrado uma solução para o racismo na miscigenação. A História única configurou o cenário que, no Brasil, não havia racismo. Esse fundamento é denunciado por Lélia Gonzalez (1984). Para a autora, a estrutura mítica do discurso da democracia racial caracteriza “a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira” (González, 1984, p. 224). Em outras palavras, essa estrutura gera um efeito de degeneração do sujeito negro e, quando interseccionada com o sexismo, “produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular” (González, 1984, p. 224).

De certa forma, o Brasil, é o país onde as divisões raciais persistem devido a um racismo estrutural (Almeida, 2018), perdurando o mito da democracia racial por muito tempo, atrasando a reflexão sobre personagens negros no âmbito infanto-juvenil que desempenhassem papéis contrários aos estereótipos negativos e racistas.

Grada Kilomba (2019) expõe que o racismo é discursivo, funcionando através de uma cadeia de palavras e imagens que, por associação, se tornam equivalentes (Kilomba, 2019, p. 130). Neste propósito, o chamado *Movimento Eugênico Brasileiro*⁵, que ganhou força no século XIX, promoveu debates sobre o processo de miscigenação com a missão política e cultural de alcançar a regeneração racial e o branqueamento. Similarmente, a estética e a autoestima negra foram alvos principais para estabelecer a degeneração e imobilidade da imagem de mulheres e homens negros. Como aponta Jéssica Farias em seus estudos sobre a representação do negro na literatura infantil brasileira (2016):

⁵ Fonte: Jornal “Boletim de Eugenia” (RJ) - 1929 a 1932.



Foi possível observar que as personagens negras praticamente inexitem nas obras literárias até o fim da escravidão, reproduzindo assim a suposta invisibilidade dos negros para a sociedade de supremacia branca. Estas só começaram a aparecer nas páginas dos livros no início do século XX - o que é bastante recente. Mesmo assim, por muitos anos tivemos a caracterização do negro ainda como se ele fosse escravo, comumente representado em modelos subservientes, bestializados ou inferiores. Com o avanço dos movimentos de luta contra o preconceito racial no país, a comunidade negra tem buscado voz em meio a nossa sociedade, que é ainda muito influenciada por padrões de beleza e cultura europeia. (Farias, 2018, p.31)

Em 1940, os psicólogos afro-estadunidenses, Kenneth B. Clark e Mamie P. Clark⁶ realizaram um estudo com crianças, com o objetivo de investigar os efeitos psicológicos gerados pela segregação racial imposta pela Lei Jim Crow. Essa legislação, aplicada a partir de 1877 nos estados do Sul dos Estados Unidos, instituiu leis estaduais que promoviam a segregação racial, determinando a criação de instalações separadas para brancos e negros em escolas públicas e na maioria dos locais públicos, como trens e ônibus. Essa segregação foi revogada em 1964 pela Lei dos Direitos Civis e pela Lei dos Direitos ao Voto em 1965.

O estudo, conhecido popularmente como o Teste das Bonecas, envolvia a apresentação de duas bonecas idênticas, mas com cores de peles opostas, negra e branca. As crianças eram então questionadas sobre características como aparência e comportamento, tais como quem parecia ser boa ou má, feia ou bonita, inteligente ou burra, e até mesmo a qual das bonecas gostariam de se assemelhar. A maioria dos resultados confirmou que os adjetivos positivos eram atribuídos às bonecas brancas, enquanto os adjetivos negativos eram associados às bonecas negras.

No contexto do cinema de animação, não demorou para que essa forma de expressão artística fosse apropriada como veículo de difusão ideológica racista e sexista. Exemplificando isso, obras do século XX dos Estados Unidos, *Goldilocks and the Jivin' Bears* (1944), *Tom e Jerry* (1940), e do Brasil, *Lamparina* (1924), *Maria Fumaça* (1950) e *Nega Maluca* (1995) apresentavam conteúdos caracterizados pela hipersexualização, inferiorização, recreação, servidão e inviabilização, relegando personagens negros às posições de subalternidade.

Neste sentido, questiono as medidas do cinema negro de animação em duas instâncias. A primeira é seu viés educacional, verificando a hipótese de seu uso como veículo educativo de viés antirracista. A segunda é a influência positiva na autoestima das crianças e sua capacidade de abordar e descolonizar questões discriminatórias no contexto social das infâncias. Isso envolve compreender de que formas essas animações constroem o letramento racial e produzem

⁶ Mamie P. Clark and Kenneth B. Clark Identification and Preference In Negro Children, Columbia University (1947). Ver documento: <https://i2.cdn.turner.com/cnn/2010/images/05/13/doll.study.1947.pdf> Acesso 17/05/2023



outros conhecimentos corpóreos, estéticos e históricos para os currículos da Educação Básica em uma perspectiva decolonial.

1.2 Objetivos

Historicamente, as narrativas de imagens de pessoas negras estão vinculadas como objetos dos processos e não como sujeitos dos processos narrados. Esta pesquisa parte do princípio de provocar a relação dos olhares das crianças, negras e não negras, com as animações negras que apresentam em suas temáticas o dispositivo capilar enquanto constituinte da imagética de/por meninas negras. Nesse sentido, este trabalho propõe analisar como os processos de (des)colonização podem ser desenvolvidos pelas construções das estéticas capilares de crianças negras em animações infantis brasileiras e estadunidenses disponíveis no YouTube. Desse modo, busca-se investigar o impacto dessas animações na promoção de práticas educacionais que contribuam para a formação estética das crianças e para a construção da identidade dos educandos na contemporaneidade.

De modo específico, esta pesquisa pretende:

- a) Analisar as interações de estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental com as animações, *Mundo de Karma*, *Hair Love*, *Transições* e *Cabelo Maluco*;
- b) Compreender de quais maneiras as animações negras produzem conhecimentos curriculares através do tema do cabelo negro;
- c) Avaliar de que maneira as obras utilizadas nesta pesquisa atuam como produção de conhecimento curricular na implementação da Lei 10.639/03, comunicando elementos da diversidade étnico-racial e incitando reflexões no público receptor;
- d) Utilizar animações como veículo educativo como um viés antirracista.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, discutiremos a problematização das estéticas corpóreas negras em obras de animação, abordando a intersecção com gênero e raça. Nesse caso, buscamos compreender como essas interseções se manifestaram no contexto da pesquisa e se presentificaram por meio das animações brasileiras e estadunidenses. Dessa forma, pretendemos compreender como é apresentado a presença de personagens negros nas animações do século XXI, destacando os padrões de beleza e as narrativas que reforçam ou desafiam estereótipos raciais e de gênero. Este paralelo entre as duas indústrias audiovisuais, tanto do Brasil, quanto dos Estados Unidos, permitiu uma compreensão mais ampla de como as obras foram recepcionadas pelos estudantes participantes da pesquisa.



No segundo capítulo, desenvolvemos a problematização da construção cultural da estética capilar de mulheres e meninas negras por meio da Teoria Decolonial para pensar o Cinema Negro de Animação enquanto conhecimento reelaborador das infâncias negras.

O terceiro capítulo dessa dissertação aborda a lei 10.639/2003, que determina o ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira e lei 13.006/2024, que determina a exibição de filmes brasileiros nos espaços escolares, enquanto tensionamentos curriculares para pensar o Cinema Negro de Animação enquanto produção de currículo nas Séries Iniciais.

No quarto capítulo, apresentamos as análises criativas de animações do século XX que reiteravam o racismo estético, bem como animações do século XXI que buscam romper com essas imagéticas fundamentadas na colonialidade e voltadas para estéticas afirmativas das/para as infâncias negras.

Por fim, no quinto e último capítulo, a pretensão foi analisar os resultados da pesquisa-ação realizada em uma Escola Municipal de Nova Iguaçu, em uma turma do segundo ano do primeiro segmento. Para isso, foram realizadas três oficinas com a docente e as/os estudantes desta etapa de ensino a partir das animações negras. Buscamos compreender a relação entre corporeidade e pedagogia afetiva a partir das produções de desenhos individuais e coletivos, o que implica na criação de um ambiente educacional onde as emoções e as experiências pessoais das/dos estudantes foram valorizadas e integradas ao processo de ensino-aprendizagem.

Dessa maneira, planejamos contribuir na construção teórica e pedagógica de epistemologias negras decoloniais, a fim de averiguar possibilidades do cinema de animação que desenvolve o letramento racial para o exercício crítico das diferenças e semelhanças. É importante considerar que as infâncias não são homogêneas. Portanto, uma representação única não se compõe de uma representatividade verdadeira do todo, pois partimos de um recorte espacial e subjetividades específicas.

1.3 Justificativas

Partindo das minhas memórias mencionadas anteriormente e do meu afeto pelo cinema, a imagem em movimento sempre despertou um brilho em meus olhos. Acredito que isso se deve ao fato de o cinema ter sido lugar de entretenimento favorito na minha infância, sendo mais acessível em comparação a outras formas de entretenimento.

Durante minha adolescência, minha relação com o audiovisual foi atravessada por uma ausência significativa de representações negras. Os seriados que marcaram aquele período — *Floribella* (2005), exibido pela Rede Bandeirantes e *Rebelde* (2004-2006), transmitido pelo SBT), apresentavam protagonismos quase exclusivamente brancos, reforçando padrões



estéticos eurocentrados que influenciaram diretamente minha autopercepção. Cresci sem me reconhecer nas telas, sem ver cabelos, corpos e expressões semelhantes aos meus. Essa falta de representatividade contribuiu para que, desde muito cedo, eu incorporasse práticas de autonegação estética, como o alisamento capilar, que fiz dos quatro aos dezesseis anos de idade, acreditando ser essa a única forma de ser aceita socialmente.

Foi apenas com o advento da internet e das mídias digitais que esse olhar começou a se transformar. Em 2016, conheci, por meio do YouTube, a blogueira Joyce Lima, que compartilhava o vídeo *A História da Minha Transição*. Pela primeira vez, vi uma mulher com cabelos parecidos com os meus, narrando sua trajetória de forma afirmativa e sensível. Essa experiência foi um marco na minha formação estética e identitária: o audiovisual, antes espaço de ausência, tornou-se um território de encontro, pertencimento e reeducação do olhar.

Ao me inserir em comunidades virtuais como o *Cacheadas em Transição*, no Facebook, criado em 2014, passei a acompanhar histórias de mulheres negras que, por meio de vídeos e imagens, compartilhavam seus processos de transição capilar e reconciliação com a própria imagem. Essas narrativas coletivas me inspiraram a iniciar o meu próprio processo de libertação estética e espiritual. Assim, percebo que minha constituição enquanto mulher negra foi mediada por duas dimensões do audiovisual: a da exclusão televisiva, que me negou referências positivas, e a da reexistência digital, que me devolveu o espelho e a coragem de conhecer.

Figura 1: Grupo da rede social *Cacheadas em Transição*



Fonte: Facebook⁷

⁷ Grupo do Facebook – Cacheadas em Transição <https://www.facebook.com/groups/883472135004229/> Acesso 05 de Novembro de 2025.



O grupo virtual *Cacheadas em Transição*, localizado na plataforma Facebook, configurava-se como um espaço de socialização e formação identitária voltado para mulheres negras em processo de aceitação capilar. Com aproximadamente 115,9 mil membros, o grupo se consolidou como uma das maiores comunidades digitais brasileiras dedicadas à valorização do cabelo crespo e cacheado, funcionando como um verdadeiro quilombo digital. Sua finalidade principal era criar um ambiente de apoio, troca de experiências e partilha de saberes sobre o cuidado com os cabelos naturais, independentemente da textura: cacheada ou crespa. O grupo se estruturava a partir de um discurso de acolhimento e fortalecimento coletivo, orientando as participantes à aceitação de si mesmas e à rejeição de práticas químicas que alterassem a estrutura natural dos fios.

As regras do grupo explicitavam uma pedagogia do cuidado e da resistência, centrada em três princípios: respeito, solidariedade e empatia. As moderadoras incentivavam as participantes a partilhar suas histórias pessoais de transição capilar, processo conhecido como *#Transição*, definido como o período em que se abandona o uso de químicas alisantes para retomar a textura natural dos cabelos. Além disso, um “pequeno dicionário” acompanhava o funcionamento do grupo, explicando termos que se tornaram parte do vocabulário afetivo dessa comunidade, como *#BigChop* (grande corte que remove os fios com química), *#CoWash* (lavagem com condicionador), *#DayAfter* (dia seguinte à finalização dos cachos) e *#Plopping* (técnica para preservar a forma das molas capilares). Esses vocábulos, ao circularem entre as usuárias, reconfiguravam a linguagem cotidiana, tornando-se símbolos de pertencimento e de reconstrução estética.

Ao mesmo tempo, as proibições revelavam um posicionamento político claro: não eram permitidos conteúdo que promovessem discriminação racial, machismo, gordofobia, homofobia ou banalização de doenças mentais, tampouco publicações que incentivassem o uso de químicas transformadoras, vendas, divulgação de salões de beleza ou grupos externos. Havia também a restrição a postagens de cunho político-partidário ou religioso, demonstrando o cuidado em manter o espaço focado em autocuidado, sororidade e empoderamento coletivo.

Nesse sentido, o grupo funcionava como um espaço pedagógico informal, no qual as participantes aprendiam por meio da partilha de experiências e da linguagem afetiva, construindo saberes que se opõem à lógica colonial e estética dominante. A mediação virtual permitia o surgimento de uma epistemologia do cotidiano, em que o cabelo tornava-se símbolo de resistência, pertencimento e reeducação do olhar. Assim, a “Comunidade Crespa e Negra” representou não apenas um fórum de interação digital, mas uma verdadeira rede de formação



política e estética de mulheres negras, configurando um território de afetos e de reexistência frente ao apagamento histórico e midiático dos corpos negros.

Durante a graduação em História (2017-2021), realizada no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, interessei-me pelos estudos da inter-relações do cinema e a História. Sob a orientação do Professor José Barros D' Assunção, desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso, sobre a imagem da mulher negra na cinematografia estadunidense das produções da Netflix⁸, com foco na relação performática do cabelo em comparação com dois contextos históricos: o Pós-abolição, em 1865, e o Movimento dos Direitos Civis, em 1964. Esta dissertação parte do mesmo objeto de estudo: o cinema. Contudo, agora se direciona para o campo da prática educacional com foco nas infâncias.

Logo no início da minha atuação docente na Educação Básica, em 2022, lecionando a disciplina de História em uma instituição privada, localizada na Baixada Fluminense, no município de Nova Iguaçu (Rio de Janeiro), onde já não atuo mais como professora, foi desafiador lidar com o desinteresse dos estudantes pelo conhecimento histórico. Nesse afã, pensava de que maneira atrair atenção para o conhecimento curricular de História para um público majoritariamente negro, de classe média baixa, das turmas do 6^a ano ao 1^o ano do Ensino Médio.

Como estratégia pedagógica, optei em inserir obras filmográficas durante as aulas. Uma das experiências com o cinema, ocorreu a partir da exibição do filme *Pantera Negra* (2018), no 6^o ano e no 1^o ano do Ensino Médio, para trabalhar a perspectiva do continente africano com a História Antiga. A obra conta a construção do herói com o intuito de defender e proteger o reino ficcional de Wakanda, localizado no continente africano, da influência externa dos países colonizados. O filme visa mostrar personagens que não adotam posicionamentos passivos diante das ameaças à estabilidade do território. Essa obra apresentou uma fuga da ótica colonial, auxiliando no ensino sobre a História dos reinos africanos e o imperialismo no continente africano.

Pude observar na experiência com o 6^o ano que esta obra cinematográfica foi correlacionada com o conteúdo de religiões politeístas e o continente africano. Essa problematização iniciou uma desmitificação a cerca dos estereótipos africanos e ampliou o conceito de politeísmo que durante muito tempo no ensino de História ficou restrito a cultura

⁸A plataforma é um serviço de streaming global que oferece filmes e séries de televisão pela Internet. Os usuários devem assinar para acessar e não têm permissão para compartilhar conteúdo, apenas assistir.



grega. Já no 1º ano do Ensino Médio, o filme possibilitou conhecimentos a cerca das filosofias africanas, principalmente a ideia de ancestralidade.

Além do gênero de ficção com a temática negra, também trabalhei na disciplina de História com o gênero de animação. Essa linguagem cinematográfica se demonstrou uma boa alternativa para ilustrar de maneira lúdica as discussões sobre os temas históricos. Ao exibir a animação, *Príncipe do Egito* (1998), produzida pela Disney, para o 1º ano do Ensino Médio, foi possível trabalhar o conteúdo de diferentes formas de escravização no período antigo no contexto africano que diferenciava da escravização na Idade Moderna.

A linguagem cinematográfica amplia o conhecimento por meio da criatividade. Conforme aponta bell hooks, "o cinema produz magia. Modifica as coisas. Pega a realidade e a transforma em algo diferente bem diante dos nossos olhos" (hooks, 2023, p. 17). Essa magia pode ser analisada como um escape ou uma crítica à ótica racista, patriarcal e eurocêntrica. Nesse sentido, destaca-se a importância de a fonte cinematográfica permitir interpretações e perspectivas diversas sobre uma mesma obra, por meio de uma leitura atenta da realidade social e histórica que ela apresenta. A evolução dessa forma de arte ao longo da história se deve à capacidade de incorporar aspectos de outras formas de expressão, como música e dança, promovendo um processo contínuo de combinações.

Essa ideia encontra respaldo no “Manifesto das Sete Artes”, elaborado em 1912. De acordo com Ricciotto Canudo (1877-1923), teórico e crítico de cinema vinculado ao futurismo italiano, o cinema é considerado a Sétima Arte, devido a compreensão dessa arte como manifestação de ordem estética ou comunicativa, surgindo da necessidade humana de se expressar por meio de uma ampla variedade de linguagens. Canudo (1923) argumenta que a obra cinematográfica é composta por elementos de outras expressões, constituindo uma síntese de diversas artes, ou seja, uma arte híbrida (Covaleski, 2012)

Para compreender de quais maneiras o cinema negro de animação constrói essas inter-relações por meio do protagonismo de meninas negras com ênfase em suas estéticas capilares, esta pesquisa fundamenta-se na epistemologia decolonial. Cláudia Miranda (2019) ressalta a urgência de o sistema educacional desenvolver processos pedagógicos que efetivem a Lei 10.639/03, a qual tornou obrigatório, desde 2003, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e privadas, nas três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Implementar essa legislação significa desafiar e desmontar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade — um sistema ainda vigente que sustenta padrões de poder baseados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de grupos considerados “menos humanos”. Ao



acolhermos a perspectiva decolonial, abrimos espaço para outras matrizes epistêmicas e, como sugere Miranda (2019), para o exercício de “desaprender” a fim de “voltar a aprender”, reconstruindo saberes e práticas educativas em direção a uma pedagogia verdadeiramente antirracista.

Consequentemente, a base teórico-metodológica desta pesquisa está fundamentada no pensamento de intelectuais negras e negros decoloniais e antirracistas. Esse posicionamento propiciou o questionamento da colonialidade na produção de conhecimentos e seus reflexos nos processos cognitivos e comportamentais de pessoas negras. Dessa forma, esse processo pedagógico, como aponta Miranda (2013), propicia o desaprender e o reaprender os modos de pensar e sentir o mundo, reconhecendo os efeitos da dominação colonial, que não apenas desumanizou os povos colonizados, mas também moldou as estruturas de poder, o olhar e as sensibilidades dos colonizados. Esse movimento de desaprendizagem exige uma revisão crítica dos saberes herdados e um compromisso ético com a reconstrução de novas formas de conhecimento e de existência.

Em outras palavras, a proposta é realizar a descolonização de nossas mentes e imaginações, para aprender a pensar e observar tudo com uma reimaginação, de modo a participar ativamente na luta como sujeitos, não como objetos (hooks, 2019), aprendendo a pensar e observar o mundo por perspectivas críticas e libertadoras, na qual os sujeitos negros possam atuar como protagonistas de suas histórias. Assim, esta pesquisa compreende que educar com o Cinema Negro de Animação é também um ato de afeto e re-aprendizados, no qual emerge do encontro entre estética, afeto e consciência histórica, um convite para olhar, sentir e existir de forma emancipatória.

1.4 Revisão da Literatura

Nesta seção, será apresentada a Revisão da Literatura da temática do cinema negro de animação. Para isso, foi feito o levantamento deste tema em dois sites de referência de produções acadêmicas: o primeiro foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹, e o segundo foi a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Recorri aos seguintes termos para a busca: 1º) Cinema de Animação 2º) Animação Gênero e 3º) Animação Negra.

⁹ Esse levantamento de dados foi feito entre os meses de Janeiro e Abril de 2024.



Ao pesquisar na plataforma BDTD com a expressão "Cinema de Animação", o Banco de Teses indicou quatro dissertações que poderiam contribuir para a pesquisa sobre infâncias e animações.

A dissertação de Carolinne dos Santos Braz (2013), na área de Educação, com o título “Infância e cinema de animação: o poder da mídia na (re)construção das identidades”. A pesquisa teve por objetivo analisar as relações de poder estabelecidas entre espectador infantil e mídia cinematográfica por meio de dispositivos disciplinares, como a veiculação de discursos sobre temáticas atuais que atuam ensinando modos de ser. Utilizando as animações *Up: Altas aventuras* e *Como treinar seu dragão*, a autora conclui que os recursos produzidos pela linguagem fílmica que envolve ambientação dos cenários, a trilha sonora, os jogos de câmeras e as produções mantêm contato direto com o espectador, utilizando da figura do personagem para compartilhar sentimentos e emoções.

O segundo trabalho encontrado foi a dissertação de Tatiana Cuberos Vieira (2008), também na área de Educação, com o título “O potencial educacional do cinema de animação: três experiências na sala de aula”. A pesquisa teve por objetivo mostrar a força da arte da animação como meio didático e suas consequências positivas na formação do aluno sobre o estudo das animações *As Bicicletas de Belleville* e *Meow*. Como resultados se concluiu que a arte, por meio da animação, estimula o desenvolvimento de habilidades pessoais, a valorização da expressão individual, a força do trabalho em grupo, visando à formação do cidadão.

A terceira dissertação encontrada foi da autora Thayna Rafaela de Oliveira (2021), na área de Comunicação, com o título “Educomunicação, desenho animado e público infantil: Análise e Sugestão para a Alfabetização Midiática na infância”. Essa pesquisa teve por objetivo discutir a relação da Educomunicação, do desenho animado e do público infantil no desenvolvimento do processo de Alfabetização Midiática na infância, a partir da utilização dos princípios da prática educ comunicativa, por meio da análise crítica de um produto midiático conhecido pelas crianças, em sala de aula e mediada pelo professor. Buscou-se, então, entender a relação entre ensino, mídia e infância, perpassando pelas formas de obtenção do conhecimento sobre o mundo pelo ser humano até sua interação e aprendizado com a mídia, utilizando na parte prática a série animada brasileira de televisão *Irmão do Jorel* (2014). Nas conclusões, a autora apontou para a possibilidade dos princípios da Educomunicação como meios efetivos para iniciar o processo de alfabetização midiática na infância, por meio da análise de desenhos animados, sendo fundamental a capacitação docente para uma visão crítica sobre a mídia.

Por fim, a quarta dissertação encontrada foi de Ariane Gabriele Brasil Gois Rabêl (2023), na área de Educação, com o título “Currículos de animação e produção de contracondutas: uma



análise de desenhos animados a partir da perspectiva de gênero''. Com fundamentação dos estudos pós-críticos, a autora evidenciou a compreensão de que os desenhos animados também se constituem enquanto currículos, pois, apesar de a escola ser um dispositivo privilegiado, ela não é o único lugar onde se empreendem conhecimentos para as infâncias. A pesquisa se concentrou em um levantamento em plataformas digitais para mapear os artefatos que já foram analisados relacionados a gênero e desenhos animados. Em seguida, foram analisados as obras *A Casa Coruja* (2020) e *Guardiões da Mansão do Terror* (2022), onde a autora conclui que ambos os desenhos animados produzem contracondutas e bagunçam, a seu modo, as barreiras das normas estruturais.

Observamos nas pesquisas de Braz (2013) e de Oliveira (2021), que os elementos estéticos da animação, ou seja, a construção dos cenários a sonoridade, e os processos comunicativos dessas obras produzem conhecimentos para o desenvolvimento criativo na infância. Já as pesquisas de Viera (2008) e Rabêl (2023), apontam de que maneiras as animações propiciam a produção de conhecimentos curriculares e didáticos.

A segunda busca foi realizada no site da BDTD com a expressão "Animação Gênero" e foram encontradas apenas duas dissertações que dialogam questão de gênero e racialidade. A primeira dissertação encontrada foi de Bárbara da Silva de Miranda (2023), na área de Letras, intitulada "Princesas da Disney não me representam: um estudo da (in)visibilidade da mulher negra em perspectiva semiolinguística". A pesquisa teve por objetivo analisar, a partir da animação dos estúdios Disney *A Princesa e o Sapo* e do livro *Uma princesa nada boba* de autoria de Luiz Antonio e ilustrado por Bia Carpenter, como a questão da representatividade pode afetar a construção psicossocial de meninas e mulheres negras que não se veem em produções artísticas, e como sua força poderia ser usada como ferramenta de pertencimento. A pesquisa concluiu que as personagens sofreram um apagamento intencional e uma representação marcada por estereótipos. O estudo reconstrói, à luz da pesquisa, a necessidade de repensar o papel e o lugar da mulher negra na sociedade.

A segunda obra encontrada foi a dissertação de Suélen Hernandes Moraes Junges (2012), na área de Comunicação, intitulada "Tiana, uma princesa às avessas?: A representação da personagem feminina no filme de animação *A Princesa e o Sapo* da Walt Disney". O objetivo desta dissertação é investigar como ocorre a construção e a representação da personagem feminina no filme de animação "*A Princesa e o Sapo*" (2009), dos Estúdios Disney. A pesquisa analisa as sutilezas que atravessam a personagem, suas características físicas, e comportamentos comparativos com outros personagens brancos do universo Disney, como "O



Rei Sapo", dos Irmãos Grimm, e três das princesas Disney: "Branca de Neve", "Cinderela" e "Aurora".

Observarmos nas produções de Miranda (2023) e Junges (2012), as problematizações das questões de gênero e raça nas animações infantis por meio de suas representações sociais e culturais. Interessante observar que estas pesquisas, não são da área da Educação, e sim, da área da linguística e da comunicação. Neste sentido, observamos um avanço nos estudos que analisam a presença negra em obras de animação. Contudo, essa análise está predominantemente focada no universo das princesas estadunidenses, sem um destaque significativo para a correlação entre educação e a sociedade brasileira.

O terceiro termo também foi buscado no site da BDTD com a expressão "Animação Negra" e foram encontradas três obras, sendo duas dissertações e uma tese que destacam a relação do cinema de animação e a presença negra.

A dissertação de Rosa Helena Santos de Jesus (2018), na área de Comunicação, intitulada "À flor da pele: um estudo de recepção do desenho Guilhermina e Candelário com crianças de uma escola quilombola", investigou 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. O objetivo foi compreender como a animação de uma TV pública, cujos protagonistas são uma família negra, poderia colaborar com a discussão sobre racismo na infância. A pesquisa buscou fornecer subsídios para que estudantes identificassem o problema e comesçassem a superá-lo. Os resultados indicaram que a obra sensibilizou as crianças pelos aspectos lúdicos da linguagem visual e mostrou potencial para se tornar um instrumento da TV pública no combate ao racismo.

A segunda dissertação, de Rafael José Silva da Silva (2022), na área de Ensino de História, é intitulada "O ensino de história e a lei 10.639/2003: uma experiência de ensino de mitologia iorubá na educação de jovens e adultos na modalidade educação cidadã no município de Canoas/RS". O objetivo da pesquisa foi construir uma proposta pedagógica para aulas de História na área da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) para discentes de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental (8º e 9º ano). A proposta baseou-se em duas animações: "Orun Aiyê" e "Oxalá e a criação do mundo", ambas narrando a criação do mundo e do homem sob a perspectiva dos povos iorubá. O autor conclui que a pesquisa contribui para valorizar e resgatar a cultura afro-brasileira, em conformidade com a Lei 10.639/03.

Por fim, a única tese encontrada foi de Sandro Lopes dos Santos (2020), na área de Design, intitulada "Design Afirmativo em contextos afrodiaspóricos na animação seriada brasileira". A



pesquisa consistiu na análise da programação dos cinco principais canais infantis da TV por assinatura, utilizando as listagens de obras brasileiras veiculadas na TV paga no período de 2016 e 2017, disponibilizadas pelo OCA - Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual da Ancine. O autor destacou o objetivo de consolidar o Design Afirmativo ("design + ação afirmativa") como agente difusor de ações reparativas para a ressignificação do ofício de design e também colaborar para a discussão do que significa ser negro em um contexto afrodiaspórico nas obras de animação.

Ao fazer o levantamento a partir do descritor "Animação Negra", observamos pesquisas que evidenciam a problematização das relações étnico-raciais na estética das infâncias negras, em diferentes contextos educacionais. Na pesquisa de Jesus (2018), compreendemos os possíveis diálogos interculturais de uma animação negra colombiana na educação de um território quilombola brasileiro, demonstrando a potencialidade dos conhecimentos afrodiaspóricos. Silva (2022) apresenta a potencialidade da animação no diálogo intergeracional das estéticas infantis negras na Educação de Jovens e Adultos. Por fim, Santos (2020), desenvolve sua pesquisa, a partir do conceito de design afirmativo enquanto criação para animação negra infantil. Apesar do levantamento trazer pesquisas mais próximas do interesse da temática do Cinema Negro de Animação, não observamos pesquisas na área de Educação.

Utilizamos uma segunda fonte de busca no site da Scientific Electronic Library Online (SciELO). Ao pesquisar pelo termo "Cinema de Animação", encontramos apenas um trabalho dos autores Regina Zanella Penteado, Belarmino Cesar Guimarães da Costa e Pedro Henrique Giambroni Neves Rodrigues (2018), intitulado "Imaginários no cinema de animação: estetização de corpos na interface do cuidado de crianças e adolescentes". O objetivo deste estudo foi ilustrar como uma produção cinematográfica de animação pode afirmar imaginários sociais, evidenciando sua presença nas práticas sociais e profissionais relacionadas à educação, saúde e comunicação voltadas para a infância e adolescência. Os autores utilizaram o repertório imagético de três formas/versões do corpo do personagem Baymax, da animação "Big Hero 6", da Walt Disney Pictures. Os resultados revelam imaginários sociais que reforçam a padronização estética corporal, com caricaturização do corpo obeso e espetacularização do corpo atlético.

Devido a escassez pesquisas que dialoguem com esta temática, realizei uma nova pesquisa, com a expressão "Cinema Educação", neste resultado foram encontrados cento e quatro trabalhos, contudo, trabalhos que dialoguem a perspectiva do cinema educacional, com a temática de gênero, foram encontrados apenas dois trabalhos e um com a temática racial. Sendo



eles: O primeiro trabalho é da autora Elni Elisa Willms (2022), intitulado "Pequenas cócegas: abuso sexual de meninas". Nesta pesquisa, a autora utiliza a obra "Inocência roubada" com o objetivo de abordar o tema do abuso sexual de meninas e criar um itinerário de formação a partir dessa discussão. A conclusão do estudo ressalta que a linguagem cinematográfica oferece um ponto de partida para a emancipação da imensa dor vivida pelas vítimas de abuso sexual. Destaca-se a necessidade de estudar, falar e narrar sobre o abuso sexual com pais e educadores, a fim de que as crianças possam seguir adiante na vida de maneira segura.

Por segundo, o trabalho das autoras Rosália Duarte e Milene Gusmão (2019), intitulado "Representações de Mulher na Pedagogia Visual de Germaine Dulac". Neste trabalho, as autoras analisaram as representações da mulher nos filmes realizados pela cineasta francesa Germaine Dulac, na década de 1920. Com foco nos escritos da diretora e na análise de dois de seus filmes, "La souriente madame Beudet" (1922) e "L'Invitation au Voyage" (1927), as autoras evidenciaram a função estético/política das obras para a luta pela emancipação das mulheres. Destaca-se também o papel da educação pelo e para o cinema nas relações entre cinema, memória e processos formativos.

Por fim, o trabalho de destaque do autor Celso Luiz Prudente (2021), intitulado "A imagem de afirmação positiva do ibero-ásio-afro-ameríndio na dimensão pedagógica do Cinema Negro", apresenta uma reflexão sobre os aspectos relevantes para compreender a imagem de afirmação positiva do afrodescendente como parte da minoria ibero-ásio-afro-ameríndia. O autor analisa inicialmente a representação na Chanchada, destacando uma tentativa de denegrir a imagem do africano, ameríndio, asiático e ibérico por meio de estereótipos de inferioridade. No entanto, observa-se uma contra-narrativa no Cinema Novo, que centraliza o negro, culminando no surgimento do Cinema Negro. A partir dessa perspectiva, conclui-se que há uma dimensão pedagógica no Cinema Negro, na qual as minorias, em uma perspectiva inclusiva contemporânea, constroem seu lugar de fala, demonstrando à sociedade a superação do anacronismo excludente e ensinando como devem ser tratadas, assumindo assim uma posição de epistemologia.

No termo "Animação Gênero", foram encontradas nove obras, sendo que apenas uma delas destaca questões raciais. Trata-se da obra "Gênero e resistências em filmes de animação", da autora Constantina Xavier Filha (2016), o objetivo deste trabalho visou discutir e problematizar as concepções de gênero da princesa Barbie em um filme de animação e nas falas de crianças, bem como refletir sobre novas possibilidades de feminilidades a partir de uma protagonista de filmes de animação, produzida em experiências de produção de filme com crianças, a autora



observou que os filmes são como artefatos culturais, e as crianças como sujeitos de direito e com condições argumentativas para discutir e mudar as concepções culturalmente construídas.

Não foi encontrada nenhuma pesquisa ao se buscar os termos “Animação Negro”.

1.5 Assumindo a própria fala: A Metodologia da Pesquisa-Ação enquanto caminho para construção de currículos decoloniais e antirracistas

A metodologia deste trabalho foi fundamentada na pesquisa-ação com abordagem qualitativa. Para isso, os conhecimentos suscitados por meio desta metodologia serão evidenciados por meio das oficinas com as animações negras brasileiras e estadunidenses escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa em uma turma do segundo ano do primeiro segmento em Escola Municipal de Nova Iguaçu.

Nesse percurso, o ambiente escolhido para o desenvolvimento da pesquisa estabelece uma interface com a aplicação da Lei 10.639/03. Ao mesmo tempo, investigaremos como esta legislação está sendo implementada e discutida na prática, considerando que a Proposta Curricular do Município de Nova Iguaçu (2021) já insere a temática das relações étnico-raciais em seus currículos.

Segundo Michel Thiollent (2014), a pesquisa-ação traça uma perspectiva alternativa, com ênfase em suas contribuições para um movimento contra-hegemônico à autonomia e à liberdade de expressão de docentes e discentes (Thiollent, 2014). Deste modo, a partir da perspectiva do público a qual esta alternativa propõe como objetivo, contribuem não somente no campo de práticas pedagógicas de ensino, mas também no processo de letramento social a qual esperamos como finalidade no percurso final desta dissertação de mestrado e seus desdobramentos no processo de ressignificação identitária racial tendo uma expressiva relevância acadêmica no campo dos estudos decoloniais.

Outro ponto defendido por Thiollent (2014) é que a escolha etnográfica do pesquisador deve estar alinhada com sua realidade. Nesse sentido, o lócus da pesquisa é também o espaço de formação educacional e de construção de memória. Retorno como pesquisadora à escola onde estudei nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, entre os anos de 2005 e 2006. Outro motivo da escolha desta instituição para o desenvolvimento desta pesquisa deve-se ao fato de ter realizado o estágio da formação em Pedagogia, que é a segunda graduação que realizei concomitante ao Mestrado em Educação.



A pesquisa-ação nesta pesquisa propiciou um reencontro com as minhas memórias da primeira infância em diálogo com as/os estudantes participantes da pesquisa. Nesse sentido, é fundamental que a participação efetiva dos sujeitos estudados seja valorizada, não podendo elas/eles serem vistos apenas como objetos de pesquisa, mas sim como sujeitos ativos no processo de construção de conhecimento. Essa metodologia mobiliza não somente a aplicação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas também da Lei 13.006/2014, que determina a obrigatoriedade de exibição de filmes brasileiros por, no mínimo, duas horas mensais. Por isso, essa pesquisa também visou evidenciar na inter-relação dessas duas legislações a dimensão pedagógica do Cinema Negro de Animação na formação das identidades, da estética das crianças, sejam elas negras ou não e da produção de conhecimentos curriculares.

Para além do trabalho em conjunto que mobiliza a construção de conhecimentos das pesquisadoras/pesquisadores com os participantes da pesquisa, Thiollent (2014), aborda a importância da realização da avaliação da eficácia, por meio da observação do entorno, da elaboração e análise de ações implementadas e a ampliação do leque de interpretações possíveis sobre os conhecimentos desenvolvidos no percurso desta metodologia. Essa etapa visa aprimorar a reflexão sobre a proposta temática e questionar ideias com maior criticidade em consonância com as perspectivas do público-alvo da pesquisa. Em síntese, a pesquisa-ação aspira transformar processos, mentalidades e habilidades, promovendo interações significativas entre professores, alunos e membros do meio social circundante (Thiollent, 2014, p. 212).

Por meio da abordagem metodológica da pesquisa-ação podemos vislumbrar uma estratégia de autoformação, baseada nas três dimensões: explicação, aplicação e implicação. A pesquisa-ação se insere em práticas pedagógicas e formação mútua entre a/o pesquisadora/or e os sujeitos se construindo nas realidades sociais.

Logo, é uma proposta pensada e articulada com as/os sujeitos em sintonia com a diversidade das situações sociais e culturais em que se encontram as/os educandos: “situações de jovens e adultos; indígenas; quilombolas; produtores rurais; pescadores; situações de gênero; situação de risco de crianças; educação ambiental; entre outras” (Thiollent, 2014, p. 207), ou seja, “um sistema aberto no qual a democracia é tomada como valor e como modo cultural que permite trocas, informação e formação mútua.” (Thiollent, 2014, p. 211)

Assim, os fundamentos da pesquisa-ação propiciam que os participantes estejam abertos ao reconhecimento da diversidade. Conforme Gomes (2005), a escola ainda é um campo o qual propõe debate para construir práticas e estratégias de promoção e igualdade racial no cotidiano da sala de aula, dessa maneira, precisamos protegê-la como espaço de defesa da formação dos



educandas/os como indivíduos críticos, assim como os espaços não escolares são os lugares nascentes da educação popular e formação de políticas públicas que questionam os currículos e espaços escolares hegemônicos. É necessário relembrar a todo o instante que “o racismo não é um resquício da escravidão, mas sim instrumento que se constrói na modernidade e capitalismo, ou seja, ele é uma expressão das estruturas do capitalismo forjada pela escravidão”. (Almeida, 2018)

As animações infanto-juvenis selecionadas, a priori, *Mundo de Karma: Orgulho do meu Cabelo* (2021), *Hair Love* (2019), *Transições* (2021), *Cabelo Maluco* (2020) referenciam o catálogo expositivo que será apresentado aos estudantes participantes da pesquisa. Essas animações visam suscitar o entendimento por parte das crianças acerca da estética negra que tem como foco o cabelo de meninas negras, bem como a partir deste elemento estético as presenças negras dessas personagens se constituem em concepções subjetivas, sociais e culturais nas infâncias.

Um outro aspecto mobilizado pela pesquisa-ação, é a capacidade de enunciar saberes construídos por sujeitos que se encontram em situações sociais semelhantes, mesmo que em diferentes territórios. Dessa forma, compreendemos que a potencialidade do Cinema Negro de Animação não está apenas no fato de serem compostas por personagens negras, mas, também ao fato de roteiros, direção e designers serem realizadas por profissionais negras/os do audiovisual. Vislumbramos nesse contexto uma ideia de um quilombo que se efetiva por meio da audiovisualidades infantis negras em que mulheres negras e homens negros comprometem-se com novas formas de ensinar as crianças negras, e também, as não negras, por meio, das epistemologias africanas e afrodiaspóricas.

Na animação *Mundo de Karma: Orgulho do meu Cabelo* (2021), uma série desenvolvida pelo rapper norte-americano Chris Bridges (Ludacris), inspirada em sua própria filha, o criador utiliza-se da música como meios poderosos de enfrentar desafios e expressar emoções. Neste episódio específico, Karma vivencia o racismo pela primeira vez, com seu cabelo sendo alvo de comentários por outras crianças brancas, evidenciando a estética capilar como um dispositivo de humilhação.

Já na animação *Hair Love* (2019), escrita por Karen Rupert Toliver e Jayme Lawson, duas mulheres negras estadunidenses, e dirigida por Matthew A. Cherry, um homem negro, apresenta a relação entre um pai e sua filha afro-estadunidense, focando na experiência de cuidar do cabelo dela. Apesar de o racismo estético não ser explicitamente tratado, a obra nos convida a questionar o porquê de muitas famílias negras, que também foram vítimas do racismo estético, desconhecerem o cuidado adequado com os cabelos de suas filhas.



A obra brasileira *Cabelo Maluco* (2020), produzida pelo canal Caiu um Cisco, com texto de Carla Vasques, inspirado em sua filha Maria Flor Vasques, apresenta uma bebê negra com cabelo cacheado que possui "vida própria" e grande imaginação. A trama confronta estereótipos como o de "cabelo difícil", com o cabelo respondendo: "difícil não, sensível!". A narrativa subverte a ideia de cabelo "rebelde", mostrando-o como uma expressão criativa que se diverte ao assumir diferentes formas. No final, fica claro que o "maluco" não é o cabelo, mas a ideia de que ele deveria estar atendendo os padrões da branquitude.

Por fim, a animação brasileira *Transições* (2021), produzida por sete estudantes do Instituto Federal do Triângulo Mineiro como parte de um projeto de extensão universitária, narra a história de Alana, uma menina de cabelos crespos que é ignorada pelos colegas de classe. Após alisar seu cabelo, ela percebe que sua realidade não muda. Inspirada por referências como o filme "A Chefinha" e o show da cantora IZA, Alana decide retornar à sua identidade original, orgulhando-se de seus cabelos crespos.

Neste sentido, assumindo esse lugar de uma professora negra antirracista, ao desenvolver a metodologia da pesquisa-ação, juntamente com estudantes do primeiro segmento do ensino fundamental, aproprio-me do pensamento de Lélia Gonzalez (1984): estamos assumindo a própria fala. Utilizando a abordagem de observação e escuta através do afeto, dando voz às experiências das/os participantes e promovendo práticas pedagógicas de sensibilização com o intuito de ampliar o trabalho com as temáticas das relações étnico-raciais que já são desenvolvidos pela docente.

Logo, o campo metodológico proposto sugere uma articulação conjunta por meio da prática de ação, combinando dados coletados da pesquisa com revisão bibliográfica documental, visando construir uma pesquisa que contribua para o envolvimento de epistemologias que envolvam educadores e educandos.

1.6 Aterrissando no centro: A Decolonialidade como base teórica

A discussão teórica proposta nesta pesquisa possui por fundamento a Teoria Decolonial. Fábio Rosa (2022) ressaltava a importância de olhar o Cinema Negro e suas dimensões para as didáticas e currículos em perspectivas decoloniais, com fundamentação nos territórios, sujeitos e saberes que provocaram a reivindicação às memórias africanas. Nesse afã, Catherine Walsh (2009) afirma que a Pedagogia Decolonial é uma perspectiva insurgente e propositiva, não se limitando apenas à denúncia. Logo, Walsh (2009) compreende que o desenvolvimento de uma



pedagogia decolonial deve estar comprometida com a construção radical do ser, do poder e do saber.

Neste percurso, cabe dialogar com autoras e autores que questionam a colonialidade do conhecimento produzido nos espaços acadêmicos e escolares, abordando o conceito de Pedagogia Decolonial na agenda das relações étnico-raciais e propondo as urgências dos conhecimentos produzidos pelos sujeitos forjados em territórios colonizados.

Aníbal Quijano (2005) com o intuito de compreender a decolonialidade enquanto questionamento ao eurocentrismo, propõe também a emergência de epistemologias historicamente subalternizadas. No contexto educacional, Cláudia Miranda (2016) é uma referência para pensarmos a potencialidade dos conhecimentos decoloniais na produção de outros currículos produtores de conhecimentos na Educação Básica.

Ao fundamentarmos na Pedagogia Decolonial, evidenciamos outras categorias teóricas que propiciaram a compreensão da produção de conhecimentos por meio do Cinema Negro de Animação. A primeira destas categorias é a dimensão pedagógica do cinema em diálogo com Celso Luiz Prudente (2019), Adriana Fresquet (2013) e Edileuza Penha de Souza (2013).

Celso Luiz Prudente (2019) destaca a importância do Cinema Negro como meio de promover uma imagem positiva da população negra, estimulando o letramento nas relações étnico-raciais. Ele evidencia o conceito do Cinema Negro, centrando narrativas visuais na História, ancestralidade e cultura das pessoas negras. Ao fazer cinema negro, busca-se denunciar as condições sociais vivenciadas pelos sujeitos, proporcionando uma arquitetura para reedificar e edificar a integridade da raça por meio da imagem. Utilizar essas reflexões torna-se valioso para o papel das representações históricas de personagens negras/os como mediadores de autoestima e espaço para discussões étnicas.

Fresquet (2013) propõe a ideia de que as escolas públicas se tornem escolas de cinema, onde professoras/es e alunas/os não apenas assistem, mas também realizam filmes para incorporar o imaginário e o criativo nas práticas de emancipação intelectual, ética e estética. O cinema, segundo a autora, aproxima o outro no tempo e no espaço, permitindo um conhecimento mais profundo de nós mesmos. Além disso, a autora critica a instrumentalização do cinema pela escola e sugere que professoras/es e estudantes se apropriem dessa linguagem enquanto arte, proporcionando novos olhares ao cotidiano e promovendo o exercício da reflexão do olhar no processo educacional.

Edileuza Penha de Souza (2013) aborda o conceito de cinema "vivido-concebido", destacando o processo de pesquisa com a participação dos sujeitos que permite analisar o mundo de "dentro para fora". A autora destaca a criação de uma narrativa visual que reflete os



afetos entre os sujeitos na construção de novas epistemologias por meio da linguagem audiovisual. Essa abordagem é capaz de contruir novos conhecimentos fundamentados na autonomia, criatividade e na autoestima de crianças negras.

Ao desenvolver esta pesquisa com Cinema Negro de Animação, a partir das temáticas da estética capilar de meninas negras enquanto protagonistas, estamos refletindo e produzindo novos conhecimentos sobre as corporeidades que se constituem desde a tenra infância.

No campo do ensino, adotaremos as perspectivas pedagógica de bell hooks (2017) em diálogo com Nilma Lino Gomes (2007). hooks, destaca a necessidade de a educação ser um estado de prazer e satisfação para o estudante, provocando reflexões sobre as realidades sociais e históricas em que os indivíduos, principalmente negros, estão inseridos, pois o papel pedagógico da educação ultrapassa a transmissão de conteúdos, permitindo novas construções epistemológicas das/os estudantes por meio da produção do conhecimento que as/os posicione e se reconheçam como sujeitos de saber e agentes da própria História.

Por sua vez, Gomes debate que o ato de educar deve ser um processo que promova a diversidade, sem romantização, mas sim impulsionado por políticas públicas e pedagógicas que busquem tornar a escola um ambiente justo e igualitário. A autora desmistifica a ideia de inferioridade associada a algumas dessas diferenças socialmente construídas, exigindo que o elogio à diversidade vá além de um discurso sobre a variedade do gênero humano. (Gomes, 2007)

Outro conceito que nesta pesquisa é mobilizado pela Pedagogia Decolonial é a produção de presença conceituado por Fábio José Paz da Rosa (2022) com o intuito de compreender e produzir novas epistemologias das culturas afro-brasileiras por meio das imagens cinematográficas. Do conceito de “produção de presença”, problematizaremos três categorias capazes de re-conceituar e produzir presenças: corporeidades, estéticas e histórias” (Rosa, 2022).

Nessa perspectiva, compreendemos que nesta pesquisa as imagéticas produzidas por meio das animações negras, em uma perspectiva decolonial e antirracista, não são representações, mas presenças que se ressignificam por corporeidades produzidas por estéticas e reescrevem a História. Nesse sentido, Rosa (2018) considera a indissociabilidade entre corporeidades e epistemologias africanas e afro-brasileiras. Ou seja, compreendemos que as próprias epistemologias são forjadas por meio das corporeidades.



CAPÍTULO II

INTERSEÇÕES DO CINEMA NEGRO DE ANIMAÇÃO ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS: QUEM SE INCOMODA COM OS CABELOS DAS MENINAS E MULHERES NEGRAS?



CAPÍTULO II: Interseções do Cinema Negro de Animação entre Brasil e Estados

Unidos: Quem se incomoda com os cabelos das meninas e mulheres negras?

RESUMO

Este capítulo analisa as interseções do Cinema Negro de Animação entre Brasil e Estados Unidos a partir das disputas em torno das estéticas capilares de meninas e mulheres negras, compreendendo o cabelo como marcador social, político, pedagógico e de memória. A reflexão tem como ponto de partida a repercussão midiática em torno das ginastas olímpicas Rebeca Andrade e Simone Biles nos Jogos Olímpicos de Paris de 2024, evidenciando como, mesmo diante de trajetórias de excelência, seus corpos continuam sendo atravessados por leituras racializadas que deslocam o foco de suas conquistas para a vigilância estética. A partir das contribuições de Grada Kilomba, Stuart Hall, Chimamanda Ngozi Adichie, Sueli Carneiro, bell hooks, Lélia Gonzalez e dos estudos decoloniais latino-americanos, discute-se a construção discursiva do “Outro” como operação de poder que hierarquiza corpos, saberes e subjetividades a partir da colonialidade. O texto evidencia que o racismo estético se estrutura historicamente por meio do branqueamento, das políticas culturais e das representações midiáticas e cinematográficas que universalizam a branquitude como paradigma de beleza, humanidade e feminilidade, produzindo processos de silenciamento, subalternização e hipervisibilização dos corpos negros. Em contraposição, os rituais capilares na infância são compreendidos como práticas educativas intergeracionais que articulam cuidado, pertencimento e produção de autoestima, constituindo saberes que reexistem às violências coloniais. Nesse contexto, o Cinema Negro de Animação é apresentado como pedagogia visual antirracista e decolonial, capaz de produzir contramemórias, deslocar o olhar hegemônico e instaurar novas epistemologias do ver e do sentir, nas quais meninas e mulheres negras se tornam sujeitas de suas próprias narrativas. Percebe-se que as disputas em torno do cabelo integram um campo mais amplo de produção de identidades negras plurais e de transformação das estruturas simbólicas, afirmando a potência das audiovisualidades negras como espaço de reexistência, formação e emancipação.

Palavras-chave: Cinema Negro de Animação; Mulheres Negras; Racismo Estético; Decolonialidade; Pedagogia Visual.



2. INTERSEÇÕES DO CINEMA NEGRO DE ANIMAÇÃO ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS: QUEM SE INCOMODA COM OS CABELOS DAS MENINAS E MULHERES NEGRAS?

No ano de 2024, durante os Jogos Olímpicos de Paris, diversos países reuniram-se competições das mais variadas modalidades esportivas. Entre elas, destacou-se a Ginástica Artística, com as fortes competidoras, como Rebeca Andrade, do Brasil, e Simone Biles, dos Estados Unidos. Ambas são mulheres negras e campeãs olímpicas que nasceram em territórios periféricos, mas tornaram-se referências mundiais devido à excelência de seus trabalhos.

Apesar de suas conquistas, elas também têm em comum o fato de seus cabelos serem frequentemente alvo de comentários nas mídias e nas redes sociais. Rebeca Andrade, com suas tranças afro, apareceu em vários artigos jornalísticos¹⁰ que exploravam a curiosidade sobre suas frequentes mudanças de penteado. Já Simone Biles foi alvo de críticas sobre o aspecto de seu cabelo, que alguns consideraram bagunçado e com aparência desleixada. Em resposta, Biles sentiu a necessidade de intervir, disparando o seguinte comentário em suas redes sociais: “Não venham para cima de mim por causa do meu cabelo. Ele estava pronto, mas o ônibus não tinha ar condicionado e estava tipo 9.000 graus, vou segurar sua mão quando disser isso da próxima vez que você quiser comentar sobre o cabelo de uma garota negra. Apenas não faça”. (Biles, 2024)

Não importa se essas atletas são excelentes, campeãs e as maiores medalhistas dos Jogos Olímpicos de Paris, ou até mesmo as maiores atletas de seus respectivos países. A sociedade ainda se incomoda com seus cabelos. O cabelo da mulher negra, muitas vezes, chama mais atenção do que suas conquistas esportivas, ofuscando o fato de serem referências mundiais no esporte.

Já na infância os cabelos de meninas negras vão sendo moldados com o intuito de atenderem uma estética cultural. Essa projeção imagética vai sendo determinada para a vida adulta enquanto referência de nossas existências. O campo midiático, tanto do jornalismo

¹⁰ Artigos sobre cabelos de *Rebeca Andrade* (ginasta brasileira de 26 anos): <https://g1.globo.com/sp/itapetininga-regiao/noticia/2024/08/13/efeito-rebeca-andrade-trancistas-celebram-representatividade-e-aumento-na-procuracao-pelo-cabelo-da-ginasta.ghtml> e <https://www.olympics.com/pt/noticias/efeito-rebeca-andrade-legado-ginastica-brasil> / Artigos sobre cabelos de *Simone Biles* (ginasta estadunidense de 28 anos): <https://g1.globo.com/mundo/olimpiadas/paris-2024/noticia/2024/08/02/apos-desempenho-impecavel-simone-biles-rebate-criticas-se-quiser-comentar-sobre-o-cabelo-de-mulheres-negras- apenas-nao-faca.ghtml> e <https://abcnews.go.com/GMA/Style/simone-biles-message-criticizing-hair-2024-paris-olympics/story?id=112436089> Acesso em 09 de Novembro de 2025.



quanto do entretenimento, sempre evidenciou uma estética do cabelo da mulher negra que se moldasse ao eurocentrismo.

Não diferente, a representação da mulher negra é posicionada como aquela que estar em maior oposição ao ideal de beleza feminina eurocêntrica. O arquétipo eurocêntrico idealizou a mulher negra como aquela que sua aparência habita ao desgosto ao modelo universal eurocêntrico, sendo representadas muitas das vezes no mercado cultural¹¹ como serviçais na figura da *Mammy*¹² e, e da hiperssexualidade através da figura de Jezebel¹³.

Nesse sentido, a imagem da mulher negra apresenta variações conforme a temporalidade na História da civilização das sociedades ocidentais, e seu arquétipo altera-se conforme as demandas sociais, culturais, econômicas e históricas das mesmas. Logo, o paralelo entre beleza e feiura não deve ser observado como um dado absoluto, mas antes como um juízo inconstante, variável geográfica, histórica e culturalmente. Como explica Grada Kilomba (2008), o racismo não se sustenta em bases biológicas, mas em bases discursivas, operando por meio de um sistema simbólico de associações que naturaliza hierarquias raciais:

O racismo não é biológico, mas discursivo. Ele funciona através de um regime discursivo, uma cadeia de palavras e imagens que por associação se tornam equivalentes: africano - África - selva - selvagem - primitivo - inferior - animal - macaco.²⁹ Tais cadeias de associação tornam-se convincentes porque significam um processo de deslocamento. A noção psicanalítica de deslocamento refere-se ao processo pelo qual o indivíduo transfere atenção de uma imagem mental para outra, desprendendo a atenção da primeira e passando para uma segunda que está, por sua vez, relacionada à imagem inicial, por meio da associação. O deslocamento, por exemplo, é responsável pela maneira pela qual nos sonhos uma imagem se torna o símbolo de outra. O deslocamento também tem uma função defensiva, particularmente dentro da fobia e da censura. O indivíduo redireciona o interesse de um objeto para outro de tal maneira que este último se torna o equivalente ou o substituto do primeiro. Esse processo em que o último objeto, "o macaco", se torna um símbolo do primeiro, "a/o africana/o", permite que discursos censurados - discursos racistas - ocorram sem necessariamente serem percebidos como agressivos; afinal de contas, é apenas uma canção sobre macacos e cocos. Tais cadeias associativas transformam a mulher negra: Vênus negra - negra selvagem - humano selvagem - animal selvagem - animal. (Kilomba, 2008, pg.131)

¹¹ Refletimos o mercado cultural é compreendido como conjunto de mídias culturais distribuídas e consumidas pela sociedade que passam a ser consideradas mercadológicas, com vista à obtenção de lucro, assumindo um mercado próprio. A indústria cinematográfica estadunidense, por exemplo, possui um forte papel em sua História por apoiar financeiramente a produção de narrativas audiovisuais como meio de agir politicamente sob interesses da nação.

¹² A figura da Mammy [Mamãe] é compreendida pelo estereótipo racista associado às mulheres negras, baseado na figura da escrava que cria filhos dos senhores como se fossem seus, mas se desilude conforme eles crescem e a diferença senhor/escravo passa a definir a relação. (hooks, 2019, p.130)

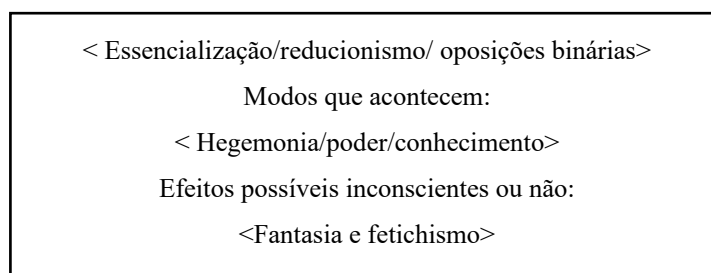
¹³ A figura de Jezebel é uma alusão à personagem bíblica, utilizada como um mito do sul escravagista, este estereótipo foi usado para justificar a opressão das mulheres negras por seus senhores brancos e racionalizar sua contínua agressão e exploração sexual. O mito causou a vulnerabilidade das mulheres afro-americanas à agressão sexual; assim como sua negação da luxúria humana natural para revogar o estereótipo. (Collins, Patricia Hill. 1990. p.81, 82)



Sendo assim, compreendo que o processo antagônico que se desenvolveu em torno da “beleza” é construção do “outro”. Logo, a chave colonial em um esquema de significados pautados a partir da diferença racial, iremos desenvolver esse proposto através de Stuart Hall (2016), investiga como as fontes da mídia cultural se alimentam de imagens que comunicam estereótipos como uma prática representacional.

Compreendemos o problema dos estereótipos em forjar uma subjetividade considerada real, gravando na memória uma imagem associada a um único símbolo, e omitindo outras imagens que determinado sujeito pode ocupar. Nesse sentido, Hall (2016) descreve que é impossível observar o sujeito negro por um esquema de identidade única, ao contrário, deve-se falar em identidades negras, ou seja, uma subjetividade em construção. Nesta arquitetura podemos compreender que a construção do “Outro”, se opera por:

Figura 02 – Operação do “outro”



Fonte: Produção Própria

Este esquema ilustra o que alerta Chimamanda Ngozi Adichie (2019) sobre o perigo da “História Única” que se forma por meio de estereótipos essencialistas e reducionistas. Em sua problematização, Adichie (2019) descreve sua vivência como estudante nigeriana nos Estados Unidos e o imaginário de sua colega de quarto, que via o continente africano como um país pobre e ficou surpresa ao descobrir que Chimamanda conhecia a cantora Mariah Carey, tinha um fogão elétrico e familiares de classe média alta. Chimamanda ilustra bem a oposição binária do “outro” nesse breve diálogo, pois o branco europeu e estadunidense é visto como a imagem universal, e quem se difere dele é considerado inferior. Essa hierarquização produz relações de poderes que se evidenciam na constituição dos sujeitos:

É impossível falar sobre uma única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é *nkali*. É um substantivo, que livremente se traduz: “ser maior do que o outro.” Como nossos mundos econômicos e políticos, histórias também são definidas pelo princípio do *nkali* (Adichie, 2016, p. 12)



Nesse sentido, podemos apontar que a trança colonial se desenvolve em dois campos: o imaginário, enraizado no coletivo das memórias, e o poder, enraizado nas estruturas sociais. A diferença atua como o elo que conecta esses dois campos. Conforme aponta Sueli Carneiro (2023), a diferença em relação ao Outro é construída de forma negativa para afirmar a dinâmica positiva do Ser. O Outro é apresentado de forma estática, e esse imobilismo institui um dinamismo do Ser, que se torna incompatível com o Outro (Carneiro, 2023). Em seus estudos, Carneiro (2023) aponta que a antologia da diferença desenvolveu a humanidade como sinônimo de brancura, redefinindo as demais dimensões humanas e hierarquizando-as de acordo com suas proximidades e distanciamentos desse padrão. (Carneiro, 2023).

Vale pontuar que, nesta operação, o poder, visto como um dispositivo de operacionalização do padrão “branco”, é tomado como parâmetro de virtude e nobreza estética. bell hooks (2014, p. 35) já destacou que “o processo de colonização internalizou os valores e a estética da supremacia branca imposta aos afro-americanos, elaborando uma forma de olhar e ver o mundo que nega seu valor.” Ela complementa ao abordar a “cultura supremacista branca”, em que as narrativas culturais e produções de conhecimento partem do ponto de vista de pessoas brancas, relacionadas a ideologias racistas e coloniais, observando os problemas do “outro”, o negro, quem contraposição ao humano universal, que é o branco. Em sua justificativa, hooks (2014) aponta as problemáticas das obras visuais que dispensam perspectivas negras e indígenas, classificando esses sujeitos em lugares de subalternidade, inferioridade e/ou inviabilidade.

No campo cinematográfico, hooks (2020) propõe o conceito de olhar opositor uma prática crítica e política que emerge da experiência histórica das mulheres negras diante das representações hegemônicas do cinema. O olhar sempre foi um espaço de disputa, desde o período escravista, quando o ato de olhar podia significar resistência ou punição, até a contemporaneidade, em que o olhar negro sobre as telas se torna gesto de reexistência e afirmação. hooks recorda que a supremacia branca controlava até mesmo o direito de olhar, e que, ao conquistarem o poder de olhar de volta, as pessoas negras desafiaram o regime imagético colonial e o discurso visual da dominação (hooks, 2019).

Nesse contexto, a autora denuncia que as mulheres negras permaneceram invisibilizadas, quando não hipersexualizadas, tanto no cinema hegemônico quanto nas produções negras. As cineastas brancas, por sua vez, universalizavam o conceito de “mulher”, apagando as diferenças raciais e históricas que atravessam as experiências femininas (hooks, 2020, p. 221). Mesmo quando a representação das mulheres negras está presente nos filmes, nossos corpos e seres estão lá para servir, aprimorar e manter as mulheres brancas como objeto do olhar falocêntrico”



Assim, as espectadoras negras viam-se diante de um duplo não pertencimento: não se viam representadas e tampouco eram reconhecidas como sujeito de discurso. O “olhar opositor” surge, então, como resposta a esse silenciamento: trata-se de um gesto de ruptura e de produção de novos sentidos, no qual a mulher negra espectadora recusa a passividade e transforma a imagem em espaço de resistência e criação. Ao “olharem e se verem”, afirma hooks (2020, p. 203), as mulheres negras constroem memórias visuais, ressignificando o passado e projetando futuros possíveis a partir de suas próprias narrativas. A autora crítica as narrativas feministas dominantes, pois do viés psicanalítico e a-histórico é ignora o marcador racial, reproduzindo uma feminilidade branca como universal e silenciando outras formas de ser mulher. Essa ausência de interseccionalidade faz com que as representações de mulheres negras permaneçam subalternizadas, erotizadas e subordinadas ao olhar masculino, sobretudo o olhar branco. Para hooks (2019):

Essa prática crítica que permite a produção de uma teoria feminista do cinema que teorize a experiência da espectadora negra. Ao olharmos e nos vermos, nós, mulheres negras, nos envolvemos em um processo por meio do qual enxergamos nossa história como contramemória, usando-a como forma de conhecer o presente e inventar o futuro. (hooks, 2019, p. 240)

Desse modo, o “olhar opositor” torna-se uma pedagogia visual antirracista e feminina, capaz de deslocar a narrativa colonial e instaurar novas epistemologias do ver e do sentir nas audiovisualidades.

Foi nesse processo de construção do Outro que a beleza também se tornou um símbolo de poder. Esse poder internalizou no branco sinônimos de virtude e adjetivos positivos, e essa construção de memória se enraizou dentro da própria comunidade negra. Um exemplo disso é uma propaganda presente no *Jornal Clarim da Alvorada* (1924-1964), um dos mais importantes veículos da imprensa negra brasileira, que divulgou o produto “O Cabelisador”, um pente quente que prometia alisar quaisquer cabelos crespos sem dor.

FIGURA 03 : Propaganda “O cabelisador”



Fonte: *O Clarim d'Alvorada*, 28 de setembro de 1929, p. 4.



A historiadora Giovana Xavier (2021) reitera que os cabelos negros e as peles negras foram atributos frequentemente abordados pelos jornais do início do século XX e também foram foco de campanhas publicitárias e salões de embelezamento. Portanto, esses empreendimentos voltados para o público negro, além de proporcionarem retorno financeiro, visavam emancipar e estabelecer um critério de boa aparência dentro da comunidade negra. (Xavier, 2021) E esta “boa aparência”, precisa ser lisa e semelhante ao traço dos sujeitos brancos.

Complementando, Joyce Silva (2015) aponta ser comum anúncios de “alisadeiras”, assim como os de produtos revolucionários para o tratamento de cabelos crespos no início do século XX. Nesse período, havia uma grande influência do branqueamento como corrente ideológica predominante, incentivando a negação da ancestralidade africana. (Silva, 2015)

Neste sentido, observamos a presença do elemento capilar na construção da imagem das mulheres negras no século XX. É importante destacar que, nesse período, a política brasileira passava por transformações significativas, começando com o golpe de estado liderado por Getúlio Vargas (1930-1945), esse período foi marcado por tentativas de formar uma imagem de cultura e identidade nacional. Segundo a historiadora Eliana Dutra (2015), os métodos culturais utilizados durante Era Vargas, entre 1930 e 1945, foram usados como ferramentas de afirmação da civilização e de “abrasileirar” a identidade nacional, além de servirem como instrumentos políticos desta época.

Em outras palavras, a estética negra nunca foi considerada como símbolo cultural para formação de identidade nacional, sendo muito pelo contrário, um apagamento e aniquilamento de quaisquer que sejam suas formas de dispositivo. Lélia González (1984) realiza uma análise da relação de poder identificada entre o dominado e o dominador, questionando como o mito da democracia racial obteve tanta aceitação e divulgação, não apenas na sociedade brasileira, mas também em outros contextos, como nos Estados Unidos. González (1984) expressa preocupação com a forma como a mulher negra é situada nesse discurso, investigando os processos de construção desse mito e o que ele oculta além do que se deseja mostrar.

Lélia Gonzalez (1984) já denunciava o racismo e o sexismo como uma “doença” cultural coletiva: sintomas que se ocultam para preservar os privilégios de determinados grupos. Nessa lógica de dominação, a imagem das pessoas negras é relegada a um lugar de inferioridade, “na lata de lixo” da sociedade brasileira, por meio de mecanismos de domesticação, infantilização e pela utilização constante da terceira pessoa. Para Gonzalez (1984), o mito da democracia racial rejeita, na prática, a subjetividade das pessoas negras na cultura brasileira.



A partir do pensamento de González (1984), compreendemos que a ideologia do branqueamento, tenta, por meio de valores internalizados, submeter os sujeitos negros a essa via de dominação, entende-lo como o “Outro”. Na batalha discursiva em termos culturais, é o negro que ocupa esse lugar de dominação. Nesse sentido, González (1984) utiliza a psicanálise, por meio dos conceitos de consciência e memória. A autora compreende a memória como uma estratégia dialética para driblar a consciência, que constantemente busca esquecer a história do mito da democracia racial. Isso acontece através de um esquema de desconhecimento/encobrimento, alienação/esquecimento do saber, histórias não escritas/ficção, resultando na exclusão da memória, a qual é ocultada pelo discurso dominante, que se afirma como verdade.

Um exemplo mencionado por González (1984) é a antiga música “Nêga do cabelo duro”, que aborda os valores do branqueamento, internalizando a ideia de que cabelo liso e mole é “bom”, enquanto cabelo crespo e duro é “ruim”. Ela aponta que as mulheres negras, ao possuírem suas características físicas, não devem internalizar esses estigmas. O sujeito branco constrói e utiliza a ficção da estética branca como um adjetivo positivo, associando às suas próprias características físicas, como lábios e nariz finos, símbolos de beleza e desejo. Ao mesmo tempo, transforma em motivo de vergonha as características estéticas das mulheres negras. Nesse contexto, o poder se manifesta na imposição desses padrões, levando muitas mulheres negras a recorrerem a cremes clareadores e a alisarem seus cabelos, em busca de uma aproximação com a ficção branca criada.

Em diálogo, Grada Kilomba (2019), assim como González, recorre a Frantz Fanon para compreender a lógica do “Outro”. Kilomba se concentra em analisar o impacto da colonização no cotidiano de mulheres negras, especialmente através dos testemunhos oralizados de Alicia (afro-alemã) e Kathleen (afro-americana). Ela observa como as políticas de corpo, fala e cabelo persistem na sociedade colonizada, gerando processos de silenciamento e opressão que negam a possibilidade de o sujeito oprimido ser escutado. A autora explora a dificuldade que essas mulheres enfrentam para que suas vozes sejam ouvidas em um sistema repressivo e racista:

O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e as Pessoas de Cor não só como “Outra/o” –a diferença contra a qual o sujeito branco é medido –mas também como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca (Kilomba, 2019, p.78)

Essa cisão evoca o fato de que o sujeito branco de alguma forma está dividido dentro de si próprio, pois desenvolve duas atitudes em relação à realidade externa: somente uma parte do ego - a parte “boa”, acolhedora e benevolente - é vista como “eu” e o resto a parte “má”, rejeitada



e malévola - é projetada sobre o "outro" como algo externo. O sujeito negro torna-se então tela de projeção daquilo que o sujeito branco teme reconhecer sobre si mesmo, neste caso: a ladrão, o violento, o bandido o indolente e malicioso.

Kilomba (2019) recorre ao dispositivo da máscara, que não é apenas um instrumento de tortura, mas também de silenciamento, instaurando um senso de mudez. Ela elabora questões fundamentais como: “Quem pode falar?”, “O que acontece quando falamos?” e “Sobre o que podemos falar?”. Essas questões emergem ao discutir a construção do sujeito negro como o “Outro”, aquilo que o sujeito branco não deseja se parecer. Nesse contexto, a existência do sujeito negro é percebida como uma experiência traumática, caracterizando um “estado de absoluta ‘Outridade’ na relação com o sujeito branco” (Kilomba, 2019, p. 40).

Em termos psicanalíticos isso permite que os sentimentos positivos em relação a si mesmo permaneçam intactos – branquitude, como a parte “boa” do ego – enquanto manifestação da parte “má” são projetadas para o exterior e vistas como objetos externos e “ruins”. No mundo conceitual branco o sujeito negro é identificado como sujeito “ruim” incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformado em tabu, isto é, agressividade e sexualidade. (Kilomba, 2019, p. 36 e 37)

Em conformidade, bell hooks observa que “dentro dos debates recorrentes sobre raça e diferença, a cultura de massa é o local contemporâneo que ao mesmo tempo declara publicamente e perpetua a ideia de que existe prazer a ser descoberto no reconhecimento e na apreciação da diferença racial” (hooks, 1990)

Essa clássica visão de unificação cultural através da conquista do outro demonstra bem o poder do processo de construção das identidades nacionais. Stuart Hall (2006), pontua o tripé estrutural que o poder cultural constitui simbolicamente nas construções de nacionalidade. Primeiramente, as culturas separadas se unificam por um processo de conquista violenta, posteriormente estabelecem as diferenças de classes sociais por suas diferenças de gênero e étnicas. Em terceiro instante, tem lugar o exercício da hegemonia cultural sobre os colonizados.

Dessa maneira, Hall pontua que as culturas nacionais não são fixas e unificadas, mas sim um contínuo exercício de dispositivos discursivos ao usar representações na diferença como identidade, construída por um processo da interação do social através do curso da História. Consequentemente, a construção imagética associada à inferioridade dos corpos negros ocorreu concomitante ao espaço de outridade em relação aos sujeitos brancos. Segundo Fanon (1952, p.104), o conhecimento do corpo negro no mundo colonizado é unicamente a atividade de negação e a descoberta em ser um objeto em meio a outros objetos. Esta configuração se atém aos lançamentos de fundamentos e ridicularização marcados entre a dicotomia de civilização/assimilação e posteriormente brancos e negros.



Nesta mesma ideologia, a trajetória da sul-africana Saartjie Baartman "Sarah", em 1815, traz uma mulher que teve seu corpo nu exposto e exibido em atrações de circo na França e Londres, onde associavam como um animal selvagem/primitivo. A beleza humana de Baartman denunciava o estereótipo de brutalidade e fealdade sob o qual era vista a mulher negra africana, a qual se queria aproximar aos primatas antropoides. Após sua morte, os seus restos mortais serviram de amostra para as classificações poligenistas das raças humanas, auxiliando estudos cientistas naturalistas a classificarem como uma rara descoberta e descendência ao grupo hotentote – os mesmos são conhecidos por serem os mais antigos grupos nômades e primitivos dentro de todo território sul-africano. Estas estratégias depreciativas e estereotipadas reproduzidas sobre Baartman, revelavam que o modo a compreender o corpo feminino negro expressa a fantasia criada pelo imaginário branco com relação aos corpos de pessoas negras. Não se enxerga o indivíduo como humano completo. Mas sim, este olhar empenha-se em reparar apenas em determinadas partes do corpo do “outro”, resultando uma projeção nos corpos negros, dissociados da narrativa sexual da branquitude. (hooks, 2019, p. 131)

Neste processo o racismo capilar vem embaraçando a construção do “outro”, a partir de uma esquematização de palavras e sentidos antagônicos, que segundo a compreensão de Nilma Lino Gomes (2005), entende-se o racismo como uma operação que associa a aparência física, cor da pele, tipo de cabelo, tipo de corpo, a um lugar de inferioridade, determinando-as como “boas” ou “ruins”, “competentes” ou “incompetentes”, “racionais” ou “irracionais” (Gomes, 2005). Dessa forma, o racismo opera em diversas esferas — corporal, linguística, estética — e se atualiza constantemente, garantindo que a branquitude permaneça em uma posição privilegiada e de poder. E nesse desembaraçar dos olhares de memória a qual determina por um jogo de arquétipos sujeitos e grupos sociais por adjetivos antagônicos, ou seja, o “outro”, é sempre oposto do “eu”, que se encontra diferente.

Essa compreensão dos corpos de mulheres negras enquanto outro vai sendo apreendido por elas que historicamente ensinarão às meninas negras, desde a tenra infância, a moldarem suas estéticas capilares. Dessa forma:

[a]s meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas. Porém, nem sempre elas são eleitas pela então criança negra – hoje, uma mulher adulta – como o penteado preferido da infância (Gomes, 2002, p. 43)

Gomes (2002) evidencia que a construção da estética capilar negra é também uma herança intergeracional, transmitida no interior das relações familiares e comunitárias. O ato de trançar,



pentear e manipular o cabelo das meninas negras ultrapassa a dimensão estética e assume caráter pedagógico e simbólico, pois é nesse gesto cotidiano que se inscrevem as construções corpóreas negras. Esses “rituais capilares” revelam e subvertem as normas euro-americanas de beleza. A infância, portanto, torna-se o primeiro espaço de aprendizagem estética e corporal, onde a menina negra aprende a ler os códigos capilares que atravessam seu corpo. Ao mesmo tempo, é nesse espaço que germinam as primeiras experiências de afeto e pertencimento, quando o ato de pentear, trançar ou alisar se transforma em linguagem. Como pontua Gomes (2002), o cabelo é um marcador social e político que expressa a historicidade do corpo negro e a pedagogia das relações que as/os envolvem.

Nessa perspectiva, compreender os “rituais capilares” como práticas educativas é reconhecer que as estéticas negras são formas de conhecimento. São saberes construídos no entrelaçar das mãos, no toque, na escuta e no olhar, saberes que reexistem às violências do racismo estético e reconstróem a autoestima de meninas negras em uma sociedade que, historicamente, lhes negou o direito à própria beleza, impondo padrões eurocêntricos de branquitude como medida universal de valor e aceitação.

2.1 A construção do outro no processo de memória: trançando a Decolonialidade

Os estudos da decolonialidade constituem nossa fundamentação epistemológica, ao reconhecermos a necessidade de restituir a fala e a produção teórica e política a sujeitos historicamente excluídos desses processos (Costa & Grosfoguel, 2016, p. 21). A Teoria Decolonial é decorrente das problematizações de teóricas e teóricos de diversos países da América Latina no final dos anos de 1990. Segundo Luciana Ballestrin (2013) esse grupo de intelectuais tinha como um de seus principais objetivos a radicalização com as perspectivas pós-coloniais pelo conceito de giro decolonial. Dessa maneira, as pensadoras e os pensadores da América Latina propunham a reconstrução epistêmica, teórica e política.

É importante reiterar que a Decolonialidade enquanto teoria fundamentada nas epistemologias das culturas que historicamente foram colonizadas é preconizada pelos estudos pós-coloniais que articula-se ao contexto dos processos de descolonização dos países do terceiro mundo no contexto africano e asiático (Ballestrin, 2013). Outra abordagem para compreender a construção teórica pós-colonial refere-se aos estudos do campo da Literatura da Cultura que ganharam notoriedade na década de 1980 nos Estados Unidos e na Inglaterra (Ballestrin, 2013). Os intelectuais pós-coloniais passam a compreender as diversas formas de opressão instituídas pelas questões de gênero, raça e sexualidade.



Ballestrin (2013) lembra que antes mesmo da construção do campo teórico pós-colonial já se enunciava o pensamento de oposição à colonialidade pelos olhares e teorizações de intelectuais provenientes de territórios colonizados. Franz Fanon (1968) é considerado um dos principais antecessores dessa perspectiva. Ao analisar os processos de colonização ainda inerentes no contexto do século XX em muitos países africanos, Fanon refletiu como que o capitalismo, enquanto sistema econômico e sustentado por séculos pela escravidão, introjetou por meio da educação religiosa e laica, na perspectiva burguesa, estéticas que visavam a submissão e a inibição dos colonizados.

Ao discutir o surgimento do pensamento decolonial na América Latina, Ballestrin (2013) destaca que é fundamental compreender as influências que antecederam o chamado *giro decolonial*. Nesse percurso, a autora retoma o Grupo de Estudos Subalternos, formado no Sul Asiático na década de 1970 sob a liderança de Ranajit Guha, como um marco teórico e político precursor. Esse coletivo, composto por intelectuais indianos como Gayatri Spivak, Dipesh Chakrabarty e Partha Chatterjee, buscava revisar criticamente tanto a historiografia colonial britânica quanto a historiografia nacionalista e marxista da Índia, evidenciando a exclusão das vozes subalternas. O termo “subalterno”, inspirado em Gramsci, referia-se aos grupos sociais marginalizados que permaneciam sem representação política e simbólica. Contudo, como aponta Ballestrin (2013), o grupo acabou sendo tensionado pela incorporação excessiva de perspectivas pós-estruturalistas europeias (como Foucault, Derrida e Deleuze), o que revelou certa contradição: ao mesmo tempo em que denunciava o eurocentrismo, ainda permanecia epistemologicamente preso a ele.

Inspirados nesse movimento, intelectuais latino-americanos formaram, nos anos 1990, o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, que mais tarde deu origem ao Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). Conforme Ballestrin (2013), a partir da década de 1990 esse grupo passou a consolidar uma perspectiva própria, rompendo com os limites teóricos herdados do pensamento pós-colonial e dos estudos subalternos. Entre seus principais integrantes estão Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Catherine Walsh e Nelson Maldonado-Torres, entre outros. O coletivo defende que não é possível compreender a modernidade sem reconhecer sua face obscura — a colonialidade —, ou seja, as continuidades de dominação e hierarquização que perduram mesmo após o fim do colonialismo formal. Assim, o grupo propõe a “opção decolonial” como alternativa teórica, ética e política frente à permanência do que chamam de “colonialidade global”.

Um dos conceitos centrais desenvolvidos pelo grupo é o de colonialidade do poder, elaborado por Aníbal Quijano em 1989. Segundo Ballestrin (2013), o autor argumenta que as



formas coloniais de dominação não se encerraram com as independências, mas se reconfiguraram em estruturas globais que articulam poder, saber e ser. A colonialidade do poder, portanto, organiza o sistema-mundo moderno/colonial, sustentando uma hierarquia étnico-racial e epistêmica que subordina os povos não europeus e define a legitimidade do conhecimento a partir de um ponto de vista eurocentrado. Essa perspectiva amplia o entendimento da dominação moderna ao mostrar que o racismo, o capitalismo e o patriarcado são dimensões interligadas da lógica colonial. Como resultado, o pensamento decolonial propõe o dismantelamento dessas hierarquias e a valorização dos saberes plurais e subalternizados como parte de uma geopolítica do conhecimento.

Desse modo, o Grupo Modernidade/Colonialidade representa um marco no deslocamento do eixo epistêmico das ciências sociais latino-americanas. Ao transformar a crítica pós-colonial em uma proposta de *decolonialidade*, o grupo não apenas revisita o passado colonial, mas oferece novas construções epistemológicas para olhar o Sul, comprometida com a dignidade, a pluralidade e a libertação dos sujeitos historicamente silenciados (Ballestrin, 2013).

Nesse sentido, propomos um pensamento de oposição que não se limita ao reconhecimento ou inclusão da perspectiva negra na epistemologia, mas visa uma transformação estrutural socio-histórica (Walsh, 2007).

Recorremos a Catherine Walsh, em seu trabalho *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial* (2007), ao apresentar o objetivo da decolonialidade enquanto descolonização do poder, ou seja, da criação de uma nova civilização alternativa a partir do conceito de interculturalidade. Este conceito, por ser um movimento indígena, introduz o jogo da diferença colonial, sendo “un pensamiento que no se basa en los legados coloniales eurocéntricos ni en las perspectivas de la modernidad”¹⁴ (Walsh, 2007, p. 48). Em outras palavras, ele surge como uma contra-resposta aos legados coloniais.

Walsh recorre ao conceito “decolonialidade do poder” (Quijano, 2005) para relacionar a crítica de Quijano aos impactos das práticas e heranças do colonialismo europeu nas formas de conhecimento e nas ordens sociais, introduzindo a interculturalidade como um processo de construção de outro conhecimento, outra sociedade é uma forma de pensar contrária à modernidade construída a partir da Europa (Walsh, 2007, p. 47). Essa modernidade estabeleceu uma padronização cultural, posicionando-se como conhecimento universal e afetando o

¹⁴ Tradução: “Um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos nem nas perspectivas da modernidade”



“outros” (povos indígenas e negros) por meio da exclusão ou do tratamento superficial da história. Ou seja, a decolonialidade também é uma prática política.

Em diálogo, Cláudia Miranda e Fanny Riascos (2016) apresentam em seu texto, como o pensamento decolonial pode ser entendido como uma oportunidade para incorporar a pluralidade de saberes e conhecimentos que foram inviabilizados pela colonialidade, especialmente nos currículos e projetos educacionais. As autoras destacam que o racismo e o etnocentrismo continuam a afetar negativamente os órgãos que administram os sistemas educacionais, em uma análise comparada entre Brasil e Colômbia (Miranda & Riascos, 2006.p. 554), os “outros” foram definidos a partir da lógica de identidade racial, como um instrumento de classificação social da população. O objetivo conceitual das autoras é compreender como o conceito de decolonialidade, a partir da interculturalidade, pode servir como ferramenta para repensar as relações de poder e currículos:

Defendemos, assim, processos de construção e desconstrução de saberes e conhecimentos como fluxo contínuo, sendo apostas que fazem parte de um constructo no qual a “decolonialidade” é a chave para a consolidação de outras visões sobre nossa autoformação e sobre propostas de experiências fluidas, cheias de significado. (Miranda & Riascos, 2016, p.552)

Sendo assim, neste primeiro desenrolar dos nós, a construção do “Outro” (o negro) no processo de memória se deu pelo enredamento da colonização, por meio de um exercício de memória que, por dispositivos de poder, construiu uma mentalidade de beleza entrelaçada ao imaginário da concepção do sujeito branco como “Ser”. Este foi transformado em símbolo de beleza, vitalidade e harmonia, enquanto ao “Outro”, o negro, foi oferecido o antagonismo daquilo que não é. Hall (2006, p. 63) aponta que a construção do termo 'raça' é uma categoria discursiva, e não biológica, sendo organizada pelos sistemas de representação e pelas práticas sociais (discursos) que operam em torno de diferenças físicas, como cor da pele, textura do cabelo e características corporais, utilizadas como marcas simbólicas para diferenciar socialmente um grupo de outro. Assim, a diferença racial, conforme destaca Catherine Walsh (2007), é a marca colonial eurocêntrica nas sociedades latino-americanas, que costura esse exercício de oposição.

Conforme apontam Joaze Costa e Ramón Grosfoguel (2016) em seu artigo *Decolonialidade e Perspectiva Negra*, a rede de pesquisadores busca sistematizar conceitos e categorias interpretativas com o objetivo não apenas de provincializar a Europa (Chakrabarty, 2000), mas também de questionar toda e qualquer forma de conhecimento que se proponha à universalização, seja ele pós-colonial ou mesmo o próprio conhecimento gerado pela colonização nas Américas. A decolonialidade, portanto, consiste também em uma prática de



oposição e intervenção, pois surgiu quando o primeiro sujeito colonial do mundo moderno/colonial reagiu contra as imposições imperiais desde o século XV. (Costa & Grosfoguel, 2016, p. 16).

Aníbal Quijano (2007), ao problematizar a colonialidade do poder enquanto conceito chave do questionamento epistemológico da teoria decolonial, afirma que raça é uma categoria cuja sua utilização histórica é manipulável no imaginário social pelo domínio do corpo humano. Mais precisamente, Quijano (2007) considera que a corporeidade é decisiva nas relações de poder. Segundo o autor, nas relações de gênero, se trata do corpo e nas questões raciais, a referência é ao corpo, pois a cor ostenta o corpo. Nessa perspectiva, a mulher negra traz em si as interseccionalidades em que sua corporeidade é constituída pela questão racial cuja estética é determinada também por aspectos políticos e culturais. Segundo Rosa (2022), a corporeidade é política, pois produz conhecimentos que determinam quem são aqueles(as) que ocupam os espaços de poder e visibilidade ou quem são as preteridas(os). Na perspectiva cultural, a colonialidade do ser institui pelos aspectos culturais impostos pelo eurocentrismo através dos quais mulheres negras e homens negros tiveram que se afastar de suas valorizações estéticas para atenderem as demandas de um sistema em que seus corpos são constituídos para servir e não para se enunciar:

A corporeidade também problematiza epistemologias às quais as formas como as populações negras vão se posicionar na sociedade brasileira seguindo as limitações impostas aos moldes eurocêtricos. No contexto histórico, esse corpo negro ao ser desconsiderado em suas diversas possibilidades de se enunciar, teve que se aproximar de padronizações estéticas brancas para que pudesse se afastar das características que os determinam pertencentes a um grupamento racial (Rosa, 2022, p. 51)

Essa reflexão evidencia que o corpo negro, especialmente o corpo da mulher negra, se torna um território onde as marcas da colonialidade se inscrevem e, simultaneamente, um espaço de resistência e reexistência. A estética, portanto, não é neutra: ela é um campo de disputa simbólica e política em que se definem quais corpos podem ser vistos, desejados e reconhecidos socialmente. Como pontua Nilma Lino Gomes (2003), o corpo negro é uma memória viva da História. Assim, o processo de ressignificação estética, seja pelo cabelo, pela moda, pela arte ou pelo cinema, constitui uma forma de insurgência epistêmica frente à lógica colonial que hierarquiza corpos e saberes. Ao reconhecer a corporeidade como dimensão política do conhecimento, desloca-se o olhar para compreender que o ensino e as práticas educativas precisam incorporar o corpo e suas expressões como campos legítimos de produção de saberes e de subjetividades.

A escola, nesse sentido, torna-se um espaço estratégico para des-construir as normas estéticas eurocentradas e promover uma Pedagogia Decolonial. Essa compreensão reforça o



compromisso ético e político da educação com a descolonização do ser e do saber, contribuindo para as epistemologias negras.

2.2 Gênero e racismo: desamarrando o racismo estético capilar

Na América, um território onde as divisões raciais são evidentes, conforme estamos discutindo, o cabelo desempenhou um papel importante no contexto de um processo de civilização e violência estética. Nesse processo, mulheres negras recorriam ao alisamento capilar para se assemelhar ao "outro" – a "mulher branca" – vista como sinônimo de virtude, beleza e harmonia. Conforme aponta, Nilma Lino Gomes (2005), o racismo é uma operação que associa a aparência física, cor da pele, tipo de cabelo, tipo de corpo, a um lugar de inferioridade, determinando essas características como "boas" ou "ruins", "competentes" ou "incompetentes", "racionais" ou "irracionais" (Gomes, 2005). Dessa forma, o racismo opera em diversas esferas, corporal, linguística, estética, garantindo que a branquitude permaneça em uma posição privilegiada e de poder.

O racismo estético se manifesta primeiro na vida de muitas mulheres negras como um mecanismo de tentar exterminar seus traços estéticos. Um exemplo é o filme *Clonaram Tyrone* (2023), cuja trama gira em torno de uma nefasta conspiração governamental envolvendo a clonagem de pessoas negras com o intuito de promover uma assimilação cultural que ameaça alterar a essência de uma comunidade e a própria noção de individualidade. Na obra, os dispositivos usados para a clonagem estão ligados a produtos cotidianos — como químicas capilares, frango frito, suco de uva e música —, todas formas de manipulação da consciência para controle mental. As químicas capilares, em particular, são retratadas como dispositivos de apagamento da identidade das mulheres negras. Em uma metáfora, a química age como se tentasse “embranquecer” a pele negra. O hidróxido de sódio, principal componente químico usado no alisamento, ao entrar em contato com o cabelo, carrega a força de eliminar a raiz primitiva do fio.

Investigando através da análise cultural crítica sobre os reflexos da mídia na formação de identidades, Douglas Kellner (2001, p. 9) expõe que “a cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global”. Assim, a mídia cinematográfica também se apropriou das práticas discursivas em associar, o cabelo, ao sinônimo de beleza, tornou-se um símbolo de poder, com a autoestima (modos de se sentir) ligada a ele. Passou a ser uma questão de as mulheres se sentirem bonitas e legítimas, funcionando como uma comunicação visual, filosófica e política. Esse elemento é crucial para



compreender a identidade (consciência do "eu") das vozes femininas negras, interferindo na formação estética e, conseqüentemente, nas identidades desses sujeitos de performance em seu meio social.

Apoiando-nos no pensamento do antropólogo Kabengele Munanga (2009), que afirma que as construções de identidade decorrem da consciência das diferenças entre "nós" e "outros", entendemos que a identidade é a forma como o sujeito compreende suas características pessoais, sociais e culturais. Nesse sentido, o elemento capilar pode atuar como um agente na percepção dos indivíduos e na forma como eles se relacionam em seu meio social. Ele interfere não apenas no modo como são tratados nas interações diárias, mas também na maneira como se posicionam em contextos sociais. O autor, Anthony Synnott, em *The Body Social: Symbolism, Self and Society*¹⁵ (1993), aponta:

O cabelo é significativo, no entanto, não apenas na etnografia de cultura popular, mas também em teorias mais gerais do corpo e teorias do simbolismo. No que diz respeito à sociologia do corpo primeiro, a sociologia do cabelo chama a atenção para a estreita relação entre o corpo físico e o corpo social nos dois aspectos de gênero e ideologia. Gênero e ideologia são "feitos carne" no cabelo como as pessoas se conformam ou se desviam das normas e até mesmo se desviam de normas desviantes; assim, simbolizam sua religião, política, identidades sexuais, sociais, ocupacionais e idiossincráticas. (Synnott, 1993, p. 103)

Assim, a simbologia do cabelo acompanha as identidades e normas sociais. Nesse sentido, o cabelo reproduz sentidos individuais e coletivos por ser um elemento material, refletido nas construções sociais vigentes. Além disso, a percepção sobre o fio capilar pode oscilar de acordo com as circunstâncias sociais que estes sujeitos ocupam, ressaltando a importância da análise antropológica.

Conforme aponta Nilma Lino Gomes (2008) em sua pesquisa de doutorado, frequentando salões étnicos brasileiros, o cabelo funciona como uma linguagem do corpo social, expressando o conflito racial vivenciado entre negros e brancos. Sua tese revela como a identidade negra é construída através da estética do corpo e do cabelo, e como esses elementos impactam fortemente a identidade das pessoas negras. Em algumas situações, essa estética pode ser vista como um estigma de inferioridade para os sujeitos negros (Gomes, 2008)

Dessa forma, podemos observar tanto nos Estados Unidos quanto na sociedade brasileira que o cabelo da mulher negra gera incômodos similares, ambos resultantes de construções racistas impostas pela branquitude e a colonialidade.

¹⁵ Tradução: O Corpo Social: Simbolismo, Eu e Sociedade.



Gomes (2003) aponta que a escola não é apenas um espaço de aprendizagens formais, mas também um lugar de reprodução de saberes e significações corpóreas, onde o corpo negro e o cabelo crespo são constantemente representados. Para a autora, a estética capilar está inscrita no currículo escolar, ainda que de forma implícita, o que torna necessário:

Compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética, é uma das tarefas e desafios colocados para os educadores. Deveria, também, ser uma das preocupações dos processos de formação de professores quando estes discutem a diversidade étnico-cultural. Os professores trabalham cotidianamente com o seu próprio corpo. O ato de educar envolve uma exposição física e mental diária. Porém, ao mesmo tempo em que se expõem, os educadores também lidam com o corpo de seus alunos e de seus colegas. Esses corpos são tocados, sentidos. A relação pedagógica não se desenvolve só por meio da lógica da razão científica, mas, também, pelo toque, pela visão, pelos odores, pelos sabores, pela escuta. Estar dentro de uma sala de aula significa colocar a postos, na interação com o outro, todos os nossos sentidos. (Gomes, 2003, p.173)

Dessa forma, o racismo constitui um sistema de hierarquização simbólica que incide diretamente sobre os corpos, definindo o que é considerado belo, civilizado e digno de reconhecimento social. Nesse contexto, o corpo e o cabelo tornam-se territórios de disputa simbólica, onde se inscrevem simultaneamente processos de dominação e de resistência. A escola, ao continuar operando sob parâmetros eurocêntricos de beleza e comportamento, tende a marginalizar corpos e culturas não brancas, contribuindo para o epistemicídio estético – a negação dos saberes e expressões estéticas produzidos pela população negra. A construção da identidade negra se dá na tensão constante entre o olhar do outro e o processo de autorreconhecimento, sendo o corpo o primeiro espaço de mediação com o mundo. Nesse sentido, é essencial que os processos educativos assumam o compromisso de promover a autoestima, o sentimento de pertencimento e a valorização da estética negra, reconhecendo o corpo como território de memória, resistência e produção de saberes. (Gomes, 2003)

A estética capilar, segundo Nilma Lino Gomes (2002) (2003), constitui-se como um dos elementos mais visíveis e simbólicos da identidade negra, carregando consigo significados históricos, culturais e políticos. Durante séculos, o corpo e o cabelo negros foram submetidos a um olhar colonizador que os associava à inferioridade e à negação da humanidade, instaurando uma lógica de desumanização que ultrapassa o campo estético. Como recorda Gomes (2002):

Quando pensamos nos africanos escravizados e trazidos para o Brasil, sempre vem à nossa mente o processo de coisificação do escravo materializado nas relações sociais daquele momento histórico. Esse processo se objetivava não só na condição escrava, mas na forma como os senhores se relacionavam com o corpo dos escravos e como os tratavam: os castigos corporais, os açoites, as marcas a ferro, a mutilação do corpo,



os abusos sexuais são alguns exemplos desse tratamento. Mesmo diante de tal situação, em que a liberdade oficial estava condicionada à carta de alforria, os escravos e as escravas desenvolveram as mais diversas formas de rebelião, de resistência e de busca da liberdade. Naquele contexto, a manipulação do corpo, as danças, os cultos, os penteados, as tranças, a capoeira, o uso de ervas medicinais para cura de doenças e cicatrização das feridas deixadas pelos açoites foram maneiras específicas e libertadoras de trabalhar o corpo. (Gomes, 2002, p.42)

Dessa forma, a estética capilar emerge não apenas como um atributo físico, mas como lugar de memória, resistência e produção de saberes. Incorporá-la ao currículo escolar significa reconhecer o cabelo crespo e o corpo negro como territórios de conhecimento e expressão cultural, essenciais para a construção de uma educação antirracista e decolonial, que entenda a estética como dimensão ética e política da existência.

Ao propor o reconhecimento do cabelo crespo como espaço de produção de sentido, Nilma Lino Gomes (2002) desloca o debate sobre a estética do campo da aparência para o da epistemologia e da ética, ressignificando o corpo negro como território de ancestralidade e resistência. Inserir a estética capilar no currículo, portanto, é um ato político e pedagógico, pois rompe com o silêncio histórico, reconta histórias interditadas e afirma a beleza negra como expressão de humanidade. Essa perspectiva implica compreender que educar é também curar feridas coloniais, reconstruir identidades e cultivar o afeto como prática de libertação, reconhecendo o corpo negro não como objeto de controle, mas como produtor de saberes e narrativas de si.

2.3 Cinema de Animação Negro e Formação Estética com as Infâncias

Esta dissertação busca compreender o Cinema Negro de Animação a partir das temáticas das estéticas capilares de meninas negras enquanto protagonistas como um dispositivo pedagógico e político na formação de identidades das/com infâncias. Nesse sentido, pretende-se entender a presença das imagens e narrativas de infâncias negras nas obras de animação, assim como sua dimensão enquanto expressão na luta contra o racismo e na decolonialidade da audiovisualidade.

Historicamente, a imagem em movimento efetiva seu nascimento em posicionar o conjunto entre exposição pública e retratar aspectos da vida cotidiana. Decerto, o ser humano desde sua origem expressa a necessidade de comunicar, registrar e de contar, como forma de expressão ao espaço de manifestação de suas representações do imaginário. Os irmãos Auguste e Louis Lumière, em 1895, foram os pioneiros em exibir um filme com tendências comerciais na História. Certamente, os irmãos Lumière revolucionaram a forma de combinar os



movimentos de imagem, luz e sombra, mas principalmente a possibilidade de compreender a ferramenta do cinema como oferta de um entretenimento simples, barato e apreciado pelas massas, além das possibilidades de a película transpassar a barreira territorial, podendo ser exposta em diferentes espaços e sincronizados ao mesmo tempo.

A prosperidade dessa arte que se transformou ao longo da história se dá pela conciliação de incorporar dentro de si mesma aspectos de outras formas de expressão, de artes já existentes, como a música e dança, promovendo um processo de combinações constantes. Essa ideia é confirmada no “Manifesto das Sete Artes”, criado em 1912, pois de acordo com Ricciotto Canudo (1877 - 1923), teórico e crítico de cinema pertencente ao futurismo italiano, o cinema é a Sétima Arte compreendida como manifestações de ordem estética ou comunicativa sob a necessidade de atividade humana, podendo ser exercida por meio de uma extensa variedade de linguagens. Segundo Canudo, a obra cinematográfica era constituída por elementos das outras expressões, uma síntese de outras artes, ou seja, uma arte híbrida. (Covaleski, 2012, p. 93).

Partindo para Idade Contemporânea, em especial no período conhecido das “Grandes Guerras”¹⁶, a ferramenta cinematográfica apropriou-se de caráter político com vistas a atingir pessoas, ao ser utilizada como ferramenta mercadológica, a fim de propagar mensagens que contribuíssem aos propósitos específicos daquele contexto sociopolítico. Logo, os países envolvidos nos conflitos, obtinham o interesse em produções narrativas fílmicas a fim de comunicar suas vitórias militares, fomentar o sentimento de nacionalismo e retratar o inimigo, o outro, como vilão perigoso.

Considerando-se os resultados da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o protagonismo do cinema se afasta da Europa e ganha destaque nos Estados Unidos da América. Em conformidade, o período da chamada “Era de Ouro de Hollywood” (1920–1960) tem como marco inicial a produção do primeiro longa-metragem com trilha sonora e falas sincronizadas, a obra *O Cantor de Jazz* [The Jazz Singer] (1927). Aponta as contradições raciais presentes na indústria cinematográfica estadunidense. Embora o filme se fundamente no jazz, ritmo de origem negra, seu protagonista é interpretado por um ator branco em blackface¹⁷, recurso que reforça estereótipos racistas e apaga a autoria e a presença negra na arte que inspirou a narrativa.

¹⁶ O período das “Grandes Guerras”, é conhecido pelos conflitos históricos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e Guerra Fria (1947- 1989); são considerados os principais combates do século XX, resultando aos Estados Unidos da América um posicionamento de potência mundial, por ter conquistado a queda do Muro de Berlim (1989) e o fim da União Soviética (1991), superando economicamente a Rússia.

¹⁷ O termo *blackface* refere-se à prática teatral e cinematográfica em que atores brancos pintavam o rosto de preto para representar pessoas negras de forma caricatural e racista, reforçando estereótipos e a exclusão de artistas negros das produções.



Ademais, a trama centraliza o conflito do personagem que, ao escolher seguir a carreira musical, rompe os laços familiares, simbolizando a tensão entre tradição e modernidade, mas sem reconhecer as raízes afro-americanas da cultura que lhe dá forma.

As produções de Hollywood impulsionam a forma de como as narrativas são consumidas e produzidas em todo mundo, pois máquinas filmadoras se barateiam e novos centros de produções se tornam visíveis, fazendo com que a sétima arte seja uma linguagem mundialmente empregada. Dessa maneira, o cinema se afirma como uma ferramenta e linguagem própria, tornando-se uma fonte de auxílio aos historiadores e cientistas sociais, ajudando na compreensão de estudos sobre formas de agir e pensar desde mentalidades e imaginários por meio da sociedade.

Durante a segunda metade do século XX, a indústria cinematográfica estadunidense protagonizou fortemente três narrativas: os impactos sociais da escravidão colonial acirrados pela Guerra de Secessão, os conflitos das grandes guerras de poder militar do século XX e as migrações estadunidenses pós Segunda Guerra Mundial (1939 -1945) da Europa para América do Norte. Ficam em evidência tanto o fortalecimento das divisões raciais, quanto às denúncias enfrentadas pelos afro-americanos.

Em concordância, Stuart Hall, em seu livro ‘‘Cultura e representação’’ (2016), aponta que dentre os citados anteriormente, os três principais momentos históricos do Ocidente destacaram a compreensão do negro sob a perspectiva teórica do ‘‘outro’’ ao viés da diferença racial. O primeiro teve início com o contato no século XVI entre comerciantes europeus e o Reino da África ocidental, fonte de escravos negros durante três séculos. Seus efeitos podem ser encontrados na escravidão e nas sociedades pós- escravagistas do Novo Mundo. O segundo momento ocorreu com a colonização da África e sua "partilha" entre as potências europeias que buscavam controlar território, mercados e matérias-primas coloniais no período do "novo imperialismo". O terceiro momento ocorreu com as migrações pós Segunda Guerra Mundial do terceiro mundo para Europa e América do Norte. As ideias ocidentais sobre raça e as suas diferenças foram moldadas profundamente por esses três encontros fatídicos. Hall (2016) apresenta um debate importante acerca de como a mídia cultural se alimenta de imagens para comunicar estereótipos como uma prática representacional.

O nascimento do cinema nacional brasileiro é marcado por uma construção política e cultural fortemente vinculada à influência estrangeira, sobretudo estadunidense, no contexto do início do século XX e do processo de industrialização do país. Nesse período, o cinema emerge como um campo de disputas simbólicas e identitárias, atravessado por uma lógica de dependência estética e tecnológica estadunidense. Assim, sua trajetória é caracterizada por um



movimento não linear e por uma contradição profunda, pois o espectador brasileiro foi, por muito tempo, privado de se reconhecer na tela, uma vez que as imagens projetadas não representavam sua vida, comportamento ou realidade social. O cinema produzido e consumido no país refletia, em grande medida, os valores e modelos estéticos estrangeiros, especialmente os estadunidenses, reproduzindo um imaginário distante das experiências populares brasileiras, e, muito menos, afro-brasileiras. Conforme analisa Jean- Claude Bernardet (2007) em seus ensaios sobre o cinema brasileiro, entre os períodos de 1958 a 1966:

[...] durante longo tempo, para amplos setores do público brasileiro, cinema restringiu-se a cinema norte-americano, e este sempre cercado de grande publicidade; [...] o cinema, por definição, era importado. Mas não só o cinema era importado: importava-se tudo, até palito e manteiga.” Assim, o Brasil, enquanto país exportador de matérias-primas e importador de produtos manufaturados, também internalizou uma dependência simbólica e cultural. As decisões políticas, econômicas e estéticas eram, portanto, reflexas, reforçando a ideia de que qualquer produto dotado de elaboração — inclusive o cinema — deveria ser estrangeiro. (Bernardet, 2007,p.32)

Vale ressaltar que, nesse contexto, emergem as *chanchadas*, gênero cinematográfico brasileiro popular predominante entre as décadas de 1930 e 1960, caracterizado pela fusão entre comédia musical, samba, carnaval e paródias de produções estrangeiras. As chamadas *chanchadas* cariocas representaram um fenômeno relevante, pois, ainda que sem uma perspectiva crítica, começaram a construir uma imagem cinematográfica da cidade do Rio de Janeiro, incorporando tipos sociais, modos de fala e aspectos da vida cotidiana de maneira cômica, ainda que estereotipada. Como observa Bernardet (2007), embora a *chanchadas* não apresentasse um ponto de vista crítico sobre a realidade urbana, ela revelava de forma irônica traços marcantes do cotidiano popular. Essas comédias musicais, amplamente consumidas entre as décadas de 1930 e 1950, foram fundamentais para a consolidação da indústria cinematográfica nacional. No entanto, ao mesmo tempo, perpetuaram caricaturas raciais e reforçaram estereótipos sobre pessoas negras e personagens subalternas, reproduzindo as hierarquias sociais e raciais vigentes no imaginário brasileiro. Como aponta Fábio Rosa (2022) analisando a construção do Cinema Negro por meio da cinematografia e vida de Zózimo Bulbul:

[...] desde a década de 1930 nas *chanchadas*, como também das perspectivas alegóricas dos movimentos de esquerda da década de 1960, como reitera Carvalho (2012), ao afirmar que nessa cinematografia as personagens eram sempre o favelado, o camponês ou o bandido, muitas vezes mostrados como vítimas sociais sem conscientização por si mesmos (Rosa, 2022, p. 40)

Em resposta às *chanchadas* e ao cinema nacional de caráter comercial, que não representava a subjetividade nem a complexidade da realidade brasileira, o Cinema Novo,



surgido no final da década de 1950, propôs uma ruptura estética e política com os modelos dominantes, fortemente influenciados pela estética estadunidense. Inspirado pelos movimentos neorrealistas europeus e pelas transformações sociais latino-americanas, o Cinema Novo buscava construir uma arte engajada, comprometida com a realidade brasileira e com a valorização das classes populares. Seu propósito era elaborar uma linguagem cinematográfica autêntica, capaz de revelar as contradições sociais do país e questionar as estruturas de poder. Nesse contexto, Glauber Rocha desponta como uma das figuras centrais do movimento, defendendo a chamada “estética da fome” — um conceito que propunha a representação da miséria e da violência não como espetáculo, mas como denúncia política e expressão de resistência cultural. (Kreutz, 2018)

Rosa (2022), aponta que o cineasta contribuiu para que as questões relativas às africanidades constituíssem o pensamento do que era a América, por meio dos filmes, ao exemplo, *O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro* (1969), trazendo elementos das africanidades, especialmente no sincretismo e na religiosidade popular, o cineasta reconhece a centralidade da experiência negra e popular na construção da América Latina.

O movimento cinematográfico passou por três fases: a primeira (1960–1964), marcada pela busca de uma identidade cinematográfica nacional antes do endurecimento da ditadura militar; a segunda (1964–1968), caracterizada por um tom mais crítico e desencantado diante da repressão política; e a terceira (1968–1972), que incorporou elementos do Tropicalismo, misturando cores vibrantes, ironia e experimentação estética para romper com os padrões artísticos tradicionais.

Entretanto, o Cinema Novo, ao mesmo tempo em que buscou romper com modelos coloniais de representação e propor uma estética de resistência latino-americana, continuou a refletir as contradições de uma sociedade que, mesmo após a abolição, persistia em negar e invisibilizar as contribuições negras, mantendo o racismo estrutural e a exclusão cultural como pilares da vida nacional.

Nesse contexto, a obra de Glauber Rocha expressa a tentativa de evidenciar a presença negra e popular como força fundante do Brasil e da América Latina, ainda que frequentemente inscrita sob uma ótica alegórica e simbólica. Sua cinematografia reconhece, em alguma medida, o valor cultural e espiritual das africanidades, buscando afirmar, por meio da linguagem estética, a dignidade e a potência desses saberes, gesto que tensiona, embora não supere, a hegemonia eurocêntrica que historicamente marginalizou tais presenças.

Ainda que o Cinema Novo tenha representado um avanço na politização do cinema brasileiro, sua narrativa permaneceu predominantemente masculina, branca e centrada em



perspectivas hegemônicas, relegando experiências negras, sobretudo as de mulheres negras, à margem das telas. Essa lacuna foi justamente o ponto de inflexão que levou o Cinema Negro contemporâneo a reivindicar outras narrativas, estéticas e epistemologias. Como aponta Rosa (2022), o Cinema Negro é atravessado por múltiplas concepções, mas converge na necessidade de que artistas afro-brasileiros elaborem e produzam estéticas que assegurem o pertencimento étnico e operem em uma perspectiva afirmativa (Rosa, 2022, p. 32):

O Cinema Negro na contemporaneidade é permeado de diferentes ideias e conceitos. Alguns teóricos concordam que essa cinematografia ainda tem necessidade de artistas afro-brasileiros capazes de elaborar e produzir novas estéticas que garantam o pertencimento étnico, mas que traga implicações em uma perspectiva afirmativa (Rosa, 2022, p.32)

É nesse horizonte que o Cinema Negro de Animação se inscreve como uma epistemologia emergente dentro do próprio Cinema Negro, produzindo novas visualidades, sensibilidades e formas de conhecimento que não apenas rompem com as tradições de apagamento, mas inauguram modos de presença que recolocam crianças, mulheres e comunidades negras no centro das narrativas audiovisuais. Conforme aponta o artigo *Cinema Negro de Animação e Processos Educativos Afrocentrados*, de Pâmela Cruz, Jhonatan de Sousa, Erlane Santos e Filip Couto (2022), criar obras de animação com presença negra atua na camada pedagógica e como prática antirracista, possibilitando a reconstrução de subjetividades negras a partir de narrativas afrodiaspóricas:

O CNA também detém a característica de uma educação de resistência, como prática da liberdade [...] O CNA traz a filosofia de pertencimento coletivo. O filme é feito e pensado desde dentro da comunidade que conta histórias, participa do processo criativo, integra a equipe [...]. Quando se faz um filme de animação negra toda a comunidade se beneficia, uma vez que fortalece as subjetividades a partir da presença. (Cruz; Sousa; Santos; Couto, 2022, p. 20)

Observamos que o Cinema de Animação Negro se alinha com as perspectivas decoloniais, pois sua dimensão está em reconstruir a imagem da diferença racial nas infâncias com base nas subjetividades, em vez das representações impostas pelo cinema hegemônico eurocêntrico. Este último não apenas distorce a imagem das pessoas negras, mas também de todos aqueles cuja humanidade foi saqueada em prol da colonização.

bell hooks (2023) aponta que o cinema desempenha um papel pedagógico na vida das pessoas. Em sua prática pedagógica, ela observou que as narrativas cinematográficas ensinavam mais sobre raça, gênero e classe do que as bibliografias teóricas propostas. É importante destacar que o telespectador não é passivo, assim como a mensagem transmitida também não é. A análise de hooks nos encanta ao ressaltar que a tela exerce poder sobre nós,



mas nós não temos controle sobre os efeitos que ela nos causa, já que sua dimensão pode ser tanto interventora quanto persuasiva para nossa visão de mundo.

Nessa perspectiva, é compreendido que o Cinema Negro de Animação é necessário e deve estar alinhado à abordagem pedagógica. Isso envolve a participação efetiva do pesquisador, o reconhecimento do valor simbólico da imagem e do contexto em que está sendo aplicada. No desenvolvimento da Metodologia da Pesquisa-Ação, considero a importância da produção de conhecimentos curriculares pelas imagens no contexto escolar em uma perspectiva decolonial. Isso deve a potencialidade que o audiovisual exerce sobre as vivências infantis.

Isso envolve a participação ativa do pesquisador na apropriação dos conhecimentos acerca das audiovisualidades, compreendendo o valor simbólico, estético e político das imagens e dos contextos em que são produzidas e aplicadas. As imagens não apenas representam o mundo, mas nos constituem, educam nossos afetos, percepções e modos de existir. Nesse sentido, torna-se fundamental que docentes se apropriem criticamente das audiovisualidades, reconhecendo nelas um campo de saber e de disputa de sentidos. No desenvolvimento da Metodologia da Pesquisa-Ação, compreendo a relevância da produção de conhecimentos curriculares mediados por imagens no contexto escolar, a partir de uma perspectiva decolonial, que possibilite deslocar olhares e promover outras formas de ver e sentir o mundo. Essa necessidade se intensifica diante da potência que o audiovisual exerce sobre as vivências infantis, participando ativamente na construção de identidades, imaginários e pertencimentos.

Os estudos de Edileuza Penha de Souza (2013) abordam o conceito de cinema “vivido-concebido”, destacando o processo de pesquisa com a participação efetiva com os sujeitos, o que permite uma análise do mundo de “dentro para fora”. Isso significa inserir-se no contexto social dos telespectadores e, a partir desse movimento, analisar o exterior. Nesse diálogo, por meio dos estudos sobre interculturalidades, é possível interagir com diferentes maneiras de interpretar o mundo, ou seja, viver e conceber.

Souza (2013) alerta para ressignificarmos o papel da escrita e das imagens. É abordar que o filmes negros, não servem somente para denunciar o racismo. Antes de tudo, encontrar no cinema a possibilidade de retratar histórias de amores e de afetos, de representar sonhos e desejos de pessoas negras, é justamente uma das maiores potencialidades dessa arte quando traz imagéticas produzidas e pensadas pelas/para as populações negras. Dessa forma, também vislumbramos essa sensibilidade do olhar para outras construções estéticas negras já na tenra infância por meio do Cinema Negro de Animação, pois ao ser:

[...] realizado por pessoas negras, protagonizado por histórias e personagens negras, o CNA é uma ferramenta de combate a todas as formas de racismo e desrespeito às práticas e crenças religiosas, se expressa por um conjunto de ações políticas. Reúne



atores, instituições, resultados, processos e representações [...] que valorizam a identidade negra de crianças- e das crianças que moram dentro de cada adulto. Uma das funções do Cinema Negro de Animação é ensinar a ver (Cruz; Souza, 2022, p. 23).

É ensinar a ver, pois, conforme aponta hooks (2023, p. 39), o imaginário patriarcal e branco controla o mundo das imagens midiáticas, definindo não apenas o que pode ser visto, mas principalmente quem pode ser visto e de que maneira. Essa lógica visual colonial produz e reproduz violências simbólicas que moldam a percepção social sobre corpos negros, reforçando desigualdades e apagamentos históricos. Nesse sentido, Prudente (2011) denomina esse processo crítico de leitura da imagem como uma afro-epistemologia, capaz de resgatar a relevância da humanidade africana, humanidade esta historicamente “desconhecida e omitida”, como também destaca Rosa (2022) ao problematizar os regimes raciais de visibilidade.

Em contraponto, o Cinema Negro de Animação emerge como uma linguagem que reconstrói as imagéticas coloniais de maneira propositiva, apresentando novas possibilidades de presença. Por meio de narrativas que afirmam a ancestralidade, a cultura e a História dos povos negros, o CNA amplia os horizontes do olhar infantil e promove um letramento das relações étnico-raciais, possibilitando que as crianças se reconheçam nas telas e desenvolvam vínculos de identificação com as imagens positivas. Trata-se de um movimento estético e político que transforma o CNA em um verdadeiro quilombo imagético, capaz de produzir novas visualidades para as infâncias, pautadas em elementos afro-referenciados, múltiplas possibilidades narrativas e na afetividade e pluralidade das experiências negras.

Aprofundaremos no terceiro capítulo uma análise mais detalhada sobre o Cinema Negro de Animação (CNA), lembrando que se trata de um campo conceitual ainda em construção, que vem contribuindo significativamente para a formação de uma epistemologia própria, comprometida com a valorização das estéticas, memórias e narrativas negras.



3 CAPÍTULO III: Cinema Negro de Animação na escola: a implementação das leis 10.639/03 e 13.006/14 para uma educação antirracista e audiovisual.

RESUMO

O presente estudo analisa a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 13.006/2014 a partir da inserção do cinema negro de animação no currículo escolar como estratégia para a construção de uma educação antirracista e audiovisual. Partindo da compreensão da audiovisualidade como linguagem formativa capaz de mobilizar dimensões estéticas, sensíveis e cognitivas, o trabalho discute o papel do cinema na produção de culturas, na ampliação dos repertórios e na formação crítica dos estudantes. A pesquisa evidencia que a Lei nº 10.639/2003 representa uma conquista histórica do Movimento Negro ao promover a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, configurando-se como política de reparação epistêmica frente ao apagamento das populações negras e indígenas na narrativa oficial da nação, especialmente aquela consolidada por instituições como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Nesse sentido, problematiza-se o currículo escolar como espaço historicamente atravessado pelo racismo estrutural e pela centralidade eurocêntrica, destacando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam outras epistemologias, estéticas e formas de produção de conhecimento. Em diálogo com a Lei nº 13.006/2014, o texto discute os desafios de inserção do cinema brasileiro nas escolas, evidenciando a distância entre a legislação e sua efetivação, sobretudo no que se refere ao acesso, à formação docente e à seleção de obras que contemplem a diversidade racial. O Cinema Negro de Animação, ao articular arte, memória, identidade e representação, constitui-se como potente dispositivo pedagógico para a formação estética, política e cultural, possibilitando a construção de novas formas de ver, narrar e sentir o mundo. Conclui-se que a presença dessas produções no contexto educacional contribui para a valorização das culturas afro-diaspóricas, para o enfrentamento das continuidades coloniais no currículo e para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a transformação social, reafirmando o papel da escola como espaço de produção de conhecimento plural e democrático.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Currículo Decolonial; Audiovisualidade; Lei 10.639/2003; Lei nº 13.006/2014.



CAPÍTULO III

CINEMA NEGRO DE ANIMAÇÃO NA ESCOLA: A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 13.006/14 PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E AUDIOVISUAL.



3. CINEMA NEGRO DE ANIMAÇÃO NA ESCOLA: A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 13.006/14 PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E AUDIOVISUAL.

Durante minha infância, o momento de assistir a filmes no ambiente escolar era um dos mais divertidos. Para mim, significava que a professora/o professor não passaria deveres e, consequentemente, a mente estaria livre apenas para se encantar com o que a tela exibia. Ainda hoje, consigo reviver os sentimentos que experimentava ao assistir a uma obra cinematográfica no ambiente escolar, embora mal consiga recordar regras ortográficas ou equações matemáticas. Esse é o efeito do dispositivo da audiovisualidade: ele nos oferece algo que vai além de sua materialidade, permitindo-nos reimaginar, repensar e enxergar a obra sob uma nova luz.

A construção de aprendizagens a partir de obras fílmicas, após dez anos da promulgação da Lei 13.006/14, ganha especial relevância. Conforme determina a referida legislação, “*a exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo obrigatória sua exibição por, no mínimo, duas horas mensais.*” É importante destacar que a lei enfatiza a valorização das produções nacionais, colocando em evidência roteiristas, escritores e histórias brasileiras, de modo a afirmar a cultura do país como elemento central nos processos de ensino e aprendizagem por meio da audiovisualidade como linguagem. Conforme aponta bell hooks (2023) “Os filmes não nos oferecem meramente a oportunidade de reimaginar, na tela, a cultura que conhecemos de forma íntima. Eles criam cultura.” (hooks, 2023, p. 30).

O dispositivo da audiovisualidade tem o poder de produzir culturas, permitindo a abertura de caminhos para uma consciência renovada e a superação dos olhares coloniais que ainda marcam nossa sociedade, conduzindo a novas perspectivas e modos de pensar. Assim, a linguagem audiovisual se apresenta como um recurso essencial no processo educativo, favorecendo experiências, descobertas e a reinvenção de formas expressivas. Nesse cenário, o cinema e outras manifestações audiovisuais colocam diante de nós o desafio, e também a possibilidade de expandir tais capacidades como a criatividade, a imaginação e a sensibilidade.

Historicamente, as populações negras foram destituídas pelos processos de colonização e de colonialidade de suas epistemologias enquanto constituição de suas humanidades. A arte, em suas diferentes manifestações, foi, e continua sendo, uma das principais formas de preservação das ancestralidades africanas e afro-brasileiras. Enquanto possibilidade de reelaboração de outros currículos, fundamentados em perspectivas antirracistas e decoloniais,



o Movimento Negro lutou, exigiu e pleiteou que os conhecimentos das culturas africanas e afro-brasileiras se fizessem presentes no currículo oficial da Educação Básica, modificando assim a Lei 9.394/1996, por meio da Lei 10.639/2003 que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dessas populações.

3.1 A Lei 10.639/03 e sua importância na construção de uma educação antirracista na escola

Sancionada em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas públicas e privadas do país, nos três níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa legislação representa um marco histórico e político na educação brasileira, pois reconhece a necessidade de reparar séculos de silenciamento, estigmatização e apagamento das contribuições negras na formação da sociedade brasileira nos currículos escolares.

A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundada no século XIX sob o patrocínio da família imperial, teve como principal objetivo construir uma narrativa oficial sobre a nação brasileira, capaz de consolidar símbolos, heróis e valores que servissem ao projeto político do Império. Ao buscar criar uma história com a formação da identidade brasileira, o IHGB empenhou-se em solidificar os chamados “mitos de fundação”, isto é, narrativas que conferissem legitimidade à monarquia e à unidade nacional recém-independente.

Entre esses mitos destacavam-se o da “harmonia racial”, que apresentava o Brasil como uma nação pacífica e mestiça, onde as diferenças entre brancos, negros e indígenas estariam naturalmente conciliadas; o do “descobrimento heroico”, que glorificava o colonizador português como civilizador e portador do progresso; e o da “monarquia como centro da unidade nacional”, que atribuía à figura do imperador o papel de mediador entre o passado colonial e o futuro moderno da nação. Esses mitos atuavam como dispositivos ideológicos que apagavam os conflitos, as violências e as desigualdades sociais resultantes da escravidão e da colonização, transformando-os em símbolos de um suposto pacto social.

Nesse contexto, o IHGB buscava coordenar fatos e narrativas de modo a promover uma ideia de homogeneidade cultural e política, reunindo, organizando e preservando documentos que servissem à composição de uma *História Oficial do Brasil*. Todavia, essa história oficial não representava a totalidade das experiências brasileiras, mas expressava a visão de uma elite letrada, branca e masculina, comprometida com a defesa da monarquia, da colonização e dos



interesses da aristocracia. Assim, o IHGB não apenas registrou o passado, mas selecionou e hierarquizou as memórias que seriam reconhecidas como legítimas, produzindo um imaginário nacional eurocentrado, no qual as populações negras, indígenas e populares foram relegadas à margem da história.

Essa perspectiva hegemônica resultou no apagamento sistemático das narrativas negras, indígenas e populares, que foram excluídas dos registros históricos e da construção simbólica da nação brasileira. Entre os anos de 1839, quando foi publicado o primeiro tomo do periódico da entidade, e 1935, foram identificados apenas 34 textos que tratam do negro na *Revista do IHGB*, enquanto os estudos sobre povos indígenas corresponderam a aproximadamente 6% da produção dos letrados, concentrando-se, sobretudo, na seção etnográfica (Schwarcz, 1993, p. 182).

As poucas menções às populações negras e indígenas na *Revista* eram marcadas por uma ótica eurocêntrica e hierarquizante. No caso dos negros, os textos frequentemente os associavam à escravidão e à condição de “mão de obra” na formação econômica do país, raramente reconhecendo sua agência política, cultural ou intelectual. As representações limitavam-se a um discurso de “civilização” e “branqueamento”, no qual a presença negra era vista como um obstáculo ao progresso nacional. O negro aparecia como objeto de estudo, e não como sujeito histórico, descrito em termos de “degenerescência”, “atraso” ou “folclore”, numa tentativa de naturalizar as desigualdades raciais herdadas do regime escravista.

Já os povos indígenas eram retratados sob duas perspectivas dominantes: a do “bom selvagem”, símbolo de uma pureza originária romantizada, ou a do “bárbaro”, destinado à assimilação ou ao desaparecimento diante do avanço da civilização. Os estudos etnográficos, ainda que mais numerosos, serviam majoritariamente para justificar a conquista territorial e a hierarquia racial, reforçando a ideia de que o indígena representava um passado a ser superado. Dessa forma, a produção intelectual do IHGB operava como um dispositivo de poder e memória, ao selecionar quais grupos seriam lembrados como fundadores da nação e quais seriam silenciados ou transformados em vestígios do passado:

Ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador. Ao índio, era necessário restituir sua dignidade original ajudando-o a galgar os degraus da civilização. Ao negro, por fim, restava o espaço da detração, uma vez que era entendido como fator de impedimento ao progresso da nação: “Não ha duvida que o Brasil teria tido”, diz Von Martius, “uma evolução muito diferente sem a introdução dos miseros escravos negros” (Schwarcz, 1993, p. 84)

Conforme observa Schwarcz (1993), o Instituto atuava como um “laboratório da nação”, responsável por organizar uma memória histórica homogênea, voltada para a exaltação da monarquia, da elite branca e dos ideais civilizatórios europeus. Ao privilegiar o colonizador



como herói e civilizador, o IHGB consolidou uma narrativa nacional que apagou as contribuições dos povos africanos e originários, negando-lhes o lugar de sujeitos históricos e produtores de conhecimento. Esse processo de apagamento, ao ser legitimado por uma instituição de prestígio intelectual e político, fundamentou o racismo estrutural e epistêmico que atravessa até hoje as práticas escolares e os currículos oficiais.

Ao privilegiar a figura do colonizador europeu como herói e civilizador, o IHGB consolidou uma memória nacional que silenciou as contribuições dos povos africanos e originários, negando-lhes o lugar de sujeitos históricos e de produtores de conhecimento. Esse processo de exclusão reforçou o racismo estrutural e consolidou a escola como espaço de reprodução de hierarquias coloniais. No decorrer do século XX, a presença de estudantes negros na educação pública brasileira foi se configurando de maneira gradual e desigual, conforme aponta Rosa (2022, p. 28): “a educação pública brasileira teve por fundamento o pensamento racial que se justificava pela ideia de uma sociedade em que as populações negras tinham uma tendência, seja biológica ou social, à degeneração”

Tal concepção, herdada do racismo científico e das teorias eugenistas que circularam intensamente no início do século, produziu políticas e práticas escolares que naturalizavam a exclusão, restringiam o acesso de crianças negras à escolarização, hierarquizavam saberes e, em muitos casos, deslocavam a população negra para uma educação de caráter moralizante. Ao longo do século, mesmo com a expansão da escola pública, a presença negra continuou marcada por apagamentos simbólicos, currículos eurocentrados e expectativas negativas sobre seus desempenhos. Desse modo, o século XX revela não apenas a entrada gradual da população negra na escola, mas, principalmente, os mecanismos estruturais que forjaram sua marginalização, apontando para a necessidade, explicitada por Rosa (2002) de compreender a educação pública como espaço onde a racialização e a desigualdade foram historicamente produzidas e legitimadas.

É justamente contra essa lógica que é promulgada a Lei 10.639/2003, que busca reparar os silêncios da história, promover uma educação antirracista e restituir às populações negras e indígenas o direito à memória, à representação e à voz.

É importante ressaltar, que a promulgação da lei 10.639/2003 foi resultado direto da luta histórica do Movimento Negro Brasileiro, que desde a década de 1970 reivindica uma educação comprometida com a valorização da identidade e da cultura afro-brasileira e africana. Fruto de mobilizações coletivas e intelectuais, a lei não foi um ato isolado do Estado, mas uma conquista social e política dos Movimento Negro e de educadores que buscaram inscrever no currículo escolar outras formas de pensar o Brasil.



A legislação determina que os conteúdos referentes à História da África e dos africanos, à luta dos negros no Brasil, à cultura negra brasileira e ao papel do negro na formação da sociedade nacional sejam trabalhados de forma transversal e interdisciplinar no currículo escolar. Ela também valoriza as manifestações culturais e artísticas negras, como a música, a dança, a oralidade, o cinema e as religiões de matriz africana, de maneira legítimas de conhecimento e expressão.

Cabe ressaltar que em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que regulamentou a aplicação da lei e orientou as redes de ensino quanto à integração desses conteúdos aos currículos e à formação de professores. Esses documentos enfatizam que a educação das relações étnico-raciais não se limita a acrescentar novos conteúdos, mas exige uma transformação estrutural na escola, com o reconhecimento da diversidade, o combate ao racismo e a valorização dos diferentes sujeitos que compõem a sociedade brasileira.

Mais do que uma mudança curricular, a Lei 10.639/2003 propõe uma mudança epistemológica, ao desafiar a centralidade eurocêntrica e propor novas formas de compreender as produções dos conhecimentos no currículo escolar. Ela reivindica o direito dos povos negros à sua própria história, estética e epistemologia, questionando o modelo escolar que, por séculos, legitimou apenas saberes ocidentais eurocêntricos.

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) reconhecem que:

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquitude e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. (DCNERER, 2004, p. 14)

Para romper imaginários raciais que privilegiam a branquitude e invisibilizam matrizes indígenas, africanas e asiáticas. Diante desse cenário, o documento enfatiza a necessidade de valorização da oralidade, da corporeidade e das artes, como a dança, a música e outras expressões performáticas, compreendidas como marcas constitutivas das culturas de matriz africana e como dimensões fundamentais para o enfrentamento das desigualdades e dos estereótipos racistas.

As Diretrizes também recomendam a ampliação de acervos e materiais pedagógicos que tornem tangível a presença negra na história e na cultura, como mapas da diáspora, registros



de territórios quilombolas, fotografias de espaços urbanos e rurais negros e reproduções de obras de arte afro-brasileiras e africanas. Tais orientações reforçam que a aprendizagem das relações étnico-raciais deve ir além do texto escrito, incorporando práticas sensíveis, estéticas e corporais que desestabilizem o imaginário excludente e produzam outras formas de presença e pertencimento no currículo escolar.

Como explica Silvio Almeida (2019, p. 39), “O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. [...] como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática.”.

Nesse sentido, a lei deve ser compreendida como uma política pública de reparação histórica e, ao mesmo tempo, como projeto de nação e de humanização por meio da reorganização do trabalho pedagógico pelo currículo. Sua efetivação implica reconhecer que o racismo também se manifesta nas formas de saber e nas estruturas de poder que definem o que é considerado ciência, arte ou cultura. Para bell hooks, "descolonização de nossas mentes e imaginações": aprender a pensar e ver tudo com novos olhos a fim de entrar na luta como sujeitos e não objetos. " (Hook apud Kilomba, 2019, p. 69). Assim, o cumprimento da lei, sobretudo, provoca educar para ver o mundo sob novas perspectivas, promovendo a escuta das vozes historicamente silenciadas e negadas. A Lei 10.639/03 reposiciona o papel da escola como espaço de equiparação da memória de pessoas negras e suas contribuições para a história da formação social e cultural do Brasil.

Nesse contexto, o Cinema Negro, e em especial o Cinema Negro de Animação, surge como um dos conhecimentos pedagógicos mobilizados pela Lei 10.639/2003 que ressignifica a história e cultura por meio de construções estéticas que orientam estudantes e professoras/es, e reelaboram o aprender e o ensinar por outras formas de ver, narrar e sentir o mundo.

Como destaca Fábio José Paz da Rosa, é fundamental pensar o cinema enquanto experiência estética, capaz de potencializar saberes poéticos, políticos e emancipatórios que produzem presenças e existências. Nesta pesquisa, interessa também compreender o cinema como uma linguagem formativa, por meio da qual aprendemos e desaprendemos em diferentes contextos de formação. (Rosa, 2020, p. 52)

Assim, o diálogo entre a Lei 10.639/03 e o Cinema Negro de Animação reafirma o compromisso da educação com a pluralidade, a liberdade e a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual todas as histórias tenham direito à imagem e à voz.



3.2 A Lei 13.006/14 e a defesa dos conhecimentos mobilizados pelo cinema brasileiro

Em 2014, a então presidenta da República Federativa do Brasil, Dilma Rousseff, sancionou a Lei 13.006/2014, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹⁸ para incluir a exibição de filmes de produção nacional como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola. A legislação estabelece a obrigatoriedade de, no mínimo, duas horas mensais de exibição dessas produções.

O cinema brasileiro, de fato, produz e está presente em nossa produção audiovisual. Entretanto, cabe questionar: onde está a produção do cinema brasileiro quando se trata da animação? Problematicamente, perguntamos: o cinema de animação brasileiro ocupa as grandes salas de exibição? Quais são os acessos possíveis? Como se dá a sua divulgação? Quais histórias e narrativas estão sendo apresentadas? Essas narrativas contemplam a experiência da população negra ou ainda reforçam lugares de subjugação e estereótipos? Além disso, essas produções estão disponíveis nos grandes canais de difusão, acessíveis gratuitamente pela internet, ou exigem pagamento de serviços de assinatura?

É quase impossível encontrar alguém que não consuma algum tipo de produção audiovisual. As audiovisuais estão presentes em nossa história, em nossas práticas sociais e em nossos modos de existir no mundo. Como educadores, é essencial exercitarmos o olhar sensível para reconhecer nas preferências e expressões dos estudantes para além das preferências individuais de cada estudante, para assim ampliar os conhecimentos sobre imagens, estéticas e histórias.

Com o avanço da Internet e a crescente exposição de crianças e adultos às telas, captar e manter a atenção tornou-se um dos maiores desafios do processo educativo contemporâneo. Diante disso, mais do que nunca, é necessário gerar sentido na aprendizagem, promovendo experiências que dialoguem com o cotidiano e despertem o interesse genuíno dos estudantes.

Vivemos um tempo em que a educação precisa intervir na realidade, e não apenas problematizá-la. É urgente transformar o discurso em prática e fazer das salas de aula espaços de criação, crítica e transformação, onde as pautas de mudança não se percam ao som do sinal, mas reverberem nas ações e consciências dos sujeitos que aprendem e ensinam.

¹⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. (Google, 2025)



Entendemos que a Lei 13.006/2014 busca atribuir ao cinema o papel de narrador, enquanto à escola confere a função de difusão e de utilização do audiovisual como ferramenta pedagógica. No entanto, surge uma questão central: Qual é o real significado para aprendizagem pedagógica em apresentar obras audiovisuais no contexto educacional? Essas obras estabelecem familiaridade com o público? Estabelece conexão visual com os estudantes? O cinema negro e a presença da população negra se presentifica nesse cenário? Esses questionamentos evidenciam que existe uma lei, mas sua efetiva implementação provoca reflexões sobre em que medida ela se concretiza na prática. Nesse sentido, cabe indagar, como coloca Adriana Fresquet (2020, p. 4) “Interessa-nos descobrir e questionar as possibilidades que a escola abre para o cinema, para a infância, para esse encontro.”

A gênese da Lei nº 13.006/2014, está vinculada a uma série de debates sobre o papel do cinema e do audiovisual na formação cultural, estética e crítica dos estudantes. A proposta foi originalmente apresentada pelo senador Cristovam Buarque, que defendia a ideia de que o cinema brasileiro deveria fazer parte da rotina escolar, não apenas como entretenimento, mas como ferramenta de reflexão e valorização da identidade nacional.

Em sua justificativa, o senador argumentou que a presença regular de filmes nas escolas contribuiria para o desenvolvimento do olhar crítico, a formação cidadã e o reconhecimento da diversidade cultural brasileira. Assim, a lei nasce de uma preocupação dupla: educacional e cultural. De um lado, reconhece o cinema como linguagem artística e educativa; de outro, busca fortalecer a produção audiovisual nacional, ampliando seu público e seu papel social.

Entretanto, desde sua promulgação, a Lei 13.006/14 tem enfrentado desafios de implementação, sobretudo pela ausência de políticas complementares que garantam infraestrutura, formação docente e acervos acessíveis. Em muitas escolas, a exibição de filmes ainda ocorre de modo pontual, sem a integração à proposta pedagógica exigida pela lei. Isso revela um hiato entre a letra da lei e a prática educativa, especialmente quando se trata de garantir presença de múltiplas vozes, corpos para a diversidade nas produções selecionadas.

Nesse contexto, refletir sobre a inserção do Cinema Negro de Animação no âmbito da Lei 13.006/14 significa ir além do cumprimento formal da norma: trata-se de pensar quais filmes são exibidos, quais narrativas são legitimadas e quais sujeitos têm direito à visibilidade no currículo escolar.

É importante compreender que o filme ou produto audiovisual estabelece uma conexão profunda com os conhecimentos históricos de seu tempo, podendo ser utilizado como fonte para recuperar aspectos de uma época e dos acontecimentos de uma determinada sociedade. Trata-se, portanto, de uma forma de expressão valiosa para compreender a realidade que o



produz, constituindo também um campo de conhecimento. Como aponta Barros (2012), uma obra cinematográfica pode ser empregada como fonte para analisar o período em que foi criada, possibilitando decifrar ideologias e múltiplas vozes sociais presentes em seu contexto de produção.

Além disso, o filme, assim como outras audiovisualidades, pode ser utilizado como mediação na transmissão do conhecimento histórico, seja para examinar os processos e acontecimentos representados no plano narrativo, seja para analisar as visões de mundo historicamente situadas que ele expressa no nível da produção de sentidos.

Nesse sentido, o uso das audiovisualidades no contexto escolar requer também a compreensão das demandas sociais e culturais nas quais essas obras são exibidas. A recepção dos espectadores, especialmente dos estudantes, reflete o contexto histórico e simbólico em que estão inseridos, revelando percepções, identificações e impressões que compõem o processo formativo.

Roquette Pinto, diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo em 1937, já destacava essa dimensão educativa do cinema ao criticar a ideia reducionista de “cinema educativo” entendida apenas como instrumento de instrução. Para ele, “...o verdadeiro [cinema] educativo é outro, o grande cinema de espetáculo, o cinema da vida integral.” (Franco, 1995, p. 17). Essa reflexão indica que o cinema, mais do que transmitir conteúdos, mobiliza afetos, emoções e experiências, elementos fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem. É justamente essa potência emocional que faz do cinema um meio riquíssimo para a formação crítica e sensível, permitindo que o espectador se envolva intelectualmente e afetivamente com o conhecimento produzido pelas imagens.

Percebe-se, portanto, que uma obra audiovisual vai além da mera experiência visual: ela envolve a percepção e a produção de sentidos pelo sujeito que a vivência. O encontro entre o espectador e a obra ocorre em um campo simbólico e sensível, no qual as imagens mobilizam significados podem se conectar à realidade social, às experiências individuais e coletiva e a ideias e reflexões que ultrapassam o campo da esfera do consciente.

A possibilidade de aproximar o cinema do contexto educacional está justamente nessa dimensão estética, que reconhece o filme como experiência de aprendizagem sensível e cognitiva. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) destaca a dimensão estética como um dos princípios norteadores da educação escolar. Entretanto, ainda que o termo seja mencionado 84 vezes ao longo do documento, não há uma definição única e fechada sobre o que seria uma educação para a estética. A BNCC a associa às vivências e experiências dos



sujeitos em sua relação com a arte, incluindo o cinema como forma legítima de expressão e produção de conhecimento.

Nesse sentido, a estética é compreendida como experiência que envolve a imagem, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (BNCC, 2018). Essa concepção amplia o papel do audiovisual na escola, permitindo que o aprendizado não se restrinja à dimensão racional, mas também alcance o campo do sensível, da criatividade e da construção crítica de sentidos sobre o mundo.

Ao considerar o cinema como arte, torna-se possível relacioná-lo à proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta as práticas pedagógicas da Educação Básica no Brasil. A BNCC organiza os conteúdos e competências que devem ser garantidos aos estudantes ao longo da formação escolar, servindo como referência para a elaboração dos currículos e das práticas docentes em todas as redes de ensino. No caso da área de Linguagens, o componente Arte abrange quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Propondo o trabalho integrado entre elas, além de reconhecer o cinema e o audiovisual como formas contemporâneas legítimas de expressão e conhecimento (BNCC, 2018).

A BNCC destaca que o ensino de Arte deve contemplar seis dimensões do conhecimento artístico: *criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão*. Essas dimensões caracterizam a singularidade da experiência estética e reconhecem o papel da sensibilidade, da imaginação, da emoção e da reflexão como constitutivos do aprendizado. A dimensão da “*estesia*”, em particular, refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação às imagens, sons e ações, uma experiência em que o corpo, a emoção e a percepção se tornam protagonistas da aprendizagem (BNCC, 2018).

Nesse contexto, o cinema, enquanto arte híbrida e integradora, dialoga diretamente com os princípios da BNCC, pois possibilita experiências educativas que unem razão e sensibilidade.

Entretanto, a BNCC trata tanto o cinema quanto as epistemologias africanas e afro-brasileiras de maneira superficial, limitando-se a citá-los de forma genérica, sem oferecer fundamentos teóricos, históricos e estéticos que orientem sua inserção efetiva no currículo. Essa ausência de aprofundamento revela uma contradição, ao não reconhecer o cinema como linguagem formadora, especialmente o Cinema Negro, e ao não situar as epistemologias afro-diaspóricas como produtoras legítimas de conhecimento, o documento acaba por restringir a ampliação dos repertórios culturais dos estudantes e, conseqüentemente, a compreensão sobre as populações negras no Brasil. Tal lacuna é ainda mais problemática diante do fato de que, nas artes, preservou-se grande parte da ancestralidade africana e afro-brasileira, seja por meio das corporeidades, das estéticas, dos rituais ou das narrativas compartilhadas. Assim, ao



desconsiderar a profundidade desses saberes, a BNCC (2018) reforça continuidades coloniais no currículo e perde a oportunidade de promover uma formação que valorize a presença histórica, cultural e epistêmica das populações negras na educação brasileira.

A presença do cinema nas práticas escolares permite o desenvolvimento da criatividade, da empatia e da criticidade, favorecendo a formação de sujeitos capazes de compreender o mundo por meio da linguagem das imagens. Assim, trabalhar o cinema, e, especialmente, o Cinema Negro de Animação, em sala de aula significa ampliar o conceito de arte previsto na BNCC, inserindo novas estéticas, narrativas e identidades que refletem a diversidade da sociedade brasileira.

Nesse sentido, Alain Bergala (2008) apresenta a hipótese do cinema como a arte da escola, compreendendo-o como uma linguagem da alteridade. Para o autor, é fundamental reconhecer que a arte ocupa na escola o lugar do estrangeiro, pois ela não obedece, não se repete e tampouco aceita sem questionar. A arte provoca, desestabiliza e subverte a ordem; ela reclama espaço, desconstrói e registra com certa irreverência o mundo que a cerca.

Esse entendimento é essencial para diferenciar a arte do simples ensino de arte. Enquanto o ensino de arte, muitas vezes, tende a se limitar à transmissão de técnicas e conteúdo, a arte em si constitui-se como experiência viva de criação, de descoberta e de expressão sensível. Assim, quando o cinema entra na escola, ele é concebido como um outro, um estrangeiro dentro de um ambiente tradicionalmente marcado por práticas de reprodução.

O cinema, nesse contexto, introduz no espaço escolar aquilo que não lhe é próprio por tradição: a criação. Ele convida professores e estudantes a experimentarem novas formas de ver, sentir e pensar o mundo, instaurando uma leitura pedagógica diferenciada em relação às demais atividades artísticas. Trata-se de uma pedagogia do olhar e da invenção, que reconhece na alteridade da arte e, particularmente, do cinema, uma possibilidade de reconstruir os sentidos da experiência educativa.

Cezar Migliorin (2008), autor e professor de cinema, aponta que o cinema é uma criação viva, isto é, um processo de transformação constante. Citando Hélio Oiticica, o autor reforça que “a criação se faz, nunca se deixa fazer”, evidenciando que o cinema não se reduz à representação da realidade, mas constitui-se como um espaço de invenção e de transformação das formas de ser e estar no mundo. (Migliorin, 2008).

hooks (2023) aponta que o cinema oferece uma versão reimaginada e reinventada da realidade, e que, muitas vezes, as pessoas aprendem com as imagens cinematográficas, sendo essas aprendizagens capazes de transformar modos de ver e de viver. As crianças, por sua vez, estabelecem uma relação particularmente intensa com as imagens, pois aprendem por



associação e por vias psicológicas do olhar, acreditando com mais força na veracidade do que veem do que os adultos.

Nessa fase, a imagem possui um valor significativo na formação de crenças, afetos e valores, já que a criança primeiro vê e sente, antes mesmo de compreender racionalmente ou ouvir explicações. Assim, o cinema torna-se um espaço privilegiado de educação sensível, onde o ver antecede o compreender, e o sentir auxilia na produção de conhecimento.



CAPÍTULO IV

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DAS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS
NEGRAS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL.**



4 CAPÍTULO IV: Práticas Pedagógicas a partir das produções audiovisuais negras: Caminhos para uma educação antirracista e decolonial.

RESUMO

O capítulo analisa as potencialidades do Cinema Negro de Animação como dispositivo pedagógico para a construção de práticas educativas antirracistas e decoloniais, articulando-o às Leis 10.639/03 e 13.006/14 e à pedagogia engajada. Parte-se da compreensão do cinema como linguagem estética e fonte histórica capaz de produzir sentidos, identidades e experiências sensíveis, superando a perspectiva meramente representacional para operar na produção de presença corpórea, estética, histórica e pedagógica. A pesquisa adota a mediação afetiva e a Análise Criativa como abordagem metodológica, promovendo oficinas de leitura fílmica, rodas de conversa e produções audiovisuais que mobilizam cognição, memória, percepção e autoria discente. A análise crítica de animações hegemônicas do século XX evidencia a construção de estereótipos raciais e de gênero por meio de caricaturas, enquadramentos e recursos sonoros que desumanizam e subalternizam corpos negros, revelando a colonialidade do ver e a pedagogia estética da desigualdade. Em contraposição, as produções do Cinema Negro de Animação, especialmente *Hair Love* (2019) e *Cabelo Maluco* (2020), reinscrevem protagonismos de meninas negras, valorizando o cabelo como marcador identitário, afetivo e cultural, e apresentando narrativas que afirmam a autoestima, a ancestralidade, a masculinidade negra cuidadora e a autonomia estética. A experiência estética é compreendida como gesto político e formativo, capaz de deslocar estudantes da posição de receptores para produtores de conhecimento, favorecendo a construção de pertencimento, empatia e consciência crítica. Desse modo, que o uso do audiovisual negro na escola constitui uma prática emancipatória que tensiona currículos eurocentrados, ativa saberes já presentes nos sujeitos e contribui para a elaboração de conhecimentos decoloniais e antirracistas por meio da experiência sensível, da criação e da leitura crítica das imagens.

Palavras-chave: Cinema Negro de Animação; Educação Antirracista; Análise Criativa; Produção de Presença; Estética Decolonial.



4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DAS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS NEGRAS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E DECOLONIAL

Ao pensar sobre a inserção do cinema negro de animação no contexto escolar, almejamos compreender a potencialidade dessa audiovisualidade na promoção de currículos e didáticas antirracistas, críticas e emancipatórias. O cinema, enquanto linguagem artística e comunicativa, não apenas retrata realidades, mas produz sentidos e identidades, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, culturais, imaginativos, criativos e sensíveis. Em consonância com a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e com a Lei 13.006/14, que prevê a exibição de filmes nacionais nas escolas, o uso do cinema negro amplia a presença das narrativas africanas, afro-brasileiras e afro-diaspóricas no currículo e fortalece práticas educativas comprometidas com a educação transgressora.

As produções audiovisuais negras, especialmente o Cinema Negro de Animação, propõem um olhar sobre como a História foi cristalizada no imaginário social com arquétipos racistas, centralizando a perspectiva eurocentrada e em contrapartida, esse cinema apresenta às infâncias outras narrativas fundamentadas em resistência, ancestralidade e pertencimento.

Fábio Rosa (2022) provoca em pensarmos a alteração dos nossos olhares para imagens a partir do Cinema Negro, em vez de refletir as manifestações negras não apenas como representações, mas compreendê-las como produção de presença, na constante inter-relação do presente fundamentado no passado ancestral.

Essa concepção se aproxima de Gumbrecht (2010), para quem presença refere-se à tangibilidade dos corpos diante das coisas do mundo e aos efeitos sensoriais que emergem dos processos mediáticos. Assim, produzir presença ultrapassa o gesto de “mostrar-se” para ser reconhecido, trata-se de experimentar o prazer de existir no mundo, atualizando dimensões corpóreas, estéticas e históricas que precedem qualquer enquadramento cultural eurocentrado.

Essa perspectiva também dialoga com Hall (2003), ao indicar que as presenças negras se constituem em relação com ausências históricas produzidas pela colonialidade, produzindo encontros entre sujeitos antes separados por disjunções temporais e geográficas:

Se o desejo de presença, é uma reação à realidade cotidianamente cartesiana, quisemos compreender como o cineasta Zózimo Bulbul ultrapassou essa ideia por meio de uma cinematografi a que posta em relação à sua ancestralidade por meio de



novas perspectivas corpóreas, estéticas, históricas e pedagógicas, e assim produzir uma presença inovadora e epifânica. (Rosa, 2022, p.49)

Desse modo, a produção de presença opera por meio de quatro dimensões articuladas: a produção corpórea, entendido como conhecimento primeiro e locus de enunciação, a produção estética, que evoca a ancestralidade e rompe fronteiras entre o eu e o outro, a produção de presença histórica, que reinscreve protagonismos apagados e a Produção de Presença Pedagógica e Ensino, compreendida como o gesto de ensinar e aprender que mobiliza e desperta saberes já presentes nos sujeitos.

Ao adotar a produção de presença como eixo teórico, o Cinema Negro na escola deixa de operar apenas como representação de identidades e passa a constituir-se como experiência sensível e epifânica que reinscreve existências, saberes e memórias afro-diaspóricas em sua inteireza.

No contexto desta pesquisa, se adotou a mediação afetiva como abordagem metodológica por meio da Análise Criativa a fim de observar os processos de compreensão e cognição dos participantes, isto é, a forma como adquirem conhecimento por meio de atividades que exercitam o pensamento, o raciocínio, a memória e a percepção. No próximo capítulo, conceituaremos a aplicação prática da pesquisa, apresentando como foram desenvolvidas as oficinas pedagógicas e de que forma elas atenderam aos aspectos cognitivos e afetivos propostos.

Os estudos sobre o cinema enquanto campo de conhecimento epistemológico e metodológico têm se intensificado, sobretudo no âmbito do ensino-aprendizagem, devido à sua potência como forma de mediação entre o saber e a experiência sensível. Para Alain Bergala (2008, p. 28), “a arte é estrangeira na escola, porque ela não obedece, não se repete e não aceita sem questionar”. Essa compreensão implica reconhecer que o cinema, enquanto arte, não se encaixa nos moldes didáticos tradicionais, ele provoca, desestabiliza e suscita reflexões. Nesse contexto, a função da educadora e do educador é atuar como mediador do olhar, orientando os estudantes a desenvolverem uma leitura crítica das imagens e das emoções que elas despertam, além de questionarem as ausências e presenças das construções estéticas que emergem dessas produções audiovisuais.

Neste sentido, utilizamos oficinas de leitura fílmica por meio da Análise Criativa, rodas de conversa e análises coletivas como práticas que provocam a escuta sensível e a reflexão crítica, permitindo discutir a presença de corpos negros, padrões de beleza e identidades plurais. Tais práticas possibilitaram que os estudantes articulassem suas percepções sobre estética, narrativa e pertencimento a partir do encontro direto com as imagens.



A Análise Criativa é uma proposta metodológica desenvolvida por Alain Bergala (2008) no âmbito da pedagogia do cinema, especialmente no documento *L'Hypothèse-Cinéma*. Diferentemente das abordagens tradicionais que privilegiam a decodificação técnica, a análise narrativa ou a interpretação moral das obras audiovisuais, Bergala propõe uma forma de ler o cinema a partir da criação, isto é, a partir dos gestos estéticos que constituem a obra.

Segundo o autor, o cinema não se ensina apenas como linguagem, mas como arte, “A hipótese do cinema como arte na escola consiste em entendê-la como alteridade. Nada mais estrangeiro como a arte no contexto escolar. Arte não obedece, não repete, não aceita sem questionar. Arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência” (Fresquet, 2013, p.40), e, portanto, sua análise deve considerar o modo como o filme é feito, os elementos sensíveis que o compõem e a experiência afetiva que produz no espectador. Assim, a Análise Criativa desloca o foco da leitura racional e explicativa para uma leitura que integra os aspectos sensíveis da imagem: luz, cor, texturas, sons, movimentos de câmera, gestos corporais, escolhas estéticas aparentemente pequenas, atmosferas e sensibilidades.

Um aspecto importante da consiste em potencializar os estudantes como autores de suas próprias narrativas. A produção de curtas-metragens, animações, colagens visuais ou vídeos de memória estimula a expressão criativa, a autonomia e o pensamento crítico, permitindo que cada sujeito ressignifique suas experiências por meio da linguagem audiovisual. Inserida no âmbito da metodologia da pesquisa-ação, a Análise Criativa contribui para esse processo ao transformar o olhar sobre as imagens em um exercício reflexivo e político. Ao analisar, produzir e reinterpretar representações visuais, os estudantes tornam-se capazes de identificar e desconstruir estereótipos sedimentados, ativando formas de leitura que desestabilizam a colonialidade do ver. Dessa maneira, a Análise Criativa opera como um dispositivo metodológico que favorece a elaboração de conhecimentos decoloniais e antirracistas.

Nesta pesquisa, as produções de artes visuais foram construídas a partir das experiências cinematográficas vivenciadas com o Cinema Negro de Animação (CNA). A partir dessas experiências, os estudantes refletiram sobre aspectos de sua identidade, a presença do corpo negro na sociedade e os impactos do racismo na autoestima e na estética, compreendendo como as imagens também produzem sentidos sobre si e sobre o outro.

Nilma Lino Gomes (2017, p. 42) destaca que “a luta antirracista no espaço escolar requer o reconhecimento das identidades negras e a valorização das experiências que constroem o cotidiano dos sujeitos”. Criar com e a partir das experiências negras é um ato decolonial, pois desloca o estudante da posição de receptor para a de produtor de conhecimento.

Essas práticas também dialogam com a pedagogia engajada, que, segundo bell hooks (2013: 21), reconhece que “a sala de aula continua sendo o espaço que oferece as possibilidades mais radicais na academia”. Ao criar, os estudantes constroem sentidos de pertencimento, empatia e reconhecimento mútuo, reafirmando suas presenças e existências no mundo. Nesse processo, o ato criativo torna-se também um gesto político e afetivo, no qual aprender é igualmente um exercício de libertação e de reconstrução de si.

4.1 O audiovisual como fonte histórica e cultural

Um dos aspectos diz respeito ao cinema como fonte histórica e cultural, conforme aponta Barros (2012, p. 101): “uma obra audiovisual pode ser utilizada como fonte para analisar o período em que foi produzida, permitindo decifrar ideologias e múltiplas vozes sociais”. A análise comparativa entre filmes de diferentes épocas, por exemplo, entre animações hegemônicas e independentes, possibilita discutir como o racismo produziu estereótipos, principalmente na primeira metade do século XX quando essas produções se evidenciaram em maior quantidade.

**FIGURA 04: “Lamparina” (J. Carlos, 1924); “Maria Fumaça” (Luiz Sá, 1950);
“Nega Maluca”**



Fonte: Newton Foot.

Ao observar as representações visuais presentes nos desenhos animados do século XX, percebe-se que o imaginário racial foi sendo construído de forma profundamente marcada por signos de inferiorização e de subalternização do sujeito negro. Nas produções *Lamparina* (J. Carlos, 1924), *Maria Fumaça* (Luiz Sá, 1950) e *Nega Maluca* (Newton Foot, 1995), observa-se a construção recorrente de personagens femininas negras hipersexualizadas, marcadas por



lábios exagerados, roupas curtas e expressões caricatas. As imagens analisadas apresentam personagens construídos a partir de estilemas racistas amplamente difundidos na história da animação e da cultura visual. Na primeira imagem, se observa uma figura de pele inteiramente escurecida, com boca exageradamente grande e vermelha, olhos muito destacados em branco e proporções corporais distorcidas. A personagem desempenha uma atividade doméstica, reforçando a associação histórica entre pessoas negras e o trabalho servil. A composição gráfica enfatiza o contraste entre a cor da pele e os traços faciais, produzindo uma representação que desumaniza e infantiliza o corpo retratado.

A segunda imagem apresenta uma personagem feminina igualmente estilizada com fortes características caricaturais. Ela possui lábios volumosos e vermelhos, nariz arredondado e olhos grandes, dispostos de forma a sugerir ingenuidade ou docilidade. O olhar e o sorriso amplificados funcionam como signos de uma feminilidade artificialmente construída para gerar humor e desejo. A cor escura da pele, em contraste com tons vibrantes como vermelho e amarelo, cria uma codificação visual que reforça a exotização e o fetichismo do corpo negro. Os acessórios exagerados, como brincos grandes e colar chamativo, intensificam essa lógica de exotização. A construção visual, marcada pelo sorriso fixo e pela falta de expressão individualizada, reduz a personagem a um tipo racial estigmatizado.

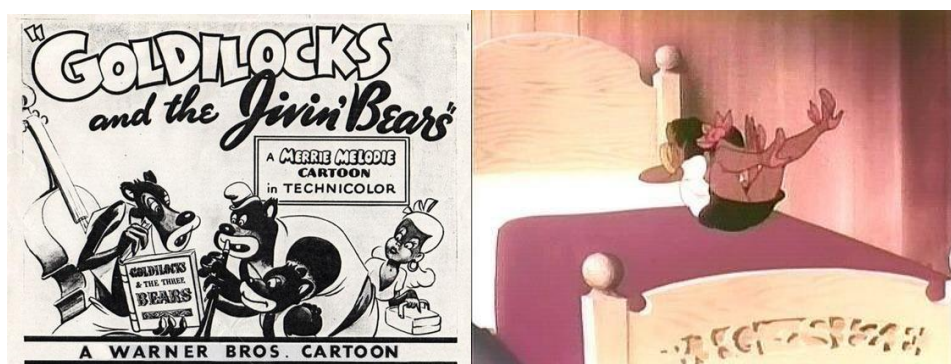
Na terceira imagem, repete-se a lógica do exagero gráfico, a personagem tem o rosto escuro em contraste com lábios vermelhos e muito ampliados, além de olhos brancos ressaltados. O lenço na cabeça e a vestimenta simples remetem a estereótipos associados ao trabalho doméstico feminino. A expressão facial, marcada pelo espanto ou pela confusão, reforça a ideia de uma figura cômica ou subalterna, produzida para gerar humor às custas da ridicularização.

Em conjunto, essas imagens retomam elementos visuais do *blackface* e de outras tradições caricaturais que historicamente reduziram pessoas negras a figuras grotescas, cômicas ou subordinadas. A deformação dos traços, o contraste exagerado entre pele e boca e a vinculação com papéis servis revelam uma estética que não busca individualidade, mas a repetição de tipos fixos.

A ausência de voz nessas produções, especialmente nas tiras e animações mudas, é também um símbolo da negação de agência e subjetividade. A mulher negra é mostrada, mas não ouvida; é vista, mas não reconhecida em sua subjetividade. Essa composição transforma o corpo em signo do risível, apagando dimensões de afeto, pensamento e identidade. Tais representações evidenciam como o racismo e o sexismo foram inscritos esteticamente nas

narrativas visuais, reforçando a necessidade de uma leitura crítica e decolonial dessas imagens para a reconstrução de novas possibilidades de olhar.

FIGURA 05 – Fragmentos do desenho *Goldilocks and the Jivin' Bears*



Fonte: Warner Bros. Animation, 1944

No desenho *Goldilocks and the Jivin' Bears* (1944), observa-se o uso de caricaturas de pessoas negras representadas como ursos animados, com traços exagerados, lábios grossos, olhos grandes e gestos acentuados, acompanhadas por músicas de jazz, estilo musical criado por afro-estadunidenses, que marcam o ritmo das cenas. Essa composição visual e sonora atua de maneira integrada, construindo uma narrativa em que a negritude é associada à animalidade e ao humor enquanto ferramenta de ridicularização. A trilha sonora “jazzística” funciona como signo racial, evocando a cultura afro-estadunidense ao mesmo tempo em que a exotiza e a subalterniza.

A combinação entre som, imagem e movimento não é neutra: ela reforça estereótipos e organiza o olhar do espectador para perceber o corpo negro como espetáculo, como algo a ser visto, consumido e rido. Assim, o desenho transforma a representação negra em objeto de exotismo, sustentando a colonialidade por meio da interação entre os diferentes modos semióticos, visual, gestual e sonoro.

FIGURA 06- Personagem da empregada doméstica em *Tom e Jerry*



Fonte: Warner Bros. Animation, 1940–195

Já em *Tom e Jerry*, uma das representações mais emblemáticas do imaginário racista nas animações do século XX é a figura da empregada doméstica negra, retratada de forma fragmentada, sempre mostrada da cintura para baixo, com voz caricata e figurino associado à servidão, como o avental e a vassoura. Esse enquadramento parcial, que oculta o rosto da personagem, nega-lhe identidade e subjetividade, transformando-a em um corpo sem nome, reduzido à função do trabalho.

A ausência do rosto é um recurso semiótico que simboliza o apagamento da pessoa e a desumanização do sujeito negro, enquanto a voz, distorcida e caricata, reforça estereótipos raciais e de classe. A composição visual e sonora articula sentidos que ligam o corpo negro à subalternidade, representando-o como extensão do espaço doméstico e não como sujeito de ação. Essa representação da presença da mulher negra enquanto figura de servidão, revela a intersecção entre racismo e sexismo, pois a mulher negra é invisibilizada em sua humanidade e reduzida à imagem do serviço. O enquadramento da imagem e o gesto, institui uma hierarquia simbólica que legitima a desigualdade racial e de gênero, naturalizando a exclusão através da estética do humor presentes no desenho animado.

FIGURA 07 – As Aventuras de Chiquinho



Fonte: 1958, Brasil – Revista em quadrinho

Na produção *Chiquinho* (século 1958, Brasil), observa-se uma representação marcadamente hierarquizada entre o personagem branco e o personagem negro. O contraste entre ambos é evidenciado por meio das vestimentas, expressões faciais e posicionamento em cena: enquanto o protagonista branco ocupa o centro da narrativa, vestido de forma elegante e confiante, o menino negro aparece nas margens, com trajes simples e expressão ingênua ou subalterna.

Essa diferença de enquadramento e composição visual expressa, de maneira simbólica, as relações de poder e subordinação que estruturam a narrativa. As cores claras associadas ao personagem branco e as cores escuras atribuídas ao personagem negro funcionam como códigos visuais de superioridade e inferiorização, concomitantemente, evidenciando uma gramática racializada das imagens. O espaço ocupado por cada um no quadro não é aleatório: ele traduz, de forma sutil, a colonialidade visual que define quem pode ser o centro da história e quem é destinado a ocupar a periferia do olhar.

Ao reproduzir o olhar colonial, constrói-se o sujeito negro como “outro”, um coadjuvante da história nacional e não um agente de ação. O personagem negro não fala, mas é falado; não narra, mas é narrado. A ausência de protagonismo revela o quanto o cinema e a cultura visual brasileira foram historicamente marcados por uma pedagogia da desigualdade, uma educação estética que ensinou a naturalizar o lugar do branco como norma e o do negro como ausência com arquétipos pejorativos.

FIGURA 08 - Personagem Jeremias da Turma da Mônica



Fonte: Maurício de Sousa, Brasil, 1960

O personagem Jeremias, criado por Maurício de Sousa, é apresentado como um menino negro e amigo do protagonista branco, Cebolinha. Visualmente, Jeremias possui traços simplificados, destacando-se pela pele mais escura e pelo cabelo crespo, características que o diferenciam do grupo majoritário de personagens. Observa-se, ao longo do tempo, um processo



de descaracterização de sua estética: inicialmente, o personagem foi representado com tinta nanquim, evidenciando traços raciais mais acentuados; posteriormente, sua aparência passou a ser apresentada de forma que neutraliza elementos estigmatizantes, com uma representação de sua pele e traços sem aspectos racistas explícitos. Esse percurso evidencia um movimento de adequação da figura do personagem às lógicas de integração e tolerância, sem, entretanto, garantir um protagonismo ou profundidade narrativa plena.

Embora haja uma tentativa de diversidade, a personagem carece de protagonismo e profundidade narrativa, sendo sua diferença racial marcada apenas visualmente, sem uma reflexão crítica mais ampla sobre raça e representatividade. Nesse sentido, a multimodalidade utilizada evidencia um processo de integração simbólica: o personagem negro é incluído, mas não centralizado. O discurso visual sugere uma presença que se situa sob o signo da tolerância, e não de uma presença plena, indicando limites na forma como a diversidade racial é abordada na obra.

A abordagem crítica do audiovisual amplia a noção de fonte histórica, reconhecendo que as imagens também produzem conhecimentos relacionados ao passado e ao presente. Ao compreender o CNA como documento social, o estudante é convidado a pensar o audiovisual não como simples entretenimento, mas como produto da própria História.

4.2 Análises Criativas do Cinema Negro de Animação: protagonismos estéticos de meninas negras

O Cinema Negro de Animação (CNA) tem se consolidado como um campo expressivo de produção audiovisual que reivindica narrativas próprias, comprometidas com a valorização de identidades negras e com a desconstrução de estereótipos historicamente reproduzidos pela mídia. Nesse contexto, as obras que compõem esse movimento têm como característica central o protagonismo de personagens negras e a elaboração estética conduzida por profissionais negros, constituindo um deslocamento político e epistemológico no âmbito das representações audiovisuais.

Entre as dimensões mais significativas desse protagonismo destaca-se a estética das meninas negras, especialmente no que diz respeito ao cabelo como marca identitária, cultural e afetiva. As animações analisadas neste subcapítulo mobilizam tais elementos para construir narrativas que tensionam convenções hegemônicas e reafirmam perspectivas decoloniais. Assim, as análises a seguir buscam evidenciar quatro produções, duas brasileiras e duas estadunidenses de animação protagonizadas e criadas por pessoas negras contribuem para



reinscrever experiências, afetos e corporalidades de meninas negras no campo do Cinema Negro de Animação.

4.2.1 *Hair Love* (2019)

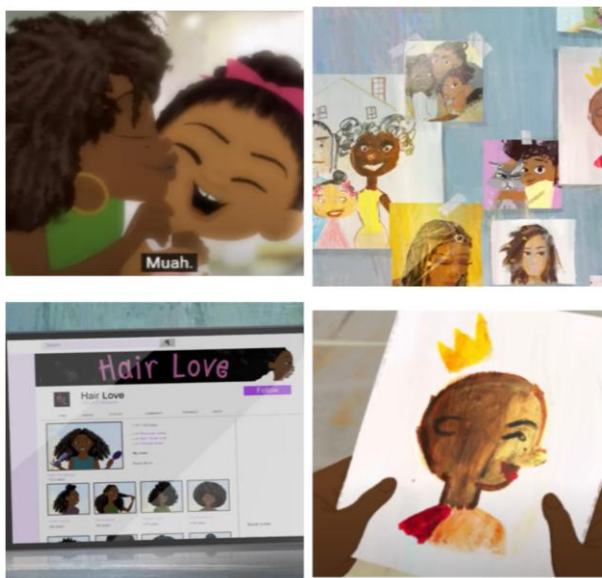
A obra de animação *Hair Love*¹⁹ (2019) conquistou a premiação de melhor curta-metragem no Oscar 2020, escrita por Karen Rupert Toliver e Jayme Lawson, duas mulheres negras estadunidenses, e dirigida por Matthew A. Cherry, um homem negro. Ao vermos duas roteiristas negras e um diretor negro, essa animação vai ao encontro de um dos princípios, princípios fundamentais do Cinema Negro de Animação (CNA): a narrativa precisa ser construída e conduzida por pessoas negras, desde o roteiro até a direção.

Hair Love (2019) destaca a relação afetuosa na experiência de um pai negro que precisa cuidar do cabelo de sua filha negra, Zuri, com delicadeza. Embora o racismo estético não seja abordado de forma explícita, a obra nos convida a refletir sobre o porquê muitas famílias negras, também vítimas desse tipo de racismo, desconhecem os cuidados adequados com os cabelos de suas filhas. Além disso, a masculinidade negra é evidenciada na narrativa, revelando como, muitas vezes, para os pais negros, os cabelos de suas próprias filhas se tornam um território desconhecido.

Majoritariamente, na produção dessa animação, as diretoras optaram por não utilizar a linguagem verbal. Dessa forma, as/os espectadores são convidadas/os a voltarem os seus olhares para a compreensão dessa animação por meio das construções estéticas, das corporeidades, das cores e dos enquadramentos que focam na afetividade de uma família negra.

¹⁹ Atualmente, o curta *Hair Love* (2019) originou um seriado de animação intitulado *Young Love*, transmitido pelo canal de assinatura Max, com um total de 12 episódios em sua primeira temporada, criado pelos mesmos autores.

FIGURA 09 – Afeto em *Hair Love*



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28

Nas primeiras cenas da obra, podemos observar as preocupações do Cinema Negro de Animação em presenciar imagens de afeto e em contar histórias sobre o cotidiano presente na diáspora negra. No primeiro quadrinho da figura xx, observamos um momento de carinho, no qual a mãe, com cabelo crespo volumoso, dá um beijo carinhoso em sua filha Zuri, transmitindo sentimentos de amor e segurança. Observamos no primeiro fragmento que as faces da mãe e da filha ocupam quase todo o enquadramento. Além disso, há um destaque para as diferentes tonalidades de peles negras, em que a mãe, apresenta a pele negra mais retinta do que a filha. O uso da palavra "muah" na legenda reforça a intenção de ternura na cena. Esta imagem simboliza a importância da presença e da transmissão de valores positivos de autoimagem e cuidado dentro da família.

No segundo quadrinho, é apresentado um mural com desenhos infantis destacando diferentes retratos de família, incluindo a imagem da mãe e de Zuri. Esses desenhos simplificados propiciam a percepção de Zuri sobre si mesma e sua família. O uso de cores vivas e traços despretensiosos sugere criatividade e orgulho da identidade negra. Esta cena sublinha a relevância da autoexpressão na infância e como as crianças podem internalizar o amor próprio através da convivência com familiares que valorizam suas heranças estéticas e culturais.

No terceiro quadrinho, é exibido um site intitulado *Hair Love*, criado pela mãe de Zuri, que apresenta vídeos e tutoriais sobre cabelos naturais. Esta cena aborda uma herança de autocuidado deixada pela mãe de Zuri, que estava internada em um hospital devido ao câncer.



A plataforma digital remete à importância de as plataformas virtuais contribuírem como tecnologia na disseminação de conteúdo educacional. A presença de diferentes estilos capilares negros femininos demonstra diversidade dentro da própria cultura afrodescendente e reafirma que cada cabelo possui uma estética, um valor e sua beleza. Este elemento conecta a narrativa pessoal da família a um contexto mais amplo de conscientização e celebração da identidade negra. No último quadrinho, Zuri faz uma ilustração de sua mãe, quando ela perde os cabelos por causa da quimioterapia, onde em sua cabeça é colocada uma coroa amarela, em que simbolicamente a filha continua a reconhecer a estética de sua mãe em uma outra perspectiva.

FIGURA 10 – Pai e filha em *Hair Love*



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28

Na sequência da animação *Hair Love*, observamos enquadramentos em que o pai de Zuri precisa cuidar dos cabelos dela. No primeiro quadrinho, o pai aparece concentrado, com olhar atento e cuidadoso enquanto segura o cabelo volumoso da filha. Em tom cômico, o pai assume uma expressão como se estivesse enfrentando um desafio, ao segurar o pente em posição de batalha. Seu semblante expressa esforço, e o *close-up* em seu rosto, revela a frustração da tensão que expressa sua luta interna diante do desafio do pentear o cabelo da filha.

No terceiro quadrinho, a narrativa visual se aprofunda emocionalmente. A composição reforça o isolamento emocional da personagem, enquanto o espaço vazio ao redor amplia a

sensação de impotência diante de um ato aparentemente simples, mas carregado de significados sociais, como o desconhecimento sobre o cuidado dos fios capilares de sua própria filha.

De maneira geral, o esforço do pai de Zuri apresenta, de forma simbólica e afetiva, os desafios enfrentados por muitas famílias negras no cuidado com cabelos afro, principalmente das infâncias. Isso resulta de um histórico de racismo estético que apagou conhecimentos ancestrais e desvalorizou os fenótipos negros. A obra *Hair Love* para além de desafiar os estereótipos construindo sobre a estética negra, ressalta positivamente a masculinidade negra ao apresentar um pai afetuoso, vulnerável e dedicado. Sua jornada não é apenas sobre aprender a pentear o cabelo da filha, mas também sobre conectar-se com sua própria identidade e quebrar ciclos de desconhecimento e negação.

FIGURA 11– Construção estética em *Hair Love*



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28

Por fim, a obra demonstra que, através do afeto, é possível superar os danos causados pela colonialidade estética. Zuri, ao assistir aos vídeos instrutivos deixados por sua mãe, vai mostrá-los ao pai. No primeiro quadrinho, a Análise Criativa nos indica por meio de um *plongée*, que é um enquadramento cinematográfico que pretende destacar uma imagem de cima para baixo. Nesse enquadramento, compreendemos por meio dessa estética a dependência da filha em relação ao pai que a observa se aproximar com o tablet que apresenta os vídeos instrutivos da mãe com os cuidados capilares. No segundo quadrinho, Zuri é recebida com um sorriso encorajador pelo pai. Esse enquadramento reflete o papel da comunidade em apoiar as crianças na construção de suas estéticas. Vislumbramos nesse quadrinho que o pai se abaixa para se



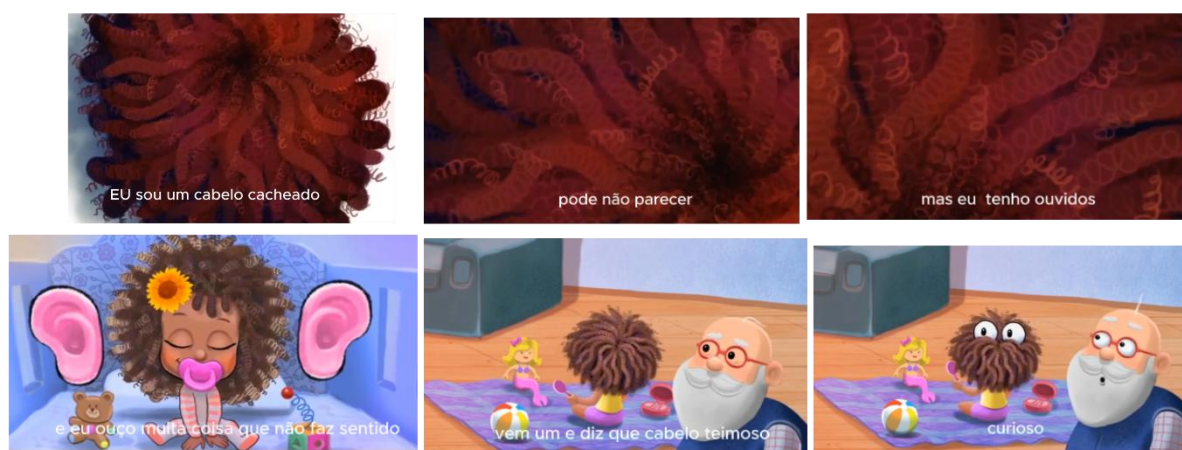
colocar na mesma posição de sua filha, o que significa um gesto de atenção as suas escolhas sobre a estética capilar. No terceiro quadrinho, vemos o pai de Zuri penteando os seus cabelos seguindo as instruções dos vídeos deixados pela sua mãe, e sua expressão revela um descobrimento da dimensão do volume dos cabelos da filha. No último quadrinho, ambos ficam surpresos com um novo penteado finalizado com um laço rosa.

Embora o cabelo natural seja tradicionalmente associado ao universo feminino, *Hair Love* quebra estereótipos de gênero ao mostrar o pai assumindo um papel ativo no cuidado do cabelo da filha. Apesar de inicialmente o pai revelar sua inexperiência e frustração, a perseverança dele em enfrentar uma tarefa que pode parecer desafiadora, enfatiza a importância do processo de autodescoberta, além do valor da coletividade e do afeto na construção de laços familiares.

As imagens de *Hair Love* exploram com profundidade temas como amor, identidade, e a importância da presença negra por meio dos desenhos animados. Por meio de uma narrativa visual rica e emocional, o curta destaca a beleza do cabelo natural como um símbolo de celebração da identidade negra. A história também quebra estereótipos de gênero ao apresentar um pai cuidando do cabelo de sua filha, enfatizando o papel da masculinidade na formação da estética e no fortalecimento da autoestima infantil.

4.2.2 Cabelo Maluco (2020)

FIGURA 12 – Fragmento ‘Eu sou um cabelo cacheado’



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=OmWSWohxK4s>

Na animação *Cabelo Maluco* (Direção: Carla Vasques e Roteiro: Maria Flor Vasques, 2020) vemos uma criança de aproximadamente dois anos de idade que apresenta o seu cabelo com vida própria. No primeiro quadrinho, um close-up revela a textura dos cachos,

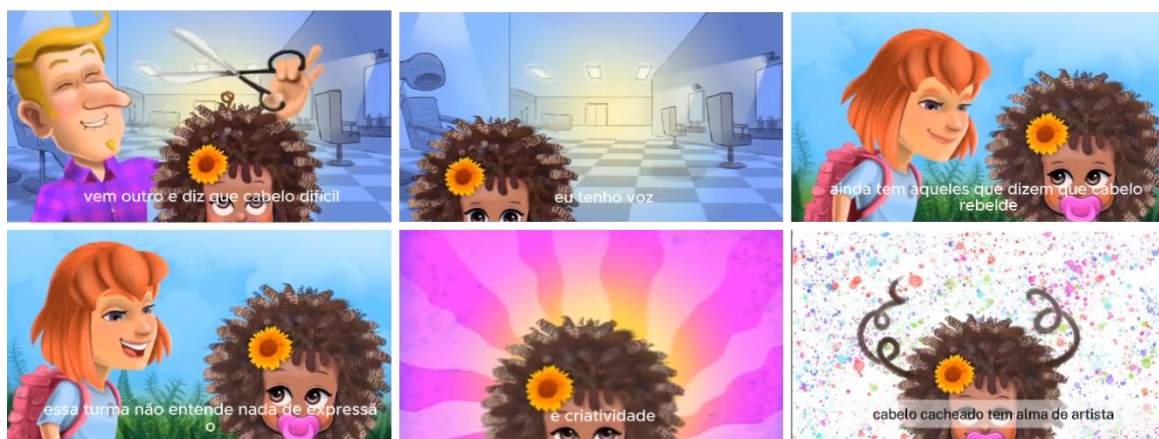


transformando o cabelo em protagonista visual. As texturas dos fios aparecem em movimento de flutuação, em tonalidades avermelhadas, enquanto o fragmento é narrado pela própria criança, que afirma possuir um cabelo cacheado. No segundo quadrinho, o enquadramento se aproxima ainda mais, destacando com riqueza de detalhes a textura capilar: os fios enrolados, suas voltas e espirais são tratados como paisagem estética, uma corporeidade viva. Nesse momento, a personagem descreve seus cabelos e expressa o desconforto diante da forma como as pessoas interpretam seus cachos. Já no terceiro quadrinho, é revelado que “o cabelo tem ouvidos”, a personagem inaugura em toda animação uma narrativa em primeira pessoa, na qual o cabelo fala, pensa e sente, rompendo com séculos de silenciamento e subalternização da estética negra.

No quarto quadrinho, a personagem bebê, de cabelos crespos adornados por uma flor amarela, aparece em um espaço lúdico composto por elementos de brinquedo, como dados, ursos e bolas coloridas. Nesse cenário, a criança revela que ouve o mundo ao seu redor. As orelhas ampliadas simbolizam uma escuta atenta, expressando que, mesmo sendo bebê, ela já percebe e questiona o excesso de discursos externos com os quais não concorda: “eu ouço muita coisa que não faz sentido”. No quinto quadrinho, a personagem está de costas, em seu ambiente de brincar, com destaque para os cabelos que ocupam o centro da imagem. O espaço, marcado por tons claros, apresenta brinquedos e uma boneca de pele branca, compondo uma atmosfera que remete à infância normatizada pelos padrões eurocêtricos.

Nesse contexto, uma figura adulta, também branca, comenta que “o cabelo é teimoso”, expressão que a personagem refuta internamente, pois a criança permanece com uma chupeta na boca em todos os enquadramentos, o modo como a narrativa é construída sugere que suas respostas acontecem em seus pensamentos, revelando um diálogo silencioso, porém crítico, diante dos discursos que tentam enquadrar sua estética e corporeidade. Já no sexto quadrinho, o cabelo é descrito como “curioso”. A animação, então, recorre à ironia visual e à poética sonora para evidenciar como as palavras do outro (“teimoso”, “curioso”) tentam capturar e definir o corpo negro. Contudo, ao dar voz e consciência ao cabelo, a obra desestabiliza o olhar colonizador e reinscreve o cabelo como signo de subjetividade, autonomia e potência criadora.

FIGURA 13- Cabelo Artista em *Cabelo Maluco*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=OmWSWohxK4s>

No primeiro quadrinho da Figura 13, observamos a personagem em um ambiente de salão de beleza, onde um cabeleireiro branco, de cabelos loiros, tenta cortar o cabelo da bebê. A legenda apresenta a voz da própria personagem dizendo: “vem outro e diz que meu cabelo é difícil”. A expressão facial do cabeleireiro, marcada pela ironia, sugere uma tentativa de comicidade que, no entanto, evidencia o desconforto da personagem diante de um olhar que busca domesticar sua estética. No segundo quadrinho, a bebê afirma: “meu cabelo tem voz”, instaurando uma ruptura simbólica com as normas que tentam silenciar ou controlar o corpo negro. O enquadramento reforça o contraste entre o ambiente do salão, dominado por tons frios, como o azul, e a ausência de elementos que remetam à cultura ou à estética afro-brasileira. O espaço, esteticamente neutro e impessoal, traduz a falta de pertencimento e de presença das estéticas corpóreas negras, enquanto a personagem, isolada no centro da cena, expressa sua escuta sensível diante do mundo que a cerca. Mesmo sendo bebê, ela manifesta um olhar crítico e curioso, revelando incômodo com as falas que escuta e contrapõe. A solidão da personagem no enquadramento enfatiza a ausência de referências afirmativas da negritude, mas também anuncia a tomada de consciência estética.

No terceiro quadrinho, observamos novamente a presença de um olhar da branquitude que busca definir o cabelo cacheado como “rebelde”. A cena apresenta uma personagem branca, de cabelos ruivos, aparentando ser uma adolescente, que se dirige à criança negra com um sorriso enviesado, em tom irônico. O fundo em tonalidades azuladas reforça a frieza simbólica dessa interação, enquanto o cabelo volumoso da bebê se destaca como centro de luminosidade



e vitalidade na composição. Apesar da tentativa de desqualificação, a expressão da criança permanece serena e confiante, revelando sua convicção diante dos elementos estéticos e corpóreos que a constituem, resistindo às tentativas de normatização estética impostas pela branquitude.

No quarto quadrinho, a adolescente branca permanece em cena, agora com um sorriso mais irônico, enquanto a bebê, em gesto afirmativo, responde: “essa turma não entende nada”. O enquadramento mantém a paleta de cores suaves e a constância dos elementos visuais, sugerindo a permanência da crítica: a branquitude persiste em definir o corpo negro, mas a criança já elabora sua resistência simbólica e discursiva. No quinto quadrinho, o fundo rosa com sombras amarelas em torno dos cachos enfatiza a centralidade do cabelo como expressão criativa. O olhar da personagem, voltado para seus próprios fios, sugere uma contemplação poética, pois o cabelo deixa de ser alvo de julgamento para tornar-se fonte de imaginação e arte. No sexto quadrinho, o fundo colorido e vibrante traduz a infância como espaço de invenção e liberdade. A criança, sozinha em cena, afirma: “meu cabelo tem alma de artista”.

Nesse momento, os fios ganham vida própria, desenhados em traços cômicos e dinâmicos, simbolizando a pluralidade estética e a autonomia do corpo negro como criador de beleza e sentido.

Figura 14 – “Ser o que quiser” em *Cabelo Maluco*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=OmWSWohxK4s>

Nos fragmentos finais da animação, observamos que a personagem celebra a pluralidade e a versatilidade estética dos cabelos negros, crespos e cacheados. No primeiro quadrinho, a criança se apresenta em uma passarela, enquanto a legenda afirma: “a gente é versátil”. Nesse momento, o cabelo torna-se expressão de corporeidade e de identidade, revelando o modo



como a personagem gosta de se mostrar ao mundo. Essa cena evoca a cosmopercepção²⁰ (Oyěwùmí, 1997) afrocentrada, em que o visual não se limita à aparência, mas comunica sentidos simbólicos, espirituais e afetivos. Vestida com tons de amarelo e adornada com uma flor da mesma cor, elemento recorrente ao longo da narrativa, a personagem se mostra plena e confiante, reafirmando sua presença e pertencimento. No segundo quadrinho, o cenário permanece o mesmo, mas o penteado muda: agora, o cabelo aparece preso em coques com uma pequena franja, sinalizando autonomia e criatividade. Essa transformação estética traduz visualmente a liberdade de ser e de reinventar-se, contrapondo-se aos padrões de beleza impostos pela branquitude. Assim, o cabelo, em sua potência simbólica, se torna metáfora de resistência e de multiplicidade, reafirmando a ideia de que o corpo negro é território de expressão e liberdade.

No terceiro quadrinho, a personagem aparece em uma cena com fundo azul, tendo o cabelo solto e volumoso, sobre o qual se destaca uma auréola. Essa composição visual aproxima a personagem de uma figura angelical, evocando atributos como pureza, beleza, inocência e bondade. A imagem, portanto, ressignifica a estética crespa e cacheada, que historicamente foi associada a estigmas negativos. Ao inserir a auréola, a animação subverte o imaginário racista e propõe novos sentidos simbólicos para o cabelo crespo, transformando-o em emblema de sensibilidade e potência. Assim, a personagem intervém nas narrativas que antes desvalorizavam sua aparência, reafirmando sua presença e identidade a partir de uma nova gramática visual. Já no quarto quadrinho, a imagem remete à figura da personagem dos quadrinhos, *Mulher-Maravilha*, sugerindo uma associação entre a personagem e o ideal da super-heroína. Essa escolha, contudo, traz uma contradição simbólica: enquanto a personagem da animação apresenta cabelos cacheados/crespos e volumosos, a heroína original é marcada pelo cabelo liso e pela estética eurocentrada. A cena, portanto, evidencia o tensionamento entre a valorização da estética negra e a permanência de referências da branquitude como modelo de poder e beleza. Por outro lado, também é possível interpretar essa cena como uma metáfora para a multiplicidade e a versatilidade dos cabelos crespos e cacheados, que podem assumir diferentes formas e estilos, inclusive o liso. Assim, o fragmento opera em duas camadas: por um lado, questiona a hegemonia das representações eurocentradas; por outro, afirma a

²⁰ A cosmopercepção, abordada por Oyèrónké Oyěwùmí (1997), apresenta uma lógica mais inclusiva, que busca descrever concepções de mundo que privilegiam múltiplos sentidos e até mesmo combinações entre eles. Dessa forma, constitui uma oposição à cosmovisão construída no mundo ocidental, que se apresenta como um pensamento racional e eurocêntrico, privilegiando o “ver” como sentido primordial e ignorando os outros sentidos, como exemplo, sensibilidade, escuta, estética.



liberdade estética e a potência imaginativa do cabelo negro, que se torna símbolo de superpoder.

No quinto quadrinho, a ambientação praiana e a liberdade dos fios soltos simbolizam o encontro do corpo com a natureza, num gesto de autopercepção e prazer estético. Bergala (2008) afirma que o cinema educativo deve propiciar o “encontro sensível com as imagens”, e aqui esse encontro se dá por meio da imaginação lúdica e musical: o cabelo que “tem carinha de músico ou dançarino” corporifica o movimento, a alegria e a ancestralidade, dimensões que se inscrevem como pedagogias do corpo negro em sua potência criadora:

Porque o cinema é uma das artes mais bem colocadas, por causa do seu desenvolvimento temporal e de sua inscrição visual e sonora, para tornar imediatamente sensível, visível e audível esse significante e seu modo de circulação e de transmissão. (Bergala, 2008, p. 84)

No sexto quadrinho, o gesto de levantar o punho e afirmar “Black Power” revela a passagem da estética à política, o momento em que a imagem “toma posição”. A personagem se inscreve na história e se reconhece em uma coletividade, deslocando o olhar colonizador e se reapropriando das construções de saberes corpóreos da negritude. O cabelo se torna-se então uma imagem-condutora, uma forma de pensar o mundo através da sensibilidade e da arte. A flor amarela que permanece entre os fios atua como símbolo de continuidade, uma espécie de assinatura estética e afetiva que ancora o espectador em uma temporalidade cíclica e poética, dimensão presente na Análise Criativa, que posiciona o cinema como um campo epistemológico de ensinar a olhar e a sentir. Nesse sentido, *Cabelo Maluco* não apenas apresenta uma animação sobre os cabelos, mas constrói um modo de ver e de sentir o cabelo como território político, de imaginação e sensibilidades.

4.2.3 Transições (2021)

A animação brasileira *Transições* (2021) foi produzida por sete estudantes do Instituto Federal do Triângulo Mineiro como parte de um projeto de extensão universitária. A história narra a sobre a personagem Alana, uma menina de cabelos crespos que é ignorada pelos colegas da escola.

FIGURA 15- A escola em *Transições*



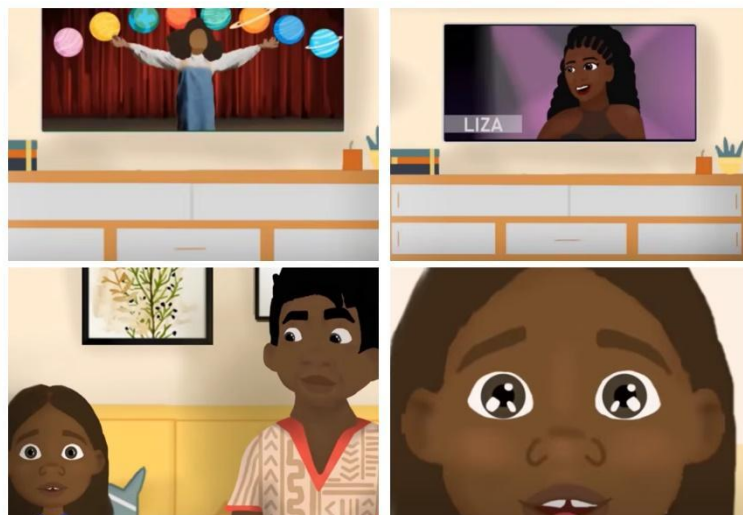
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=rUskanumw7I>

No primeiro quadrinho, observamos Alana chegando a escola com seus cabelos crespos em formato de coque, em seguida no segundo quadrinho, observamos os colegas de escola da Alana, todos brancos e com cabelos lisos, rindo da protagonista no momento em que ela chega na escola. A sensação de tristeza de Alana é apresentada no terceiro quadrinho em que ela aparece com seus olhos voltados para os colegas que zombam dela. Podemos também perceber junto com a expressão facial de tristeza da protagonista um fundo mais sombrio composto por folhas de árvores mais escuras. Em seguida, no quarto quadrinho temos em destaque o isolamento de Alana, com um semblante mais triste e cabisbaixa. A posição dela sentada e comprimindo as pernas junto ao seu corpo com os braços apresenta uma estética solitária. No quinto quadrinho, Alana chega em casa e apresenta um desenho visual dela mesma com cabelos lisos para os pais, demonstrando que ela queria essa mudança estética.

No sexto quadrinho, observamos a expressão dos pais que apresenta semblantes triste devido ao pedido de sua filha, pois eles são um casal que apresenta elementos estéticos afrorreferenciados.



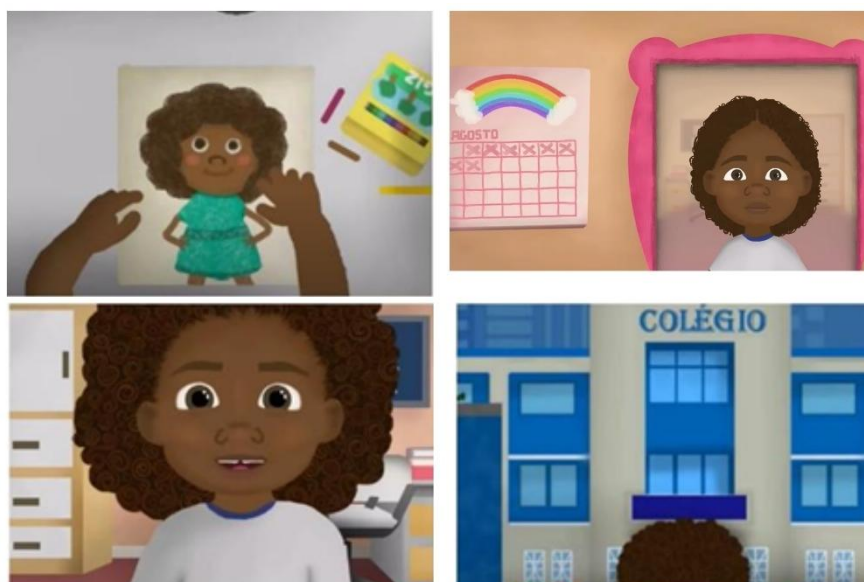
FIGURA 16- A presença negra em *Transições*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=rUskanumw7I>

Na sequência de análises da figura 16, observamos no primeiro quadrinho que Alana está assistindo na televisão o filme *A Chefinha* (2013) na televisão. A obra narra a história de uma mulher negra adulta que, saturada e cansada de sua rotina, recebe a oportunidade mágica de voltar no tempo e reviver a juventude aos 13 anos de idade. Um aspecto marcante é que, ao retornar à adolescência, seus cabelos aparecem crespos, diferentemente da fase adulta, em que são alisados. No filme, ao se ver finalmente livre das responsabilidades da vida adulta, a protagonista logo descobre que até mesmo a juventude cobra suas responsabilidades. No segundo quadrinho, observamos que a protagonista assiste a um outro programa de televisão que é um show musical de uma cantora identificada como Liza. Vale destacar que nos dois enquadramentos da figura 16 apresenta-se a diversidade de estéticas capilares negras femininas. No terceiro quadrinho, Alana está assistindo televisão ao lado do pai. Sua expressão facial revela admiração e brilho no olhar ao visualizar personagens que apresentam uma estética capilar e corpórea parecidas com a sua. Observamos nesse enquadramento, um olhar de lado do pai, que vivencia esse momento com a filha. No último enquadramento, temos a centralidade do rosto da protagonista com destaque para toda a sua feição: sobrancelhas grossas, olhos grandes amendoados com pontos brancos demonstrando a emoção do momento, nariz largo, cabelos negros cumpridos ocupando quase a totalidade das laterais do enquadramento e os lábios grossos.

FIGURA 17 – Processo de reconhecimento capilar



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=rUskanumw7I>

Na sequência dos quadrinhos da Figura 17, acompanhamos o processo de auto(re)conhecimento imagético da personagem Alana. No primeiro quadrinho, ao desenhar sua própria imagem, Alana realiza um gesto que nos permite convocar o olhar para a construção de epistemologias corpóreas por meio da audiovisualidade, tornando-se um espelho pedagógico de si. O desenho, como ato criador, constitui sua primeira experiência de mediação estética, momento em que a personagem começa a ver a si mesma como imagem. O cabelo crespo e volumoso, a cor viva do vestido e o sorriso revelam uma presença afirmada, que rompe com imaginários coloniais e eurocêtricos de beleza. No segundo quadrinho, o calendário e as transformações capilares evidenciam o tempo como matéria cinematográfica. Bergala nos lembra que o cinema é o lugar onde o tempo pode ser sentido, e, aqui, Alana sente o tempo por meio da própria experiência corpórea. O enquadramento sugere uma narrativa de transformação interna: a menina observa, registra e participa da própria mudança, aprendendo a habitar o tempo de sua identidade. No terceiro quadrinho, o close no rosto e nos cabelos simboliza o momento de revelação estética, a personagem é atravessada por uma emoção de descoberta. O olhar de Alana, voltado diretamente para quem observa, cria uma relação de interpelação: ela não é mais apenas representada, mas se torna sujeito da imagem, ou seja, se presentifica nas imagens. Por fim, no quarto quadrinho, a volta à escola marca o retorno ao espaço social, agora mediado por uma nova percepção de si. Os cabelos soltos e cacheados tornam-se um símbolo de libertação estética, revelando que o processo de aprendizagem não.

se deu apenas na escola formal, mas também no território simbólico das presenças imagéticas. Podemos refletir que a sequência não apenas narra uma transformação, mas ensina o olhar a ver de outro modo, a reconhecer a beleza, a presença e a potência do corpo negro em sua inteireza.

4.2. 4 *Mundo de Karma* (2022)

FIGURA 18 – Festa do Pijama em Mundo de Karma



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=uI63BYkwtk0>

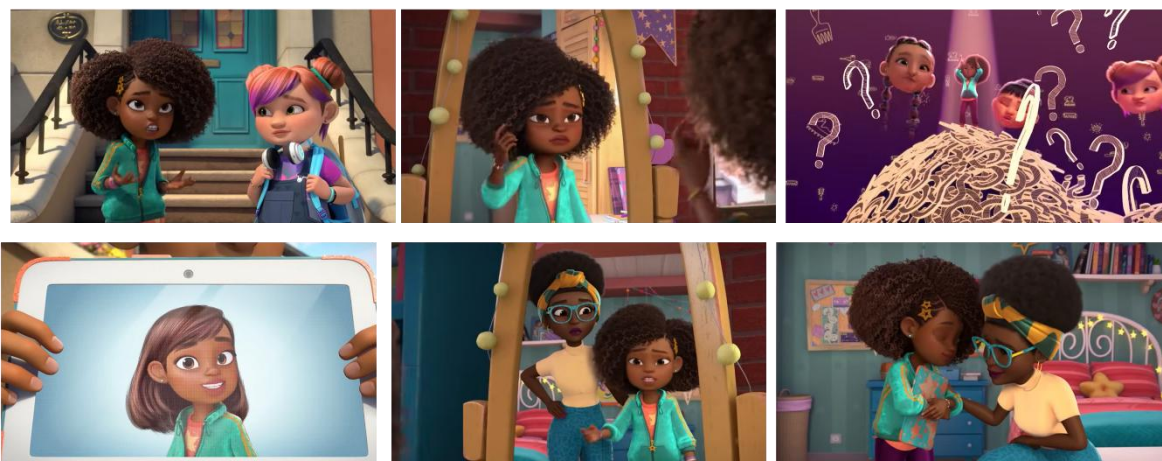
Na animação *Mundo de Karma*, no episódio intitulado *Orgulho do Meu Cabelo*, acompanhamos Karma e suas amigas em uma festa do pijama. No primeiro quadrinho, a personagem principal está em seu quarto, acompanhada de três amigas, uma branca, uma asiática e uma filipina, compondo uma cena marcada pela pluralidade de tonalidades de pele e referências culturais. No segundo quadrinho, as meninas, reunidas em torno de um tablet, utilizam um aplicativo para imaginar diferentes possibilidades de roupas e penteados. Nesse momento, Karma é alvo de uma série de perguntas sobre seu cabelo, como a lava, como cuida e se consegue penteá-lo, expressando desconforto diante da curiosidade excessiva das amigas. As expressões das demais personagens revelam o imaginário da branquitude que posiciona os fios crespos e cacheados em um lugar de exotismo e fantasia. A imagem, então, se transforma em um espaço de pensamento, sugerindo o impacto dessas perguntas sobre a personagem.

Kilomba (2019) explica que tais questionamentos da branquitude “revelam uma associação da negritude com o que é repugnante; elas anunciam como mulheres negras, no imaginário branco, são de alguma forma fantasiadas como sujas e selvagens” (Kilomba, 2019, p. 124). Karma não responde às perguntas e propõe que todas durmam. No terceiro quadrinho, o ambiente escurece, e a iluminação suave indica que as meninas se preparam para dormir.



Cada uma segura um objeto afetivo: a amiga branca abraça um urso de pelúcia, a asiática utiliza o celular, e a filipina coloca uma máscara de dormir. Karma, por sua vez, cobre os cabelos com uma toca de cetim azul, despertando o estranhamento das amigas, que, em tom de desconhecimento, perguntam se se trata de um chapéu. No quarto quadrinho, Karma explica que a toca serve para proteger os cabelos crespos durante o sono, evitando o frizz e a quebra. As amigas riem, e a amiga branca, à esquerda, exibe uma expressão cômica que diminui a importância do que foi dito, revelando um gesto sutil de deslegitimação. No quinto quadrinho, a cena se intensifica: as amigas invadem o espaço íntimo de Karma, tentando tocar seu cabelo enquanto voltam a fazer perguntas. A expressão da personagem demonstra irritação e incômodo, e ela afasta as mãos curiosas. Por fim, no sexto quadrinho, um close-up evidencia o rosto entristecido da personagem, com lágrimas escorrendo, marcando o momento em que o corpo e a emoção se tornam linguagem. Sob a ótica da análise criativa, esse fragmento revela como as relações entre corpos produzem significados e evidenciam os impactos do racismo cotidiano sobre as infâncias negras.

FIGURA 19 – Racismo Estético em *Mundo de Karma*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=uI63BYkwtk0>

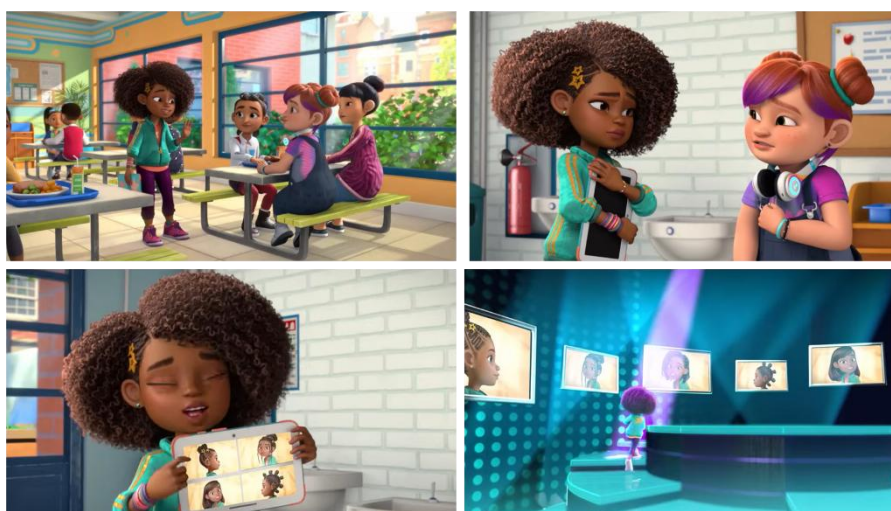
No primeiro quadrinho, observamos a personagem Karma na porta de casa, confrontando a amiga branca sobre o desconforto causado por suas perguntas na noite anterior. A amiga, em tom defensivo, responde que Karma está “exagerando”. O enquadramento revela a expressão irritada e decepcionada da protagonista, marcando visualmente o embate entre a experiência do racismo cotidiano e a tentativa de silenciamento. No segundo quadrinho, Karma aparece diante do espelho com uma expressão de tristeza e insegurança. A cena simboliza o momento em que ela se confronta não apenas com a própria imagem, mas também com os padrões



estéticos e raciais impostos pela sociedade, representados pelas falas das amigas. O espelho, nesse contexto, torna-se um espaço de conflito entre o olhar do outro e o autorreconhecimento. No terceiro quadrinho, a personagem recorre à imaginação e à música para expressar o que sente. No plano visual, rostos das amigas aparecem sobrepostos à sua mente, como símbolos de dúvida e julgamento. Karma questiona por que as amigas não gostam de seu cabelo, mesmo afirmando amá-lo. A sequência traduz, poeticamente, o impacto da rejeição estética e a resistência interna em reafirmar o amor por si. No quarto quadrinho, Karma pede ajuda a um amigo para se imaginar com cabelos lisos, revelando a pressão dos padrões eurocêtricos de beleza. A imagem, com fundo branco, brilho intenso e traços simplificados, sugere o ideal inalcançável que o olhar externo projeta. A clareza cromática contrasta com a complexidade emocional da personagem, evidenciando a ilusão da “beleza normativa”.

No quinto quadrinho, a cena muda para o quarto de Karma. Diante do espelho, ela expressa dúvidas sobre seu cabelo, enquanto sua mãe, uma mulher de pele negra retinta e cabelos crespos, adornada com turbante e acessórios afro, entra em cena. A presença materna introduz elementos estéticos e simbólicos da ancestralidade, que reconfiguram o espaço doméstico como lugar de saberes e afetos. Por fim, no sexto quadrinho, a mãe explica que os cabelos de Karma fazem parte de uma longa linhagem ancestral, carregando significados que vão além da estética: são expressões de saberes corpóreos, memória e resistência da comunidade negra. A paleta de cores se torna cálida, o espelho ganha profundidade e a câmera se aproxima das duas personagens em um abraço. A intervenção da mãe transforma a cena em um gesto de cuidado e transmissão simbólica, onde o toque no cabelo se torna ato pedagógico e poético, um reencontro entre corpo, estética e afeto.

FIGURA 20 – Resolvendo conflitos em *Mundo de Karma*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=uI63BYkwt0>

Na terceira sequência da animação, o primeiro quadrinho se passa em um ambiente escolar, marcando um novo momento na trajetória de Karma. Após o diálogo com sua mãe, no qual compreende que não precisa modificar seu cabelo para se adequar aos padrões da branquitude e reafirma a valorização da estética negra, a personagem retorna à escola fortalecida. O cenário apresenta elementos estéticos coloridos e diversos, simbolizando um espaço que valoriza as alteridades e possibilita que as personagens expressem suas identidades por meio de seus corpos e elementos culturais. A escola, nesse contexto, surge como território de liberdade e pluralidade. No segundo quadrinho, Karma chama sua amiga branca para conversar. Ambas apresentam expressões tristes e reflexivas, e Karma explica que se sentiu magoada com os comentários da amiga sobre seu cabelo e com a falta de sensibilidade quando buscou dialogar.

O enquadramento destaca o tom afetivo e pedagógico do gesto de Karma, que, em vez de reagir com hostilidade, busca promover compreensão e reconciliação. No terceiro quadrinho, Karma segura um tablet e mostra à amiga diversos estilos e penteados de cabelos crespos e cacheados, representando a versatilidade e pluralidade estética da comunidade negra. A personagem ensina, de modo lúdico e afirmativo, que o cabelo é um instrumento de expressão cultural e conhecimento, e que sua diversidade traduz as múltiplas formas de ser e existir. Essa cena propõe uma leitura pedagógica, o cabelo, enquanto elemento estético-corpóreo, torna-se um veículo de saberes, capaz de educar e transformar percepções dentro do próprio espaço escolar.

Por fim, no quarto quadrinho, Karma retorna ao seu campo imaginário, expresso através da música. A personagem aparece em um palco iluminado por luzes roxas, símbolo da



criatividade e do poder expressivo. Nos telões ao fundo, surgem diferentes estilos de cabelos afro, compondo uma celebração da diversidade estética negra. Essa cena finaliza a sequência com um tom de empoderamento: Karma transforma sua dor inicial em arte e pedagogia dos saberes estéticos corpóreos, pela via sensível da audiovisualidade, que os cabelos negros são elementos de epistemológicos de conhecimento estéticos, culturais e históricos.

4.3 O cabelo negro de meninas negras no cinema negro de Animação enquanto currículo decolonial

As animações *Hair Love*, *Transições*, *Cabelo Maluco* e *O Mundo de Karma*, produzidas no Brasil e nos Estados Unidos, apresentam um elemento comum à diáspora negra: o cabelo e as múltiplas relações que se constroem em torno dele, especialmente durante a infância, período em que o racismo estético se manifesta de forma mais intensa. Essas obras propõem novos olhares e saberes estéticos, convidando o público a refletir sobre as violências simbólicas impostas pelos padrões de beleza hegemônicos e, ao mesmo tempo, sobre a potência afirmativa dos corpos e cabelos negros. As imagens, permeadas por sensibilidade e afeto, operam como dispositivos saberes estéticos, questionando as normas visuais da branquitude e abrindo espaço para saberes e presenças plurais.

No ensaio *Alisando Nossos Cabelos* (2005), bell hooks discute como, no contexto do patriarcado capitalista, estrutura social e política em que se consolidou o costume de alisar cabelos entre pessoas negras, essa prática passou a representar uma tentativa de imitar a aparência do grupo branco dominante. Para a autora, tal fenômeno reflete um processo de racismo interiorizado, em que a estética eurocentrada é incorporada como ideal de beleza e, consequentemente, como negação da própria identidade.

Nesse sentido, o Cinema Negro de Animação (CNA) busca construir uma contranarrativa frente a essa lógica. Ao trazer protagonistas negros e negras como sujeitos de suas próprias histórias, essas produções inauguram novos espaços de representação e pertencimento, em que o cabelo não é símbolo de inferioridade, mas de ancestralidade, orgulho e expressão artística.

Entretanto, como apontam depoimentos e recepções do público, a relação entre identidade, padrões estéticos e representatividade midiática permanece complexa. As animações evidenciam as tensões entre o desejo de aceitação social e o processo de afirmação racial, revelando como o racismo estético ainda opera de maneira sutil, reforçando um ideal de beleza eurocêntrico e universalizante.



O CNA, portanto, emerge como campo pedagógico e estético que desafia essas estruturas, propondo novas visualidades e sensibilidades para pensar o corpo e a beleza negra como lugares de potência, memória e liberdade.

Os fragmentos analisados, por meio das audiovisualidades das animações, revelam como o Cinema Negro de Animação pode atuar como um potente meio de ressignificação da identidade racial e do sentimento de pertencimento. A infância, período crucial na construção da autoestima e da autoimagem, é frequentemente marcada por experiências de discriminação e silenciamento, que moldam a forma como a criança negra percebe a si mesma e o mundo que a cerca.

Nesse sentido, as animações apresentadas não apenas refletem realidades vividas por muitas crianças negras, mas também propõem um olhar pedagógico e estético voltado à valorização das identidades. Ao articular sensibilidade, beleza e representatividade, essas narrativas tornam visível uma infância negra que sonha, cria e se reconhece.

O uso dessas obras no espaço educativo pode favorecer diálogos sobre racismo, identidade e padrões de beleza, constituindo-se como ferramentas essenciais para uma educação antirracista e decolonial. Ao dar centralidade a protagonistas negros e às suas experiências, o Cinema Negro de Animação se afirmar como um dispositivo formativo, capaz de promover a construção de saberes estéticos e afetivos entre crianças e adolescentes.

Mais do que representar, essas animações presentificam a beleza negra e a estética das características negras, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e para a criação de novas narrativas de pertencimento e orgulho racial. Assim, a arte anima não apenas provoca olhares para construções de novas imagens, mas também os processos de cura, reconhecimento e sensibilidades para uma geração que aprende a se ver com outros novos olhares.

As produções audiovisuais negras reconfiguram o currículo como território de reexistência, conceito que remete à resistência por meio da criação e da afirmação da presença negra. Trabalhar com CNA é transformar o espaço escolar em campo de escuta, diálogo e descolonização do olhar. Como aponta Gomes (2017, p.45), “educar para as relações étnico-raciais é romper com o silêncio e dar visibilidade às vozes e histórias que foram silenciadas”.

Ao integrar o CNA às práticas pedagógicas, a escola amplia suas possibilidades de formar sujeitos críticos, sensíveis e conscientes de suas trajetórias. O cinema, nesse contexto, torna-se ponte entre o conhecimento e a transgressão, entre a razão e o afeto, provocando uma aprendizagem que emancipa.

É importante considerar que as estratégias pedagógicas construídas a partir de produções audiovisuais negras não se limitam ao uso de filmes em sala de aula, mas constituem uma



prática educativa transformadora, que articula estética, ética e política. Por meio da análise, da criação e da reflexão crítica das imagens, é possível formar sujeitos conscientes de suas presenças e percepção no mundo. Em tempos de disputas simbólicas e de desinformação, educar com e pelo CNA é um ato de transgressão, pois significa promover o direito de ver e de ser visto, de presentificar plenamente nas telas e nos espaços da educação. A Pedagogia Decolonial, especialmente quando centra a estética de meninas negras, seus cabelos, corporalidades e modos de existir, mobiliza saberes que desafiam os padrões normativos de beleza e humanidade historicamente construídos pela colonialidade.

Ao inscrever nas telas imagens que afirmam vidas negras como belas, complexas e dignas de presença, o CNA produz conhecimento para o currículo ao ampliar os repertórios visuais, emocionais e conceituais das crianças, permitindo-lhes compreender-se como sujeitos de história, de estética e de pensamento. Em tempos de disputas simbólicas, educar *com e pelo* CNA constitui um ato de transgressão, pois significa garantir o direito de ver e de ser visto, de presentificar-se plenamente nas telas e nos espaços da educação, instaurando um projeto formativo que confronta o epistemicídio e afirma outras possibilidades de existir e aprender. Dessa forma, o CNA contribui para a produção de presenças estéticas e corpóreas (Rosa, 2022), reposicionando a infância negra como produtora de sentidos, saberes e existências.

A linguagem audiovisual é, ao mesmo tempo, forma de expressão e campo de disputa simbólica. As imagens produzem modos de ver, de sentir e de compreender o mundo; por isso, quem detém o poder de narrar também detém o poder de definir quais corpos, vozes e experiências são visíveis. Historicamente, o cinema foi construído a partir de um olhar eurocentrado e colonial, que reduziu as populações negras a estereótipos, silêncios ou invisibilidades. Nesse contexto, o Cinema Negro e, em especial, o CNA, surge como uma linguagem insurgente, capaz de reconfigurar imaginários e fomentar novas perspectivas sobre a presença negra, tanto no campo artístico quanto educativo.

Para bell hooks (2019: 8), “olhar é um ato de resistência”. A autora destaca que, durante a escravidão e o colonialismo, o olhar das pessoas negras foi constantemente reprimido, pois ver e ser visto era um gesto de poder. Quando o cinema negro reivindica o direito de criar imagens próprias, ele também reivindica o direito de olhar e de existir visualmente. Nesse sentido, a linguagem audiovisual torna-se instrumento de libertação, um território de reescrita da memória e da estética.

De fato, a produção audiovisual negra propõe uma pedagogia do olhar decolonial, que se opõe à lógica da representação dominante. Como observa Fábio Rosa (2020, p. 45), o Cinema Negro “cria presença e corporeidade, instaurando uma política da imagem que desafia o regime



colonial de visibilidade”. Ou seja, trata-se de um cinema que não apenas denuncia a ausência de corpos negros nas telas, mas cria presenças outras, afirmativas e plurais, rompendo com a estética da subalternidade.

A partir dessa perspectiva, o audiovisual torna-se uma linguagem que permite reapropriar a imagem e deslocar os sentidos coloniais que sustentaram a supremacia de um olhar branco, masculino e ocidental. O ato de ver, no Cinema Negro, é também o ato de descolonizar os sentidos e reconstruir o imaginário coletivo.

Como afirma Grada Kilomba (2019, p. 25), “a colonialidade não é apenas uma estrutura histórica, mas uma estrutura de pensamento que se manifesta nas formas de saber, de ser e de ver o mundo”. Assim, ao romper com narrativas lineares e hierarquizadas, o CNA como dispositivo da animação instaura uma nova forma de pensar e de olhar, um olhar que presença a sujeito a partir de suas subjetividades e complexidade às existências negras.

A animação, como linguagem, possui uma potência singular: ela inventa mundos, transgride a realidade e dá forma ao imaginário. De acordo com Covaleski (2012, p. 93), a arte cinematográfica é “uma síntese das outras artes, um campo híbrido que une som, imagem e movimento”. Essa característica híbrida faz da animação um dispositivo privilegiado para a reimaginação das identidades negras, pois permite representar aquilo que o cinema euro-americano muitas vezes opta por posicionar em espaços marcados por arquétipos racistas. Dessa forma, a animação produz sentidos relacionados aos sonhos, à ancestralidade, às cosmologias e aos afetos.

Neste sentido, promovemos oficinas de brincar com o objetivo de observar como o cabelo e outras características estéticas de pessoas negras são percebidos e representados. No contexto do CNA como mediador no processo educacional decolonial, a fim de contribuir na formação estética de crianças, foram realizadas atividades envolvendo personagens de diferentes cores de pele e tipos de cabelo. A partir da experiência de reflexão proporcionada pelo CNA, as participantes, por meio do jogo teatral, puderam elaborar estratégias de intervenção para lidar com possíveis conflitos semelhantes aos retratados nos filmes, como o racismo estético.

Atividades complementares, como a escrita de cartas para personagens, a criação de narrativas visuais e colagens poéticas, podem ser realizadas após a exibição dos filmes, favorecendo a articulação entre o brincar e o pensamento crítico. Ao vivenciar o cinema de forma sensorial e reflexiva, os estudantes ampliam seu repertório cultural e desenvolvem a percepção da diversidade como algo natural, contribuindo para a formação de uma educação antirracista.



CAPÍTULO V

OFICINAS PEDAGÓGICAS COM CINEMA NEGRO DE ANIMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR



5 CAPÍTULO V: Oficinas Pedagógicas com Cinema Negro de Animação no contexto escolar.

RESUMO

Este capítulo apresenta o desenvolvimento de oficinas pedagógicas com Cinema Negro de Animação realizadas em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal localizada na Baixada Fluminense, em Nova Iguaçu, território periférico marcado por vulnerabilidades socioeconômicas e por uma população majoritariamente negra. A investigação fundamenta-se na pesquisa-ação, conforme Michel Thiollent, articulada à Análise Criativa proposta por Alain Bergala, compreendendo as crianças como sujeitas produtoras de conhecimento e as imagens como dispositivos estético-pedagógicos de construção de sentidos. O estudo dialoga com a Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget para justificar a escolha da faixa etária, considerando os processos simbólicos, identitários e de alfabetização característicos da segunda infância. O contexto institucional evidenciou a ausência de diretrizes sistematizadas para a educação das relações étnico-raciais no currículo municipal, apesar das determinações das Leis 10.639/03 e 13.006/14, o que reforça a relevância da intervenção pedagógica. As oficinas foram organizadas a partir do ciclo investigativo de David Tripp, planejamento, ação, monitoramento e avaliação, e envolveram exibição de animações negras, produção de autorretratos, rodas de conversa, exercícios de reconhecimento das tonalidades de pele e criação de painéis coletivos. A análise concentrou-se nas falas, gestos e produções visuais das/os estudantes, registradas manualmente em conformidade com os princípios éticos da pesquisa. Os resultados evidenciam deslocamentos nas percepções estéticas e na autoimagem das crianças, ampliação do repertório visual e fortalecimento de processos de autorreconhecimento corporal, especialmente no que se refere ao cabelo crespo e às tonalidades de pele. O vínculo afetivo prévio entre pesquisadora e turma mostrou-se elemento constitutivo do processo investigativo, favorecendo a escuta sensível e a participação ativa. Dessa forma, o Cinema Negro de Animação, ao ser integrado ao cotidiano escolar como conhecimento curricular, potencializa a construção de práticas decoloniais, contribui para a valorização das identidades negras nas infâncias e possibilita a constituição da escola como espaço aquilombado de produção de saberes, afetos e pertencimentos, tensionando a lógica eurocêntrica que historicamente estrutura o currículo.

Palavras-chave: Cinema Negro de Animação; Pesquisa-Ação; Análise Criativa; Educação Antirracista; Infâncias Negras.



5. OFICINAS PEDAGÓGICAS COM CINEMA NEGRO DE ANIMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola na qual esta pesquisa foi desenvolvida localiza-se na Baixada Fluminense²¹, no município de Nova Iguaçu, em uma região periférica e distante do centro urbano. Trata-se de um território marcado por vulnerabilidades socioeconômicas, no qual reside uma população majoritariamente pertencente às camadas populares e de baixa renda. A instituição atende aproximadamente 300 estudantes, distribuídos entre as turmas do Infantil 4 ao 5º ano do Ensino Fundamental. A turma participante da pesquisa, especificamente do 2º ano, possui entre 32 e 35 estudantes em frequência média diária. A maioria das crianças é negra, considerando-se a classificação de pretos e pardos do IBGE.

A docente responsável pela turma, uma professora negra que colaborou diretamente com esta investigação, atua na escola há aproximadamente nove anos, predominantemente em turmas de alfabetização, 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental. Sua trajetória revela não apenas continuidade, mas também um vínculo consolidado com o trabalho pedagógico desenvolvido naquele território, contribuindo para a construção de práticas educativas sensíveis às especificidades da comunidade escolar.

No que se refere à Proposta Curricular do município de Nova Iguaçu, constatou-se que ela é alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), priorizando a descrição de competências e habilidades previstas para cada componente curricular e seu segmento escolar. Entretanto, durante o desenvolvimento desta pesquisa, não foi possível identificar um documento institucionalizado, de abrangência municipal, que explicita diretrizes, estratégias ou orientações específicas para o trabalho com as relações étnico-raciais, conforme preconizam a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

Em contato com a Secretaria Municipal de Educação, verificou-se que não há um plano sistemático para o enfrentamento ao racismo e promoção da educação antirracista. As ações relacionadas às temáticas étnico-raciais concentram-se, sobretudo, no mês de novembro, por ocasião das atividades alusivas ao Dia da Consciência Negra. No cotidiano escolar, segundo relatos das gestoras e docentes, iniciativas relativas à valorização da diversidade racial ocorrem de maneira pontual, sem garantia de continuidade ao longo do ano letivo.

²¹ O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil no período de abril a setembro de 2025 e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFRJ. Número do parecer 7.786.586



No tocante ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, documento essencial para compreender como a instituição orienta suas práticas, princípios e metas, sua consulta não pôde ser realizada. As gestoras informaram que a última versão do PPP havia sido perdida devido a um problema técnico no sistema de informática e que a escola se encontrava em processo de reformulação do documento. Assim, não foi possível analisar como, formalmente, o PPP aborda a temática das relações étnico-raciais. Ainda assim, pelas falas das gestoras e da professora, é possível inferir que a escola reconhece a importância dessas discussões, mas enfrenta limitações estruturais e organizacionais para consolidá-las de forma sistematizada.

Por fim, para fins de identificação racial das crianças participantes, adota-se nesta pesquisa o critério da heteroatribuição, conforme descrito por Nascimento e Fonseca (2013), que distinguem três métodos de classificação racial: autoatribuição, heteroatribuição e análise genética de grupos populacionais. Optou-se pela heteroatribuição por se tratar de um estudo com crianças pequenas, cujo processo de autoidentificação racial pode estar em formação e sofrer influência de elementos imaginários, simbólicos e afetivos em construção.

Durante as atividades, as informações foram coletadas a partir dos registros produzidos nos quatro encontros realizados com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Nova Iguaçu, localizada no bairro de Jardim Nova Era. A pesquisa seguiu as diretrizes da Metodologia da Análise Criativa e da Pesquisa-Ação, buscando compreender como as crianças expressavam seus conhecimentos estéticos e suas percepções sobre o cabelo a partir das animações exibidas. O foco esteve nas falas, interpretações e gestos das/os estudantes, mobilizados pelas rodas de conversa e pelas oficinas de criação.

A escolha pela realização da pesquisa com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental se baseou em aspectos do desenvolvimento cognitivo, emocional e simbólico característicos dessa faixa etária, composta predominantemente por crianças de sete a oito anos. À luz dos referenciais da Psicologia do Desenvolvimento, especialmente das contribuições de Jean Piaget (1990), compreendi que essa etapa marca o início do que se denomina segunda infância. Trata-se de um período caracterizado por avanços significativos no pensamento lógico, na organização da linguagem e na construção das noções de identidade, diferença e pertencimento.

Piaget analisa a relação entre o sujeito que conhece e os objetos da experiência como um processo de construção ativa. Sua teoria psicogenética explica que o sujeito desenvolve estruturas cognitivas progressivamente, a partir da interação com o meio, organizando suas ações por meio de esquemas e operações lógicas. Esses fundamentos orientaram a decisão metodológica e justificaram a pertinência de trabalhar com esta turma, cujos resultados



confirmaram a intensidade dos processos simbólicos e identitários que atravessam as crianças nessa fase. Como destaca Maria Teresa Freitas (1998):

A partir da teoria psicológica piagetiana, pode-se dizer que aquilo que é incorporado à atividade dos alunos pela descoberta pessoal passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações. Nessa perspectiva o ensino é visto como um convite à exploração, à descoberta, tornando-se a sala de aula um espaço de construção onde o aluno tem um papel central e ativo na produção do saber. Ele é o centro da própria trajetória em direção ao conhecimento, da própria aprendizagem (Freitas, 1998, p. 06)

A partir da teoria psicológica piagetiana, pode-se dizer que aquilo que é incorporado à atividade das/os estudantes pela descoberta pessoal passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações. Nessa perspectiva, o ensino é visto como um convite à exploração, à descoberta, tornando-se a sala de aula um espaço de construção onde a/o estudante tem um papel central e ativo na produção do saber. Ela (e) é o centro da própria trajetória em direção ao conhecimento, da própria aprendizagem (Freitas, 1998, p. 6). Sendo assim, as crianças já são capazes de realizar relações simbólicas mais elaboradas, expressar ideias sobre si e sobre o outro com maior clareza e sensibilidade, o que favorece a participação em atividades de escuta, criação artística e diálogo. Além disso, o 2º ano do Ensino Fundamental estava diretamente inserido no período de alfabetização, o que representava um momento de construção da linguagem oral e escrita, da interpretação de narrativas e da associação entre texto, imagem e significado. Essa etapa se mostrou particularmente rica para atividades que articulavam linguagem, expressão artística e representação identitária, como as propostas por meio das animações e dos exercícios visuais que integraram esta pesquisa.

Outro fator essencial para a escolha dessa turma dizia respeito ao aspecto afetivo e relacional, central nesse período da vida escolar. As/Os estudantes dessa idade estavam em plena expansão da autonomia, mas ainda mantinham uma forte ligação emocional com figuras de referências familiares, escolares e de outras crianças da mesma idade, favorecendo atividades colaborativas, rodas de conversa e produções artísticas do contexto da pesquisa.

No contexto desta pesquisa, esse aspecto afetivo adquiriu uma relevância adicional: durante meu estágio curricular obrigatório, realizado anteriormente na mesma turma durante a formação da segunda licenciatura em Pedagogia, estabeleci vínculos significativos com os estudantes. Esse laço favoreceu um ambiente de confiança e segurança, permitindo que as crianças se mostrassem mais abertas, receptivas e dispostas a participar das atividades. Assim, o afeto não atuou apenas como suporte, mas como parte constituinte do próprio processo investigativo, contribuindo para que temas sensíveis, como autoestima, identidade e



valorização da estética negra, fossem trabalhados de maneira cuidadosa, respeitosa e significativa para/com as crianças.

Também foram analisadas as produções visuais elaboradas pelas/o estudantes, incluindo desenhos autorreferenciais, exercícios de imaginação estética e composições coletivas. Em conformidade com os princípios éticos, nenhum estudante foi fotografado ou filmado. As falas foram registradas manualmente pela pesquisadora durante os encontros, garantindo o anonimato das/os participantes, identificados como “estudante A”, “estudante B” e assim por diante. A análise considerou apenas as manifestações realizadas no contexto das atividades.

Todo o processo foi conduzido com autorização da Secretária Municipal de Educação de Nova Iguaçu, pela direção da escola e acompanhado pela regente da turma onde foi realizada a pesquisa, que há anos desenvolve práticas pedagógicas alinhadas a uma perspectiva antirracista. A proposta de pesquisa foi prontamente aderida pela docente por estar em consonância com as práticas curriculares e didáticas sobre relações étnico-raciais que ela já desenvolvia com a turma, especialmente por meio de atividades mediadas pelas artes visuais. Dessa forma, a pesquisa não apenas dialogou com essas ações previamente existentes, mas também as apoiou e potencializou, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre estética, identidade e cultura afro-brasileira no cotidiano escolar e fortalecendo o trabalho pedagógico que a professora vinha construindo em torno dessas temáticas. Os resultados analisados revelaram não apenas percepções individuais das crianças, mas também como suas interpretações dialogam com repertórios visuais, afetivos e socioculturais construídos na escola e fora dela.

Pensar a sala de aula como espaço de produção de sentidos e experiências implica reconhecê-la como território de encontros, escutas e aprendizagens que ultrapassam o campo do conteúdo formal. É nesse lugar de trocas e afetos que o Cinema Negro de Animação se insere como conhecimento curricular que aproxima a arte, a construção de identidades e educação, permitindo que os estudantes vejam, sintam e reflitam sobre si mesmos e sobre o mundo a partir de outras epistemologias.

A inserção dessa linguagem no contexto escolar dialoga diretamente com a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, e com a Lei nº 13.006/14, que estabelece a exibição de produções cinematográficas nacionais como parte integrante da prática educativa. Assim, o Cinema Negro de Animação constitui-se não apenas como recurso didático, mas como conhecimentos produtores de currículos capaz de articular corporeidade, sensibilidade, estética e criatividade para as diferentes infâncias.



Ao levar para a sala de aula de uma turma segundo ano do ensino fundamental da rede municipal de Nova Iguaçu as narrativas negras animadas, essa pesquisa buscou pensar com as crianças desta etapa de ensino constroem estéticas a partir destas produções audiovisuais. Além disso, buscamos analisar e compreender como as/os estudantes produzem conhecimentos corpóreos constituintes de suas negritudes como cabelo, cor da pele e vestimentas. A experiência estética torna-se, nesse processo, também uma experiência ética e afetiva, que convida ao diálogo, à escuta e à reconstrução de memórias coletivas.

5.1 A Metodologia da Pesquisa-ação com Cinema Negro de Animação em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental

Esta pesquisa teve como principal caminho metodológico a Pesquisa-Ação, fundamentada em Michel Thiollent (2014), orientada pela intenção de construir conhecimentos *com* os estudantes e não apenas *sobre* eles. A escolha desse método se articulou à minha própria trajetória na escola, onde fui estudante nos anos de 2005 e 2006, cursando o 1º ano do Ensino Fundamental e posteriormente o 2º ano, e, retornei no ano de 2025 à escola como estagiária de Pedagogia na mesma turma em que realizei a pesquisa. Esse percurso favoreceu um sentimento de pertencimento e de comunidade, elementos essenciais para o desenvolvimento de uma investigação sensível, comprometida e construída de forma compartilhada. A Pesquisa-Ação mostrou-se adequada, sobretudo, pelo contexto da turma, composta majoritariamente por estudantes negros (aproximadamente 90%, entre pretos e pardos). Nesse cenário, tornou-se fundamental promover espaços de autorreconhecimento, fortalecer a autoestima e criar condições para que as crianças pudessem elaborar outras imagens de si e das/os outras (os) colegas de turma, possibilitando repensar sobre os padrões estéticos impostos pela branquitude.

Assim, as atividades dessa pesquisa buscaram incentivar que as/os estudantes reconhecessem suas corporeidades constituídas pelos cabelos, tons de pele, traços, gestualidades de forma plural e diversa. Ao olhar para si e para os colegas com atenção, cuidado e legitimidade, as crianças foram convidadas a construir novos modos de perceber a diferença e a diversidade, reafirmando a presença corpórea negra como valor estético, político e histórico. Conforme analisa Thiollent e Collete (2014), ‘‘ professores e alunos não são consumidores de conhecimento, são produtores dialogando por meio da pesquisa, com cooperação ou colaboração, a seu alcance por meio de interações, observações, leitura e reflexão (Thiollent & Collete, 2014, p.213)

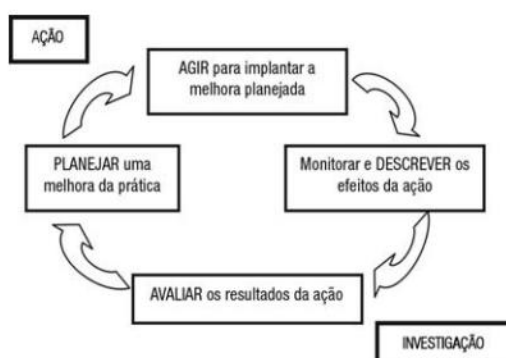


Nessa direção, as oficinas buscaram não apenas promover o reconhecimento da estética negra, mas também instaurar um espaço de produção partilhada de saberes, no qual as crianças pudessem experimentar outras formas de ver, se ver e ver o outro, deslocando leituras coloniais e afirmando, com sensibilidade, sua própria presença no mundo.

Dentro da perspectiva da Pesquisa-Ação, o intuito foi desenvolver uma metodologia que mobilizasse as imagens como dispositivos pedagógicos e investigativos, permitindo que as crianças se expressassem por meio de visualidades, afetos e narrativas corporais. A escolha da Análise Criativa, conforme proposta por Alain Bergala (2008), integrou-se à Pesquisa-Ação como metodologia imagética capaz de articular o sensível e o cognitivo, promovendo uma leitura estética, ética e afetiva das animações trabalhadas. Nesse sentido, as imagens, tanto as exibidas nas obras de Cinema Negro de Animação quanto as produzidas pelas crianças nos autorretratos e painéis coletivos, potencializaram o processo investigativo, permitindo compreender como elas percebem, sentem e ressignificam os elementos estéticos do corpo negro, especialmente o cabelo crespo. Assim, a metodologia adotada buscou não apenas analisar registros, mas construir, junto às/aos estudantes, modos de ver, sentir e existir que contribuíssem para o fortalecimento da autoestima, da identidade e da presença estética negra no cotidiano escolar.

FIGURA 21: Ciclo básico da investigação-ação

Diagrama 1: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: Pesquisa-ação: uma introdução metodológica (Tripp. Davi, 2005, p. 446.)

A proposta metodológica deste estudo fundamentou-se na Pesquisa-Ação e, de modo particular, no ciclo processual apresentado por David Tripp (2005), o qual organiza a investigação em quatro movimentos articulados: *planejamento, ação, monitoramento e*



avaliação. Esse modelo, entendido como um processo espiralado e contínuo, revelou-se adequado à natureza desta pesquisa, que se constituiu em diálogo vivo com as crianças e com o cotidiano escolar. Assim, cada etapa da investigação foi atravessada pelo envolvimento direto da pesquisadora, pela dimensão afetiva estabelecida com a turma e pela mediação estética proporcionada pelas animações selecionadas.

No primeiro momento, correspondente ao planejamento da ação, foram definidos os objetivos da pesquisa, a seleção das produções audiovisuais que comporiam as oficinas e a elaboração das atividades que mobilizariam a construção imagética dos estudantes. Esse planejamento considerou tanto a especificidade do 2º ano, fase intensificada de alfabetização, formação simbólica e construção identitária, quanto aspectos afetivos resultantes da experiência prévia da pesquisadora na escola, que favoreceram vínculos e receptividade por parte das crianças. Se planejou, portanto, um conjunto de intervenções que articulassem cinema, desenho, autorreconhecimento corporal e discussão sobre estética negra, em consonância com a Análise Criativa como eixo interpretativo.

O segundo momento, correspondente à ação propriamente dita, materializou-se nos quatro encontros pedagógicos realizados ao longo do mês de setembro de 2025. Neles, foram desenvolvidas análises criativas a partir das exibições das animações *Hair Love* (2019), *Cabelo Maluco* (2020), *Transições* (2021) e *Mundo de Karma* (2021), oficinas de produção de autorretratos, apresentações sobre tonalidades de pele, bem como rodas de conversa e a criação de um painel coletivo. Essas ações, além de pedagógicas, foram também produtoras de dados, pois permitiram observar como as crianças expressam suas percepções sobre corpo, cabelo, pertencimento e diferença antes e depois do contato com as audiovisualidades negras.

O terceiro movimento, de monitoramento e descrição, integrou o registro sistemático dos conhecimentos desenvolvidos a partir das atividades das oficinas. Durante todas as oficinas, foram documentadas as falas espontâneas, os gestos, os desenhos, os comentários produzidos durante as exibições e as respostas estéticas das crianças diante das narrativas apresentadas. Esses registros constituíram o corpus de análise da pesquisa. A Análise Criativa, tal como proposta por Alain Bergala (2008), orientou a interpretação desses materiais, permitindo examinar como as crianças se aproximavam das imagens, que elementos capturavam, que tensões revelavam e de que modo produziam sentidos sobre o cabelo crespo e sobre a estética negra.

Por fim, o quarto momento, correspondente à avaliação, consistiu na análise comparativa entre as produções iniciais e finais, na identificação de deslocamentos perceptivos e na reflexão crítica sobre os impactos das intervenções. Essa avaliação não buscou mensurar resultados em



termos quantitativos, mas compreender transformações simbólicas, emergências afetivas, silenciamentos e reconfigurações de pertencimento.

Assim, a correlação entre o ciclo de Tripp (2005) e as etapas desta pesquisa demonstram que a Investigação-Ação não funcionou apenas como método, mas como processo ético-pedagógico. Ao planejar, agir, monitorar e avaliar de forma integrada, foi possível construir um espaço investigativo que mobilizou afetos, visualidades e narrativas, ao mesmo tempo em que revelou tensões fundamentais para a compreensão das estéticas negras nas infâncias e dos modos como as crianças constroem e reconstróem imagens de si e de outras (os).

5.2 A Análise Criativa: reconhecimento, autorreconhecimento e tensionamentos estéticos

A Análise Criativa, metodologia desenvolvida por Alain Bergala (2008), constitui um eixo que apoia a Pesquisa-Ação nesta investigação, uma vez que possibilita compreender como as crianças constroem sentidos a partir das imagens do Cinema Negro de Animação e por meio delas. Para Bergala (2008), a imagem não é apenas um objeto a ser decodificado, mas um campo sensível de produção de conhecimento, onde “ensinar cinema (e aprender) na escola significa encontrar, experimentar, transmitir uma forma de arte”, (Bergala, 2008, p.31) especialmente nas infâncias, quando o olhar e a imaginação operam como primeiras formas de interpretação do mundo. O autor destaca que a leitura criativa das imagens exige atenção às “escolhas parciais” que compõem uma obra audiovisual, embora possam parecer pequenas ou até secundárias, participam da formação da imagem mental que o espectador elabora durante e após a projeção. Como afirma Bergala:

As escolhas parciais, que contribuirão para a criação desse objeto composto, são de natureza completamente heterogênea: uma escolha de cor, de entonação, de tal peça de vestuário age tanto na formação da imagem mental final (a que o espectador reconstituirá no decorrer do filme e carregará consigo após a projeção) quanto escolhas mais languageiras — que são muitas vezes as únicas de que a pedagogia se ocupa — como os diálogos ou os movimentos de câmera. (Bergala, 2008, p. 145)

Ao trazer essas contribuições para o campo educacional, a Análise Criativa nesta pesquisa permitiu compreender que a sensibilidade estética das crianças é produzida também por elementos aparentemente simples, como cores, gestos, expressões, texturas, enquadramentos, tons de pele, volumes de cabelo e que esses fazem parte de seu repertório visual e afetivo.

Assim, ao mobilizar essa metodologia dentro da pesquisa-ação, buscou-se captar como as crianças interpretaram e ressignificaram os elementos estéticos presentes nas animações trabalhadas (cabelo crespo, tonalidades de pele, expressividade corporal, emoções das personagens), e como esses elementos dialogaram com suas próprias vivências. A Análise



Criativa, portanto, foi essencial para iluminar não apenas o que as crianças diziam, mas como elas sentiam, percebiam e traduziram as imagens em palavras, desenhos e gestos.

As atividades foram realizadas sem registro audiovisual, garantindo a escuta sensível e espontânea das crianças. As falas foram transcritas manualmente para fins de análise, assegurando o anonimato dos(as) estudantes, identificados como “estudante A”, “estudante B” e assim por diante, conforme diretrizes éticas deste estudo e aprovação do Comitê de Ética via Plataforma Brasil. A análise permaneceu restrita às falas produzidas no contexto das oficinas, respeitando o tempo, o ritmo e o desejo de expressão de cada criança.

5.2.1 Produção de autorretrato: Como eu vejo?

No primeiro encontro, realizado em 8 de setembro de 2025 com total de 35 participantes, as/os estudantes foram convidadas/os a produzir um autorretrato antes mesmo de conhecerem as obras de animação que seriam trabalhadas posteriormente. Essa etapa inicial teve como objetivo compreender como cada criança percebe e apresenta a própria corporeidade, identificando os elementos que reconhecem como constitutivos de sua identidade visual: traços faciais, tonalidade da pele, formato do cabelo, proporções e traços estéticos significativos. Nesse sentido, o autorretrato funcionou como um dispositivo metodológico para acessar, pela via do desenho, como as crianças elaboram simbolicamente seus próprios corpos.

A escolha dessa atividade, centrada na produção do desenho e na arte visual, está diretamente relacionada às próprias obras analisadas, *Hair Love*, *Transições*, *Cabelo Maluco* e *Mundo de Karma*, pois nessas animações, o desenho aparece como um dispositivo expressivo fundamental: as protagonistas, todas elas meninas negras, utilizam essa linguagem gráfica para manifestar como gostariam que seus cabelos fossem, para elaborar sentimentos sobre si mesmas e para construir sentidos identitários a partir de suas experiências estéticas. Assim, ao incorporar o desenho como dispositivo pedagógico, buscamos oferecer às crianças um meio semelhante de expressão estética presente nas obras que seriam apresentadas, possibilitando que elas também pudessem narrar, pela via visual, suas percepções, desejos e representações sobre o próprio corpo e, especialmente, sobre o cabelo. Desse modo, o autorretrato se articula com a lógica das animações trabalhadas: ambas operam como linguagens de autorreconhecimento, permitindo que as/os estudantes expressem identidades, tensionem normas estéticas e experimentem novas formas de se ver e de imaginar suas corporeidades.

Esse momento também marcou o reencontro entre a pesquisadora e a turma, após alguns meses do término do estágio curricular obrigatório na licenciatura em Pedagogia, se



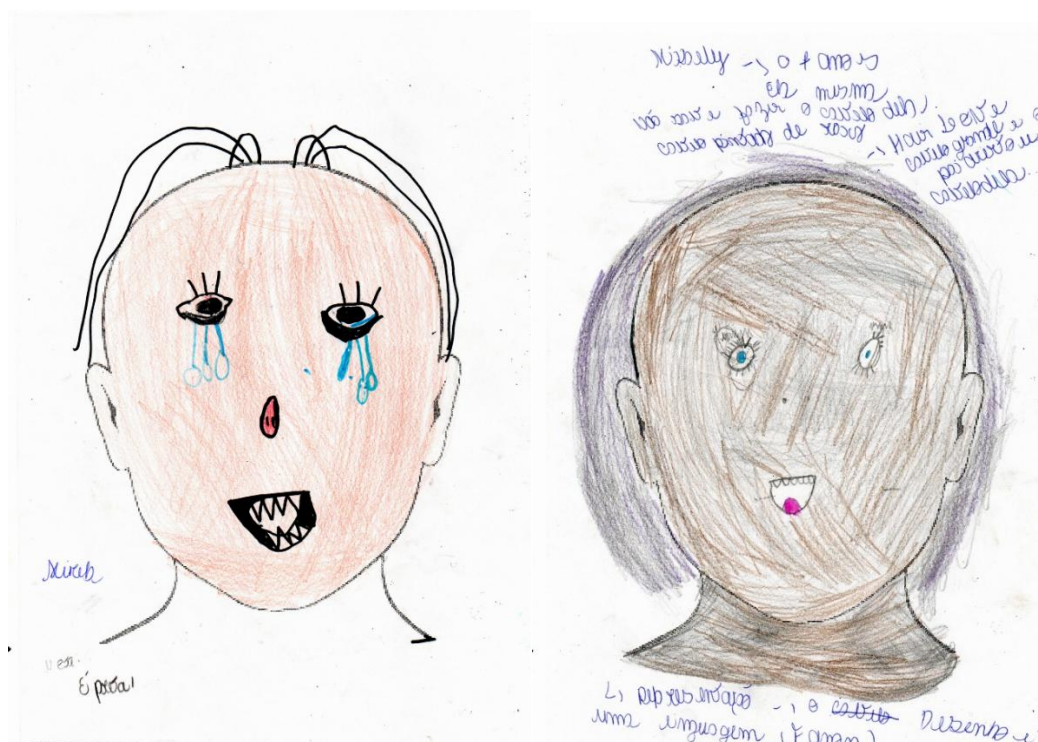
configurando como um espaço de acolhimento, escuta e reconstrução de vínculos afetivos, fundamentais para o caráter colaborativo da pesquisa. Como parte desse processo, apresentei aos estudantes, conforme ilustrado na Imagem X, uma escala de tonalidades de pele, disponibilizando-a como recurso coletivo a ser utilizado livremente ao longo das oficinas. Esse gesto buscou ampliar o repertório visual das crianças, incentivando-as a observar e nomear a diversidade de tons de pele existente entre elas e nas personagens das animações, fortalecendo, desde o início, o compromisso desta pesquisa com o reconhecimento das subjetividades da corporeidade negras.

FIGURA 22: Lápis tons de pele



Fonte: Produção Própria

FIGURA 23: Produções artísticas de autorretratos de meninas negras



Fonte: Produção própria das estudantes (Imagem própria)

Os dois autorretratos acima, produzidos por duas meninas negras, revelam elementos fundamentais para compreender como processos de autoimagem, identidade racial e reconhecimento estético se manifestam no âmbito escolar. Embora ambas compartilhem marcadores raciais semelhantes, as produções evidenciam que o reconhecimento da estética negra, especialmente do cabelo crespo, não se apresenta de forma espontânea e presentificada.

No primeiro desenho (esquerda), observamos uma figura feminina com expressão chorosa, marcada pela cor azul que escorre dos olhos. A boca, representada com dentes pontiagudos, reforça uma imagem de sofrimento, estranhamento ou desconforto. O cabelo é representado por fios lisos, escassos e sem textura, o que se distancia visivelmente das características reais da estudante retratada. Nesse caso, a Análise Criativa permite compreender que o autorretrato não é apenas uma tentativa de registro do que se vê, mas daquilo que a criança *acredita* que deve ser visto, evidenciando repertórios estéticos já modulados pela branquitude. Kilomba (2019) aponta que “o corpo negro aprende a se ver através de imagens que não o incluem” (Kilomba, 2018, p. 131), e essa afirmação se materializa no desenho: mesmo sendo uma menina negra com cabelos crespos, sua autorrepresentação apaga esse marcador identitário. A ausência de volume, textura e forma crespa não indica falta de habilidade gráfica, mas sim um possível



processo de não reconhecimento simbólico do próprio cabelo como elemento de beleza, pertencimento e expressividade.

No segundo autorretrato (direita), vemos uma outra menina negra de pele mais escura que colore cuidadosamente a própria pele, reconhecendo sua tonalidade. No entanto, novamente o cabelo é representado de maneira que não corresponde à textura natural crespa ou cacheada. A escolha pelo cabelo liso e homogêneo, preenchido de maneira uniforme, revela um padrão estético que se alinha mais ao padrão eurocêntrico da branquitude do que à própria corporeidade negra.

Quando analisados em conjunto, os dois desenhos evidenciam um fenômeno descrito por Nilma Lino Gomes (2005): o corpo e, especialmente, o cabelo crespo são territórios de disputa simbólica na constituição da identidade negra. O apagamento do cabelo crespo, mesmo em autorretratos feitos por meninas negras, demonstra que a internalização do ideal estético branco ainda atua como força estruturante nas formas de se ver e de se presentificar.

Esses autorretratos também revelam marcas afetivas importantes. A expressão chorosa na primeira imagem pode indicar sofrimento simbólico relacionado à autoimagem, enquanto o segundo desenho, ainda que mais elaborado, demonstra uma relação de distanciamento entre a criança e os traços que compõem sua estética negra. A análise desses gestos artísticos, portanto, não deve ser lida como simples escolhas infantis, mas como manifestações de subjetividades atravessadas pelo racismo estético.

Como aponta Bento (2022), a estética negra não é apenas uma forma de aparência, mas uma experiência política, histórica e emocional e nesse sentido, o apagamento do cabelo crespo nos autorretratos evidencia que, mesmo em uma escola que trabalha questões raciais de maneira intencional, esse processo ainda é inicial e precisa ser continuamente fortalecido.

Assim, a leitura desses desenhos reforça a importância do Cinema Negro de Animação como dispositivo pedagógico: ao oferecer imagens positivas, sensíveis e plurais de cabelos crespos e corpos negros, esse conhecimento narrativo imagético amplia o repertório simbólico das crianças, contribuindo para a construção corpórea afetiva e estética do modo como elas se percebem e se representam.

FIGURA 24: Produção artística de autorretratos de crianças negras



Fonte: Produção própria dos estudantes (Imagem própria)

Nos autorretratos analisados, elaborados por duas crianças negras, um menino (à esquerda) e uma menina (à direita), observa-se um conjunto de elementos simbólicos que evidenciam tensões na construção da identidade racial e estética. Embora se trate de produções infantis, o modo como se representam fornece indícios relevantes acerca de processos de subjetivação permeados por referências hegemônicas e pelo apagamento estrutural dos traços fenotípicos negros. No caso do menino, nota-se que ele se representa com a pele inteiramente azul e com cabelos loiros, lisos e espetados, distantes de suas características reais. A escolha da cor azul para a pele sugere um afastamento de sua tonalidade natural, aproximando-se de uma figura imaginária ou de um idealizado que neutraliza sua racialidade. O cabelo loiro e sem textura crespa reforça essa busca por uma estética normativa vinculada à branquitude, frequentemente representada, validada e valorizada socialmente. A ausência de demarcações realistas dos traços faciais também indica uma possível fragilidade na construção da própria imagem



corporal, o que pode estar associado à internalização de padrões exógenos de beleza e pertencimento.

Já a menina se representa com uma pele significativamente mais clara e com cabelos lisos, moldados por uma faixa que reforça ainda mais essa linearidade. Assim como no desenho do menino, a textura crespa, característica marcante de grande parte das crianças negras, é completamente apagada. Essa escolha revela não apenas um distanciamento das próprias referências fenotípicas, mas também um movimento de adequação a modelos estéticos dominantes, ensinados e reforçados desde a infância. A suavização dos tons da pele e a ausência de traços faciais definidos reforçam um possível desejo de neutralização de aspectos identitários que marcam a presença negra.

Os dois autorretratos apresentam um padrão comum: o apagamento da estética negra. Ambos evitam representar sua cor de pele real, suas marcas corporais e, sobretudo, a textura de seus cabelos, substituindo-as por traços associados à branquitude ou a figuras imaginadas que se afastam de elementos estéticos corpóreos da negritude. Essa dinâmica pode ser interpretada como expressão de um processo de branqueamento simbólico, no qual a criança, ainda em fase inicial de formação subjetiva, adere a normas estéticas que circulam socialmente como ideais de beleza. Como discute Fanon (2008), o corpo negro é constantemente submetido ao olhar colonial e racializado, que produz uma percepção de inadequação e estimula a busca por “máscaras” que aproximem o sujeito de padrões estéticos associados à branquitude.

Nesse processo, a criança aprende desde cedo a rejeitar elementos de sua corporeidade e deseja atribuir a si características que lhe garantam maior aceitação social, configurando o que o autor denomina um movimento de negação dos elementos estéticos da negritude, marcado por dimensões psicológicas e simbólicas. Essa análise contribui para compreender porque, nos autorretratos, os estudantes representam ausência da sua cor de pele real e a textura de seus cabelos, reproduzindo traços estéticos distantes da negritude. Tais autorretratos constituem, portanto, imagens potentes para a compreensão de como crianças negras elaboram suas identidades e percebem seus corpos em contextos marcados por desigualdades raciais.

A análise dessas produções reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a estética negra, ampliem o repertório imagético das crianças e promovam experiências que possibilitem o reconhecimento de si como sujeitos de beleza, de subjetividades e de produção de conhecimentos. Sob uma perspectiva decolonial, tais imagens tornam-se evidências potentes de como as crianças elaboram, e também tensionam, narrativas hegemônicas sobre corpo, cabelo, identidade e pertencimento. Os desenhos não apenas expressam percepções individuais, mas revelam camadas profundas de colonialidade que atravessam a infância e que precisam ser



refletidas pela escola. Assim, constituem uma porta de entrada para intervenções educativas comprometidas com a construção de identidades positivas, com o enfrentamento das formas de apagamento simbólico que historicamente incidem sobre a infância negra e, simultaneamente, com a desestabilização dos referenciais eurocêntricos que estruturam o currículo. Observar essas imagens a partir de um olhar decolonial possibilita compreender o que se mantém, o que resiste e o que emerge como ruptura, fortalecendo a efetivação da Lei 10.639/03 e reafirmando a escola como espaço de disputa, reexistência e produção de outras epistemologias.

5.2.3 – Análise Criativas do Cinema Negro de Animação com estudantes negros e não-negros

No dia 10 de setembro de 2025, ocorreu o segundo encontro das oficinas, marcado pela exibição das animações *Hair Love*, *Mundo de Karma*, *Transições* e *Cabelo Maluco*. A escolha por iniciar com as exibições se deu em função das condições estruturais da escola: apenas a sala de recursos audiovisuais dispõe de projetor, e seu uso exige agendamento prévio, uma vez que as salas de aula não possuem equipamentos próprios. Assim, aproveitamos integralmente o período reservado para apresentar e discutir cada uma das obras já analisadas previamente no capítulo anterior.

Nesse primeiro momento, busquei observar, sobretudo, as falas e percepções das crianças em relação à estética, corporeidade, cabelo, cores e emoções, elementos que emergiam conforme assistiam às narrativas. A seleção das obras não foi aleatória: todas compartilham como eixo central que é o autorreconhecimento e a autorrepresentação estética, possibilitando compreender o cabelo não apenas como um traço físico, mas como território de identidade, memória e saberes estético-corpóreos da negritude. Assim como as protagonistas das animações buscam reconhecer-se e afirmar-se através das suas estéticas capilares, as crianças foram convidadas a realizar o mesmo movimento, a partir da experiência da Análise Criativa proporcionada pelo Cinema Negro de Animação.

Após cada exibição, realizamos cerca de 10 a 15 minutos de diálogo, registrando as falas e percepções dos estudantes. Para orientar a conversa, utilizei perguntas geradoras comuns às quatro obras, tais como: *O que vocês viram na cena? Quem são os personagens? Onde a história se passa? Como é o cabelo, as cores e os gestos? Alguém já viveu algo parecido? Por que o cabelo é importante para os personagens? Quais penteados aparecem?* Essas questões permitiram que as crianças elaborassem suas leituras sobre os elementos estéticos e narrativos,



reconhecendo, nas imagens, possibilidades de reflexão sobre si mesmas e sobre a sociedade que estão inseridas.

A partir desta etapa da atividade, analisamos algumas falas significativas produzidas pelas/os estudantes durante a dinâmica. Após assistirem às obras, elas/eles passaram a expressar percepções, interpretações e sentimentos que emergiram do contato com as animações.

As falas das/os estudantes revelam não apenas suas interpretações diretas das cenas exibidas, mas também como eles elaboram, pela via do sensível e do imaginário, camadas de sentido relacionadas ao corpo negro, ao cabelo crespo e às tensões que atravessam a construção da identidade e as relações escolares, conforme aponta Gomes (2005):

Os homens e as mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores e significações que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos. Por meio da cultura eles podem se adaptar ao meio, mas também o adaptam a si mesmos e, mais do que isso, podem transformá-lo. (Gomes, 2003, p. 170)

A autora destaca que a identidade negra é construída na tensão entre o olhar do outro e o autorreconhecimento, sendo o corpo o primeiro espaço de mediação com o mundo. Por isso, é fundamental que os processos educativos promovam autoestima, pertencimento e valorização da estética negra, especialmente no contexto escolar. Nesse sentido, a Análise Criativa nos permite compreender as falas das crianças como gestos interpretativos, modos de ver e sentir que evidenciam tanto os impactos das imagens exibidas quanto os repertórios socioculturais que informam suas percepções. Cada comentário das/os estudantes emerge como uma resposta estética e simbólica às narrativas apresentadas, revelando o modo como elas/eles compreendem, tensionam ou reproduzem discursos sobre o corpo e o cabelo negro. Assim, um primeiro estudante branco enuncia a seguinte percepção sobre *Hair Love*:

Estudante A: Ela estava parecendo bruxa

O estudante identificado com gênero masculino, aqui nomeado apenas pela letra inicial, reagiu à cena em que a personagem aparece com o cabelo sendo penteado, enquanto o pai tenta compreender como cuidar dos fios crespos. A fala do estudante A, além de acionar estereótipos raciais historicamente associados ao corpo e ao cabelo de mulheres negras, também evidencia como olhares masculinos, ainda que infantis, são socializados desde cedo a exercer julgamento e controle sobre outros corpos.



Mesmo em idade escolar inicial, meninos aprendem culturalmente a avaliar, nomear e opinar sobre a aparência de meninas e mulheres, reforçando padrões de vigilância estética que operam como mecanismos de poder. Nas palavras de bell hooks (2019, p. 184), “o olhar não é neutro; ele é sempre situado e carregado de poder”, especialmente quando direcionado aos corpos femininos negros, historicamente colocados sob escrutínio público.

Nesse sentido, torna-se significativo que tal comentário parta de uma criança branca, pois a branquitude, enquanto posição social normatizada, produz como “natural” o direito de olhar e definir o outro. Como aponta Grada Kilomba (2019), a branquitude ocupa o “lugar do narrador universal”, autorizando-se a interpretar e nomear corpos racialmente marcados. Assim, quando o estudante descreve a personagem negra como “parecendo bruxa”, não apenas aciona um imaginário racista, mas também performa, ainda que de modo inconsciente, um lugar de fala colonial, no qual o olhar branco produz significados sobre corpos negros femininos.

A combinação entre masculinidade em formação e branquitude infantil revela como as hierarquias de gênero e raça atravessam precocemente o cotidiano escolar. O comentário do estudante não se reduz a uma fantasia infantil, mas expressa um aprendizado social sobre quem pode ser julgado, quem pode nomear, quem é o “outro” e quem ocupa o lugar da normalidade.

Com isso, a Análise Criativa nos permite compreender que a fala não é apenas um comentário isolado, mas um gesto interpretativo que revela como meninos brancos aprendem a olhar para corpos femininos negros por meio de lentes já moldadas por narrativas coloniais, patriarcais e estéticas. Observa-se, assim, um atravessamento simbólico: o estudante não descreve somente o aspecto visual apresentado, mas expressa como determinados elementos estéticos, como volume, textura e irregularidade, são interpretados a partir de estruturas históricas que moldam percepções sobre corpos e cabelos negros. Nessa mesma ideia, a seguinte estudante enuncia:

Estudante B: Ninguém merece aquele cabelo

Após a exibição da animação *Cabelo Maluco* (2021), a fala do estudante B revela um comentário que ecoa diretamente a lógica do racismo estético. Ao afirmar “Ninguém merece aquele cabelo”, a criança enuncia uma rejeição que não se dirige apenas ao estilo apresentado na cena, mas a um sistema simbólico mais amplo. Na leitura pela Análise Criativa, esse enunciado evidencia como crianças internalizam hierarquias capilares e como determinadas imagens acionam desconfortos, estranhamentos ou rejeições aprendidas socialmente. Trata-se



de um gesto interpretativo que atribui ao cabelo crespo um valor negativo, reforçando que, mesmo diante de obras que afirmam a estética negra, as normas da branquitude continuam modulando o olhar infantil, como aponta, Silva e Pedrosa (2024), analisando o cabelo e significados de pertencimento étnico-racial em conversas de meninas:

As crianças são expostas desde cedo a padrões estéticos racistas que supervalorizam características físicas da branquitude, como olhos claros, pele clara e cabelos lisos e loiros. Não seria exagero dizer que um padrão eugênico de beleza é algo que as crianças brancas aprendem a supervalorizar em si mesmas desde cedo, enquanto as crianças negras aprendem a desvalorizá-lo e negá-lo em si mesmas. (Silva e Pedrosa, 2024, p.41:

Essa estudante, aqui identificada como *B*, é uma menina branca. O fragmento comentado refere-se à cena em que o cabelo da protagonista de *Cabelo Maluco* ganha vida, ouvidos e expressão, recurso estético já analisado no Capítulo 4. Apesar do tom lúdico e poético da cena, a estudante verbaliza seu incômodo perguntando “quem merece aquele cabelo”, reduzindo essa estética capilar a um objeto estranho ou inadequado. Conforme aponta Grada Kilomba (2019), o olhar da branquitude frequentemente transforma corpos negros em objetos e não em sujeitos de suas próprias narrativas. Assim, quando a estudante se refere a “aquele cabelo”, ela aciona um repertório simbólico que desumaniza e desqualifica aquilo que, para a comunidade negra, constitui um território de saberes, memórias ancestrais.

Ainda que estejamos falando de infâncias, um período em que a identidade está em pleno processo de formação, às falas revelam as marcas de uma sociedade que permanece estruturada pela colonialidade. Nesse sentido, promover práticas pedagógicas com o Cinema Negro de Animação significa abrir espaço para que o ambiente escolar se torne um território de descolonização do olhar, de reconstrução das sensibilidades e de valorização de estéticas e corporeidades historicamente marginalizadas:

Estudante C: ‘Fazia mal... parecia bullying muita pergunta do cabelo dela

A fala da estudante *C*, uma menina negra, revela um deslocamento importante no modo de ver. A criança reconhece a violência simbólica presente na narrativa. Nas cenas analisadas, especialmente no episódio *Orgulho do Meu Cabelo*, de *Mundo de Karma*, a estudante identifica que o excesso de perguntas, a curiosidade invasiva e a exotização do cabelo crespo constituem gestos de opressão. Sob o olhar da Análise Criativa, essa percepção evidencia uma leitura do sensível: a criança não apenas interpreta racionalmente a narrativa, mas apreende o mal-estar



produzido pela cena, através da expressão facial de Karma, o clima de desconforto, o movimento corporal de retração, e nomeia esse conjunto de gestos como *bullying*.

Em termos gerais, o *bullying* é compreendido como um conjunto de violências repetitivas, verbais, físicas ou psicológicas, que visam humilhar, intimidar ou traumatizar uma vítima. Trata-se, portanto, de atos de agressão sistemática dirigidos a alguém que é colocado em posição de inferioridade ou inadequação dentro de um grupo.

Entretanto, embora o termo utilizado pela criança seja pertinente à sua experiência e ao repertório escolar, é necessário problematizá-lo. Muitas vezes, a categoria *bullying* funciona como uma camada que superficializa ou encobre manifestações de racismo. Isso ocorre porque o racismo não se reduz a conflitos interpessoais, ele é uma operação histórica, estrutural e contínua, que organiza desigualdades e hierarquias de forma profunda e persistente. Assim, quando a escola classifica situações racializadas apenas como *bullying*, muitas vezes por força da legislação e dos protocolos institucionais, corre o risco de apagar a dimensão racial que estrutura a violência.

Portanto, é fundamental tensionar essa intersecção, embora a criança nomeie a situação como *bullying*, a análise revela que a cena mobiliza elementos de racialização, exotização e desumanização. Reconhecer essa camada é essencial para que a escola não reduza o fenômeno a um conflito pontual, mas compreenda que se trata de um episódio que reverbera dinâmicas históricas.

Observamos também que, durante a atividade, quando surgiam cenas ou falas relacionadas ao desconforto das personagens negras, alguns estudantes, especialmente os estudantes negros, demonstravam sensibilidade ampliada. Eles reconheciam rapidamente quando algo estava “errado”, quando havia uma invasão ou um comentário discriminatório.

Um estudante negro relatou que percebeu claramente o desconforto de Karma diante das perguntas insistentes das amigas e afirmou que “faz mal” ser questionado dessa forma. Isso revela que, desde a infância, corpos negros desenvolvem mecanismos de percepção e defesa diante de comentários racistas, mesmo quando estes aparecem de maneira sutil, mascarados de curiosidade ou brincadeira. Por meio da Análise Criativa, Bergala (2008) evidencia que o cinema pode ensinar a olhar, e, sobretudo, pode ensinar a sentir. No contexto dessa pesquisa, o desenvolvimento da Análise Criativa por meio das rodas de conversa após as exibições das animações propiciou o contato com sensibilidades e abriu caminhos para narrativas que rompem com o epistemicídio estético. Essa perspectiva torna-se fundamental, pois as animações trabalhadas funcionam como dispositivos capazes de romper com o *epistemicídio*



estético, isto é, com a negação histórica dos saberes epistemológicos produzidos pelas populações negras.

Conforme afirma Sueli Carneiro (2005), o epistemicídio não se limita à anulação do conhecimento de povos subjugados, mas opera como um processo persistente de produção da indigência cultural, marcado pela negação do acesso à educação de qualidade, pela inferiorização intelectual e pelos mecanismos que deslegitimam pessoas negras como produtoras de conhecimento:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (Carneiro, 2005, p. 97)

Esse epistemicídio também atinge a estética: desqualifica saberes corporais, invisibiliza o cabelo crespo como território de ancestralidade, deslegitima visualidades negras e impede que crianças negras reconheçam seus corpos como produtores de sentido. As animações, ao contrário, reativam possibilidades de reconhecimento, ampliam repertórios e reinscrevem o corpo negro, especialmente o cabelo, como lugar de sensibilização, beleza e conhecimento. Assim, ao ensinar a olhar e a sentir, o cinema se torna ferramenta pedagógica de enfrentamento ao epistemicídio, reconfigurando a forma como as infâncias negras se percebem e são percebidas no mundo.

Estudante *D*: Se pudesse ter outro cabelo eu teria, eu me odeio às vezes

Na fala da estudante *D*, outra menina negra da turma, encontramos o enunciado mais sensível e complexo dentre todos os analisados. O impacto da imagem atinge diretamente a autopercepção: a criança verbaliza um gesto de recusa do próprio corpo, um dos sintomas mais profundos do racismo estético internalizado. A Análise Criativa, ao ler o afeto, o gesto e a atmosfera dessa fala, revela que não se trata de mera opinião estética, mas de um sentimento que atravessa a constituição da identidade e da autoestima.

Essa fala é proferida por uma estudante negra de pele retinta, com cabelos naturais, crespos e curtos, características que, embora neutras em si, são marcadas socialmente por longas camadas de estigmatização histórica. Durante a exibição da animação *Transições* (2021), cuja personagem enfrenta zombarias na escola por conta do cabelo, a estudante reconheceu na narrativa elementos de sua própria vivência. Ao afirmar que “se pudesse ter outro cabelo, teria”



e que “às vezes se odeia”, a criança verbalizou o impacto dos comentários preconceituosos feitos por colegas, tanto na vida escolar cotidiana quanto durante as discussões provocadas pela própria exibição das obras. A fala evidencia que o racismo estético não é apenas um discurso externo, mas algo que penetra profundamente na constituição da autoimagem.

Aqui, a potência do cinema operou como espelho: ao ver a dor da personagem, a estudante reconheceu sentimentos negativos que atravessam sua própria experiência, evidenciando o racismo estético, marcas persistentes da colonialidade. Como aponta Grada Kilomba (2019), a violência do racismo não se limita ao ato físico ou verbal, mas se instala como narrativa que atravessa o corpo e a subjetividade, ensinando pessoas negras a se perceberem através de um olhar que as inferioriza. Assim, a criança não apenas descreveu um incômodo estético, mas revelou um sentimento existencial que emerge da internalização histórica desse olhar colonial.

Tal gesto de autorrejeição não nasce do indivíduo, mas do olhar do outro, um olhar moldado pela racialização colonial. Gomes (2003) descreve ao afirmar que a identidade negra se constrói na tensão entre o olhar externo e o autorreconhecimento, sendo o corpo o primeiro território dessa disputa. Quando a estudante declara a aversão ao próprio cabelo e, por extensão, a si mesma, observamos os efeitos mais profundos da colonialidade do ser: a negação simbólica da humanidade negra, que produz o desejo de afastamento de si e de substituição identitária. Trata-se da expressão do epistemicídio em suas vinculações com as racialidades e com os processos de desqualificação do sujeito negro, conforme analisa Carneiro (2005).

Esse enunciado, portanto, evidencia a urgência de práticas educativas capazes de romper com o racismo estético e de reconstruir narrativas de pertencimento. O Cinema Negro de Animação, ao reinscrever o cabelo crespo como dispositivo pedagógico e como território de conhecimento, oferece às crianças imagens de si que não reforçam a dor, mas anunciam possibilidades de novas narrativas. A fala da estudante *D* não é apenas um desabafo: constitui um alerta ético, político e pedagógico sobre a necessidade de que a escola se configure como espaço de produção de outras presenças, presenças afirmativas, possíveis e plurais, nas imagens que crianças negras constroem de si, de seus corpos e do outro:

Estudante E: Ela tem um cabelo cheio, um cabelo black

Na fala da estudante *E*, uma menina negra, observamos um gesto interpretativo de outra natureza: a criança reconhece positivamente o volume e o formato do cabelo, nomeando-o como “cheio” e “black” de forma afirmativa. Nesse caso, o termo “cabelo cheio” não surge como problema, diferentemente das falas anteriores marcadas pelo racismo estético, mas como



característica corpórea pertencentes a pessoas negras. Já o uso da palavra “black” indica uma familiaridade simbólica: o estudante identifica um signo cultural associado às expressões afro-brasileiras e às representações positivas presentes nas animações, sobretudo em *Mundo de Karma*.

Do ponto de vista da Análise Criativa, essa fala demonstra como a imagem pode ensinar novos modos de ver. O estudante articula estética, identidade e nomeação, realizando um gesto interpretativo que desloca o olhar do estigma para o pertencimento. Essa compreensão aparece quando a estudante percebe que, para a personagem Karma, seu cabelo não é problema, apesar das tentativas de desqualificação feitas pelas amigas, representando o imaginário da branquitude. Ao contrário disso, Karma expressa orgulho e afirmação, o que constitui uma pedagogia da autoestima, como já analisado no capítulo anterior.

A estudante, ao identificar o cabelo como “black”, reconhece que esse estilo é um símbolo que pertence à comunidade negra, carregado de histórico, força cultural e potência política. Esse reconhecimento se torna ainda mais significativo quando observamos que essa estudante apresenta um cabelo quimicamente tratado, marcado pela dupla textura: os fios novos, crespos, em transição, e os fios alisados pela química, processos que envolvem substâncias como hidróxido de sódio, guanidina ou lítio, frequentemente utilizados no alisamento capilar. Nesse sentido, sua fala manifesta também uma leitura de si mesma: ela identifica no “black” algo que lhe diz respeito, mesmo que seu corpo capilar traga marcas do alisamento, que historicamente operou como tecnologia de adequação aos padrões eurocêntricos.

Assim, a fala de *E* revela não apenas interpretação da obra, mas também um movimento de reconhecimento estético e pertencimento a saberes corpóreos produzidos pelas populações negras, mostrando como o CNA pode ampliar vocabulários, sensibilidades e possibilidades de pertencimento para diferentes infâncias.

5.2.4 Produção de alteridade: “como vejo o meu colega?”

Durante o segundo encontro, propusemos às crianças uma atividade de produção de arte visual com a seguinte pergunta: “Como vejo o meu colega?”. A dinâmica consistiu em uma troca: um estudante deveria desenhar o colega que lhe foi indicado, produzindo assim um exercício de alteridade mediado pela imagem. Os dois desenhos apresentados revelam camadas importantes sobre como as crianças percebem a si e ao outro, especialmente no que diz respeito à racialidade, à estética e à construção da identidade.

FIGURA 25: Produções artísticas de alteridade de meninos



Fonte: Produção própria dos estudantes (Fonte própria)

No primeiro desenho, realizado por um estudante branco para representar o colega negro, observamos que a cor da pele se torna o elemento mais enfatizado da imagem. A tonalidade escolhida, um laranja intenso, ultrapassa a representação naturalista e evidencia a racialidade como traço central. Esse uso cromático reforça a leitura de Nilma Lino Gomes (2005), para quem o corpo negro é frequentemente “visto antes de ser reconhecido”, ou seja, interpretado prioritariamente pelo marcador racial. Além disso, o desenho apresenta pouquíssimos detalhes de textura capilar ou expressividade, sugerindo que o estudante, embora reconheça a diferença, ainda não compreende como presentificar os elementos estéticos corpóreos da comunidade negra, especialmente o cabelo crespo como dispositivo simbólico e de conhecimento. Tal ausência dialoga com o apagamento cotidiano das estéticas negras na cultura da branquitude, que tende a normalizar o próprio corpo enquanto invisibiliza e deslegitima as singularidades do corpo negro.

No segundo desenho, produzido por um estudante negro para representar um colega branco, ocorre um gesto simbólico distinto. Aqui, a criança colore a pele do colega com uma tonalidade mais escura, aproximando-o da sua própria. Essa marca é profundamente significativa, pois subverte a lógica da branquitude como “não-cor”, reconhecendo que todas as pessoas têm cor, um gesto que desloca a norma racializada e redistribui o campo simbólico. Como aponta Grada Kilomba (2019), radicalizar o outro é uma forma de devolver ao olhar



branco a experiência de ser significado, e não apenas de significar. O estudante negro não apenas representa o colega, mas reinscreve-o em um campo de igualdade visual. Diferentemente do primeiro desenho, este também apresenta mais detalhes corporais e faciais, indicando uma tentativa de aproximação, reconhecimento e construção relacional.

Nesse conjunto, os dois desenhos revelam como crianças, desde cedo, elaboram sentidos sobre identidade, cor e diferença por meio do ato criativo. Pela perspectiva da Análise Criativa (Bergala, 2008), compreendemos que tais representações não devem ser avaliadas pela técnica, mas pelo gesto poético presente na escolha das cores, contornos e formas. Desse modo, o exercício evidencia que a alteridade é vivida de maneira assimétrica: enquanto o estudante branco destaca a diferença racial como marca principal, o estudante negro produz uma ressignificação que democratiza o uso da cor e reinscreve o colega dentro de uma lógica de equivalência simbólica.

Ao observarmos esses desenhos, torna-se evidente como processos educativos que envolvem imagem, corpo e narrativa contribuem para a formação de repertórios estéticos e raciais. A atividade permitiu às crianças representarem o outro e, ao mesmo tempo, refletir sobre si mesmas, reafirmando que práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento da diversidade racial promovem não apenas aprendizagens técnicas, mas também uma educação sensível, transgressora e antirracista.

FIGURA 26: Produção artísticas de alteridade de meninas negras



Fonte: Produção própria dos estudantes (Fonte própria)

Nos desenhos acima, produzidos por duas meninas negras da mesma faixa etária, observamos elementos significativos para compreender como a autoimagem e a alteridade são elaboradas pelas crianças no contexto escolar. Ambas convivem em um ambiente no qual as questões de identidade e estética negra vêm sendo trabalhadas pedagogicamente; ainda assim, as produções revelam tensões que se articulam diretamente ao que Nilma Lino Gomes (2005) denomina de *“processos de negação e reconhecimento do corpo negro”* no espaço escolar.

No desenho da esquerda, realizado por uma estudante que não passou por processos de alisamento ou transformação química do cabelo, seria esperado que o cabelo crespo fosse representado como marca identitária significativa. Entretanto, a colega responsável pelo desenho, também uma menina negra, não representa o cabelo crespo real da amiga. Em vez disso, desenha fios longos e ondulados, distintos dos cabelos curtos e mais encaracolados/crespos da colega retratada. A escolha recai sobre traços simplificados, com ausência de textura e volume, indicando uma dificuldade em reconhecer ou valorizar elementos da corporeidade estética da infância negra. Chama atenção o contraste entre o intenso preenchimento da face e a ausência de detalhamento na representação capilar e corporal. No



âmbito da Análise Criativa, esse gesto não deve ser compreendido como incapacidade técnica, mas como um indicativo de possíveis processos de não reconhecimento simbólico.

A presença do cabelo crespo/cacheado é justamente o marcador estético mais enfatizado nas animações trabalhadas (*Hair Love*, *Mundo de Karma*, *Cabelo Maluco e Transições*). À luz dessa discussão, a ausência desse elemento nos desenhos das estudantes confirma o que aponta Gomes (2020, p. 140), “o corpo e o cabelo podem ser tomados como expressões da alocação dos sujeitos nos diferentes polos sociais e raciais. Por isso para alguns homens e mulheres negras, a manipulação do corpo e do cabelo pode ter um sentido de aproximação do colo branco e de afastamento do negro”. O apagamento do cabelo, portanto, revela um desafio essencial: mesmo entre pares, o reconhecimento da estética negra não se dá de forma automática. O cabelo crespo da colega não aparece no desenho não porque ele inexistia, mas porque, no imaginário infantil, elementos e valores da branquitude já foram internalizados, operando como referência estética normativa, expressando pela escolha da colega representar os fios longos e ondulado e não crespos.

No segundo desenho, feito pela colega que já passou por processos de alisamento capilar, observamos um apagamento semelhante ao anterior: há um rosto detalhado, adornado por corações, mas o cabelo novamente não aparece. Aqui, o gesto gráfico funciona como leitura da própria experiência. A criança que alisa o cabelo parece desenhar a si mesma, e à outra, a partir de referências estéticas já moldadas pela branquitude.

A ausência do cabelo, portanto, não é um acaso, mas resultado de um aprendizado social segundo o qual o cabelo “que foge da norma” é omitido, silenciado ou tornado invisível.

Esses dois desenhos, analisados em conjunto, evidenciam que a autoimagem das meninas negras ainda está profundamente atravessada por padrões eurocêtricos. O reconhecimento do cabelo crespo como estética legítima não está plenamente consolidado, o que reforça a centralidade deste objeto de pesquisa e do cabelo como dispositivo epistemológico para a construção de saberes. Mesmo entre crianças negras, permanece a dificuldade de enxergar o cabelo crespo como parte importante da subjetividade do outro, revelando o impacto persistente do racismo estrutural.

A atividade evidencia que práticas escolares antirracistas não apenas são necessárias, mas precisam ser contínuas e profundamente cuidadosas. O que observamos nesses desenhos não é uma ausência gráfica trivial: trata-se do reflexo de um histórico de negação da beleza negra como forma de conhecimento e existência, pois “o corpo e o cabelo negros carregam memórias de violência, mas também possibilidades de libertação” (Gomes, 2005, p. 50).



Assim, a análise desses desenhos demonstra que o processo de reconhecimento e valorização da estética negra ainda está em construção nas infâncias — e que o Cinema Negro de Animação, ao apresentar representações positivas e plurais do cabelo crespo, constitui um instrumento potente para deslocar percepções e ampliar o repertório visual e simbólico das crianças.

5.2.5 Produção coletiva: caminhos abertos para outras estéticas afirmativas dos cabelos de meninas negras

O último encontro, realizado no dia 22 de setembro, consistiu na produção de um painel coletivo. Nessa atividade final, retomamos a proposta de olhar para si, agora não mais de forma individual, mas a partir de uma experiência compartilhada. Em um grande painel de papel *kraft* disposto sobre uma mesa coletiva no pátio da escola, as/os estudantes, organizados em grupos de seis, foram convidadas/os a reconstruir suas representações estéticas e corporais após todas as vivências desenvolvidas ao longo das oficinas com as experiências do CNA. Essa retomada ocorreu à luz das experiências audiovisuais, das discussões sobre corporeidades e das reflexões sobre o cabelo como marcador identitário como mediador no processo educacional decolonial para pensar a formação estética com as infâncias.

A produção do painel demonstrou movimentos importantes, pois muitas/os estudantes passaram a rever seus próprios modos de se presentificar, incorporando elementos que anteriormente haviam sido apagados ou simplificados, sobretudo no que diz respeito ao cabelo crespo. A atividade permitiu observar como, ao vivenciar imagens positivas de corpos negros nas animações e ao dialogar sobre estética e identidade, as crianças começaram a tecer suas próprias percepções sobre si e sobre os outros.

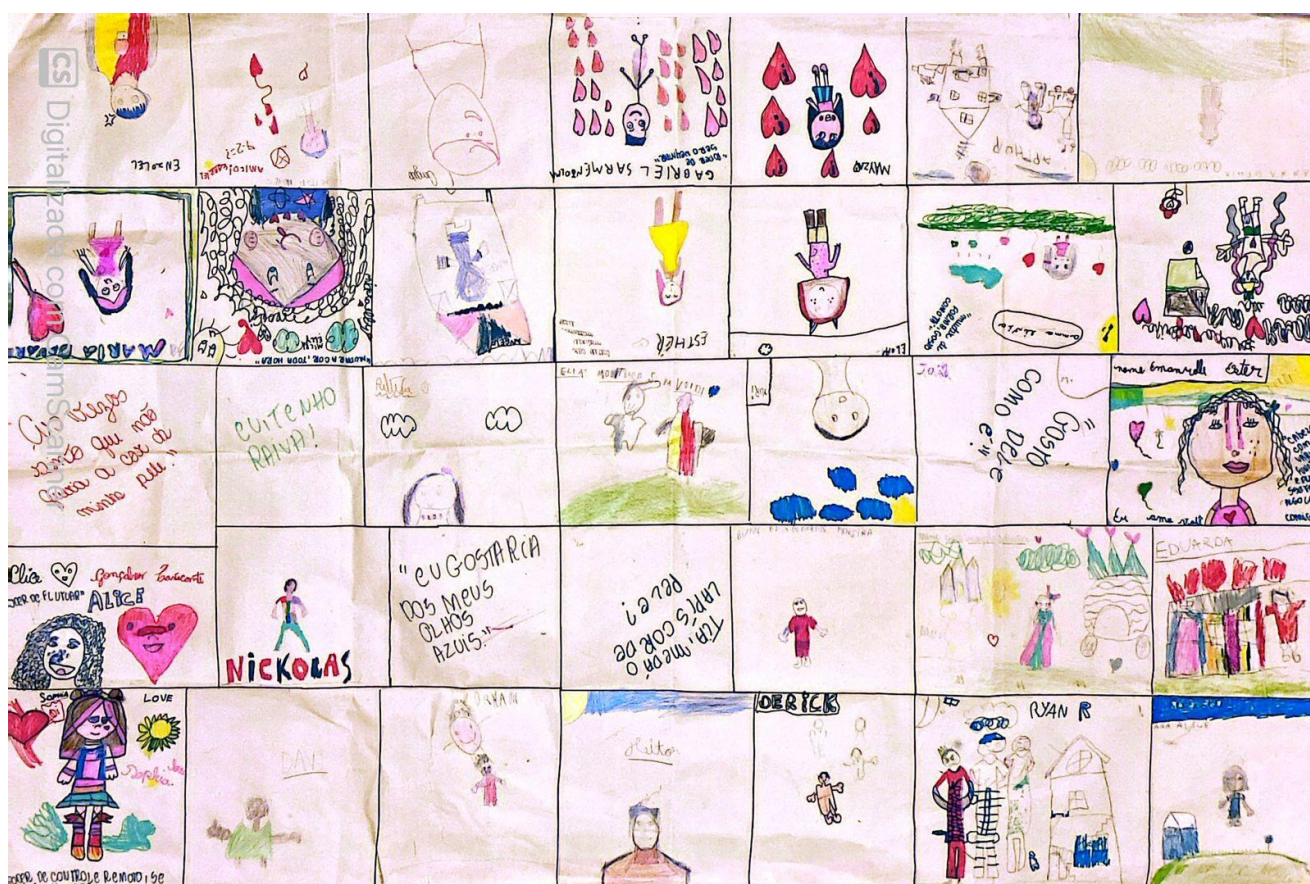
É importante destacar que as oficinas não tiveram caráter normativo. Não se tratava de “corrigir” a visão racial das crianças, mas de compreender como elas constroem seus repertórios estéticos e simbólicos. A análise, portanto, se orienta pela observação de processos, e não pela expectativa de resultados imediatos. Como destaca Gomes (2005), a construção da corporalidade negra e sua presentificação positiva na escola é um exercício cotidiano, contínuo e situado. Assim, mais do que esperar mudanças conclusivas, buscamos reconhecer deslocamentos, tensões e emergências de novos modos de cosmo percepções das infâncias para além do visual.

Nesse sentido, os registros do último encontro evidenciam transformações significativas, sobretudo entre meninas negras, que passaram a representar suas estéticas com maior

centralidade, cuidado e afirmação. O cabelo crespo, antes omitido ou substituído por traços associados à branquitude, aparece agora como elemento de orgulho, pertencimento e presença. Trata-se de uma mudança sutil, porém profundamente significativa: a estética negra deixa de ser associada ao “erro” ou ao “excesso” e passa a ser reconhecida como dimensão legítima da subjetividade, um lugar de presença e de afirmação identitária.

O painel coletivo, portanto, sintetiza a força da Pesquisa-Ação, ao construir conhecimento com as crianças, e não sobre elas. Nesse afã, foi possível observar como o Cinema Negro de Animação, aliado a práticas pedagógicas sensíveis, pode abrir caminhos para que estudantes negras e negros produzam novas narrativas sobre si mesmos, reinscrevendo seus corpos na chave-colonial (Miranda, 2013).

FIGURA 27: Produção de desenhos autoretratos coletivos



Fonte: Produção própria dos estudantes (Fonte própria)

Observamos no painel coletivo, composto por pequenos quadros que se articulam em uma grande imagem, tensionamentos estéticos e identitários que se manifestam, sobretudo, na representação de tons reais de pele, texturas capilares mais próximas da realidade e maior intencionalidade na construção das figuras humanas negras.

Esse movimento revela transformações que ultrapassam o domínio técnico do desenho. Ele indica, conforme propõe bell hooks (2017), que ambientes pedagógicos marcados pela afetividade, pelo diálogo e pelo reconhecimento mútuo possibilitam que sujeitos negros desenvolvam uma percepção mais afirmada de si. Para hooks, práticas educativas que valorizam a experiência e a expressão dos corpos marginalizados criam espaços de resistência e de reconstrução subjetiva e dimensões que se refletem nas produções coletivas das crianças.

Assim, o painel evidencia a construção de uma autoimagem mais positiva, sustentada por interações pedagógicas que favorecem a autonomia estética, a autoestima e o pertencimento. Como defende hooks (2017), o caráter comunitário do processo educativo é fundamental para romper lógicas de isolamento e promover uma aprendizagem que se ancora no compartilhamento e no cuidado. Nesse sentido, a copresença e a coautoria presentes no painel funcionam como dispositivos que fortalecem o sentimento de pertencimento e contribuem para a construção de uma coletivização da identidade, na qual cada criança se percebe não apenas como sujeito de uma história individual, mas como parte de uma narrativa compartilhada.

Durante essa etapa, emergiram falas espontâneas das crianças que indicam mudanças na relação com a própria estética, como a afirmação “eu gosto do meu cabelo como ele é”, evidenciando um processo de ressignificação afetiva. Tais expressões refletem, conforme hooks (2000), a potência de práticas pedagógicas que promovem o amor como força ética e política, capaz de nutrir a autoaceitação e o reconhecimento do valor da identidade negra. Aqui, o amor é entendido não como afeto individual, mas como compromisso coletivo com a liberdade, a dignidade e a valorização dos corpos historicamente subalternizados.

FIGURA 28: Produção artística: Reafirmando a estética



Fonte: Recorte do painel coletivo (Fonte própria)

Além disso, os desenhos tornam-se mais coloridos e ricos em detalhes, revelando maior complexidade gráfica e simbólica. Essa ampliação dos repertórios expressivos demonstra que



as crianças passaram a compreender a produção visual não apenas como atividade individual, mas como prática social e cultural, dialogando com o que hooks descreve como uma pedagogia engajada, uma pedagogia que conecta experiência, colaboração e construção conjunta do saber. Assim, o painel coletivo constitui um registro visual e político do desenvolvimento estético, cognitivo e identitário das crianças ao longo do percurso. Essa produção visual evidencia como práticas pedagógicas fundamentadas no reconhecimento, na afetividade e na coletividade, princípios presentes nas reflexões de bell hooks (2017), podem contribuir para a formação de sujeitos conscientes de si, de sua identidade racial e de seu lugar no mundo

Entretanto, mesmo após todo o percurso formativo, podemos perceber a presença contínua de alguns participantes da pesquisa ao se representarem com cabelos lisos e solicitação do lápis de “cor de pele” clara, associada à branquitude, para pintar seu autorretrato. Esse gesto, longe de ser lido como simples escolha estética, revela a persistência dos atravessamentos do racismo estrutural na constituição da autoimagem.

Como nos adverte Gomes (2005), a identidade negra é atravessada por processos contínuos de negociação entre negação e reconhecimento, e o corpo, especialmente o cabelo e o tom de pele, é o primeiro território onde essa disputa se manifesta. A insistência da criança em representar-se a partir de padrões eurocêtricos indica que, ainda que as oficinas tenham ampliado repertórios e provocado deslocamentos importantes, o movimento de reinscrever positivamente a estética negra é um trabalho processual a ser presentificado no contexto escolar e reafirmar a importância da Lei 10.639/03. Este episódio evidencia que a branquitude, enquanto ideal normativo, continua operando como horizonte simbólico para algumas crianças negras, demonstrando que práticas antirracistas precisam ser contínuas, reiteradas e sensíveis às sutilezas desses processos de subjetivação.

FIGURA 29: Produção artística: Reproduzindo a colonialidade



Fonte: Recorte do painel coletivo (Fonte própria)



Os encontros das crianças com as personagens das animações apresentadas ilustram como a experiência visual pode se tornar um encontro significativo com a própria vida, como aborda hook (2023) é o papel pedagógico do cinema. Quando crianças negras se identificam com personagens que refletem seus cabelos, tons de pele e traços culturais, elas não apenas visualizam representações estéticas, mas também se reconhecem existindo no mundo de forma afirmativa. Esses momentos configuram um ato de resistência e de reconhecimento, ecoando o que bell hooks propõe sobre o olhar: “apenas mudando coletivamente o modo como olhamos para nós mesmos e para o mundo é que podemos mudar como somos vistos. Neste processo, buscamos criar um mundo onde todos possam olhar para a negritude e para as pessoas negras com novos olhos.” (hooks, 2019, p. 34).

O CNA possibilita a funcionalidade como um dispositivo de mediação pedagógica, permitindo que os estudantes experimentem a diversidade e a pluralidade de forma sensível e lúdica. Ver-se refletido nas telas, sentir afinidade com personagens que possuem corpos e características semelhantes às suas, amplia o repertório cultural e contribui para a construção de uma estética decolonial. Os encontros com essas imagens tornam-se, encontros com a vida, pois ativam afetos, memórias e sonhos, consolidando a presença das subjetividades negras em variados espaços que presentificam sua subjetividade.

É justamente esse percurso que a Pedagogia Decolonial indica ao defender a necessidade de descolonizar o currículo. Miranda (2013) enfatiza a importância de incorporar outras cartografias de aprendizagem, como terreiros, museus comunitários, quilombos e demais territórios educativos não formais, reconhecendo que a escola, historicamente construída e organizada a partir de lógicas eurocêtricas, não consegue, sozinha, promover uma educação verdadeiramente antirracista. Para efetivar a decolonialidade curricular, torna-se necessário romper com as fronteiras da escola, considerar pedagogias sociais, revalorizar saberes marginalizados e reconstruir mapas culturais capazes de fazer emergir novas formas de aprender, pois:

Os muros da instituição escolar são interpretados como um dos mais importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento. Assumidamente, o que propomos são bases teórico-metodológicas que nos permitam experiências curriculares expedicionárias capazes de influir nas “desaprendizagens” que, na atualidade, empurram as portas das instituições educacionais sustentadas, ainda, por orientações eurocêtricas das práticas pedagógicas. (Miranda, 2013, p. 103)

Assim, descolonizar o currículo implica deslocar o olhar, ampliar os territórios formativos, legitimar epistemologias negras, indígenas e populares, e construir percursos educativos que questionem as heranças coloniais ainda presentes nas práticas pedagógicas. O que se busca não



é apenas incluir novos conteúdos, mas reconfigurar modos de ensinar, aprender e existir, instaurando outras possibilidades de presença, narrativas e pertencimento no espaço escolar. Miranda (2013) defende a importância da escola aceitar outras esferas não formais de saber, pois os saberes construídos fora da escola permitem de reconhecer e de *autossensibilizar-se*, no sentido dado por Muniz Sodré (2012).

Assim, descolonizar o currículo implica deslocar o olhar, ampliar os territórios formativos e legitimar epistemologias negras, indígenas e populares, construindo percursos educativos que questionem as heranças coloniais ainda presentes nas práticas pedagógicas. Trata-se de reconfigurar modos de ensinar, aprender e existir, instaurando outras possibilidades de presença, narrativa e pertencimento no espaço escolar.

Compreendido como um território político atravessado por disputas de poder, o currículo não se transforma pela simples inserção de novos conteúdos, mas pela mudança das lógicas que selecionam, hierarquizam e legitimam saberes. Como defende Catherine Walsh (2013), a decolonialidade curricular não se limita a adicionar temas, mas exige ruptura, deslocamento e reconstrução das bases que sustentam o próprio processo educativo.

Miranda (2013) enfatiza que, para avançar nesse processo, a escola precisa reconhecer e integrar outras esferas não formais de produção de saber, pois os conhecimentos construídos fora de seus muros ativam processos de reconhecimento e de autossensibilização, no sentido proposto por Muniz Sodré (2012). Esses saberes comunitários, corporais e ancestrais tensionam o modelo eurocêntrico de escolarização e, ao mesmo tempo, o ampliam, permitindo experiências pedagógicas mais plurais.

Muniz Sodré (2012) aponta que, diante das apreensões e tensões produzidas pela colonialidade, torna-se fundamental deslocar o foco da escola para modos de conhecer que recolocam a experiência humana, sobretudo sua dimensão sensível, no centro dos processos formativos. Como afirma o autor, “é urgente fomentarmos novos letramentos para recolocarmos a dimensão humana como ponta de lança para uma cultura, uma linguagem, um pensamento que abrigue “estratégias sensíveis como modos de aproximação das diferenças” (Miranda, 2012, p. 105), orientadas pelo paradigma do sensível.

É nesse horizonte que se insere o uso do Cinema Negro de Animação como dispositivo pedagógico. Ao trazer essas obras para o cotidiano escolar e ao transformar a sala de aula em um espaço de experiência estética como propõe Alain Bergala (2008) ao defender a criação de “escolas de cinema”, desloca-se o currículo de sua linearidade hegemônica e inscrevem-se outras epistemologias, outras corporalidades e outros modos de ver e sentir o mundo. O cinema, especialmente quando construído a partir da perspectiva negra, mobiliza conhecimentos



sensíveis, afetivos e identitários que tradicionalmente não são contemplados pelas narrativas curriculares dominantes.

Nesse sentido, pensar a escola como um espaço de Quilombo torna-se o espaço composto por novas epistemologias e formas de saber. Como nos ensina Beatriz Nascimento (2015), o Quilombo não é apenas um território físico, mas um lugar de pertencimento coletivo, de criação de outras formas de vida e de fortalecimento de pessoas negras, ou seja, “são espaços negros autônomos de libertação definidos por sua continuidade histórica” (Nascimento, 2015 p. 144). Se a escola é um dos espaços em que as crianças passam grande parte de suas infâncias, ela precisa repensar os modos de produzir saberes, sentidos e imagens de mundo. Aquilombar a escola, portanto, consiste em torná-la um território de acolhimento, de reconstrução das presenças negras e de enfrentamento às práticas de apagamento produzidas pela colonialidade.

O Cinema Negro de Animação contribui diretamente para esse processo, pois oferece possibilidades estéticas que afirmam corpos, histórias e cabelos negros, desestabiliza representações hegemônicas, e convoca as crianças negras e não negras a imaginarem outras formas de existência. Ao criar condições para que novas imagens possam emergir, o cinema se torna um instrumento decolonial capaz de fortalecer subjetividades, ampliar repertórios culturais e construir horizontes de aprendizagem mais plurais, afetivos e politicamente implicados com a justiça racial.



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar as memórias que inauguraram este trabalho, percebo que a minha trajetória de encontro com a negritude, sobretudo com seus elementos estéticos e com a compreensão da minha presença corpórea e histórica, se consolidou durante meu percurso universitário. Foi na graduação em História na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), ao integrar o grupo *PET Conexões Baixada Dialogando e Interagindo com Múltiplas Realidades e Saberes na Baixada Fluminense* sob a tutoria da Prof^aDr^a Fernanda Felisberto (UFRRJ), mulher negra, composto por estudantes universitários de diversas licenciaturas majoritariamente negras/os, que comecei a acessar referenciais negros de maneira sistemática e profunda. O grupo, articulando ensino, pesquisa e extensão, intencionava nossas práticas e leituras, apresentando autores, linguagens e epistemologias negras que até então não haviam atravessado minha formação acadêmica em História. A metodologia do PET também ampliava o entendimento sobre o que pode ser conhecimento: não apenas textos acadêmicos, mas músicas, filmes, narrativas orais e diversas expressões culturais se constituíam como fontes legítimas de saber. Tratava-se, portanto, do reconhecimento de outras epistemologias, um campo hoje defendido pela Pedagogia Decolonial, ainda que, naquele momento, nós não nomeássemos esse processo dessa forma. Mesmo sem a terminologia, nossas práticas e construções de saberes já eram atravessadas por essa perspectiva.

Paralelamente, minha participação no *Laboratório de Pesquisas em Teoria da História e Interdisciplinaridades* (LAPETHI) aproximou-me das discussões sobre cinema, memória e produção de narrativas históricas. Essas experiências, vividas no contexto das extensões universitárias, abriram caminhos para que eu reconhecesse minha corporeidade e identidade negra. Lembro-me de chegar à universidade ainda atravessada por referenciais estéticos eurocentrados, com o cabelo alisado e sem compreender plenamente o significado desse gesto. Eu não reconhecia o cabelo como um dispositivo constituinte de uma epistemologia própria, carregado de memória, história e identidade. Sabia apenas que meu cabelo me incomodava e que ele era socialmente lido de determinadas maneiras, mas ainda não compreendia que esse incômodo era produzido por um regime de racismo estético que regula corpos, sensações e modos de existir. Por isso, quando Alice Walker afirma que o encontro com o próprio cabelo pode ser um encontro espiritual, compreendo profundamente essa afirmação, meu processo também se deu de dentro para fora. Ao reconhecer meu cabelo, reconheci também minha história e minha ancestralidade, ao afirmar minha estética, afirmei minha presença, ao



compreender minha corporeidade, fortaleceu-se minha capacidade de resistir aos atravessamentos do racismo. Essa retomada da ancestralidade ganhou força especialmente com o nascimento da minha irmã, quando eu tinha 15 anos de idade. Ao observar os fios do cabelo dela, pude imaginar como seriam os meus, já que havia uma ausência de lembranças da infância sobre sua textura ou forma. Desde muito pequena, por volta dos três anos de idade, meus fios capilares passavam por processos químicos que modificavam sua estrutura, produzindo aquilo que Sueli Carneiro define como epistemicídio, uma morte simbólica que, no meu caso, se expressou também pelo apagamento das minhas referências estéticas.

Ao ingressar na Pós-Graduação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ), pude conhecer o Prof. Dr. Fábio José Paz Rosa, que me orienta nesta pesquisa e coordena o Grupo de Estudos *Didáticas Audiovisuais para a Docência e a Infância* (UFRRJ). No grupo, aprofundamos discussões sobre pedagogias decoloniais, o que me apresentou um novo campo epistemológico que orienta toda esta pesquisa. Foi nesse espaço formativo que encontrei conceitos fundamentais, como o de *Produção de Presença*, e passei a pensar a audiovisualidade e o cinema articulados às infâncias. Essa experiência me conduziu a buscar uma segunda licenciatura em Pedagogia, reconhecendo o campo da educação como um território de construção de saberes.

O grupo também fortaleceu minha formação ao ampliar o contato com autores e autoras negras que discutem a produção de conhecimentos a partir das epistemologias afroreferenciadas e afro-brasileiras, situando-as no horizonte da Pedagogia Decolonial. Compreendi, então, que ser decolonial ultrapassa o domínio acadêmico, trata-se de uma forma de pensar, agir e se relacionar com o mundo, reconhecendo e legitimando outras formas de saber, presença e existência.

Eu não reconhecia meu próprio cabelo porque não havia fotos, memórias ou narrativas que o afirmassem. Somente mais tarde compreendi que esse apagamento não era individual, mas um efeito do racismo estético que conforma e disciplina corpos negros desde muito cedo, evidenciando como a branquitude estabelece padrões que tentam regular nossa existência, controlar nossas aparências e limitar nossas possibilidades de presença no mundo.

Esse percurso formativo marcou, de maneira decisiva, minha constituição como mulher negra e docente. Foi nesse contexto que compreendi o papel pedagógico do cinema, não apenas como linguagem artística, mas como dispositivo político capaz de fortalecer identidades, produzir saberes e reconfigurar modos de ver e de existir. A partir daí, percebi que educar com imagens, especialmente com imagens negras, é também um modo de possibilitar às crianças



reflexões de reconhecerem sua própria beleza, sua história e sua potência, processo que eu mesma precisei trilhar para me presentificar no mundo.

Esta pesquisa desenvolvida evidencia que a problematização das questões relativas ao racismo, ao reconhecimento e à estética capilar no campo das animações negras constitui elemento central para a construção de uma perspectiva curricular decolonial. Ao tensionar tais temas, observa-se que o cinema, especialmente o CNA, configura-se como um dispositivo pedagógico capaz de revelar relações de poder, possibilitando refletir resinificações identitárias e contribuir para a formação de sujeitos críticos, e crianças com conhecimentos de suas estéticas corpóreas.

O objeto desta pesquisa consistiu em refletir sobre o cabelo de meninas negras na construção de conhecimentos e de currículos por meio do Cinema Negro de Animação (CNA) na segunda infância. A partir da análise realizada, foi possível identificar dois movimentos centrais.

O primeiro revela as ausências e potências da escola em debater conhecimentos relacionados à estética capilar. Observou-se que, quando a escola silencia sobre o tema, reforça-se a prevalência de um currículo eurocentrado, que naturaliza padrões estéticos normativos e limita a construção de identidades positivas entre as crianças negras. Por outro lado, quando o debate é provocado de forma sensível e crítica, emergem potências formativas capazes de tensionar e ressignificar esses saberes.

O segundo movimento diz respeito ao entendimento de que o cabelo é um mecanismo de identidade, funcionando como marcador étnico e cultural que demarca pertencimentos e produz sentidos sobre o corpo. Ao colocar em evidência a questão do racismo e os modos como ele incide sobre a estética capilar, compreende-se que o CNA promove uma visão ampliada sobre essas experiências. As imagens, ao produzirem presença, possibilitam às crianças elaborarem novas compreensões sobre si mesmas e ressignificar narrativas historicamente negativas, fortalecendo identidades estéticas, afetivas e culturais.

Assim, pensar o currículo a partir dessa perspectiva significa reconhecer que, quando a escola não debate tais temas e quando conhecimentos racializados são invisibilizados, mantém-se a hegemonia de saberes eurocentrados. Portanto, torna-se fundamental construir novas epistemologias e práticas pedagógicas que contribuam para a descolonização do espaço escolar. Esse processo implica valorizar saberes negros, promover discussões críticas sobre estética e identidade, e incorporar linguagens como o cinema, especialmente o CNA, como produção de conhecimento e de presença no cotidiano escolar.



Historicamente, o cabelo negro foi construído a partir do olhar do “outro”, isto é, de perspectivas eurocentradas que definiram padrões estéticos e classificações raciais. Esse processo levou mulheres e homens negros a buscar formas de construção identitária que se aproximassem dos referenciais brancos, como no caso das práticas de alisamento, utilizadas com o intuito de amenizar ou desconstruir estigmas associados aos cabelos crespos e cacheados. Tais práticas buscavam responder a adjetivações humilhantes e mecanismos de desumanização que marcaram a população negra ao longo da história. Assim, o cabelo se tornava uma ferramenta simbólica para comunicar que pessoas negras não possuíam, ou não desejavam possuir, características, comportamentos e modos de existência considerados “diferentes” dos indivíduos brancos.

As relações que mulheres negras constroem com seus cabelos na fase adulta não surgem de forma isolada, elas são fruto de processos que começam na infância. As infâncias são atravessadas por discursos, práticas e expectativas que moldam percepções estéticas, identitárias e raciais desde muito cedo. Assim, quando mobilizamos uma teoria da Pedagogia Decolonial, compreendemos que descolonizar esses espaços, especialmente os escolares, torna-se um exercício urgente.

Nesse sentido, a produção de saberes estéticos constitui uma ferramenta fundamental para tensionar padrões eurocentrados e promover outras narrativas identitárias. Trabalhar estética, corporeidade e pertencimento desde a tenra infância permite que crianças negras reconheçam sua beleza, sua história e suas referências culturais, contribuindo para a formação de subjetividades afirmadas e não subalternizadas. Desse modo, a Pedagogia Decolonial não apenas problematiza estruturas coloniais do currículo, mas também potencializa práticas que fortalecem autoestima, memória e ancestralidade desde os primeiros anos de vida.

Observou-se, por exemplo, que alguns estudantes recriaram suas representações corporais com maior afirmação estética após as oficinas, enquanto outros ainda expressaram desejo de embranquecimento, elemento que evidencia a persistência das marcas da colonialidade e a necessidade de práticas mais contínuas.

Refletir de que maneira as obras utilizadas nesta pesquisa atuam como produção de conhecimento curricular na implementação da Lei 10.639/03 implica compreender como essas animações comunicam elementos da diversidade étnico-racial e incitam reflexões críticas no público receptor. Ao utilizar o cinema como dispositivo pedagógico, partimos do entendimento de que as imagens educam. Elas produzem pedagogias culturais, constroem significados, regulam comportamentos, modelam valores e oferecem representações sobre feminilidades,



masculinidades e modos de existência. Trata-se, portanto, de um processo contínuo de transmissão de atitudes, afetos e referências culturais, pois as imagens educam.

A centralidade do cinema na educação não se limita ao seu conteúdo, ainda que, neste trabalho, enfatizemos o CNA, produções que colocam em cena narrativas protagonizadas por pessoas negras, suas experiências, suas corporalidades e seus imaginários. Ao apresentar outras formas de ver e de se ver no mundo, esse cinema promove deslocamentos nas estruturas simbólicas da branquitude e tensiona o lugar historicamente ocupado pelo eurocentrismo na produção imagética.

Nesse sentido, as obras analisadas contribuem para a construção de saberes no âmbito escolar, especialmente saberes produzidos a partir das vivências e epistemologias da comunidade negra. O CNA transgride normas estéticas hegemônicas e possibilita que crianças, sobretudo crianças negras, acessem múltiplas formas de presentificar e pertencer. Ao trazer para o currículo imagens que afirmam identidades, ancestralidades e subjetividades, o cinema atua como um potente meio de elaboração de sentidos, fortalecendo processos de identificação positiva.

Essas narrativas, produzidas em diferentes técnicas de animação, sejam elas em 2D ou 3D, tornam-se, assim, elementos estruturantes para pensar práticas educativas comprometidas com a implementação efetiva da Lei 10.639/03 e com a construção de uma escola que valorize a pluralidade, a equidade racial e a formação de sujeitos críticos de sua própria história.

A seleção das obras desta pesquisa buscou articular uma intersecção entre produções brasileiras e estadunidenses. As animações brasileiras *Transições* e *Cabelo Maluco* contrastam e dialogam com as produções estadunidenses *Mundo de Karma* e *Hair Love*. Embora os Estados Unidos possuam um parque tecnológico mais avançado no campo da animação, especialmente no que se refere às técnicas de 3D, design gráfico e indústria audiovisual, é fundamental reconhecer a potência das produções brasileiras, que, mesmo realizadas em contextos com menos recursos, mobilizam criatividade, linguagem estética própria e profunda relevância sociocultural.

No caso de *Transições*, se trata de uma obra oriunda de um projeto de extensão universitária, o que reforça a importância da articulação entre universidade, arte e formação cidadã. Essa escolha dialoga diretamente com a Lei 13.006/2014, que torna obrigatória a exibição de filmes nacionais na escola, e com a Lei 10.639/2003 (posteriormente ampliada pela Lei 11.645/2008), que determina o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo. Embora a lei privilegie o uso de produções nacionais, optamos por incluir animações estadunidenses justamente porque essas obras circulam entre as crianças,



ganham alcance nas mídias digitais e constituem referências importantes na construção estética e imaginária das infâncias negras no Brasil.

Assim, esta pesquisa abriu um parêntese metodológico para integrar tais obras, considerando que Brasil e Estados Unidos compartilham processos históricos de escravização e formação racial marcados pela branquitude, o que produz semelhanças estruturais nas experiências de crianças negras. A intersecção entre esses dois contextos permitiu ampliar o repertório imagético dos estudantes e refletir sobre como diferentes territórios produzem narrativas negras, possibilitando estabelecer diálogos entre epistemologias, estéticas e modos de existência. O cruzamento dessas produções contribuiu para fortalecer uma educação decolonial no campo da visualidade, favorecendo o reconhecimento do cinema, brasileiro e diaspórico, como forma de conhecimento, autoimagem e produção de presença para as infâncias negras.

Nesse sentido, a pesquisa se aproxima do que Edileuza Penha de Souza (2013) conceitua como *cinema vivido-concebido*, uma prática que integra produção, fruição e pesquisa ao envolver os sujeitos na construção de significados sobre suas próprias experiências. Souza (2013) defende que o cinema, quando pensado de “dentro para fora”, cria condições para que crianças negras reorganizem suas memórias, afetos e identidades, produzindo novas epistemologias por meio da linguagem audiovisual. Assim, ao vivenciarem narrativas que refletem seus traços, cabelos, tonalidades de pele e conflitos cotidianos, os estudantes não apenas assistiram a uma obra do CNA, mas construíram leituras próprias do mundo e de si mesmos.

Dessa forma, a intersecção entre cinematografias brasileiras e estadunidenses não funcionou como mera comparação técnica, mas como estratégia epistêmica e pedagógica. Ela permitiu que as crianças percebessem a transversalidade das experiências da diáspora, reconhecessem suas próprias vivências refletidas nas imagens e produzissem sentidos que favoreceram autonomia, autoestima e criatividade, aspectos centrais no que Souza (2013) compreende como potência formativa do cinema vivido.

Compreender de que maneiras as animações negras produzem conhecimentos curriculares a partir do tema do cabelo negro implica reconhecer o CNA como um campo em construção, capaz de articular experiências estéticas, afetivas e políticas na formação das infâncias. A Pesquisa-Ação desenvolvida nesta investigação evidenciou que o cinema, quando mobilizado como dispositivo pedagógico, possibilita o envolvimento ativo das crianças e promove a construção compartilhada de saberes que atravessam o cotidiano escolar.



Observou-se que as animações analisadas atuaram de modo significativo na elaboração de percepções sobre pertencimento, identidade e reconhecimento de si no mundo. As crianças puderam compreender tensões e relações sociais que as atravessam, ressignificando suas experiências por meio da imagem animada. Esse movimento tornou-se ainda mais evidente na realização da atividade final, o painel coletivo, em que a produção estética emergiu da coletividade, reafirmando o cinema como um catalisador de experiências comunitárias e de construção conjunta de conhecimento.

Assim, o CNA, compreendido enquanto um campo epistemológico em construção, opera a partir de um viés tensional, suas imagens confrontam narrativas hegemônicas, produzem contraleituras antirracistas e, simultaneamente, abrem caminhos para outras formas de conhecer e habitar o mundo. Ao valorizar os saberes da comunidade negra e ao afirmar estéticas e corporeidades historicamente silenciadas, essas produções contribuem para a formulação de currículos que reconhecem a diversidade racial, tensionam o eurocentrismo e promovem a produção de saberes comprometidos com a Pedagogia Decolonial.



REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BARROS, José D'Assunção. Cinema-História: Múltiplos aspectos de uma relação. **Revista Dispositiva**, vol. 3, n. 1, 17-40, 2014.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº11. Brasília, maio - agosto, pp. 89-117. 2013
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramon. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – V. 31, N. 1, Janeiro/Abril. 2016
- BERNARDET, Jean Claude. **Brasil em tempo de cinema: ensaio sobre o cinema brasileiro de 1958-1966**. São Paulo: Companhia das Letras. 225 p. 2007
- BYRD, Ayana (Org.); THARPS, Lori (Org.). **Hair story: untangling the roots of Black hair in America**. New York: St. Martin's Press, 2001.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- COVALESKI, R. L. Artes e comunicação: a construção de imagens e imaginários híbridos. **Galáxia** (São Paulo, Online), n. 24, p. 89-101, dez. 2012
- CRUZ, Pâmela Peregrino da; SANTOS, Erlane Rosa dos; COUTO, Filip de Souza; SOUSA, Jhonatan Almeida de. Cinema Negro de Animação e processos educativos afrocentrados. In: **AVANCA | CINEMA**, 2022, n.º 13, 2022
- DUTRA, Eliana. Cultura. In: SCHWARCZ, Lilian (Dir.). **História do Brasil Nação**. São Paulo: Objetiva, 2015, vol 4, p.229-274.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.
- FARIAS, Jessica Oliveira. A representação do negro na literatura infantil brasileira. **Periferia**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 17–32, 2018. DOI: 10.12957/periferia.2018.30495. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/30495>.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola** (1a ed.) Rio de Janeiro: Autêntica. 2013.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz- corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações raciais no Brasil uma Breve Discussão**. In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03 / SECAD: Brasília: 2005. P. 39-61



GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. 356 p

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

HOOKS, Bell. **Cinema vivido: raça, classe e sexo nas telas**. Tradução: Natalia Engler. São Paulo: Elefante, 2023. 312p

HOOKS, Bell. Alisando o Nosso Cabelo. **Revista Gazeta de Cuba** – Unión de escritores y artistas de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Retirado do blog coletivomarias.blogspot.com/.../alisando-o-nosso-cabelo.html

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016. p. 269.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Bauru: EDUSC, 2001.

KREUTZ, Katia. **Cinema Novo**. AICinema, [s.d.]. Disponível em: <https://www.aicinema.com.br/cinema-novo/> Acesso em: 18 nov. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MIGLIORIN, CEZAR ; PIPANO, Isaac . **Cinema de Brincar**. 1. ed. Belo Horizonte: Relicário, 2019. v. 1. 160p .

MIRANDA, Cláudia; RIASCO, Fanny. M. Q. (2016). Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação Em Foco**, 21(3), 545–572.

MIRANDA, Cláudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a Lei nº 10.639/2003. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 100–118, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**. São Paulo: Ática, 1988 . Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional.

Nascimento, AS, & Fonseca, DJ (2013). **Classificações e identidades: Mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça**. In JL Petruccelli & AL Saboia (Orgs.), **IBGE –**



Estudos e Análises: Informação Demográfica e Socioeconômica – número 2 – Características étnico-raciais da população: classificações e identidades (pp. 51–82). IBGE.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7–28, 1993.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas**. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, 2004, p. 1-10

PEREGRINO, Pâmela; SOUZA, Edileuza Penha de. “Candomblé e Cinema de Animação: Estratégias de resistência e territorialidade”. **Avança Cinema International**. Capítulo II – Cinema. Avança: Edições Cine-Clube de Avança, 2020, p. 351 - 358

PRUDENTE, Celso Luiz; PÉRIGO, Agnaldo. A dimensão pedagógica do Cinema Negro na percepção do etnoletramento em educação básica. *Amazônica - Revista de Antropologia*, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 419-444, out. 2020.

PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do Cinema Negro: a imagem de afirmação positiva do íbero-ásio-afro-ameríndio. **Revista Extraprensa**, 13(1), 6-25. 2019.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 107–130.

ROSA, Fábio José Paz da. **A produção de presença negra na formação de professores pelos olhares decoloniais da cinematografia de Zózimo Bulbul**. Rio de Janeiro: Cinema e Educação, 2022. 298 p.

SILVA, Joyce Gonçalves da. **Nós também somos belas” : a construção social do corpo e da beleza em mulheres negras**. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2015.

SOUZA, Edileuza Penha de. **Cinema na panela de barro: mulheres negras, narrativas de amor, afeto e identidade**. 2013. 204 f., Tese (Doutorado em Educação) —Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SYNNOTT, Antony. **The Body Social: Symbolism, Self and Society**. Ed: Routledgen, Londrs. p. 309. 1993.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Tradução Fernando Mascarello. - Campinas, SP: Papirus, 2003.(Coleção Campo Imagético)

THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. - Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 36, n. 2, p. 207-216, 5 dez. 2014.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial**. In: CASTROGÓMEZ, Santiago;



GROSFOGUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores et al., 2007. 308p. (pp. 47 – 62).

WALKER, Alice. **Cabelo oprimido é um teto para o cérebro** (Palestra) Dia dos Fundadores, 11 de abril de 1987, no Spelman College, Atlanta.

XAVIER, Giovana. **História social da beleza negra**. Editora: Rosa dos Tempos; 2ª edição (2 agosto 2021), p. 182 páginas