

II CINAB, VII SIALA e IV CNAB: Direitos Humanos e Políticas Públicas
Universidade Federal do Espírito Santo
GT 02 - Africanidades e Brasilidades em Educação e Relações Étnico-raciais

O Lugar das Práticas Pedagógicas no Processo de Construção da Identidade da Criança Negra

Erica Lima Santos¹
Gustavo Henrique Araujo Forde²

RESUMO

O presente artigo³ é resultado de pesquisa qualitativa referente as relações étnico-raciais e práticas pedagógicas na educação infantil, cujo objetivo foi investigar o “lugar” das práticas pedagógicas no processo de construção da identidade da criança negra, problematizando os sentidos e significados produzidos por tais práticas. Os resultados da pesquisa, desenvolvida em Vitória (ES), revelam que as práticas pedagógicas se constituem em poderosas propagadoras de sentidos e significados e, desta forma, ocupam lugar privilegiado no processo de construção da identidade da criança negra.

Palavras-chave: Identidade negra. Educação infantil. Práticas pedagógicas. Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT

This article is the result of qualitative research on ethnic-racial relations and pedagogical practices in early childhood education, whose objective was to investigate the "place" of pedagogical practices in the process of constructing the identity of the black child, problematizing their meanings and meanings. The results of the research, developed in Vitória (ES), reveal that pedagogical practices are powerful propagators of meanings and meanings and, therefore, occupy a privileged place in the process of constructing the identity of the black child.

Keywords: Black identity. Child education. Pedagogical practices. Ethnic-racial relations.

¹ Graduanda em Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: kinhasantos21@hotmail.com

² Doutor em Educação. Professor do Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: gustavoforde@yahoo.com.br.

³ Este artigo reúne fragmentos do meu trabalho de conclusão do curso de pedagogia, intitulado “**O lugar das praticas pedagógicas no processo de construção da identidade da criança negra**”, desenvolvido sob orientação do Prof. Dr. Gustavo Henrique Araújo Forde, na Universidade Federal do Espírito Santo (2018).

INTRODUÇÃO

Este estudo visa analisar o lugar das práticas pedagógicas no processo de construção identitária, interrogando os sentidos e significados produzidos por estas e, assumindo como pressuposto a relevância em desenvolver práticas pedagógicas anti-racistas e não eurocêntricas, isto é, descentralizar práticas representativas que favorecem a supervalorização de princípios e padrões estéticos da cultura europeia. A pesquisa também se compromete a desenvolver intervenção pedagógica como proposta educativa de prevenção ao racismo e como possibilidade de evitar que a cultura racista continue interferindo na constituição da identidade das crianças negras, que historicamente enfrentam dificuldades para se reconhecerem enquanto negras.

A população negra afro-brasileira, com suas diferentes culturas e características, tem sido invisibilizada a medida que a cultura branca historicamente é reproduzida, disseminada, representada e reafirmada como superior. Para Cavalleiro (1999, p. 40) numa sociedade como a brasileira, na qual predomina uma visão preconceituosa a respeito do negro e, em contrapartida, uma visão hiper-positiva do branco, os processos de construção da identidade da criança negra terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre negros.

Face ao exposto, perguntamos então: como as crianças negras poderão construir suas identidades legitimamente, se os sentidos e significados produzidos nos cotidianos escolares estão rigorosamente voltados ao grupo social branco-europeu?

É importante destacar que ninguém nasce com a identidade formada, mas, é por meio do convívio social que nos constituímos indivíduos histórico-sociais.

Hall (1987) evidencia o processo de transição vivido pela identidade assim como seu caráter social, a medida que destaca que a identidade é “uma “celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente” (HALL, 2005, p. 12-13). Nessa perspectiva, “Ninguém nasce negro ou branco; homem ou mulher; somos produzidos socialmente” (FORDE, 2008, p. 20).

Visto que não nascemos prontos, mas nos constituímos ao longo da vida, entendemos que desde a infância nossas principais referências identitárias nos influenciam no processo de formação da identidade. Conforme as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2006, p.31), desde o nascimento, as condições materiais e afetivas de cuidados são marcantes para o desenvolvimento saudável da criança. É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de representar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Sendo assim, a promoção de uma educação igualitária é dever da sociedade, e nesta conjuntura, a escola aparece como seguimento que a representa, já que, “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo silêncio que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola” (CAVALLEIRO, 1999, p. 47).

Diante disto, a Educação Infantil aparece como uma das especificidades da vida das crianças e neste contexto, é reconhecida como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas e, portanto, primeiro espaço institucional responsável por cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos de idade. Os espaços referentes a educação infantil no Brasil são permeados pelas diferenças étnico-culturais que constituem a sociedade brasileira. Esses espaços são marcados por diferentes sujeitos e são atravessados pelas múltiplas relações sociais e culturais estabelecidas entre eles. Nesse sentido, as experiências dos sujeitos nessas relações influenciam à constituição das suas identidades, já que, segundo Gomes (2002) o processo identitário ocorre de maneira relacional e não de forma isolada, esse é um movimento constitutivo pelo qual passa todo e qualquer processo identitário. Nesse movimento há produção de sentidos e significados decorrentes das experiências de cada sujeito, ou seja, a medida que os sujeitos envolvidos nas relações sociais e culturais, de maneira subjetiva atribuem sentidos e significados às tais experiências, e assim, passam a internalizar as mesmas estão realizando o processo de construção das suas identidades. Assim, “tanto a identidade pessoal quanto a social são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros” (GOMES, 2007, p. 22).

Conseqüentemente, a responsabilidade da educação infantil se torna crucial, a medida que as crianças pequenas “ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o

aprendizado proporcionado pelos mediadores, tornando-se vítimas indefesas dos preconceitos e estereótipos difundidos no dia-a-dia” (CAVALLEIRO, 1999, p. 40); nesse sentido, a função social do professor que medeia a aprendizagem assume uma responsabilidade maior que simplesmente promovê-la, pois, esse educador deve atuar como ponte entre a aprendizagem e a construção da identidade das crianças, já que ele é um dos responsáveis por propiciar aprendizado à elas que nesta fase da vida se caracterizam pela fragilidade particular da faixa etária.

Assim sendo, o período referente à Educação Infantil e o professor que medeia à relação da criança com o mundo, interligados, são essenciais para apoiar a construção positiva da identidade da criança negra. Manifestar-se contra as formas de discriminação é uma tarefa do educador (a), que não deve se omitir diante das violações de direitos das crianças, mas são as atitudes dos educadores que demonstrarão o compromisso com esses direitos: “Reconhecer as diferenças é um passo fundamental para a promoção da igualdade, sem a qual a diferença poderá vir a se transformar em desigualdade” (BRASIL, 2006, p.32). Isto se confirma quando tomamos conhecimento que,

No interior das instituições de Educação Infantil, são inúmeras as situações nas quais as crianças negras desde pequenas são alvo de atitudes preconceituosas e racistas por parte tanto dos profissionais da educação quanto dos próprios colegas e seus familiares. A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas produz desigualdades para as crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 38).

Cientes da diversidade étnico-racial existente na sociedade brasileira e de uma realidade global marcada por relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam essa sociedade, as relações étnico-raciais e as práticas pedagógicas na educação infantil foi o tema que orientou este estudo, levando-nos a investigar “o Lugar das Práticas Pedagógicas no Processo de Construção da Identidade da Criança Negra” por meio dos sentidos e significados produzidos por tais prática, pois compreende que os sentidos e significados não são produzidos de forma independente, assim como, a construção da identidade não é autônoma, e por isso resulta da forma como os sentidos e significados são internalizados pelos diferentes sujeitos, visto que, esses processos, (o da produção de sentidos e significados e o da construção da identidade) se caracterizam por serem abertos e incertos, não definidos, já que, “o sentido e o significado não é produzido de forma isolada como

unidades independentes” (SILVA, 2001, p. 18). Da mesma forma, a identidade é uma “produção que não está nunca completa, que está sempre em processo, e é sempre constituída no interior, e não fora da representação” (HALL, apud SILVA, 2001,p. 25).

A representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior. [...] a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder (HALL, apud SILVA, 2000, p. 90-91).

Nesta pesquisa, as práticas pedagógicas (entendidas como um dos veículos de representação) desponta como uma das práticas socializadoras responsáveis pela produção de diferentes sentidos e significados em torno das identidades das crianças. Entendemos o trabalho de significação tal como, as formas que os múltiplos sujeitos atribuirão sentidos e significados as experiências vividas socialmente, pois, as experiências vividas, significadas e internalizadas deixam marcas, e de alguma forma fazem parte do nosso eu contínuo. Justificativa pertinente para continuar a refletir a forma como nossas relações podem interferir na construção da nossa identidade e do outro.

Hegemonicamente os detentores de poder nas relações sociais e culturais, têm prevalecido no comando das representações. Silva (2001, p. 23) ressalta que a dominação deste modelo hegemônico, provoca contaminação, distorção, falsificação do significado, deturpação e degradação, turvando o processo de significação. Diante disto, problematizamos que dentro da escola, o grupo detentor do poder tem (re)produzido um modelo de educação eurocêntrico que valoriza especificamente a cultura do grupo branco europeu em detrimento das demais. Conferem assim, uma prática eurocêntrica à educação escolar.

Assim, diante do entendimento de como se dá o processo de significação a partir das representações e da sua interligação com a construção da identidade, e tal qual, o reconhecimento da participação das relações de poder no processo de formação da identidade, buscamos por meio de práticas pedagógicas planejadas e elaboradas, conhecer os sentidos e significados produzidos no processo de construção da identidade das crianças negras.

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

De acordo com Laville (1999, p. 11) “o pesquisador é alguém que, percebendo um problema em seu meio, pensa que a situação poderia ser melhor compreendida ou resolvida, caso fossem encontradas explicações ou soluções para a mesma”. Pensando nesta perspectiva de pesquisador, buscou-se investigar qual lugar as práticas pedagógicas têm ocupado no processo de construção da identidade da criança negra na Educação infantil, já que essa é uma das primeiras instituições sociais frequentadas regularmente pelas crianças, responsável por desenvolver práticas que promovam aprendizagem e o desenvolvimento das mesmas.

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Vitória-ES, em um bairro socialmente qualificado como “nobre”. A composição étnica das crianças do CMEI é majoritariamente de cor branca e, são moradoras dos bairros mais próximos à escola, coincidentemente, ou não, os alunos negros que constituem o CMEI, residem em regiões vizinhas menos favorecidas economicamente. A turma pesquisada é constituída por 22 alunos, cujo perfil étnico-racial predomina crianças brancas (apenas 8 crianças são negras) com idade entre 05 e 06 anos. A pesquisa de caráter exploratório (GIL, 2002) utilizou a metodologia de estudo de caso e, para a produção de dados os instrumentos foram: levantamento bibliográfico, planejamento e desenvolvimento de aulas, diário de campo e observação.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, utilizamos nomes fictícios para as crianças. Portanto, para representar as crianças negras homenageamos personagens negros e negras do Vale do Cricaré, município de São Mateus, no norte do estado do Espírito Santo, são eles (as): Clara Maria do Rosário, Zacimba Gaba, Constância de Angola, Mateus Purquério, Negro Rugério, Silvestre Nagô, Teodorinho e Preto Bongo. Para as crianças brancas foram utilizados nomes de flores para os meninos e meninas, a saber: Amarílis, Azaléia, Anis, Antúrio, Camélia, Cravo, Crisântemo, Íris, Jasmim, Magnólia, Begônia, Girassol, Sálvia e Tulipa.

Optamos em nos aproximar das crianças, nossos sujeitos de pesquisa, a partir da observação e intervenção proporcionada pelo desenvolvimento e realização de práticas pedagógicas. A elaboração e planejamento das práticas para as aulas foi baseada nas diferenças, na diversidade de coisas e pessoas. Assim, planejamos 04 dias de aulas⁴ com a intenção de compreender quais sentidos e significados as práticas pedagógicas poderiam produzir acerca dos processos identitários das crianças. Destas 04 atividades, aqui, neste artigo, apresentamos resultados produzidos apenas na atividade nomeada de “retratando a si e um colega”. Esta atividade consistiu no autorretrato e retrato do colega, onde as crianças deveriam diferenciar as imagens colocando suas características fenotípicas e as de um (a) colega da turma.

O primeiro obstáculo enfrentado na execução do planejamento desta atividade, diz respeito a aquisição do material pedagógico. Não foi possível adquirir lápis de cor e giz de cera que possuíssem diversidade de cores que pudessem representar os múltiplos tons de pele que caracterizam a sociedade brasileira.

Na realização desta atividade, a ausência do material grafo-plástico⁵ configurou-se numa grande questão a ser problematizada, já que algumas crianças argumentavam a ausência de tons de lápis parecidos com a cor da sua pele, e por isso justificavam as opções que precisavam fazer para se desenhar. sugerimos que buscassem cores que se aproximassem da tonalidade da pele delas. Algumas já tinham pintado e outras procuraram atender a sugestão. Outras crianças utilizaram o popular “lápis cor de pele”, aquele meio rosado (salmão). Desta atividade, destacamos e refletiremos a seguir alguns desenhos produzidos:

Zacimba que é uma criança negra e possui os cabelos crespos, ao representar-se na atividade retratou também a colega Magnólia. Zacimba retratou os seus cabelos se aproximando de como é, no entanto, pintou a cor da sua pele com a mesma tonalidade que usou para colorir a amiga Magnólia que é branca. Levando-nos a refletir que Zacimba se diferencia basicamente pela diferença dos cabelos. Zacimba também foi desenhada pela

⁴ Neste artigo, apresentamos resultados produzidos em apenas uma das quatro atividades desenvolvidas: a atividade nomeada de “retratando a si e um colega”.

⁵ Material grafo-plástico nacional (giz de cera com diversidade de cores) voltado à educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar (produzido especialmente em parceria com a UNIAFRO – Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola e UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

amiga Magnólia. Ao fazer seu autorretrato, Magnólia se aproxima bastante de suas características fenotípicas. Já o seu olhar sobre Zacimba é diferente de como a colega pareceu se enxergar. Magnólia pinta Zacimba com lápis marrom, tentando representar o tom de pele⁶ da colega, quanto aos cabelos, retratou com cachinhos se aproximado dos traços étnicos de Zacimba. Notamos que Magnólia procurou ser fiel as suas características e as de sua colega. Mas o que levou Zacimba a se pintar diferente de como a enxergamos? Que tipo de sentidos e significados podem estar embutidos na tonalidade de pele de Zacimba para que a mesma não se pinte como a criança negra que enxergamos?

Azaléia fez questão de representar a estagiária (pesquisadora) Érica, colorindo-a com diferentes tons de marrom. Curiosamente Azaléia também se pintou com marrom. Embora tenha os cabelos cacheados, Azaléia possui a pele clara. Não é comum este tipo de representação de crianças brancas, geralmente é o contrário que costuma acontecer. Isto nos leva a refletir que tipo de sentidos e significados Azaléia atribuiu a este tom de pele? Teria relação com empatia que Azaléia demonstrava para com a pesquisadora? Ou poderia ter experienciado alguma representação positiva nesta direção?

Constância se desenhou e retratou o colega Mateus Purquério. Ainda que ambos sejam negros, Constância não os pintou com cores parecidas com seus tons de pele, a aluna também não desenhou os seus cabelos crespos como são. Constância pintou o seu corpo e o de Mateus respectivamente de vermelho e amarelo, já os rostos com lápis de cor salmão. A pesquisadora perguntou a Constância porque a utilização daquelas cores em seu desenho, a aluna respondeu que gostava das cores. A pesquisadora continuou a questioná-la e interrogou Constância: “mas, você é desta cor”? A aluna disse que não, mas não gosta da cor que ela é. Isto justifica que nem mesmo o colega Mateus ela coloriu com cor próxima ao tom da sua pele, já que ele também é negro. Constância parecia saber que é negra, mas, através desta reação demonstrou não reconhecer seu pertencimento étnico-racial de maneira positiva. Que tipo de representação teria experienciado Constância, que ao se perceber negra, não se representou desta cor?

⁶ Como as crianças problematizaram a ausência de tons de lápis parecido com a cor das suas peles. Sugerimos que elas buscassem cores que se aproximassem da tonalidade da pele de cada uma. Desta forma, os lápis marrom e preto representavam a cor da pele da criança negra e o lápis salmão (rosado) representava a cor da pele da criança branca.

É fato, que, de todos os autorretratos produzidos e analisados, para além dos destacados neste estudo, nota-se que as crianças brancas foram as que mais se aproximaram concretamente das características fenotípicas das crianças negras e de suas próprias características. Nos levando a pensar, porque as crianças negras buscaram representar a aparência das crianças brancas, mas, algumas vezes se distanciaram da sua própria aparência?

Dentre as diversas reflexões possíveis quanto aos dados produzidos nesta atividade de acordo com Trinidad (apud SILVA, 2013, p. 45) as crianças que se autoclassificam como “brancas” apresentam maior aceitação de suas características físicas. Já as crianças que se autoclassificam como “pretas” ou como “morenas” manifestam em proporções mais elevadas insatisfação com características físicas, especialmente cor de pele e tipo de cabelo e desejo de mudança. Nesta direção, alguns autores destacam a importância da exposição de imagens que representam os negros e sua cultura. Trinidad (apud SILVA, 2013, p. 45) “discute a organização dos espaços de Educação Infantil, propondo a presença de imagens que valorizem personagens negros”, para ele existe uma íntima relação entre a organização do ambiente e a construção de identidade étnico-racial e sentido de pertença pelas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa retomamos nossos pressupostos teórico-metodológicos, com os quais, compreendemos que nossos conceitos, valores e tudo quanto nos representa não tem origem natural, são construídos, e esta construção não ocorre individualmente. Assim, tudo o que somos e acreditamos que somos é incorporado por meio das relações interpessoais que estabelecemos ao longo da vida. Portanto, o processo de constituição da identidade humana é atravessado pelas relações com os outros e significada por meio das representações que experienciamos nestas relações.

Assim, ao longo do desenvolvimento da pesquisa foi possível examinar o “lugar” das práticas pedagógicas na produção de sentidos e significados para a constituição da identidade das crianças negras e, ao fazê-lo, concluímos que as práticas pedagógicas podem ser compreendidas como um veículo de representação.

Porquanto a discriminação racial muitas vezes não é explícita neste sentido, Gonçalves (1985, p. 29) sugere que se o pesquisador for na escola, em busca de manifestação da discriminação racial, não a encontrará sob a forma de hostilidade explícita às crianças negras, tampouco sob a forma de repressão, mas lá estará, enquanto “saber”, enquanto discurso”, ou seja, lá estão enquanto práticas, enquanto material pedagógico, enquanto literatura infantil. Esta foi uma das constatações obtidas ao final da pesquisa.

A linguagem não-verbal, realizada no espaço escolar, expressa por meio de comportamentos sociais, atitudes e disposições, produzem sentidos e significados negativos com relação a cultura e a identidade negra. Gonçalves afirma que, “há na escola uma linguagem que fala pelo silêncio, pelo gesto, pelo comportamento, pelas atitudes, pelo tom de voz, pelo tipo de tratamento, o papel e o lugar guardados ao negro na sociedade” (GONÇALVES. 1985, p. 47).

A partir dos dados produzidos, pudemos perceber que algumas crianças negras tinham dificuldade em se auto representar de maneira justa e/ou legítima sobre si mesmas, no que tange sua percepção e reconhecimento étnico-racial. Face ao exposto, podemos concluir que, tais práticas se constituem em poderosas propagadoras de sentidos e significados que participam dos processos de construção dos pertencimentos identitários, em especial, na construção de barreiras para a promoção de processos de construção de identidades negras nas crianças. Dito de outro modo: se as práticas oferecem representações afirmativas tendem a potencializar as identidades negras positivamente, todavia, se oferecem representações distorcidas ou negativas, tendem a potencializar o contrário, isto é, arruinam o processo de construção da identidade da criança negra. Portanto, as práticas pedagógicas ocupam um lugar privilegiado no processo de construção da identidade dessas crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **O Processo de Socialização na Educação Infantil: a construção do silêncio e da submissão.** Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum., São Paulo, 1999.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **A Presença Africana No Ensino De Matemática: Análises Dialogadas Entre História, Etnocentrismo E Educação.** 2008. 273 f.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra.** Aletria: alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, n. 9, dez. 2002, p.38-47. Disponível em: <http://ideario.org.br/wp/wp-content/uploads/2013/10/nilma-lino.pdf>. Acesso em 20 ago. 2017.

_____. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

GONÇALVES, Alberto Oliveira Luis. **Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras.** Comissão de Educação dos Movimentos Negros de Belo Horizonte e do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro/ MG. 1985.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UGMG, 1999.

PINTO, Ana Carolina. **Empresa lança estojo com giz de cera em doze tons de pele.** Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/educacao/empresa-lanca-estojo-com-giz-de-cera-em-doze-tons-de-pele-14738874.html>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA Gizele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

_____. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.