



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Rosa Maria Noronha Dias


**Meninas bonitas – um estudo sobre empoderamento feminino e
relações étnico-raciais no contexto escolar a partir da Literatura
Infantil**

Rio de Janeiro

2019

Rosa Maria Noronha Dias

Meninas bonitas – um estudo sobre empoderamento feminino e relações étnico-raciais no contexto escolar a partir da Literatura Infantil



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador (a): Prof. Dra. Helena Maria Marques Araújo

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

D541 Dias, Rosa Maria Noronha

Meninas bonitas – um estudo sobre empoderamento feminino e relações étnico-raciais no contexto escolar a partir da Literatura Infantil / Rosa Maria Noronha Dias - 2019.

146 f.: il.

Orientadora: Helena Maria Marques Araújo.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.

1. Racismo - Teses. 2. Gênero - Teses. 3. Literatura infantil afro-brasileira - Teses. I. Araújo, Helena Maria Marques. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. III. Título.

CDU 37.015.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Rosa Maria Noronha Dias

Meninas bonitas – um estudo sobre empoderamento feminino e relações étnico-raciais no contexto escolar a partir da Literatura Infantil

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de maio de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Helena Maria Marques Araújo (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof. Dra. Jonê Carla Baião
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira — UERJ

Prof. Dr. Ricardo Augusto dos Santos
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da
Fonseca – CEFET

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação às meninas bonitas que participaram da pesquisa e a todos os meus alunos nesses 32 anos de magistério, crianças e jovens com os quais aprendi a ser educadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força que me vem na adversidade;
aos meus pais, Alcides e Rosalina, por terem sido os primeiros a acreditarem em mim;
a meu marido e amigo Sérgio, de quem roubei um bom tempo juntos enquanto escrevia e escrevia;
aos meus filhos Alan e Esperança, minhas joias mais preciosas;
à minha irmã Angélica, ao meu cunhado Wilson – casal por quem eu torço tanto - e à minha sobrinha-afilhada Maria, mais uma menina bonita para sacudir e renovar este mundo;
aos familiares, amigos e companheiros de trabalho que se alegram com a minha alegria;
a Sandra, que cuidou da minha casa e a minha prima Luciana, que cuidou da minha mãe e me ajudaram a ter mais tempo para escrever;
aos companheiros da greve de 2013, amizade forjada no gás lacrimogêneo, com quem vivi um momento tão importante na minha vida que, inclusive, me fez querer voltar a estudar;
à generosidade da equipe gestora e das professoras da escola onde realizei a pesquisa;
à permissão concedida pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro em pesquisar em uma de suas escolas;
à minha orientadora professora Helena Maria Marques Araújo, pela solicitude, pela generosidade e pela clareza na orientação;
aos professores Jonê Carla Baião e Ricardo Augusto dos Santos, por compartilharem gentilmente comigo seus saberes;
aos professores do PPGEB/CApUERJ e às funcionárias do programa, por me ajudarem sempre que precisei;
a querida turma 2017 do Mestrado Profissional do PPGEB/CApUERJ – o tempo de convivência foi curto, mas muito divertido;
por retornar à UERJ, minha primeira casa acadêmica – UERJ resiste!

Brasil, chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês.

Trecho do Samba enredo da G.R.E.S Mangueira de 2019

RESUMO

DIAS, Rosa Maria Noronha. *Meninas bonitas* - um estudo sobre empoderamento feminino e relações étnico-raciais no contexto escolar a partir da Literatura Infantil. 2019. 146 f. Dissertação. Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

O objetivo desta pesquisa foi estudar de que forma a literatura infantil pode colaborar na construção de uma identidade mais positiva para as meninas negras, duplamente discriminadas pela cor e pelo gênero. Ela foi realizada em uma escola da rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro com alunas do quinto ano do primeiro segmento do ensino fundamental. A pesquisa-ação foi definida como metodologia e teve como referencial teórico os Estudos Decoloniais. A partir destes, procurei refletir, por exemplo, sobre a lei 10.639/03, a qual, apesar de promover o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino públicos e privados do ensino fundamental ao ensino médio, ainda enfrenta resistências, seja por desconhecimento da lei e suas implicações, por desinteresse acerca do tema, por despreparo em trabalhar as relações étnico-raciais em sala de aula ou por medo de “ferir suscetibilidades”, perpetuando uma das características principais do racismo à brasileira, que é a negação do próprio racismo, omitindo que vivemos numa sociedade patriarcal racializada e que privilegia a cultura hegemônica branca. A pesquisa desenvolveu-se a partir de rodas de leitura, onde os livros selecionados para compor estas rodas contaram histórias que valorizam a condição e/ou a cultura negra, livros que podem ser categorizados como pertencentes à literatura infantil afro-brasileira, a qual surge como uma resistência ao apagamento e à estereotipização da negritude. Atendendo ao diferencial da pesquisa-ação, as participantes criaram o texto literário “O amor impossível de Juliana?” e através dele materializaram suas reflexões sobre racismo, empoderamento e representatividade e puderam compartilhá-las com outras pessoas.

Palavras-chave: Racismo. Gênero. Literatura infantil afro-brasileira. Escola.

ABSTRACT

DIAS, Rosa Maria Noronha. *Beautiful girls* - a study on female empowerment and ethnic-racial relations in the school context from Children's Literature. 2019. 146 f. Dissertação. Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

The objective of this research was to study how children's literature can collaborate in the construction of a more positive identity for black girls, doubly discriminated by color and gender. It was held at a school in the municipal public network of the city of Rio de Janeiro with students from the fifth year of the first segment of elementary school. The action research was defined as methodology and had as theoretical reference the Decolonial Studies. From these, I sought to reflect, for example, on Law 10.639 / 03, which, despite promoting the teaching of Afro-Brazilian History and Culture in public and private schools from elementary to high school, still faces resistance, either due to lack of knowledge of the law and its implications, lack of interest in the subject, lack of preparation to work in ethnic-racial relations in the classroom or fear of "hurting susceptibilities", perpetuating one of the main characteristics of Brazilian racism. the negation of racism itself, omitting that we live in a racialized patriarchal society that privileges white hegemonic culture. The research developed from reading wheels, where the books selected to compose these wheels told stories that value the condition and / or the black culture, books that can be categorized as belonging to Afro-Brazilian children's literature, which arises as a resistance to the erasure and stereotyping of blackness. Given the differential of the action research, the participants created the literary text "The impossible love of Juliana?" And through it they materialized their reflections on racism, empowerment and representativeness and were able to share them with other people.

Keywords: Racism. Gender. Afro-Brazilian children's literature. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pesquisa comparativa entre população branca, parda e preta no Brasil 2012-2016	27
Figura 2 - Capa do livro “O cabelo de Lelê”	73
Figura 3 - Capa do livro “O mundo começa na cabeça”	74
Figura 4 - Capa do livro “O cabelo de Cora”	74
Figura 5 - Capa do livro “Meu crespo é de rainha”	76
Figura 6 - Capa do livro “Os tesouros de Monifa”	76
Figura 7 - Capa do livro “Omo-Obá – histórias de princesas”	77
Figura 8 - Capa do livro “O mundo no black power de Tayó”	78
Figura 9 – Tiana no filme A princesa e o sapo (à esquerda) e depois no trailer do filme Wifi Ralph (à direita)	88
Figura 10 – Mulan no filme Mulan (à esquerda) e depois no trailer do filme Wifi Ralph (à direita)	88
Figura 11 – Pocahontas no filme Pocahontas (à direita) e depois no trailer do filme Wifi Ralph (à esquerda)	89
Figura 12 - Oxum no livro “Omo-Obá – Histórias de princesas”	89
Figura 13 – Oiá no livro “Omo-Obá – Histórias de princesas”	90
Figura 14 - Desenhos de Juliana e Rogério feitos por Pâmela e Violetta	98
Figura 15 - Capa de “O amor impossível de Juliana?”	105
Figura 16 - Página 1 do livro “O amor impossível de Juliana?”	106
Figura 17 - Página 2 do livro “O amor impossível de Juliana?”	107
Figura 18 - Página 3 do livro “O amor impossível de Juliana?”	108
Figura 19 - Página 4 do livro “O amor impossível de Juliana?”	109
Figura 20 – Página 5 do livro “O amor impossível de Juliana?”	110
Figura 21 – Página 6 do livro “O amor impossível de Juliana?”	111
Figura 22 – Página 7 do livro “O amor impossível de Juliana?”	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quadro comparativo entre branquitude crítica e branquitude acrítica	32
Tabela 2 - Livros das rodas de leitura preferidos pelas meninas	95
Tabela 3 - Vantagens e desvantagens da observação participante	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE -	Coordenadoria Regional de Educação
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IPEA -	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
PNAD -	Pesquisa Nacional por Mostra de Domicílios
PNDE -	Programa Nacional do Livro Didático
SESI -	Serviço Social da Indústria
SME -	Secretaria Municipal de Educação
TGD -	Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1.1 O racismo estrutural se reflete na escola	21
1.2 A discriminação pela raça e pelo gênero	40
1.3 A decolonialidade contra o racismo	46
2 O PAPEL DA LITERATURA FRENTE AO RACISMO	52
2.1 O nascimento da literatura infantil brasileira	52
2.2 O que vem a ser literatura infantil afro-brasileira?	56
3 PESQUISANDO COM AS MENINAS BONITAS	64
3.1 Preparando o campo	64
3.2 Quem são as meninas bonitas?	67
3.3 As rodas de leitura	71
3.4 O amor impossível de Juliana?"	79
4 O QUE APRENDEMOS COM AS MENINAS BONITAS?	113
5 O PRODUTO EDUCACIONAL	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139

Tudo nela é de se amar

Eu li recentemente que eu sou “Geração Tombamento”:

Preta, pobre, consciente que carrega esteticamente a cura pro próprio tormento.

Meu tormento não nasceu comigo, e eu me lembro de senti-lo bem no colégio, dos meninos me revelarem que amor próprio era privilégio.

Meu amor próprio foi construído, demorei, mas aprendi e aos dezoito concluído: Meu padrão não é daqui.

E quis lançar aos quatro ventos, pendurar uma faixa amarela.

Quando eu via uma pretinha triste, escrevia e dizia para ela que tudo nela é de se amar. Tudo.

O modo como os músculos dos braços protuberam. A pele que contorna carne do rosto, iluminando e escurecendo onde quer. Tudo. O cabelo que trava os dedos na hora de acarinhar, que é como se dissesse: se eu te permiti tocar tão profundo, então pode permanecer entre os meus fios. A forma como enfrenta a vida, tudo nela é de se amar. A pele preta já vem do ventre tatuada inteira de história, que é a memória ancestral retratada na forma do nariz, na forma como lida, como fala, como luta e como cala, porque luta até no silêncio dos lábios mordíveis, mastigando qualquer coisa. Quando repara e se envergonha, o sorriso que contrasta.

O tanto de amor que ela já sabe que vai precisar ensinar aos seus filhos, ela já guarda em cada maçã do rosto. Tudo nela é de se amar. É que se se considerar que esse fio forte surgiu de dentro da cabeça dela, deve-se supor que o que há dentro dela, não é fraqueza. E que se aparenta fraqueza, é porque ainda não lhe oportunizaram a reconciliação consigo, porque a sua natureza é de ser forte.

Quando os olhos vão ao espelho e diferente dos olhos dos outros os seus enxergam a força da raiz, ela encontra a liberdade de se amar.

E nisso há tanta beleza. A descoberta de si, depois de crescida, energiza o corpo que urge em recuperar o tempo perdido de se amar. E aí descobre finalmente, antes tarde do que nunca, que tudo nela é de amar.

E ai naquele ENEM, caiu Beauvoir,

Simone de Beauvoir, pudera!

Eu no nono período de direito, não sabia quem era.

Eu tentava curar esse vazio de formação acadêmica

ou tentava curar minhas pretas da falta de amor epidêmica?

Mas além de preta ser burra? Não. Vamos correr atrás.
Mulher tem que ser inteligente. Mulher preta muito mais!
Mas a gente abre o livro de história e nada ali satisfaz.
Não tem nenhum livro que diz
que pra uma preta estudar feminismo
pode ser uma tarefa infeliz.
Enquanto as brancas lutavam sem medo
pelo direito de trabalhar por elas,
nossas bisas acordavam cedo
e passavam as roupas delas,
cozinham as comidas delas,
lustravam os móveis delas,
e cuidavam das crianças delas.
No feminismo acadêmico, um mar de onde me levou...
A sufragista veio firme mas a minha bisavó não votou.
E até hoje eu me confundo tentando entender a treta:
Não votou por que era mulher ou não votou porque era preta?
Na academia ou fora dela, que ao menos tenhamos sorte.
Todas “sonhamos um tempo em que não tenhamos que ser tão fortes”.
Há três anos atrás, o mercado olhava para ela e dizia:
Olha, lamentamos.
Base pra você não fabricamos, pó pra você não inventamos,
no entanto lamentamos muito, decepcionar não é o intuito.
Põe lá seu aplique, faz lá sua trança,
que o nosso produto a sua beleza não alcança.
Talvez algum dia, nesses critérios alguém mexa,
por enquanto passe ai o seu batom velho na bochecha.
A Natura, Avon, ou qualquer outro serviço análogo,
obviamente não trazia você no catálogo.
E se tinha umazinha lá, nossa! Agradeça! Te representamos.
Mas se achou pouco, não se esqueça, lamentamos.
Existe uma distância enorme entre o lamento e atitude.
Porque é inocente mas maldoso o discurso que ilude e diz:
a pele dela já é tão boa que não precisa de maquiagem. Caramba!

Há milhas entre a vontade de querer mudar alguma coisa e essa bobagem.
Porque enquanto essa fala apenas admira o abismo,
o meu orgulho estético semeia.
“Porque não dá para enfrentar o racismo quando você ainda se odeia”.
E semeia de verdade, pra colher no final.
Como eu explico a minha alegria em ver uma preta num comercial?
Como eu explico a minha alegria em ver uma base num tom ideal?
Um esmalte nude real?
Como eu explico a sutileza e amplitude dessa demanda,
porque eu quero que tudo mude, mas a curtos passos tudo anda.
E calhou de eu ter consciência disso tudo agora, nesse tempo.
Olha a responsabilidade: era a única preta da turma, Federal a universidade,
ou seja tudo que aprender aí, trate de devolver a sociedade.
É só olhar esta festa vip que são as federais,
que se tivesse aqui mais preto aqui, ia parecer que tem preto demais.
De palestra em palestra, precisam ser lembrados
que o racismo existe. E ai ficam todos chocados porque
o racismo é um crime perfeito que só a vítima vê.
E quando se vê insatisfeita e não guarda mais pra si, vira ela a própria suspeita
acusada de mimimi
E a gente se sente meio otário, por ter feito barulho.
Retirar a negritude do armário, ainda é visto como esbulho.
E a gente ajunta adversário por que vive com orgulho.
“O bagulho é louco e é necessário ser mais louco que o bagulho”.
Porque vem chegando o dia 20, o dia da consciência
de que radical é o militante cansado de ter paciência.
Mas a gente tenta, por que na prática o método aperfeiçoa
A gente vem falar rimando que é pra ver se não magoa
Mas se vocês ainda estão escutando é porque a gente não fala à toa.

Luciene Nascimento

INTRODUÇÃO

Penso ser importante apresentar na introdução desta dissertação, as motivações profissionais e pessoais que me conduziram até a escolha do objeto de estudo. Em linhas gerais, pretendo pesquisar de que forma a literatura infantil pode colaborar na construção de uma identidade mais positiva para as meninas negras. E existiu um percurso para chegar a esta escolha, o qual vou compartilhar neste texto.

Sou professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro há vinte e nove anos, tendo por muitos anos lecionado para turmas do I segmento do Ensino Fundamental. Porém, de 1998 a 2008 tive a oportunidade de trabalhar numa mesma escola com turmas de Educação Infantil, período que foi um marco na minha vida em termos profissionais e pessoais. No entanto, em 2009, pensei em buscar caminhos novos e desafiadores e aceitei o convite para trabalhar como professora regente de Sala de Leitura numa outra unidade escolar. Mudanças, rearranjos e em 2012 fui trabalhar noutra escola, também como professora de Sala de Leitura e é a escola na qual atuo até hoje, no bairro de Irajá, na zona norte do Rio de Janeiro.

Criadas em 1985, as Salas de Leitura das escolas municipais substituem os espaços de Múltiplos e Bibliotecas escolares anteriores a esta data. Foi uma mudança que ressignificou e redimensionou as práticas de leitura desenvolvidas nestes espaços.

Ainda que tenham ocorrido mudanças na organização de trabalho das Salas de Leitura¹, a resolução que permanece vigorando e define a estrutura e o funcionamento das Salas de Leitura é a Resolução SME nº 47, de 18 de janeiro de 2018, onde reafirma que a função principal do professor de Sala de Leitura é a formação de leitores e que seu trabalho deve contemplar toda a comunidade escolar, ainda que suas ações devam atender, prioritariamente, às demandas discentes e estar em consonância ao Projeto Político Pedagógico da escola (RIO DE JANEIRO, 2018).

¹ No início do ano letivo de 2019, foi suprimido o atendimento semanal às turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. Até a presente data não houve um esclarecimento oficial dos motivos da mudança e aguarda-se a criação de uma nova resolução que regule o funcionamento das Salas de Leitura.

A clientela desta unidade escolar é formada por crianças e jovens, além de alguns adultos. Em sua maioria são pretos ou mestiços, pertencentes à classe socioeconômica média-baixa. É uma escola com cerca de 800 alunos, que funciona em dois turnos e com turmas que vão da Educação Infantil até o quinto ano, além do EJA (Educação de Jovens e Adultos) e uma turma de TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento). Até o ano passado, fazia o atendimento semanal às turmas do primeiro turno, planejando e desenvolvendo projetos de estímulo à leitura.

Paralelo ao meu trabalho como professora municipal, há nove anos também sou contadora de histórias e atuo dinamizando oficinas e apresentando espetáculos de contação.

Essas duas atividades - professora de Sala de Leitura e contadora de histórias - vêm me mostrando ao longo destes anos o poder transformador das histórias, tanto para quem as conta quanto para quem as escuta. Penso que meu papel como professora de Sala de Leitura e como contadora de histórias seja lançar mão da principal ferramenta que tenho - a literatura - para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa para todos os que sofrem direta ou indiretamente com a intolerância racial.

Na escola onde trabalho, como em grande parte das escolas da rede pública, a maioria dos alunos é preta ou mestiça. No entanto, nem por isso deixo de perceber entre muitos deles brincadeiras e xingamentos racistas. Algumas alunas mal disfarçam o incômodo por terem cabelos cacheados, volumosos ou crespos. Outras alisam os cabelos e eu fico na dúvida se foi uma escolha pessoal ou se é uma tentativa de se encaixar num modelo de beleza embranquecedor.

No entanto, não é assim também nas novelas, nos comerciais? Os negros ou não estão presentes, ou para eles são reservados sempre os mesmos papéis estereotipados: a pobre, o marginal, a gostosona, a barraqueira, o subserviente...

Portanto, acredito ser importante, por exemplo, contar histórias que contribuam para a problematização e a construção de referenciais de beleza e empoderamento por vezes bem diferentes daqueles ratificados pela sociedade.

Faço uma pausa na exposição dos motivos profissionais que me conduziram ao objeto da pesquisa para retomar as lembranças da infância e da adolescência e afirmar que também sei o que é ser avaliada a partir de uma estética branca. Sou neta de portugueses, tataraneta de índia e filha de negra - cuja avó só não foi escravizada porque nasceu sob a vigência da lei do Ventre Livre. Ou seja, sou mestiça, como

praticamente a totalidade da população brasileira. No entanto, se por um lado a miscigenação é um dado real, por outro foi e é bastante prejudicial ao combate do preconceito racial, por tentar legitimar uma falsa democracia racial e tornar o combate ao racismo mais difícil. Afinal, como lutar contra um inimigo que não existe?

Porém, quem passou por situações de discriminação racial, sabe que o racismo no Brasil existe. Da minha infância, lembro de uma colega de escola dizendo que eu não precisava me preocupar com meus cabelos na ventania, pois eles não mexiam mesmo... e meus cabelos eram alisados, numa tentativa fracassada de parecer mais branca. Lembro de outra colega de escola, cujos resultados do cabelo alisado tinham sido melhores que os meus, fazendo comentários depreciativos sobre os mesmos. O volume dos meus cabelos foi muitas vezes alvo de críticas, explícitas ou veladas. Para minha mãe, criada sob o referencial europeu de beleza, tudo se resolvia com um bom coque - cabelo domado. Certa vez, obtive melhores resultados no alisamento dos cabelos e uma vizinha disse que fiquei bem, “dava até pra passar por branca”, pois tenho a pele clara e “traços finos”. Na adolescência, sabia que não tinha chance com os rapazes mais populares e desejados - em sua maioria, brancos - do meu grupo de amizades, pois eles sempre escolhiam para namorar as moças de cabelos naturalmente lisos. Eu era a amiga. Eu era “café com leite”, utilizando uma expressão popular que designa quem participa de um jogo, de uma atividade, mas sua ação não interfere no resultado final.

Porém, nem só de frustração foi construída minha relação com a minha negritude em meus primeiros anos de vida. Na infância tive contato com a Umbanda através das idas de meus pais à casa de um vizinho que recebia (terminologia própria da religião) uma entidade espiritual, um preto velho chamado Vovô Kukan. Esta entidade pouco falava de seu passado, mas um dia me pediu que escrevesse um poema sobre a escravidão e se emocionou com a escrita ingênua de uma menina de dez anos de idade. E no afeto que era a tônica de nossos encontros - somado às histórias de racismo vivenciados por minha mãe e parentes próximos -, foi ficando cada vez mais nítido para mim o absurdo que é categorizar e estigmatizar pessoas por traços fenótipos e/ou conceitos questionáveis como raça.

Neste momento, os motivos profissionais unem-se aos motivos pessoais, na medida em que, como professora me identifico com as meninas negras que buscam na aprovação estética a confirmação de seu valor. Penso ser importante que elas se reconheçam nas capas de revista, nos filmes, nas bonecas, nas pessoas que sobre

elas podem ter uma ação positiva. Há cerca de dez anos não aliso mais meus cabelos. Meus cabelos cacheados e volumosos são a minha resistência. Sei que como educadora sou formadora de opinião, fato que também é reconhecido e mal interpretado por setores ultraconservadores da sociedade. E enquanto formadora de opinião, creio ser legítimo comunicar às minhas alunas que elas podem ser bonitas como são e para isso faço uso da minha corporeidade e do meu recurso principal na Sala de Leitura - as histórias.

Busquei pesquisar como a literatura infantil, mais especificamente a literatura infantil afro-brasileira, pode contribuir no processo de empoderamento e de afirmação da identidade das meninas negras. O objetivo foi desenvolver uma escuta sobre como as meninas poderiam ser afetadas pelas histórias ouvidas e se estas histórias poderiam servir como um impulsionador para mudanças na percepção que as meninas teriam sobre a negritude:

1 – Quem se considera negra?

2 - Ser negra é ser bonita?

3 - Quem é negra, tem que mudar alguma coisa em si para se sentir bonita ou para ser bonita aos olhos dos outros?

4 – Conhecer a história dos povos advindos da Diáspora Africana é fator importante no empoderamento das meninas negras?

Após a apresentação das motivações que conduziram à escolha do objeto de estudo e da justificativa de sua importância na construção de uma sociedade mais plural, encerro salientando como estarão dispostas as ideias ao longo da presente dissertação. No primeiro capítulo, dividido em várias subseções, os seguintes temas são trazidos à discussão: o racismo que permeia toda a sociedade, que se apresenta em sua estrutura e tem sérios reflexos na escola; a discriminação interseccional por raça e gênero vivida pelas meninas e mulheres negras; a escolha dos Estudos Decoloniais como referencial teórico para a compreensão e tentativa de questionamento e desmonte do ideário racista. No segundo capítulo, apresento a criação da literatura infantil brasileira e a emergência de uma literatura afro-brasileira infanto-juvenil, que está se construindo entre erros e acertos e busca apresentar protagonistas negros livres de estereótipos que reforçam preconceitos. A metodologia será detalhada no terceiro capítulo, desde a preparação para a execução da pesquisa propriamente dita, a apresentação dos sujeitos participantes – as meninas bonitas - , os livros utilizados nas rodas de leitura e a dinâmica dos encontros, até a produção

do livro criado pelas meninas. No quarto capítulo, realizo a análise dos dados levantados durante a execução da pesquisa e no quinto e último capítulo, apresento o produto educacional vinculado à defesa da dissertação, requisito necessário à obtenção do título de mestre em mestrados profissionais. Pode-se considerar, inclusive, a existência de dois produtos: o texto literário produzido pelas participantes da pesquisa e um roteiro para implementação de uma oficina literária que aborde as temáticas da identidade negra e do empoderamento. Por fim, encerro com as considerações finais.

1 RACISMO, GÊNERO E DECOLONIALIDADE

1.1 O racismo estrutural se reflete na escola

Dou início a este quadro teórico abordando a diferenciação entre racismo, discriminação e preconceito racial a partir do artigo “Relações raciais, racismo e políticas públicas no Brasil contemporâneo”, de Theodoro (2014). Segundo o autor, podemos definir a discriminação racial como o racismo em ato, ou seja, práticas, atitudes e/ou palavras que objetivam discriminar, inferiorizar um indivíduo ou um grupo em função de sua raça. O preconceito racial, ao contrário da discriminação, não se expressaria numa atitude manifesta, mas reúne em si os valores racistas que sustentam e viabilizam a ação discriminatória? E o racismo, o que seria?

O racismo é uma ideologia que, em linhas gerais, classifica e hierarquiza indivíduos em função de seu fenótipo, numa escala de valores que tem o modelo branco europeu ariano como o padrão positivo superior e, do outro lado, o modelo negro africano como o padrão inferior (THEODORO, 2014, p. 10).

Desta forma, o racismo engendra uma série de conflitos, desigualdades e impedimentos a partir da classificação e da hierarquização entre as raças. No entanto, se o conceito de identidade racial por muito tempo obteve reconhecimento científico e social, atualmente é desacreditado pela própria ciência.

A palavra raça origina-se do vocábulo italiano *razza*, que teve sua origem no vocábulo latino *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Ou seja, desde os tempos mais remotos foi necessária a criação de uma palavra que expressasse a vontade humana de classificar o que via a sua volta, ordenando o mundo a partir da ordenação de seu pensamento.

Munanga (2003) apresenta a evolução do conceito de raça, inicialmente utilizado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais nas pesquisas do naturalista sueco Carl Von Linné (1707-1778), afirmando também que já em 1684, o francês François Bernier dividiu a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, chamando-os de raças.

E como classificar todos os outros “novos integrantes da humanidade” conhecidos a partir das Grandes Navegações, quando o mundo se expandiu para os europeus e estes se viram diante de negros, orientais, indígenas, uma pluralidade até

então bem pouco conhecida? Insatisfeitos com as explicações teológicas, os iluministas do século XVIII vão buscar no conceito de raça das ciências naturais a explicação para a diversidade encontrada. Utilizam como critério fundamental na classificação a cor da pele - o que significa maior ou menor concentração de melanina no organismo -, criando três categorias raciais que sobrevivem no imaginário coletivo e na terminologia científica ainda hoje, como lembra Munanga (2013): raça branca, raça negra e raça amarela. Posteriormente, no século XIX, também foram acrescentados como critérios de classificação a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio, o ângulo facial etc.

Se inicialmente a classificação humana em raças tinha apenas o objetivo de estudo, não foi o que se consolidou ao passar do tempo. À racialização puramente baseada em critérios físicos foram acrescentadas características psicológicas, morais, intelectuais e culturais, o que legitimou a hierarquização entre as raças, privilegiando a raça branca, a mesma que criou esta categorização. As descobertas evolucionistas de Charles Darwin² foram perigosamente apropriadas e trazidas para o campo social, justificando “à luz da Ciência” que existiriam raças inferiores a outras e que estas desapareceriam com o tempo por não conseguirem adaptar-se às necessidades impostas pelo meio. Para ilustrar, apresento a escala racial humana elaborada por Carl Von Lineé, onde se percebe uma clara hierarquização entre elas:

- Americano, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- Asiático: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- Africano: negro, fleumático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.
- Europeu: branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados (MUNANGA, 2013, p. 9).

Esta apropriação ideológica do conceito de raça deu origem a várias teorias pseudocientíficas como a eugenia, a frenologia, o racismo e justificou até meados do século XX sistemas de governo imperialistas, fascistas e nazistas.

Desde então, a Ciência, como informa Munanga (2013), vem desmontando o conceito de raça. Descobriu-se que o grau de concentração de melanina como classificador de raças é um critério frágil, na medida em que menos de 1% dos genes

² Charles Robert Darwin foi um naturalista britânico que alcançou fama ao convencer a comunidade científica da ocorrência da evolução e propor uma teoria para explicar como ela se dá por meio da seleção natural e sexual. Fonte: Wikipédia.

que constituem o patrimônio genético de um indivíduo são implicados na transmissão da cor da pele, dos olhos e cabelos. Por exemplo: os negros da África e os autóctones da Austrália possuem pele escura por causa da concentração da melanina, mas, nem por isso eles são geneticamente parentes próximos. Os avanços dos estudos da genética humana permitiram reconhecer que havia no sangue, mais do que nas características fenotípicas, a possibilidade de determinar a variedade das raças humanas. No entanto, ao invés de atingir esse objetivo, o conceito de raça foi definitivamente posto em xeque, pois pesquisadores observaram que marcadores genéticos - grupos de sangue, certas doenças hereditárias e outros fatores na hemoglobina que eram encontrados com mais frequência e incidência em algumas raças do que em outras - tanto podiam ser encontrados entre indivíduos de uma mesma raça quanto em indivíduos de raças distintas, ainda que em menor proporção. Além disso, o projeto Genoma Humano, realizado em 2013 e que rastreou o sequenciamento genético de 94% do DNA humano, concluiu que as diferenças genéticas entre dois indivíduos não chegam a 1%, portanto não existem raças humanas, e, sim, a espécie humana.

Porém, diferente do que pensam alguns pesquisadores, é impossível simplesmente abandonar o conceito de raça e seguir em frente. Guimarães sustenta esta impossibilidade:

Assim, os intelectuais que assinam o manifesto “Cento e treze cidadãos antirracistas contra as leis raciais” reafirmam a inexistência de raças humanas, mas ignoram a existência de grupos sociais de cor, para enfatizar apenas a variação individual da cor da pele, realidade objetiva e natural: “Raças humanas não existem. A genética comprovou que as diferenças icônicas das chamadas “raças” humanas são características físicas superficiais, que dependem de parcela ínfima dos 25 mil genes estimados do genoma humano. A cor da pele, uma adaptação evolutiva aos níveis de radiação ultravioleta vigentes em diferentes áreas do mundo, é expressa em menos de 10 genes!” (GUIMARÃES, 2011, p. 269-270).

Por que ainda falar em raça? Porque, mesmo reconhecendo o esvaziamento do conceito no campo da biologia, a ideia de raça permanece como uma construção sociológica e suas implicações passadas continuam encontrando eco nos dias atuais:

Estamos entrando no terceiro milênio carregando o saldo negativo de um racismo elaborado no fim dos séculos XVIII aos meados do século XIX. A consciência política reivindicativa das vítimas do racismo nas sociedades contemporâneas está cada vez mais crescente, o que comprova que as práticas racistas ainda não recuaram. Estamos também entrando no novo milênio com a nova forma de racismo: o racismo construído com base nas diferenças culturais e identitárias. Devemos, portanto observar um grande paradoxo a partir dessa nova forma de racismo: racistas e anti-racistas carregam a mesma bandeira baseada no respeito das diferenças culturais e na construção de uma política multiculturalista. Se por um lado, os

movimentos negros exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva que possa lhe devolver, entre outros, a sua autoestima rasgada pela alienação racial, os partidos e movimentos de extrema direita na Europa, reivindicam o mesmo respeito à cultura “ocidental” local como pretexto para viver separados dos imigrantes árabes, africanos e outros dos países não ocidentais. (...) No Brasil o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça(nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (MUNANGA, 2003, p. 11).

Nos últimos anos, alguns estudiosos das relações étnico-raciais têm escolhido substituir o termo raça por etnia. Este é um termo genuinamente sociocultural, histórico e psicológico. A etnia reúne indivíduos que compartilham uma cultura ancestral comum e mantêm vivas estas manifestações culturais - língua, religião, cosmovisão, crenças, valores etc. Os grupos étnicos se mantêm ou desaparecem de acordo com as mudanças sociais ou históricas que vivenciem. Tomemos como exemplo as diversas etnias existentes no continente africano, com línguas e culturas distintas. Ao enfrentarem a Diáspora Africana, os africanos que aportaram no Brasil tiveram que se adaptar à nova realidade e, diante do desrespeito às tradições distintas e da experiência conjunta de dor e lutas, foram se unindo e criando semelhanças, uma história comum de resistência diante da escravidão e mesmo após a abolição.

Mesmo aqueles que optam pelo termo etnia não perdem de vista o quanto vivemos ainda sob o espectro da sociedade racializada e têm consciência de que o conceito de etnia pode ter seu uso associado a práticas racistas. Por isso, cientistas sociais e ativistas políticos veem mais benefícios no uso da noção de raça, por ter um apelo semântico maior, remetendo

imediatamente a uma história de opressão, desumanização e opróbio a que estiveram sujeitos os povos conquistados. (...) Infelizmente, etnias, raças e cores humanas revelam-se refratárias às formas de esclarecimento pela razão. É como se fosse impossível ao ser humano, não apenas fugir à sociedade, mas ultrapassar formas de solidariedades grupais mais estreitas (GUIMARÃES, 2011, p. 266-270).

Ainda que o conceito de raça tenha sido derrubado como verdade científica, ainda que muitos o tenham substituído pelo vocábulo etnia, mesmo assim ele permanece vivo como critério norteador de relações sociais, de acesso a oportunidades e de validação de corpos e saberes, como se alguns desejassem se agarrar a constructos pseudocientíficos para manter a sociedade hierarquizada. Hoje o racismo não tem o respaldo acadêmico, porém, há menos de duzentos anos fomentou uma política de controle social com o objetivo de purificar, “limpar” as futuras

gerações – a eugenia. O conceito de eugenia foi forjado a partir da segunda metade do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, em consonância com os postulados do racismo científico e teve excelente receptividade entre os intelectuais brasileiros até os anos 30.

Os pensadores brasileiros punham-se, fundamentalmente, de acordo em torno do primeiro axioma do racismo científico, qual seja, a ideia de que a humanidade está dividida em raças, e seu corolário, a saber, as diferentes raças conformam uma hierarquia biológica, na qual os brancos ocupam uma posição superior. As classificações raciais aceitas variavam, refletindo a multiplicidade de taxonomias dentro do próprio debate internacional. A referência ao grupo superior assumia igualmente formulações diversas: falava-se ora de brancos, ora de arianos, ora de europeus, ora de dolicocefalos __ referência aos brancos de cérebro alongado. A existência da hierarquia racial, contudo, estava fora de dúvida (COSTA, 2006, p.49).

A ideia de hierarquia racial, vinda da literatura científica europeia, encontrou abrigo na intelectualidade brasileira e entre as classes sociais mais abastadas, que tinham ficado órfãs da mão-de-obra escrava. A escravatura estava recém abolida e havia grandes inquietações sobre o destino dos negros libertos, que aqui ainda se encontravam em grande número, afinal o Brasil foi o último país das Américas a extinguir a escravidão e o tráfico de seres humanos escravizados se manteve ativo e rentável pelo menos oficialmente até 1850. Sabe-se que depois também ocorria, porém em menor escala e no nível de contrabando.

Santos (2012) afirma que muitos críticos concluíram equivocadamente que a eugenia brasileira foi mais branda e não poderia ser assim denominada, pois apresentou diferenças daquela difundida na Alemanha e nos Estados Unidos. Os intelectuais brasileiros reconheciam que a miscigenação era um fato incontestável em nossa realidade, que não podia ser negado e se utilizaram dela para estabelecer uma espécie de projeto de ascensão racial. Ao contrário dos intelectuais do racismo científico, que consideravam a miscigenação, a mestiçagem como um fator de degeneração da sociedade, em função do enfraquecimento racial que esta ação provocaria, os eugenistas brasileiros defendiam que a miscigenação promoveria gradativamente a purificação do povo brasileiro. Assim, o mestiço seria um elemento de transição aceitável até que, com o incentivo de uniões entre mestiços e brancos, o controle de fatores como higiene e salubridade e barreiras à reprodução dos negros, em poucas gerações nos tornaríamos uma nação de brancos. A raça branca seria a raça mais forte e mais apta a sobrepor-se às raças negras e indígenas, ainda presentes em território brasileiro. Portanto, Santos (2012) analisa que não há porque

abrandar o eugenismo praticado em terras brasileiras, pois, ainda que não praticasse unicamente medidas radicais como a esterilização compulsória de degenerados, também se utilizava desta, quando necessário. Segundo Santos,

(...) entre o início do século e a década de 1940 existiu um movimento eugênico que permitia a associação entre esterilização, saneamento e educação. Quase todos os intelectuais eugenistas não escaparam dessa hibridização de estratégias (2012, p.46).

E mais:

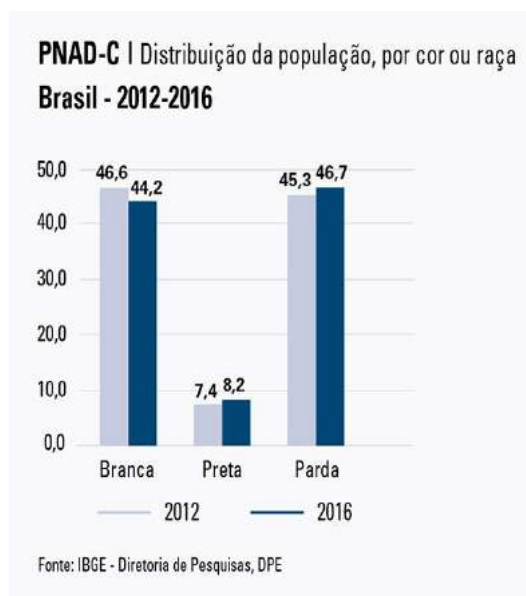
Podemos definir que os planos de eugenistas e sanitaristas consistiam em eugenia preventiva (controle dos fatores disgênicos pelo saneamento), em eugenia positiva (educação, incentivo e regulação da procriação dos capazes) e na eugenia negativa (evitar a procriação dos incapazes). O objetivo era modernizar o país e apagar os símbolos da degeneração. Dos sanitaristas, que negavam as teses da inata indolência tropical, vieram os remédios para um futuro promissor: a educação higiênica e as ações públicas sanitárias (2012, p.49).

Entre os intelectuais que defendiam a progressiva regeneração racial através da miscigenação podemos citar o médico e sanitarista Belisário Pena, o folclorista Sylvio Romero, o cientista João Batista Lacerda Filho e o jurista Francisco José Oliveira Vianna (SANTOS, 2012). Legitimada pela ciência, a eugenia encontrou respaldo na Constituição de 1934, a qual defendia que esforços deveriam ser feitos no sentido de erradicar a presença de raças inferiores na formação da nação brasileira:

Na Constituição brasileira de 1934, em seu artigo 138, está escrito que “Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: b) estimular a educação eugênica”. (...) Lourenço Filho (1897-1970), por exemplo, concluiu com suas pesquisas que haveria uma relação entre velocidade de aprendizagem e “cor” e defendeu que as crianças pretas possuíam um déficit natural em relação às brancas na capacidade de aprendizagem (FILHO, 2012).

No entanto, quase um século depois, as absurdas projeções e concepções eugenistas não se concretizaram. Foi divulgada pelo IBGE em novembro de 2017 a PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - correspondente ao período 2012-2016 _ apontando para o decréscimo da população branca e o aumento das populações parda e negra.

Figura 1 - Pesquisa comparativa entre população branca, parda e preta no Brasil 2012-2016



Pela primeira vez, desde o Censo Demográfico 2010, os brancos deixaram de corresponder à metade da população, sendo ultrapassados por pretos e pardos. Pode-se atribuir esta mudança a dois fatores principais: ao aumento da miscigenação, fazendo com que o número de pardos cresça e ao reconhecimento da população negra em relação à própria cor, quando mais pessoas se autodeclararam pretas. Penso que podemos creditar o aumento da auto declaração como preto - e mesmo como pardo - à luta de muitos em favor do legado oriundo da Diáspora Negra, do reconhecimento e do orgulho da assunção da identidade negra. No entanto, há ainda um longo caminho a percorrer, pois a miscigenação, que já foi tomada pelos sanitaristas como o caminho para o embranquecimento da nação e também como recurso para disfarçar e negar o racismo em nosso país, pode esconder novamente a hierarquização racial.

Quando são abordados os temas da miscigenação e do embranquecimento na sociedade brasileira, alguns autores e representantes do Movimento Negro criticam o fato de algumas pessoas se denominarem pardas, como se esta escolha fosse uma forma de reconhecer uma ascendência branca em si, ainda que distante e, desta maneira, desfrutar de alguns benefícios que têm os brancos.

No artigo “O pardo como dilema político”, Campos (2013) afirma que desde o primeiro censo, realizado em 1872, são encontradas dificuldades para classificar racialmente os brasileiros. A categoria pardo surge como uma alternativa de abarcar aqueles que descendiam de escravizados alforriados ou já nasceram livres. A partir

de então, esta categoria é encontrada em alguns outros censos, tornando-se fixa desde o censo de 1980.

Na década de 70, um interessante estudo aponta que aqueles que se definiam como pardos sofriam as mesmas dificuldades na busca da ascensão social:

Carlos Hasenbalg e Nelson do Vale Silva foram os primeiros sociólogos a utilizar os dados do censo para medir não apenas as desigualdades de classe entre os grupos de cor, mas também as desigualdades de oportunidades entre eles. Comparando a classe de origem das pessoas com suas classes de destino, Hasenbalg e Silva concluíram que há um diferencial substantivo nas taxas de mobilidade social dos autodeclarados “brancos” e dos “não brancos” (Hasenbalg, 1979; Silva, 1978). Para eles, mesmo quando comparamos pessoas com a mesma origem socioeconômica (mesma classe, nível social, renda etc) as chances de ascensão social dos brancos chegam a ser o dobro daquela dos “não brancos” (CAMPOS, 2013, p. 84).

É justamente a partir da conclusão deste estudo que é feita a crítica realizada pelo Movimento Negro: para além das classificações estatísticas, os ativistas negros defendem uma afirmação da negritude como forma de combate ao racismo, que todos os “não-brancos” sofrem, em maior ou menor grau. Sendo assim, defendem que todos os “não-brancos” se definam como negros, proposta que foi abraçada pelo meio acadêmico na década de 90, através dos pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (CAMPOS, 2013).

Ainda que referendada pelo mundo acadêmico - a assunção do termo negro - o aceitar-se negro por boa parte da parcela mestiça brasileira é um processo de difícil realização, afinal vivemos em uma sociedade que valoriza a estética branca, a cultura branca e escolher expressar-se diferentemente deste padrão, exige reflexão e posicionamento. Muitos optam por classificações de cor que possam suavizar a etnia renegada: moreno, moreno claro, moreno escuro, chocolate, mulato, mulato claro, mulato escuro, encardido, amarelo, marrom bombom, entre outros. Ou como afirma Carneiro:

(...) a identidade étnica e racial é um fenômeno historicamente construído ou destruído. Nos Estados Unidos, onde, ao contrário do que se pensa, a escravidão também produziu uma significativa população miscigenada, definiu-se que 1/8 de sangue negro fazia do indivíduo um negro, a despeito de sua cor de pele. Aqui também definimos que 1/8 de sangue branco deveria ser um passaporte para a branquidão (2011, p. 63-64).

O termo colorismo foi utilizado pela primeira vez em 1982 por Alice Walker no ensaio *“If the present looks like the past, what does the future look like?”*³, que foi

³ Tradução livre: Se o presente se parece com o passado, com que o futuro vai se assemelhar?

publicado no livro *"In search for Our Mothers' Garden"*. Como vemos no trecho a seguir:

O colorismo ou a pigmentocracia é a discriminação pela cor da pele e é muito comum em países que sofreram colonização europeia e em países pós-escravocratas. De maneira simplificada, o termo quer dizer que, quanto mais pigmentada a pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer. Ao contrário do racismo, que se orienta na identificação do sujeito como pertencente a certa raça para poder exercer a discriminação, o colorismo se orienta somente na cor da pele da pessoa. Isso quer dizer que, ainda que uma pessoa se reconheça como negra ou afrodescendente, a tonalidade de sua pele será decisiva para o tratamento que a sociedade dará a ela. (...) Apesar de se orientar na cor da pele, o colorismo no Brasil, apresenta outra peculiaridade: aspectos fenotípicos como cabelo crespo, nariz arredondado ou largo, dentre outros aspectos físicos, que a nossa cultura associa à descendência africana, também influenciam no processo de discriminação (DJOKIC, 2015).

Dentro da perspectiva colorista, a questão não é ser branco, mas parecer, a fim de conseguir salvar-se de situações de preconceito racial mais contundentes. Implicitamente, a negra de pele mais clara, por exemplo, sabe que não será aceita como uma branca, mas sabe também que aceitar submeter-se à estética branca a torna mais "tolerável", por atenuar seus traços fenotípicos. Parecer branca é uma estratégia muito utilizada num país que escamoteia o racismo e defende que a miscigenação nos libertou do preconceito racial. Seríamos um país de mestiços que podem lançar mão de artifícios para parecerem mais brancos do que são e, assim, terem uma frágil sensação de pertencimento à raça branca.

Na nossa sociedade a tolerância do sujeito negro é construída através do mimetismo. (...) Para serem toleradas na sociedade racista e discriminatória, as pessoas negras viram-se forçadas a praticar o mimetismo para terem acesso a espaços dos quais sempre foram excluídas. Os alisamentos capilares também nasceram dessa necessidade de camuflar a própria presença, de tornar-se menos "perceptível" para branquitude e assim garantir a sua sobrevivência (DJOKIC, 2015).

O colorismo tem efeitos não apenas nas relações estabelecidas entre negros e brancos, como também entre negros de pele mais clara e negros de pele mais escura. Os primeiros podem tentar se diferenciar dos últimos, aproximando-se dos brancos em função das características fenotípicas negroides mais abrandadas. E aqueles que apresentam a pele mais escura podem renegar a negritude dos negros de pele mais clara, por sentirem que eles possuem privilégios dos quais não podem usufruir. Penso ser esta uma das faces mais cruéis do mito da democracia racial, na medida que coloca como adversários pessoas que não o são, enfraquecendo a luta antirracista.

A pigmentocracia ou colorismo são conceitos ainda pouco estudados por pesquisadores e mais discutidos por ativistas do Movimento Negro. Recorrendo à plataforma Banco de Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<http://www.capes.gov.br/>), ao realizar a busca, encontrei apenas um trabalho acadêmico: a dissertação *Colorismo e reconhecimento – aspectos da construção identitária dos pardos e mestiços no contexto brasileiro*, defendida por Luíza Abrahão da Silva em abril de 2018. Até a data da consulta, não estava disponível o acesso à leitura da dissertação. Acredito que caibam reflexões sobre determinados aspectos que a discussão destes conceitos levanta: se um afrodescendente apresentar poucos traços fenotípicos de sua ascendência negra, não tiver passado por situações de racismo e, por isso, não se autodenominar negro, ele estará manifestando uma atitude colorista? O que determina que a pessoa se autodenomine negra se ela tem ascendência racial múltipla? Utilizar os termos moreno, pardo ou mestiço é ser colorista?

Da mesma forma que a miscigenação é uma realidade controversa na sociedade brasileira, também é uma realidade a existência de privilégios com que boa parte da população branca é contemplada, condição denominada branquitude. Este é um conceito que vem sendo construído desde a década de 30 e teve como precursor o americano W. B. Du Bois. Em seu livro *Black Reconstruction in the United States*⁴, o autor analisa a identidade do trabalhador branco norte-americano do século XIX. Afirma que este trabalhador, ainda que receba um baixo salário, tem algumas compensações, as quais Du Bois (1977) chama de “salário público e psicológico”. Estas compensações o equiparariam aos brancos de outras classes sociais:

(...) tinham acesso as funções públicas; os policiais eram retirados das suas fileiras; os prédios das escolas dos seus filhos eram os melhores da região, os tribunais dependiam do seu voto e geralmente tratava-os cordialmente (DU BOIS, 1977 [1935] apud CARDOSO, 2010, p. 609).

A branquitude foi estudada pela primeira vez no Brasil na década de 60 por Gilberto Freire e as discussões acadêmicas sobre o tema ganharam força a partir da década de 90 nos Estados Unidos. Segundo Cardoso (2010, p.611), “a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial “injusta” e racismo”.

⁴ Tradução livre: “A Reconstrução Negra nos Estados Unidos”.

A pesquisadora Peggy McIntosh relacionou no artigo *White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack* situações que explicitam muitas das facilidades que ela pode vivenciar pelo fato de ser branca. Apresento algumas destas situações, que foram selecionadas por Cardoso (2010):

- 8. Eu posso estar segura de que meus filhos vão receber matérias curriculares que testemunhem a existência da sua raça.
- 13. Se eu usar cheques, credit cards ou dinheiro, eu posso contar com a cor da minha pele para não operar contra a aparência e confiança financeira.
- 15. Eu não preciso educar os meus filhos para estarem cientes do racismo sistêmico para a sua própria proteção física diária.
- 21. Eu nunca sou pedida para falar por todas as pessoas do meu grupo racial.
- 24. Eu tenho bastante certeza de que se eu peço para falar com a 'pessoa responsável', eu vou encontrar uma pessoa da minha raça.
- 27. Eu posso voltar para casa da maioria das reuniões das organizações as quais pertenço, sentir-me mais ou menos conectada, em vez de isolada, fora de lugar, ser demais, não-ouvida, mantido à distância, ou ser temida.
- 34. Eu posso me preocupar com racismo sem ser vista como auto interessada ou interesseira.
- 40. Eu posso escolher lugares públicos sem ter medo de que pessoas de minha raça não possam entrar ou vão ser maltratadas nos lugares que escolhi.
- 41. Eu posso ter certeza de que se precisar de assistência jurídica ou médica, minha raça não irá agir contra mim. (McINTOSH, 1989 apud CARDOSO, 2010, p.615).

Enfim, ser branco é a meta a ser alcançada e manter as “invisíveis” vantagens que ela proporciona é o que justifica muitas das reações negativas a ações concretas contra os que queiram questionar e modificar tal estado de coisas.

Cardoso (2014), ao estudar a branquitude, distingui a branquitude acrítica da branquitude crítica, fundamentando estes conceitos nos Estudos Críticos da Branquitude. A branquitude acrítica é aquela que deliberadamente se aproveita dos privilégios que o pertencimento à raça branca oferece e pode, num grau extremo, apresentar atitudes violentas contra aqueles que julgar inferiores. Podemos citar como exemplo os membros da Ku Klux Klan. As manifestações mais brandas da branquitude acrítica são as que veem o ideário branco, a estética branca como a base, a norma a ser seguida, sem tomar consciência do apagamento de culturas e subjetividades que isso representa. Como afirma Cardoso (2014, p.89), “nomeei ‘branquitude acrítica’ a identidade branca individual ou coletiva que argumenta a favor da superioridade racial”.

A branquitude crítica, ao contrário, é definida pela desaprovação pública ao racismo. Ainda assim, o sujeito branco que tem esta atitude continua recebendo e vivenciando os privilégios sociais relacionados à sua cor. Cardoso (2014, p. 92)

elaborou o seguinte quadro comparativo entre branquitude crítica e branquitude acrítica⁵:

Tabela 1 - Quadro comparativo entre branquitude crítica e branquitude acrítica

Branquitude crítica	Branquitude acrítica
1. Perfil. O branco de maneira em geral.	1. Perfil. O branco de maneira específica, membros ou simpatizantes ou simpatizantes de grupos da “neoKKK” e neonazistas e outros dessa linha.
2. Desaprova o racismo publicamente.	2. Não é racista, ele é “naturalmente” superior a todos os não-brancos.
3. Difícil captar a desaprovação ao racismo no espaço privado. Maior dificuldade metodológica para o pesquisador negro, devido aos segredos entre branco e branco.	3. É público e notório que ele é superior. A História comprova isto.
4. Não critica de forma geral o privilégio branco.	4. Não se baseia necessariamente na comprovação biológica de superioridade porque na atualidade se tornou uma tese insustentável.
5. Vive sob o princípio da igualdade, em tese.	5. Defende o privilégio branco.
6. Vive sob o signo da modernidade.	6. Desconsidera o princípio da igualdade. O princípio seria uma imposição “absurda” da Carta Magna.
7. Ama, convive, “tolera”, “suporta”, convive hipocritamente com o Outro.	7. Vive sob o princípio da desigualdade, apesar do anacronismo.
8. Não prega o ódio racial.	8. Vive sob o signo da Tradição.
9. Ele é sincero, ele é hipócrita na sua concepção relativo ao negro.	9. Não suporta o Outro.
	10. Prega o ódio racial.
	11. Ele possui características homicidas declaradas.

⁵ Algumas afirmações podem parecer contraditórias, mas aqui estão transcritas na íntegra. Penso que, em alguns momentos, o autor tenha usado de ironia.

	12. É sincero na sua concepção a respeito do negro.
--	---

Independentemente das conceituações, torna-se cada vez mais difícil deixar de reconhecer os privilégios dispensados à população branca brasileira. Se experimentam dificuldades, nenhuma lhes é acrescentada pelo fato de serem brancas. Carneiro, no livro “Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil” (2011) relata uma pesquisa realizada pela revista Tudo em 2001, a qual buscava atualizar pesquisas semelhantes feitas em 1967 pela revista Realidade e em 1990 pela revista Veja. Nesta pesquisa, três jornalistas agiram como consumidores em estabelecimentos bem conceituados e localizados no bairro de Jardins, bairro nobre de São Paulo. Um estabelecimento era um restaurante, o outro uma loja e o terceiro, uma maternidade. Os três jornalistas usavam roupas do mesmo estilo e aparentavam pertencer ao mesmo padrão social. O que lhes diferenciava era a raça, sendo um negro, um oriental e um branco. Era sempre nesta ordem que eles entravam nos estabelecimentos.

No restaurante, ao negro, enquanto aguardava vagar uma mesa, lhe foi perguntado se não preferia comer no balcão mesmo. O oriental foi passado na frente do negro na hora de conseguir a mesa, ainda que tivesse chegado depois. Ao final da refeição, somente ao negro foi perguntado se ele queria nota fiscal e apenas dele foi cobrado o cafezinho, ficando para o oriental e para o branco como cortesia.

Na loja, o vendedor abandonou o negro quando o branco chegou. Ao oriental, ainda que não tenha comprado nada, foi oferecido um cafezinho em salão anexo à loja, o que não ocorreu com o negro.

Na maternidade, uma série de serviços foram oferecidos ao branco e ao oriental e muitos destes foram omitidos ao negro, entre eles o oferecimento de um enxoval, sem custos, para o bebê.

Carneiro destaca que, numa primeira análise, pode-se concluir que estamos diante de discriminação de classe social, pois muitas pessoas relacionam os negros à pobreza, ainda que ele se apresentasse como alguém de boa condição financeira, da mesma forma que os outros jornalistas. No entanto, a fala de um dos clientes do restaurante, colhida pelos jornalistas, revela que a cor e a raça têm papel fundamental na forma como as relações em nossa sociedade se organizam:

Um dos clientes que esperava por uma mesa comenta com o outro: “A gente aqui esperando que nem bobo e o crioulo ali sentado na mesa belo e folgado com um copo de cerveja. Dá pra acreditar? E mais, diz o cliente: “Nem o Pelé está mais com essa moral toda. Vocês viram a pisada de bola do negão?”

A frase não deixa dúvida sobre o saudosismo da “senzala”, sobre a certeza de que aquele negro está “fora de lugar”, ocupando o de “outro”, o legítimo, tornado bobo por ter de esperar uma mesa, enquanto um negro desfruta de outra.

(...) Acredita-se que, no Brasil, é possível tornar-se branco ou negro dependendo da conta bancária. As situações relatadas revelam apenas a tolerância oportunista com que são tratados alguns negros que alcançaram prestígio e poder, mas, ao menor vacilo, são mandados de volta para a senzala (CARNEIRO, 2011, p. 168-169).

Ainda que esta reportagem tenha sido feita há quase vinte anos, se fosse repetida hoje, apesar dos avanços, muito provavelmente obteria respostas semelhantes. Esta reportagem aponta para o chamado racismo institucional ou estrutural na sociedade brasileira, o qual está presente, por exemplo, nos pilares que formam nosso aparato jurídico que vê com naturalidade que a maior parte do contingente carcerário seja negro; em nossa economia, que não estranha ser pobre a maioria da população negra; nos espaços de poder, onde encontramos pouquíssimos negros exercendo cargos importantes; nos veículos de mídia, onde os negros são sub-representados tanto quantitativamente - aquém da proporção na sociedade brasileira - quanto qualitativamente - em personagens e/ou situações estereotipados que passam longe de um olhar crítico; na escola, onde o silêncio é a tônica diante do desconhecimento acerca da África pré e pós colonial e do despreparo dos educadores para lidar com a discriminação racial.

A sociedade racista desenvolve mecanismos diversos - uns mais sutis, outros nem tanto, de restrição, limitação e exclusão social. Sujeita o indivíduo negro a barreiras que limitam ou bloqueiam suas condições de mobilidade social, associa-os à pobreza e à miséria, banaliza situações graves de constrangimento e violação de direitos que levam à alienação e, no limite, à morte (THEODORO, 2014, p. 214).

No entanto, se na escola encontramos os ecos deste racismo estrutural, é lá também que ações antirracistas podem ser desenvolvidas com o objetivo de combater e enfraquecer o racismo junto às novas gerações. A escola pode ser o local privilegiado onde “é possível suspender um pouco os nossos fazeres e dar trégua aos nossos pertencimentos sociais e ideológicos para nos exercitarmos em aprender a aprender” (GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009, p. 240). Um exemplo de uma medida de alcance federal que efetivamente contribuiu para discutir as relações étnico-raciais dentro da escola foi a promulgação da lei 10.639. Esta lei foi fruto de

décadas de luta do Movimento Negro para que a cultura negra, seus personagens e heróis, o preconceito racial, entre outras questões relacionadas fossem discutidas nas escolas, de maneira a confrontar antigos conceitos e abrir caminho para uma vivência mais respeitosa e igualitária entre as culturas que formam a nação brasileira.

A lei 10.639 foi sancionada em 2003 e determina a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira":

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

(...)

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Em 2004 foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 10 de março de 2008, foi publicada a lei 11.645, acrescentando a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Indígena" e em 2009, foi aprovado o Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003, que define atribuições, metas e períodos de execução para a implementação de toda essa legislação aos sistemas de ensino.

A criação da lei 10.639 e, em sequência, da lei 11.645, deixa claro que os currículos não são dispositivos neutros e não existem de forma independente em relação aos sujeitos sociais; ao contrário, são espaços de disputas e de reafirmação de ideias e valores.

A Literatura infantil, que é um dos principais focos de interesse de nossa pesquisa, também recebeu os reflexos da lei 10.639, na medida em que o mercado editorial precisou se adequar às demandas de materiais que abordassem a temática afro-brasileira (MATA, 2015). Surgiram histórias em que protagonistas negros se tornaram cada vez mais frequentes, vivenciando situações em que sua negritude é destacada, como motivo de conflito ou de orgulho e valorização. Também surgiram histórias protagonizadas por personagens negros que não abordam a questão racial diretamente, onde estes são livres para serem o que quiserem... e negros! Uma geração de escritoras e escritores negros vem se consolidando na escrita de histórias que emprestam outro olhar à escrita para o público infantil, normalmente feita por mãos brancas. E muitas histórias infantis, em princípio inocentes, estão sendo questionadas, por reproduzirem estereótipos em relação à cultura negra.

Gomes (2012) frisa que as mudanças propostas pela lei, para serem realmente eficazes e transformadoras, precisam ser mais do que a inclusão de novos conteúdos. Segundo a autora, “trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política” (GOMES, 2012, p.106).

Para ilustrar esta afirmação, destaco o artigo “Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil”, de Trindade (2013), cuja proposta é apresentar os valores advindos da África através daqueles que foram escravizados em terras brasileiras e conseguiram manter e transmitir aos seus descendentes seus fazeres, seus saberes, reafirmando a multiplicidade das influências que recebemos enquanto povo. Influências que não podem ser desprezadas. Trindade relaciona estes valores a sua aplicabilidade junto às crianças de zero a seis anos, nas atividades pedagógicas, como elenca a seguir:

Energia vital - tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil fosse carregado da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida. (...) Elogios, afagos, brincadeiras de faz-de-conta, nas quais elas se sintam a mais bela estrela do mundo, a mais bela flor, alguém que cuida, alguém que é cuidado.

Oralidade – muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever... nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência. (...) Promova momentos em que a história, a música, a lenda, as parlendas, o conto, os fatos do cotidiano possam ser ditos e reditos. Potencialize a expressão “fale menino, fale menina”.

Circularidade – a roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira...

Já fazemos as tradicionais rodinhas na educação Infantil, e nas reuniões pedagógicas, nas reuniões dos responsáveis. Que tal potencializarmos mais a roda, com cirandas, brincadeiras de roda e outras brincadeiras circulares?

Corporeidade – o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante. (...) Cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo e respeitá-lo é um dos nossos desafios no trabalho pedagógico com a educação Infantil. Dançar, brincar, rolar, pular, tocar, observar, cheirar, comer, beber e escutar com consciência.

Musicalidade – a música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos. Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança. (...) Vamos ouvir músicas que falem da nossa cultura, que desenvolvam nossos sentidos, nosso gosto para a música (...) Nosso país é riquíssimo em ritmos musicais e em danças, que tal investirmos neste caminho?

Ludicidade – a ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso pela diversão, a celebração da vida. Se não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé.

Portanto, brinquemos na educação Infantil, muita brincadeira, muito brilho no olho, muito riso, muita celebração da vida.

Cooperatividade – a cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro (TRINDADE in TRINDADE, 2013, p. 134-136).

Porém, apesar dos consideráveis avanços, passados dezesseis anos, vemos que a distância entre a promulgação da lei e sua efetiva aplicabilidade ainda é grande. Muitas vezes nos deparamos com o desconhecimento sobre a lei 10.639 e/ou o desinteresse sobre a sua implementação. No artigo Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade, Gomes (1996) apresenta uma pesquisa desenvolvida com professoras negras e conclui que discutir as relações étnico-raciais na escola é um assunto que causa desconforto e, apesar de muitas professoras e professores terem vivido ou presenciado situações de racismo em suas trajetórias escolares enquanto alunas e alunos, ao chegarem à posição de educadores, encontram-se despreparados para conduzir determinadas questões.

A análise sobre a realidade racial do Brasil nos mostra o quanto é contraditório que os cursos de formação de professores continuem lançando no mercado de trabalho profissionais pertencentes aos diversos segmentos étnico-raciais, que não discutem e nem refletem sobre a diversidade étnico-cultural presente no processo escolar (GOMES, 1996, p.81).

Penso que este despreparo seja mais um indicativo do racismo à brasileira, onde o silêncio é a afirmação da negação, a negação da cultura afro-brasileira. Como afirma Souza (2009, p.8):

(...) muitas vezes, os professores não se sentem motivados em cumprir leis que consideram vir de escalões superiores, não se sentem preparados para lidar com a questão e têm aqueles que ainda acreditam no mito da democracia racial ou acreditam que tocar neste tema é tocar “na ferida”, preferindo o silêncio para “não provocar constrangimentos”.

Este silêncio é bastante nocivo, pois, ao mesmo tempo que nos ilude com a ideia de que não há racismo no Brasil e, portanto, não há razões para “falar do que já passou”, continua apresentando a cultura eurocêntrica como aquela com a qual devemos nos identificar. Ainda que a formação cultural do povo brasileiro seja fruto da contribuição de vários povos, a escola vem transmitindo, ora de forma clara, ora de forma velada, a ideia de uma hierarquização entre as culturas. Ou seja, desde a escola dos jesuítas, no período da colonização, os indígenas eram estimulados a abrir mão de sua língua, seus costumes e sua história em favor de uma cultura superior - a cultura europeia -, que os introduziria no mundo civilizado. Da mesma forma, os

africanos escravizados foram impedidos de expressarem sua cultura e tiveram que encontrar formas de resistência para tentar não esquecer sua herança e repassá-la aos seus descendentes. Ao contrário dos indígenas, que sofreram a tentativa de “civilização” dos jesuítas, os africanos escravizados foram aliados do conhecimento escolar e desqualificados em seus saberes, como lembra Silva (2007). Ainda em nossos dias, a escola toma como modelo as formas de aprender, ensinar e o conhecimento que têm origem na ascendência europeia.

Segundo a autora, o multiculturalismo de nossa sociedade é aceito com ressalvas no âmbito escolar, cabendo muitas vezes às culturas indígena e africana o lugar do exótico, lembradas apenas em datas comemorativas específicas e seus descendentes nela não se veem reconhecidos. Excetuando estes momentos, a instituição escolar tem preferido trabalhar com a padronização da cultura branca, empobrecendo e silenciando seu potencial transformador:

Na tentativa de ser “sem cor”, “transparente” e “neutra” a fim de não discriminar, a escola realizou o contrário: naturalizou desigualdades, fortaleceu a imagem de inferioridade de negros/as e indígenas e a de superioridade de brancos/as. Ao desejar olhar para o “ser humano em geral”, desumanizou, invisibilizou a maior parte de seus/suas estudantes (GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA, 2009, p.241).

Por tudo isso, o reconhecimento legal da necessidade de apresentarmos às crianças e aos jovens uma parte importante de sua herança cultural - a promulgação da lei 10.639 - foi um marco histórico. Um marco necessário diante da persistência em não reconhecermos nosso racismo endêmico.

Por fim, quero encerrar este capítulo com alguns trechos do clássico livro “Pele negra, máscaras brancas”, datado de 1952, do psiquiatra e filósofo francês da Martinica Frantz Fanon. Ainda que seus escritos sobre racismo sejam acadêmicos, têm uma força visceral que desconcerta e inquieta ao tratar de assuntos caros a todos que estudam o tema. Quando, por exemplo, aborda a cultura branca, hegemônica e hierarquicamente superior: “Não, realmente o Deus bom e misericordioso não pode ser negro, é um branco de bochechas bem rosadas. (...) Ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente” (FANON, 2008, p. 60).

Ao falar da miscigenação e do desejo de embranquecer, adianta o conceito de colorismo, desenvolvido três décadas depois:

“Antes de mais nada temos a negra e a mulata. A primeira só tem uma perspectiva e uma preocupação: embranquecer. A segunda não somente quer embranquecer, mas evitar a regressão. Na verdade, há algo mais ilógico do que uma mulata que se casa com um negro? Pois é preciso compreender,

de uma vez por todas, que está se tentando salvar a raça (FANON, 2008, p. 62-63).

Não quero ser reconhecido como negro, e sim como branco. Quem pode proporcioná-lo, senão a branca? Amando-me ela me prova que sou digno de um amor branco. Sou amado como um branco. Sou um branco. Seu amor abre-me o ilustre corredor que conduz à plenitude... Esposo a cultura branca, a beleza branca, a brancura branca. Nestes seios brancos que minhas mãos onipresentes acariciam, é da civilização branca, da dignidade branca que me apropriou" (FANON, 2008, p. 69).

Fanon aponta para o racismo estrutural que permeia nossa sociedade, o racismo velado que se desvenda na primeira oportunidade e convida o negro ao enfrentamento:

Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-o a "manter as distâncias"; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de escolher a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais (FANON, 2008, p. 96).

Era o professor negro, o médico negro; eu, que começava a fraquejar, tremia ao menor alarme. Sabia, por exemplo, que se um médico negro cometesse um erro, era o seu fim e o dos outros que o seguiriam. Na verdade, o que é que se pode esperar de um médico preto? Desde que tudo corresse bem, punham-no nas nuvens, mas atenção, nada de bobagens, por preço nenhum! O médico negro não saberá jamais a que ponto sua posição está próxima do descrédito (FANON, 2008, p. 109).

Fanon faleceu aos 36 anos, vítima de leucemia. Teve uma vida curta, porém profícua na luta contra o racismo, através de seus escritos e de sua postura corajosa. Coragem expressa na conclusão do livro: "Como homem, aceito enfrentar o risco de ser aniquilado, a fim de que duas ou três verdades lancem sobre o mundo sua clareza essencial" (p. 188).

Discutir o racismo é mais do que tratar de um assunto pelo viés da racionalidade. Significa trazer à tona séculos de injustiças, crueldade, ressentimentos, o que torna este tema um verdadeiro campo minado. Porém, é preciso enfrentar este desafio para vivermos numa sociedade minimamente justa.

Quase 400 anos de escravidão ainda repercutem negativamente em nossa sociedade. E quando a discriminação racial se associa à discriminação de gênero? Como é ser negra e mulher no Brasil?

1.2 A discriminação pela raça e pelo gênero

Ser mulher e negra no Brasil é vivenciar um duplo preconceito, o qual se observa desde os primeiros anos, ainda na infância e que pode ser bastante prejudicial na construção da autoimagem das meninas negras:

Dentre as violências experimentadas pelas crianças negras, está a negação do direito a uma imagem positiva que tem, particularmente sobre a autoestima das meninas negras, o seu efeito mais danoso, sobretudo pela importância que a valorização estética tem sobre a condição feminina em nossa sociedade (CARNEIRO apud HENRIQUE, 2002).

Ao afirmar a dupla violência que recai sobre as meninas negras, Carneiro não está negando que os meninos negros também possam ser vitimados por outras agressões além do preconceito racial. Dados colhidos no site da Anistia Internacional mostram que de 1980 a 2012 a taxa de homicídios aumentou em 148,5% no Brasil. Os jovens são a faixa etária onde acontecem mais assassinatos e, nesta contagem, 93% são homens e destes 77% são negros. Ou seja, diante destas estatísticas, podemos pensar na existência de um extermínio silencioso da juventude negra, em especial dos jovens do sexo masculino e não há como deixar de relacionar esta realidade aos prejuízos deixados pela escravidão, pelo abandono à própria sorte dos ex-escravizados e pelo racismo velado da sociedade brasileira, o qual retira boa parte de sua força da sua invisibilidade.

No entanto, entendi, ao longo da delimitação da pesquisa, que precisaria fazer um recorte que atendesse às minhas possibilidades dentro de um programa de pós-graduação a nível de mestrado profissional. Optei, como deixei claro na justificativa, por pesquisar e tentar intervir como pesquisadora na realidade que me é próxima: colaborar na construção de uma autoimagem positiva das meninas negras e mestiças a partir da literatura, valorizando as origens e a estética negra.

As mulheres veem ao longo dos últimos 100 anos - tomando como marco o movimento das sufragistas pelo voto feminino na Inglaterra e na França - lutando contra o machismo e buscando formas mais igualitárias de conviver com os homens. O que alguns setores mais conservadores da sociedade entendem como uma vontade da mulher se sobrepor ao homem - e dão erroneamente a isto o nome de feminismo - na verdade é um processo histórico, que se baseia na igualdade de direitos e que se encontra em permanente construção (PINTO, 2010).

No entanto, ao longo dos anos, ainda que muitas conquistas tenham acontecido pela força do movimento feminista, um grupo de mulheres não se sentia amplamente contemplado em suas necessidades. Era como se, mesmo entre seus pares, estas mulheres se percebessem invisibilizadas e, o que para as outras era sinônimo de vitória e reconhecimento, para elas representava opressão. Nada é mais emblemático sobre esta questão do que o discurso denominado “E eu não sou uma mulher?”, proferido por Sojourner Truth, em 1851, na Convenção dos Direitos da Mulher, na cidade de Akron, em Ohio, nos Estados Unidos. Sojourner Truth é o pseudônimo de Isabella Baumfree, que nasceu escravizada em Nova York e, após adquirir a liberdade, tornou-se abolicionista afro-americana, escritora e ativista dos direitos da mulher. Sua fala, de improviso, reagindo ao que dizia um grupo de clérigos, entrou para a História como o grito de resistência daquelas que eram excluídas dentro da luta contra a exclusão: as mulheres não-brancas.

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que espremidos entre os negros do sul e as mulheres do Norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda essa falação? Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajudou a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! Homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chamam? (uma pessoa da plateia murmura: “intelecto”). É isso aí, meu bem. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia, não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida?

Então aquele homenzinho de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele.

Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima. E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam.

Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer (RIBEIRO, 2017, p. 20-21).

Insatisfeitas por serem, nas palavras de Kilomba apud Ribeiro (2017), “o outro do outro” ou, segundo Lorde apud Ribeiro (2017), as *sister outsider*, em tradução

literal, as irmãs de fora, as feministas negras buscam construir um espaço onde deixam de serem faladas por terceiros e assumem seu lugar de fala, centrado em suas vivências e lutas, sendo estas lutas, nos mais diversos âmbitos da sociedade, anteriores ao próprio conceito de Feminismo Negro, como destaca Akotirene (2018).

Feministas negras têm apontado que a opressão que vivenciam ultrapassa as questões pelas quais as feministas brancas lutam e que muitas vezes esta opressão é desconsiderada também por integrantes masculinos do Movimento Negro, que acabam por reproduzir nos espaços de discussão e militância antirracista a secundarização e a desqualificação da atividade feminina.

É no feminismo negro que as questões de gênero e raça se cruzam e, se ativistas e pesquisadoras já as vinham discutindo, em 1989 a intelectual americana Kimberlé Crenshaw cunhou o conceito de interseccionalidade para abarcar as variadas formas de desigualdades (raciais, sociais, de gênero...) que se interpõem e incidem sobre os sujeitos:

Da mesma forma, quando mulheres negras sofrem discriminação de gênero, iguais às sofridas pelas mulheres dominantes, devem ser protegidas, assim quando experimentam discriminações raciais que as brancas frequentemente não experimentam. Esse é o desafio da interseccionalidade (CRENSHAW, [20--], p. 9).

Destaco o recorte interseccional desta pesquisa, pois cruzou dados de etnia/raça e gênero.

Abordar as discriminações de raça/etnia, gênero e classe, entre outras, que incidem sobre as estruturas da sociedade de uma forma interseccional proporciona o entendimento de que não existem opressões hierarquizadas. Na verdade, elas se encontram interligadas e se articulam tendo como base o racismo, o capitalismo e o cisheteropatriarcado, segundo Akotirene (2018). Uma abordagem interseccional permite entender que o enfrentamento deve se dar de forma conjunta, integrada, não se pode, por exemplo, numa situação lutar contra o racismo e se manter alheio às questões de gênero imbricadas ou vice-versa. Muito menos, como apontado anteriormente, valorar determinadas opressões em detrimento de outras. Quando isto acontece, o olhar interseccional nos permite refletir sobre este posicionamento:

O pensamento interseccional nos leva reconhecer a possibilidade de sermos oprimidas e de corroborarmos com as violências. Nem toda mulher é branca, nem todo negro é homem, nem todas as mulheres são adultos heterossexuais, nem todo adulto heterossexual tem locomoção política, visto as geografias do colonialismo limitarem as capacidades humanas (AKOTIRENE, 2018, p. 40)

Sob a perspectiva interseccional, as feministas negras podem ter a autoria de sua fala, sem partir de essencialismos e sem a tutoria das feministas brancas, podendo exercer seu lugar de fala, abordando a discriminação racial e de gênero a partir da perspectiva de quem as sofre.

Em relação a este conceito – lugar de fala ou *locus* social – penso ser importante destacar a contribuição de Ribeiro (2017), ao afirmar que não são apenas os integrantes de grupos subalternizados que podem falar de suas opressões. Aqueles que se situam na norma hegemônica também podem denunciar e trabalhar por combater essas opressões, a partir de seu lugar de fala, a partir de sua implicação, de sua vivência do tema. Segundo Ribeiro, todos têm um lugar de fala.

Um dos equívocos mais recorrentes que vemos acontecer é a confusão entre lugar de fala e representatividade. Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social, assim como o homem branco cis. Se existem poucas travestis negras em espaços de privilégio, é legítimo que exista uma luta para que elas, de fato, possam ter escolhas numa sociedade que as confina num determinado lugar, logo é justa a luta por representação, apesar dos seus limites. Porém, falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos podem falar de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos (RIBEIRO, 2017, p. 83-84).

Enquanto no mundo acadêmico e na militância social as questões étnico-raciais e suas interseções são campo de debates e disputas, no ambiente escolar, onde a pesquisa foi realizada, encontramos profissionais que não foram preparados para lidar com elas em sala de aula. Professores, em sua maioria mulheres, que com frequência repetem os comportamentos de silenciar, ignorar e até mesmo desqualificar o preconceito do qual seus alunos negros possam ser vítimas, da mesma forma que eles foram no passado. É sobre isso que fala Gomes no artigo Educação, raça e gênero, onde relata a pesquisa que realizou com 17 professoras do 1º segmento do ensino fundamental.

Enquanto professora, a mulher negra se vê reproduzindo discursos que ouviu quando criança na própria escola, no curso de magistério e também no de pedagogia. Em todos estes espaços não se discute sobre a diversidade étnico-cultural, as diferenças de gênero e nem se lança um olhar sobre a mulher que atua na educação, que vai além do papel de mãe, esposa ou tia. Através desta pesquisa notamos que o recurso do silenciamento e do discurso da igualdade são os mais usados. Um novo círculo vicioso se

perpetua. A então criança negra, agora, professora, se vê diante de uma grande maioria de alunos negros com uma história muito próxima da sua. Porém, se na infância desta mulher, a não-existência de professoras negras poderia justificar a ausência da discussão da questão racial na prática escolar, nos dias atuais, apesar do número de profissionais negras na área educacional ter aumentado, isso ainda não tem revertido na inclusão da questão racial como uma discussão importante e necessária na escola (GOMES, 1996, p. 76).

A mulher negra é chamada a enfrentar um histórico de submissão e de invisibilidade. Desde criança, na escola e por vezes ainda em casa, precisa lidar com um sentimento de inadequação, pois não se vê nas bonecas com que brinca, nas histórias que assiste na televisão, nos livros que lê... Ao crescer, nem sempre encontra correspondência nos relacionamentos amorosos, seja com negros ou brancos. Para ambos, ela pode estar aquém do desejado modelo branco de beleza - loira, cabelos lisos. E mais: para o homem negro, a mulher branca pode ser um símbolo de ascensão social, uma tentativa questionável de “embranquecimento social” e de demonstração de poder. Este movimento é duramente criticado por Carneiro, por ser profundamente racista e machista ao mesmo tempo, ao transformar mulheres, brancas ou negras, em objetos de consumo e ostentação:

Qualquer homem negro no Brasil por mais famoso que seja ou por maior mobilidade social que tenha experimentado não tem poder real. Não é dono dos bancos não tem controle das grandes empresas não tem representação política ou reconhecida importância intelectual e acadêmica. Esses são os elementos concretos que investem de poder pessoas ou segmentos em nossa sociedade. (...) Mesmo os negros que devem o seu sucesso aos seus próprios talentos pessoais são prisioneiros desta perversa dinâmica e se veem impotentes para transferir o seu prestígio pessoal para o seu grupo racial. Embora desfrutem individualmente de uma situação privilegiada sabem que não representam nada que tenha relevância política, social ou econômica porque os negros enquanto coletividade são considerados a parcela descartável de nossa sociedade e se bem sucedidos individualmente servem apenas para legitimar o mito da democracia racial (CARNEIRO, 1995, p. 547-548).

Sim, mudanças estão acontecendo, mas ainda há um longo caminho a percorrer em busca de um empoderamento real, que não se baseie nos antigos símbolos de poder que reafirmam uma convivência racializada, discriminatória e perversa. Em diversas culturas, os paradigmas patriarcais estão sendo postos em questão, mas muitas vezes a mulher ainda é vista como um subalterno – aquele que está subordinado, que está sob o jugo de outra pessoa – a quem a fala está interdita de alguma forma. O subalterno não pode falar – é o que afirma Spivak (2010), denunciando o machismo na pós-colonialidade e buscando pensar alternativas de fuga. Defendo que problematizar sobre o que é ser menina e negra nas escolas é criar

espaços de fala e, por consequência, de poder legítimo. É empoderar, fazendo uso de um conceito que surgiu na década de 70, nos Estados Unidos, com a luta pelos direitos civis, através dos embates do movimento negro e que começou a ser utilizado pelas feministas na década de 80.

Berth (2018) faz um minucioso levantamento sobre a teoria do empoderamento a partir de vários autores, além de investigar a origem etimológica da palavra. Destaco aqui algumas definições, no sentido de favorecer a compreensão do conceito.

Etimologicamente, empoderamento é um neologismo, uma palavra criada para nomear algo que não poderia ser nomeado por nenhuma outra palavra já existente. Tem origem na língua inglesa, a partir da palavra *power*, que significa habilidade ou permissão para que alguém realize alguma coisa. A palavra em inglês sofreu uma adaptação específica do próprio idioma inglês chamada *verbing*, que consiste em transformar um substantivo em verbo, criando a partir daí a palavra *empower*, a qual, literalmente, significa dar poder ou habilidade a algo ou a alguém e na língua portuguesa equivale a empoderar.

Para além do entendimento etimológico, vejamos o que dizem alguns autores:

O termo empoderamento se refere a uma gama de atividades, da assertividade individual até a resistência, protesto e mobilização coletivas, que questionam as bases das relações de poder. No caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos (SARDENBERG apud BERTH, 2018, p.13).

A autora apresenta o empoderamento como um movimento coletivo e ao mesmo tempo individual, que tem relação direta com a tomada de consciência acerca das relações de poder que engendram as subalternidades e exclusões.

Ainda que Paulo Freire não tenha desenvolvido especificamente o conceito de empoderamento nem pode ser reconhecido como um acadêmico que teorizou diretamente sobre o feminismo, Berth considera a teoria da conscientização freiriana uma das grandes influências à teoria do empoderamento, em especial pelo trabalho de mobilização para a ação junto aos grupos oprimidos. Da mesma forma que Sardenberg, Freire reconhece que o empoderamento é mais do que uma mudança individual. Esta mudança, se não estiver em relação com a mudança do grupo, com a

conscientização das opressões – a libertação em comunhão freiriana – não poderá ser entendida como um ato de empoderamento.

Esta é a questão. Não acredito na autolibertação. A libertação é um ato social. (...) Não, não, não. Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade. Deixe-me aprofundar um pouco mais nessa questão do empowerment. (...) Enquanto que o empowerment individual ou o empowerment de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social. (...) Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes (FREIRE e SCHOR apud BERTH, 2018, p. 23-24) .

Para concluir, destaco a definição da professora feminista norte-americana Nelly Stromquist:

O empoderamento consiste de quatro dimensões, cada uma igualmente importante mas não suficiente por si própria para levar as mulheres para atuarem em seu próprio benefício. São elas a dimensão cognitiva (visão crítica da realidade), psicológica (sentimento de autoestima), política (consciência das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e se mobilizar) e a econômica (capacidade de gerar renda independente) (STROMQUIST apud BERTH, 2018, p. 26-27).

Tomando como base esta última conceituação, penso que a pesquisa teve como foco principal o empoderamento a partir das dimensões psicológica e política, no sentido de buscar contribuir para que as meninas se aceitem como são e não vejam a marca da ancestralidade em seus corpos como algo negativo, além de mobilizar – através da literatura infantil - para o entendimento do racismo, para o conhecimento dos saberes africanos e para o compartilhamento destas descobertas.

1.3 A decolonialidade contra o racismo

A perspectiva teórica que deu embasamento à presente pesquisa, teve origem nos estudos realizados por intelectuais latino-americanos acerca dos efeitos da colonização europeia na América Latina. Estes pesquisadores, ao final do século XX, afirmavam que, ainda que vivêssemos num período posterior à colonização – pós-colonialista -, de certa forma nos encontrávamos sob o jugo do colonizador, inferiorizados e oprimidos por uma racionalidade que nos foi imposta ao longo dos últimos 500 anos. Referiam-se ao processo de descolonização que, se permitiu

alguma liberdade política e econômica das ex-colônias, não viabilizaram a liberdade das relações sociais e das mentalidades.

Pós-colonialismo é um termo utilizado como categoria conceitual originada nas discussões sobre a descolonização das colônias africanas e asiáticas após a Segunda Guerra Mundial. Nesse contexto, a expressão era utilizada mais frequentemente como um adjetivo, por sociólogos e cientistas políticos, para caracterizar as mudanças nos Estados e nas economias das ex-colônias, que passaram a fazer parte do Terceiro Mundo, uma categoria criada neste mesmo período (CORONIL, 2008, p. 396-398).

No entanto, ainda que os estudos pós-coloniais manifestem as mesmas propostas de entender os reflexos da colonização e da descolonização na atualidade, não contemplam a problemática e as contribuições latinas, no entendimento de alguns autores. Assim, em 1992, Immanuel Wallerstein constrói o conceito de colonialidade. Mais tarde, Aníbal Quijano utiliza-se deste conceito denominando-o de colonialidade do poder. Estes conceitos corroboram as críticas à dominação eurocêntrica e trazem à luz problemáticas específicas dos países da América Latina. Como movimento intelectual e cultural contrário à colonialidade do ser, do saber estruturaram-se os estudos (des)decoloniais ou (des)decolonialidade -o referencial teórico escolhido. Em texto de 2016, Bernardino-Costa e Grosfoguel afirmam que a “decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciaram em 1492” (p. 17).

Quijano (2005) afirma que o conceito de raça está relacionado a uma concepção dos europeus acerca de si próprios como o estágio final e mais avançado da civilização, na comparação com outros povos, como nos apresenta o trecho a seguir:

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (QUIJANO, 2005, p. 122).

A partir de diferenças fenotípicas, o discurso científico moderno classificou e hierarquizou grupamentos humanos, viabilizando a criação de identidades sociais novas e todas as implicações econômicas e sociais que surgiriam daí.

A racialização colaborou para a construção de ideias equivocadas, porém não ingênuas. Como exemplos destas ideias, é possível citar: o direito de explorar as riquezas das colônias em terras não europeias constituídas por povos tão antigos quanto inferiores, os quais deveriam reconhecer que os brancos europeus eram o ápice da civilização; a crença na superioridade branca, a partir da qual seria legítimo lançar mão de quaisquer recursos, violentos ou não, para que seus desejos fossem atendidos; a convicção, na emergência do modo de produção capitalista, em escala mundial, de que o lugar destinado aos sujeitos pertencentes às raças inferiores era o da servidão - indígenas - ou da escravidão rentável - os africanos escravizados; a desqualificação de qualquer tipo de saber ou atividade que não seja originária do modo de produção de conhecimento europeu.

Nem sempre as ações dos colonizadores europeus sobre os povos colonizados davam-se a partir da violência física ou do extermínio. Agiam por vezes de forma mais sutil, porém não menos destruidora. Tanto que, ainda hoje, no período que podemos chamar de pós-colonialista, seus reflexos permanecem vivos e é contra eles que os estudos decoloniais se levantam. Segundo Quijano (2005), podemos ver estas ações articuladas de 3 formas: a expropriação de descobrimentos culturais que seriam úteis ao desenvolvimento do capitalismo e da Europa; a repressão de tudo o que representa a expressão da subjetividade, do conhecimento e do universo simbólico dos colonizados; a imposição da cultura dos colonizadores, ainda que em parte, para melhor dominar e perpetuar sua presença. Por fim, o objetivo era que os colonizados deixassem de pertencer a si próprios:

No momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (cujas regiões norte ou América do Norte, colonizaram os britânicos um século mais tarde), encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: índios. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros (QUIJANO, 2005 p. 127).

É a partir desta perspectiva que Santos (2009) introduz o conceito de pensamento abissal, o qual se identifica com o pensamento moderno ocidental. Este pensamento estabelece uma clara divisão entre o que seria “este lado da linha” e “o outro lado da linha” e estabelece quais são os pressupostos correspondentes a cada lado. Deste lado, encontra-se o saber legítimo e hegemônico, o conhecimento respeitado, tudo o que compõe o arcabouço cultural da humanidade e que assim merece ser chamado, segundo esta ótica. Do outro lado, está o não-humano, o que não pode ter reconhecimento científico e/ou acadêmico, o que é menor e, no máximo, pode servir como objeto de estudo, jamais como produtor de pensamento. Dentro do conceito de pensamento abissal, aqui se situariam os grupos subalternizados:

Do outro lado da linha não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objectos ou matéria-prima para a inquirição científica” (SANTOS, 2009, p. 25).

Da fronteira divisória para lá, ficam os sujeitos e os saberes que o pensamento moderno hegemônico julga subalternizados e inferiores.

No entanto, ao contrário que possa parecer, Bernardino-Costa lembra que os sujeitos coloniais subalternizados, aqueles colocados nas fronteiras __ sejam físicas ou imaginárias __ da modernidade não devem ser entendidos como seres passivos. Se é nas fronteiras que a colonialidade do poder se expressa, é também nessas fronteiras que pode emergir o projeto decolonial, sendo um dos objetivos principais “a restituição da fala e da produção teórica e política de sujeitos que até então foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos” (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 20-21).

Porém, é importante frisar que nem sempre o sujeito colonizado tem a consciência do quanto está alheio de si, do quanto a história e a força de seu povo, por conseguinte, sua história e sua força, estão silenciadas dentro dele. Esta é a distinção que Bernardino-Costa faz entre lugar epistemológico - a partir de que lugar o sujeito se pensa - e o lugar social - a localização do sujeito dentro da sociedade. “Justamente, o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes” (2016, p. 19).

Mignolo (2008) afirma que o fazer decolonial inclui necessariamente a desobediência epistemológica. Sem ela, é impossível a compreensão das amarras sociais, econômicas e culturais que viveram e vivem aqueles que se situam “do outro lado da linha” do pensamento abissal e é impossível também, por consequência, uma mudança que permita aos sujeitos subalternizados reconhecerem em si as identidades não-hegemônicas até então renegadas.

Descolonização, ou melhor, descolonialidade, significa ao mesmo tempo: a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (...); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (...) (MIGNOLO, 2008, p. 313).

Considero que os estudos sobre a colonialidade do poder e sobre as pedagogias decoloniais ofereceram uma boa base para compreensão teórica acerca da temática da pesquisa e na busca de caminhos para desestabilizar, de alguma forma, as práticas hegemônicas de dominação. Ao apresentar aos sujeitos da pesquisa - meninas negras ou não - protagonistas negras de livros infanto-juvenis que não veiculam o discurso de submissão, de apagamento de sua ancestralidade, de subordinação à cultura branca eurocêntrica, penso que pude colaborar para decolonizar os olhares e as relações racializadas num cotidiano ainda racista e resistente à mudança. No quarto capítulo – O que aprendemos com as meninas bonitas? – será apresentada de forma mais detalhada as relações entre a pesquisa e a fundamentação teórica.

A temática da pesquisa vai ao encontro do que defendem Miranda e Riascos quando afirmam que no Brasil e em outros países da América Latina, é uma postura decolonial buscar entender a experiência da Diáspora Africana, desnaturalizar currículos que consideram apenas a perspectiva dos grupos dominantes e “tentar incorporar uma pluralidade de saberes e conhecimentos antes inviabilizados” (2016, p. 560).

Fazer uso das pedagogias decoloniais é também buscar formas de trabalhar dentro do contexto escolar a história e a cultura afro-brasileiras e empreender ações antirracistas. É integrar questionamento, análise crítica e ação social transformadora (WALSH, 2009), de forma a colaborar na construção de uma sociedade mais justa para todos e ajudar a crianças e jovens negras a viverem sem o peso da vergonha e do preconceito.

Encerro tomando emprestadas as palavras de Quijano (2005, p. 139): “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

2 O PAPEL DA LITERATURA FRENTE AO RACISMO

Neste capítulo será apresentada a criação da literatura infantil mundial e da literatura infantil brasileira, relacionando-as com os momentos históricos que favoreceram o desenvolvimento destas. Ao tratar da literatura infantil brasileira, será discutida a presença do racismo na produção literária, em especial através do apagamento e dos estereótipos que envolvem as personagens e a cultura negra. Também será analisada a trajetória da denominada literatura infantil afro-brasileira, buscando delinear suas características, possibilidades, avanços e desafios. Por fim, serão apresentadas as autoras dos livros que compõem o acervo literário da pesquisa.

2.1 O nascimento da literatura infantil brasileira

Antes de abordar a temática da existência de uma literatura afro-brasileira, é importante retroceder no tempo e apresentar o nascimento da literatura infantil mundial e da literatura infantil brasileira e o contexto histórico em que estes fatos se deram e suas repercussões sociais.

Lajolo e Zilberman (2007) reportam a Charles Perrault o surgimento da escrita para o público infantil, ao publicar em 1697 o livro “Contos da Mamãe Gansa”, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades. Ainda que por este período outros autores também tenham publicado livros voltados para as crianças - La Fontaine escreveu as “Fábulas”, editadas entre 1668 e 1694 e “As aventuras de Telêmaco”, de Fénelon foram lançadas postumamente em 1717 - , Perrault ficou conhecido para a posteridade como o autor que registrou em forma de escrita literária as narrativas orais que circularam através de gerações entre as classes populares. Estas narrativas eram conhecidas como contos de fadas: histórias onde a personagem principal enfrenta uma série de agruras e é favorecida por seres ou objetos mágicos que a conduzem a um final feliz, na maioria das vezes.

No entanto, o que deu posterior notoriedade a Perrault - o caráter popular das histórias, escritas para um público infantil, cuja identidade social se encontrava em formação -foi justamente o que ele tentou esconder, não tornando pública a autoria

da publicação e atribuindo-a ao seu filho. Perrault não quis arriscar sua imagem como membro da Academia Francesa de Letras.

O interesse pela escrita para crianças, que foi se intensificando ao longo do século XVIII, é fruto das grandes mudanças sociais e econômicas que aconteceram a partir do Renascimento, passando pelo surgimento da burguesia e da Revolução Industrial. Ainda segundo Lajolo e Zilberman (2009), a valorização da família e dos cuidados com a prole - ideais caros à burguesia nascente - foram paulatinamente retirando as crianças do trabalho e da vida adulta e as conduzindo aos bancos escolares e às leituras moralizantes, numa aliança entre a escola e a literatura denominada infantil.

No início do século XIX, os irmãos alemães Grimm deram prosseguimento à ideia de compilar narrativas orais populares e escrevê-las direcionando-as ao público infantil. Hans Christian Andersen, em “Contos” (1833), também adota os contos de fadas como sinônimo de literatura para crianças e passa a criar suas próprias histórias, sendo considerado o pai da literatura infantil. Em sequência, outros autores europeus seguiram a mesma trilha de criação literária, com uma produção representativa da sociedade burguesa e capitalista:

Lewis Carroll, em *Alice no país das maravilhas* (1863), Collodi, em *Pinóquio* (1883), James Barrie, em *Peter Pan* (1911), (...) James Fenimore Cooper, em *O último dos moicanos* (1826), Jules Verne, nos vários livros publicados a partir de 1863, ano de *Cinco semanas num balão*, Mark Twain, em *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), ou Robert Louis Stevenson, em *A ilha do tesouro* (1882) (...) Cônego von Schmid, em *Os ovos de Páscoa* (1816), a Condessa de Ségur, em *As meninas exemplares* (1857), Louise M. Allcott, em *Mulherzinhas* (1869), Johanna Spiry, em *Heidi* (1881), e Edmond De Amicis, em *Coração* (1886) (LAJOLO e ZILBERMAN, 2009, p. 20).

O surgimento da literatura infantil brasileira foi delineando-se ao final do século XIX, porém com publicações esporádicas de traduções de livros infantis estrangeiros para as crianças das classes mais abastadas. Com o início da República, nascia a literatura infantil brasileira propriamente dita, a qual buscava difundir os ideais republicanos de progresso e patriotismo. As histórias infantis valorizavam as riquezas naturais do nosso país, a prodigalidade de recursos à disposição de quem não teme o trabalho e vê nele um meio de ascensão. Olavo Bilac é um dos escritores mais representativos deste período.

A PÁTRIA

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!

Criança! não verás nenhum país como este!

Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!
 A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,
 É um seio de mãe a transbordar carinhos.
 Vê que vida há no chão! vê que vida há nos ninhos
 Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!
 Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!
 Vê que grande extensão de matas, onde impera
 Fecunda e luminosa, a eterna primavera!
 Boa terra! jamais negou a quem trabalha
 O pão que mata a fome, o teto que agasalha...
 Quem com seu suor a fecunda e umedece,
 Vê pago o seu esforço, e é feliz, e enriquece!
 Criança! não verás país nenhum como este:
 Imita na grandeza a terra em que nasceste!” (BILAC apud LAJOLO e
 ZILBERMAN, 2009, p.38)

Esta visão pedagogizante da literatura infantil estendeu-se até a década de XX, quando Monteiro Lobato publicou “Narizinho Arrebitado”, em 1921. A história é ambientada num sítio – o Sítio do Pica-Pau Amarelo - onde as crianças, na presença da avó delas e de sua cozinheira, longe das regras de seus pais e da escola, vivem mil aventuras, guiadas por sua curiosidade infantil. Através de seus personagens, em especial da boneca Emília, critica o moralismo das publicações destinadas às crianças e faz uso constante da ironia e da irreverência.

Atualmente, Monteiro Lobato recebe severas críticas em relação ao racismo presente em suas histórias e da posição eugenista que mantinha diante da presença dos negros e mestiços na sociedade brasileira. Em 2010, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial protocolou no Conselho Nacional de Educação uma denúncia de conteúdo racista na obra “Caçadas de Pedrinho”, onde a tia Nastácia, personagem que, sem família ou história própria, vivia para cuidar do sítio da Dona Benta e dos netos dela, é comparada a uma macaca. Um parecer técnico é solicitado pelo MEC e o livro não é retirado do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNDE), mas a ele se vincula a advertência: a obra “Caçadas de Pedrinho” só deve ser utilizado no contexto da educação escolar quando o professor tiver a compreensão dos contextos históricos que geram o racismo no Brasil. Tia Nastácia volta e meia ouvia insultos de Emília, a espevitada boneca, que tantas vezes foi a porta-voz de Monteiro Lobato em suas críticas à sociedade. Nas agressões verbais de Emília à cozinheira - agressões que eram sempre repreendidas pela Dona Benta -, estaria Lobato criticando a sociedade ainda racista ou estaria dando vazão ao seu preconceito?

Ambiguidade é a tônica na relação entre Lobato e a população negra. O mesmo autor que no livro anteriormente citado escreve “Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou que nem uma macaca de carvão pelo mastro de São

Pedro acima”, escreve também ao final do mesmo livro “Negro também é gente, sinhá”, pela boca da mesma tia Nastácia. O autor que escreve o conto Negrinha para o público adulto e, através desta obra ficcional, critica a desumanização com que ela é tratada em função de sua cor, sem direito a voz nem a sonhos é o mesmo que em “Histórias de Tia Nastácia” por várias vezes, através das falas de Emília, Pedrinho e Narizinho desqualifica os contos populares contados pela cozinheira como uma cultura inferior, da qual só devemos nos aproximar por estudo e não por fruição. Mais ainda: é o mesmo que troca correspondência com Renato Kehl, renomado médico que, nas décadas de 20 e 30 do século XX, defendia medidas eugênicas radicais, como a esterilização dos “degenerados” e o controle racial dos imigrantes. “Renato, tu és o pai da eugenia no Brasil e a ti eu devia me dedicar o meu Choque, grito de guerra pró-eugenia. (...) Precisamos lançar, vulgarizar estas ideias. A humanidade precisa de uma coisa só: poda. É como a vinha” (LOBATO s/d, apud DIWAN, 2007, p.106). E, em uma de suas últimas criações, O presidente negro, Lobato parece deixar que suas crenças pessoais permeiem mais fortemente sua obra literária e apresenta uma história de ficção científica onde, no ano de 2228, nos Estados Unidos, um negro se elege como presidente e, para que a sua vitória e a convivência com os negros seja mais suportável, sobre os negros é lançado um raio ômega que alisa os cabelos e clareia a pele. Além disso, como efeito colateral, o raio acaba por esterilizar os negros. Mais eugenista, impossível.

No entanto, não há como desconsiderar a marca de Lobato na história de nossa literatura infantil, como afirma Almeida:

Não se pode discutir literatura infantil brasileira em seus primórdios, sem refletir sobre a obra lobatiana, embora, na atualidade, haja questões discutíveis de suas escolhas políticas, principalmente o modo eugênico como tratou as questões étnicas em suas narrativas. Assim como a sua obra incentivou a construção negativa da pessoa negra no imaginário brasileiro. Isso é fato. No entanto, a construção estética que ele empreendeu rompe com o modo de leitura puramente didática e envolve o leitor de modo prazeroso; assim, de algum modo, apreciar suas histórias era o mesmo que manipular brinquedos (ALMEIDA, 2015, p.47).

Seja como for, a questão principal é que negros e todos aqueles que lutam contra o racismo aceitam cada vez menos naturalizar falas que reforçam a hierarquização racial e qualquer tipo de limpeza étnica.

Almeida também fala da escrita de resistência, na década de 70, através de autores como Ruth Rocha, Sylvia Orthof e Ana Maria Machado, que encontraram nos “ingênuos livros infantis” território para questionar a atmosfera de autoritarismo e

repressão em que o país vivia. Com a redemocratização na década seguinte, a literatura viveu um *boom* em termos de aumento na produção, editoração, mercado e circulação do livro infantil, além de uma escrita bem próxima de temas que refletiam a realidade das crianças, de forma crítica e contestadora. E para muitas crianças, escritores e ilustradores, o racismo era real demais para permanecer intocado.

2.2 O que vem a ser literatura infantil afro-brasileira?

Qual o lugar das personagens negras na literatura infantil? De que forma estas personagens são apresentadas nas histórias? As crianças negras se veem representadas nelas? Representadas em sua identidade, sua origem, sua estética? Será possível falar, nas últimas gerações, do surgimento de uma literatura infantil afro-brasileira?

Na literatura infantil brasileira, segundo Jovino apud Santos (2016), o negro começa a surgir a partir da década de XX, ainda representado como inferior, em histórias publicadas num país recém-saído de um processo de escravidão que se estendeu por mais de três séculos. Porém, Santos (2016) aponta que, mesmo neste período já existiam vozes que apresentavam o negro de forma positiva, mãos negras que se insurgiam contra a subalternidade imposta à raça negra.

Obviamente, Ione da Silva Jovino (2006) negligencia a poesia ou a prosa de autores como Luiz Gama, Cruz e Souza ou Lino Guedes; devemos compreender suas observações no tocante às narrativas infantis, embora seja possível, ao menos, recordar as incursões de Lima Barreto às narrativas populares de matriz negra, material publicado em jornais desse período (SANTOS, 2016, p.82).

Sousa lembra que a partir dos anos 70, quando a literatura infantil brasileira, como já foi citado anteriormente, torna-se mais comprometida com a realidade, passa a abordar temas que permaneciam no silêncio, entre eles, o racismo. No entanto, a forma como o assunto era tratado muitas vezes mais reforçava estereótipos do que os questionava (SOUSA, 2005).

Também Oliveira (2003) reuniu em sua dissertação de mestrado a análise de doze livros de literatura infanto-juvenil com personagens negros. A autora lança seu

olhar para a temática étnico-racial presente nas obras relativas ao período 1979-1989 e sublinha três principais tendências presentes nas narrativas:

1)denúncia da pobreza, 2) denúncia do preconceito racial, 3) o enaltecimento da beleza “marrom” e “pretinha”. Quanto aos estereótipos, a autora salienta: 1) animalização do negro e associação à sujeira e feiura, 2) utilização de piadas explicitamente racistas, 3) ridicularização e humilhação do negro em alguns espaços sociais como escola, rua, clube. A autora considera que estereotipar os personagens negros é uma forma de reforçar o racismo (OLIVEIRA apud JOVINO, 2006, p.209).

Ainda que o exercício da escrita contra o racismo nas décadas de 70 e 80 tenha se apresentado por vezes contraditório e passível de críticas, o exercício da escrita contra o racismo na década de 70 possibilitou que as personagens negras, progressivamente, fossem apresentadas de uma forma mais positiva num número cada vez maior de publicações. Sousa destaca o novo olhar dos escritores para as personagens negras femininas.

Da década de 80 em diante, encontraremos alguns livros que rompem um pouco com as formas de representação da personagem feminina negra. Primeiro, esses livros mostram a resistência da personagem negra para além do enfrentamento de preconceitos raciais, sociais e de gênero, uma vez que retomam sua representação associada a papéis e funções sociais diversificadas e de prestígio. Segundo, eles valorizam a mitologia e a religião de matriz afro, rompendo, assim, com o modelo de desqualificação das narrativas oriundas da tradição oral africana e propiciando uma ressignificação da importância da figura ancestral em suas vidas. Terceiro, soma-se a isso, o fato de elas serem personagens femininas negras principais, cujas ilustrações se mostram mais diversificadas e menos estereotipadas. Elas passam a ser representadas com tranças de estilo africano, penteados, trajes e reflexões variadas (SOUSA, 2005, p. 5).

Em 2003, foi criada a lei 10.639 que determina a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Esta foi uma grande ação afirmativa no sentido de apresentar e discutir a contribuição dos africanos que vieram ser escravizados no Brasil e que deixaram marcas profundas na construção da nossa cultura. Marcas que não podem ser ignoradas ou desqualificadas. A lei 10.639 teve reflexos na literatura infantil, no mercado editorial e na escolha dos livros a serem consumidos nas escolas. Silva e Venâncio (2015) pesquisaram sobre os acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) distribuídos em 2008 em escolas da rede pública do 1º segmento do Ensino Fundamental, financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O objetivo da pesquisa foi observar se os livros que compunham os acervos

distribuídos pelo MEC em 2008 privilegiavam a diversidade ou apenas reforçavam estereótipos raciais.

Os seguintes autores afirmam que a pesquisa

Observou a presença de narradoras negras e indígenas, com aumento em relação as pesquisas anteriores, embora ainda em proporção inferior a brancas; o surgimento de personagens negras e indígenas em contextos familiares; aumento relativo de personagens femininas negras; não incidência de formas estereotipadas de personagens negras e baixa incidência de personagens indígenas. (...) Por outro lado, diversas formas de hierarquia étnico-racial se mantiveram. A personagem branca continuou sendo a representante “natural” da espécie humana. A sub-representação de personagens negras e indígenas se mantiveram. (...) Observou-se tendência a produzir histórias voltadas a criança branca; a naturalização das desigualdades étnico-raciais; o silêncio se manifestando pela ausência de informações sobre personagens negras ou indígenas. (...) De uma forma geral pode-se interpretar que os resultados da pesquisa confirmam o mito da democracia racial, com a literatura infanto-juvenil promovendo a discriminação de forma velada, mas ainda atuante, sem que o preconceito fique evidente, recriando situações de discriminação vividas cotidianamente e inclusive se posicionando de forma similar. Ao manter relações de dominação sem que o tema seja discutido, oportuniza-se a perpetuação das desigualdades vivenciadas por negros e indígenas (SILVA e VENÂNCIO, 2015, p. 155-156).

Mesmo que os pesquisadores tenham considerado as mudanças relativamente pequenas, creio que elas são importantes por serem fruto de um processo lento, porém persistente, do qual participam todos aqueles que discutem as relações étnico-raciais em várias frentes, inclusive, na Literatura. Todos, por exemplo, que contribuem para a construção da literatura negra e da literatura negra infanto-juvenil. Ou ainda, literatura afro-brasileira. Ainda na década de 70, um coletivo de escritores negros __ Quilombhoje __ reuniu-se para traçar ações de difusão do pensamento negro. Criaram em 1978 os Cadernos Negros, “coletânea de poesias negras escritas por autores negros e que também são os responsáveis pela editoração e circulação das suas próprias produções com o intuito de conscientizar, valorizar e consolidar um público leitor que se afirme negro” (SANTOS, 2016, p. 86). Ações como esta colaboraram para o aumento da produção literária negra e para a construção, ainda em processo, de uma literatura negra. Duarte (2014) elenca algumas características que definem a literatura negra, dentre as quais se destacam: uma voz autoral negra, ponto de vista, temática, linguagem e o público. Fonseca diferencia conceitualmente literatura negra, literatura afro-brasileira e literatura afrodescendente.

A denominação “literatura negra”, ao procurar se integrar às lutas pela conscientização da população negra, busca dar sentido a processos de

formação da identidade de grupos excluídos do modelo social pensado por nossa sociedade. Nesse percurso, se fortalece a reversão das imagens negativas que o termo “negro” assumiu ao longo da história. Já a expressão “literatura afro-brasileira” procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo “literatura” indica e a relação dessa criação com a África, seja aquela que nos legou a imensidão de escravos trazida para as Américas, seja a África venerada como berço da civilização. Por outro lado, a expressão “literatura afrodescendente” parece se orientar num duplo movimento: insiste na constituição de uma visão vinculada às matrizes culturais africanas e, ao mesmo tempo, procura traduzir as mutações inevitáveis que essas heranças sofreram na diáspora (FONSECA, 2006, p. 23-24).

Ainda segundo Fonseca, a própria diferenciação através dos termos “literatura negra” ou “literatura afro-brasileira” é motivo para controvérsias, pois, se alguns acham relevante destacar as particularidades e as denúncias que veem implícitas numa escrita assim denominada, outros pensam que rotular esta escrita seria aprisioná-la e circunscrevê-la, o que prejudicaria seus autores.

Essas discussões são importantes para que possamos compreender os mecanismos de exclusão legitimados pela sociedade. Por exemplo, quando nos referimos à literatura brasileira, não precisamos usar a expressão “literatura branca”, porém, é fácil perceber que, entre os textos consagrados pelo “cânone literário”, o autor e autora negra aparecem muito pouco, e, quando aparecem, são quase sempre caracterizados pelos modos inferiorizantes como a sociedade os percebe. Assim, os escritores de pele negra, mestiços, ou aqueles que, deliberadamente, assumem as tradições africanas em suas obras, são sempre minoria na tradição literária do país (FONSECA, 2006, p.13).

Há também alguns autores como Cuti (2010) veem com desconfiança as denominações afro-brasileira e afrodescendente, por considerarem que o termo afro abarcaria escritores mestiços e brancos, autores que não passaram pela experiência do racismo, da discriminação e que, por isso, não teriam a dimensão vivencial para tratar de determinados temas. Na verdade, esta é uma discussão muito pertinente e, acredito, ainda longe de encontrar uma solução, na medida também que muitos estudiosos concordam que ser negro é uma condição importante, porém não decisiva para exercer uma escrita efetivamente comprometida com a literatura negra, na medida em que mesmo escritores negros podem, em sua escrita, repetir estereótipos e reforçar preconceitos. Opto por utilizar a denominação literatura afro-brasileira, no sentido empregado por Souza, Lisboa de Sousa e Pires (2005). Segundo as autoras, esta literatura

possui uma enunciação coletiva, ou seja, o eu que fala no texto traduz buscas de toda uma coletividade negra; propõe (e se propõe como) uma releitura da história de nosso país; traduz uma ressignificação da memória do povo negro brasileiro; realiza fissuras nos textos que representam o discurso hegemônico

da nacionalidade brasileira; se caracteriza por um processo de reterritorialização da linguagem, ocupando lugares e desmontando estereótipos; se configura como narrativa quilombola, porque realiza verdadeiras manobras de resistência: é pouco disseminada e sofre boicote de editores e distribuidores; no entanto, sua produção é constante e bem extensa (SOUZA, LISBOA DE SOUZA e PIRES, 2005, p. 3-4).

Filho (2010) afirma que a literatura não tem cor. Porém, questionamos, diante do pequeno histórico que fizemos das literaturas infantil brasileira e mundial, qual foi o lugar destinado aos negros, homens e mulheres, na literatura? Em que obras literárias suas histórias foram valorizadas? Quando sua estética, suas origens foram respeitadas? Para quem foram escritas as obras literárias infantis até bem pouco tempo? Quem com elas se identificava? Se à literatura infantil fosse atribuída uma cor, com certeza seria branca. Uma literatura branca.

Quando se fala em literatura infantil afro-brasileira, grandes são as contradições. Há uma imensa variedade de autores: autodeclarados negros e não negros, autores engajados em movimentos negros ou envolvidos no combate ao preconceito racial através de sua escrita, autores cuja temática afro-brasileira é abraçada posteriormente em sua trajetória como escritores e autores que atendem à sugestão da editora, sem envolvimento com a causa. Ou seja, uma diversidade de motivações para a escrita que podem suscitar suspeitas sobre o “oportunismo da escolha literária” ou a desqualificação de obras e escritores que não atendam aos critérios de segmentos mais radicais.

Não pode ser esquecida na literatura afro-brasileira infanto-juvenil, a importância das ilustrações, formando uma coautoria entre escritores e ilustradores na construção das narrativas e há poucos ilustradores negros. As ilustrações também contam histórias e veiculam imagens e, por isso, merecem um olhar atencioso acerca de que impressões suscitam em seus leitores.

Pereira (2016) estudou o que veio sendo produzido desde 2003 - no da implementação da lei 10.639 - em termos de literatura infantil-juvenil, trabalhando com a hipótese do surgimento de novas narrativas sobre as relações raciais no Brasil e as relações históricas e culturais entre África e Brasil. Narrativas que vem sendo construídas por, pelo menos, duas gerações de escritores negros ou ligados ao debate racial e multicultural.

Os pioneiros, como Rogério Andrade, Júlio Emílio Braz, Joel Rufino dos Santos, que publicam há mais de 15 anos, e a nova geração, muito mais numerosa, que tem Sônia Rosa, Heloisa Pires de Lima, Maurício Pestana, Carolina Cunha entre seus principais nomes. Alguns autores consagrados da

literatura infanto-juvenil, como Ruth Rocha, Silvia Orthof e Ana Maria Machado já publicaram títulos importantes nessa temática. Autores já consagrados na literatura adulta ou acadêmica dedicada à história e à cultura africana e afro-brasileira, como Joel Rufino dos Santos, Nei Lopes, Elisa Lucinda, Helena Theodoro e Raul Lody vêm se dedicando à literatura infantil (PEREIRA, 2016, p. 450-451).

A pesquisadora categorizou os temas recorrentes nos livros analisados:

1. Religiões afro-brasileiras, religiões africanas, deuses africanos.
2. Histórias e contos referentes a tradições afro-brasileiras.
3. Mitologia africana e contos africanos traduzidos ou recriados.
4. Tradição oral, histórias de mais velhos, família e ancestralidade.
5. Conflitos do cotidiano e construção da identidade.
6. Estética afro-brasileira e autoestima.
7. Aventuras que envolvem personagens de várias origens étnicas, permeadas pelo ideário da amizade e do interesse pelas diferenças estéticas, de origem e culturais.
8. Aspectos históricos e geográficos africanos.
9. Música, vocabulário, comida, lutas e danças de origem africana ou afro-brasileiras: capoeira, samba, ritmos, festas populares.
10. Histórias que não se referem diretamente às questões étnicas ou da cultura afro, mas contam com personagens negros como protagonistas (PEREIRA, 2016, p. 442).

Livros que podem ser enquadrados no item 10 representam, no entendimento de Pereira, uma nova forma de representação da diversidade étnico-racial. Esta é uma hipótese com a qual concordo. Sônia Rosa é uma escritora representativa desta abordagem e *O Menino Nito*, seu primeiro livro, uma referência nesse segmento. É bastante significativo ver personagens negras, mais do que lutando para fazer valer sua voz ou apropriando-se da grandeza de sua ancestralidade, apenas vivendo as histórias que quiserem viver, depois de séculos de silenciamentos e subordinação.

Para concluir, apresento as autoras dos livros que foram escolhidos para serem lidos aos sujeitos participantes ao longo da pesquisa. Livros que foram avaliados como capazes de atingir o objetivo a que a pesquisa se propõe, ou seja, investigar de que forma a literatura infantil pode colaborar na construção de uma identidade mais positiva para as meninas negras. É importante ressaltar que a literatura infantil aqui assinalada é aquela que corresponde aos pressupostos da literatura infantil afro-brasileira no sentido de representar a coletividade negra, quebrar estereótipos e ressignificar a história, a cultura e a memória do povo negro na sociedade brasileira. No capítulo seguinte, será feita uma breve apresentação de cada história. Por hora, gostaria apenas de tecer algumas observações sobre as autoras, ainda levando em consideração a diversidade encontrada entre aqueles que escrevem sobre a temática afro-brasileira. Como ponto em comum, podemos destacar que são todas mulheres.

Compondo o acervo literário da pesquisa, encontramos autoras brancas que escrevem a partir da perspectiva de quem não sofreu o racismo, mas que se sente tocado pelo tema e quer usar da sua escrita para denunciá-lo e para valorizar a cultura e a história negra. São elas: Ana Zarco Câmara, professora universitária e doutora em filosofia, autora de “O cabelo de Cora”, seu primeiro livro de literatura infantil; Valéria Belém, autora de vários livros infantis que abordam temas como diversidade e inclusão, sendo “O cabelo de Lelê”, seu primeiro livro sobre racismo e Prisca Agustoni, suíça, professora da UFJF (MG), autora de “O mundo começa na cabeça” e também autora de outras publicações para crianças e adultos, entre elas “O Atlântico em movimento: signos da diáspora africana na poesia contemporânea da língua portuguesa”.

Encontramos também uma autora que pode falar do racismo a partir do lugar de quem o vivencia na pele por ser negra, mas que não podemos considerar como expoente da literatura brasileira por ser americana: bell hooks, autora de “Meu crespo é de rainha”. Seus inúmeros livros e artigos acadêmicos discutem interseccionalidade de raça, capitalismo e gênero. Escolheu este pseudônimo em homenagem à avó materna, intencionalmente grafado em minúsculas, justificando que sua obra deveria ser maior que sua pessoa.

Por fim, outras duas escritoras contribuíram com suas obras na composição do acervo: Sônia Rosa, com “Os tesouros de Monifa” e Kiusam de Oliveira, com “Omo Obá – histórias de princesas” e “O mundo no *black power* de Tayó”. As duas autoras são negras e brasileiras e têm um histórico de enfrentamento do racismo através da literatura. Sônia Rosa tem mais de 40 livros publicados, em sua maioria discutindo questões como diversidade, preconceito, contribuição da cultura negra e indígena na sociedade brasileira e por último e não menos importante, dando visibilidade e protagonismo ao negro em situações do dia-a-dia, como já foi destacado anteriormente. Kiusam de Oliveira, além de ter publicado alguns livros infantis e artigos acadêmicos sobre racismo e cultura negra, também atuou em vários municípios brasileiros como consultora para implementação da lei 10.639/03.

Podemos pensar que as únicas representantes da literatura infantil afro-brasileira dentre as autoras selecionadas seriam Sônia Rosa e Kiusam de Oliveira: mãos negras escrevendo suas vivências enquanto negras. Concordo em parte, pois acredito que as outras obras também atingem os objetivos pretendidos pela literatura afro-brasileira, ainda que não tenham sido escritas por afro-brasileiros, termo pouco

utilizado entre nós. Sem concordar com a retirada do protagonismo negro sobre sua escrita nem defender uma unidade enganosa do povo negro, penso que a discussão dos critérios e limites se impõe e mostra que temos ainda um bom caminho a percorrer.

3 PESQUISANDO COM AS MENINAS BONITAS

Neste capítulo será detalhado o passo a passo da pesquisa, desde a escolha da metodologia mais adequada, as etapas para a sua execução, a caracterização dos sujeitos da pesquisa, o seu desenvolvimento a partir do recurso selecionado – as rodas de leitura – até a criação e o lançamento do livro “O amor impossível de Juliana?”.

3.1 Preparando o campo

Dado que o objetivo da pesquisa é estudar se e como a literatura infantil, no ambiente escolar, pode contribuir no processo de afirmação da identidade das meninas negras, nada mais coerente do que investigar o alcance da literatura voltada para crianças dentro da própria escola. Partindo desse princípio, a escola onde trabalho como professora regente de Sala de Leitura foi escolhida para ser o espaço de realização da pesquisa.

Ela pertence à rede pública municipal da cidade do Rio de Janeiro e localiza-se num bairro da zona norte. Atende cerca de oitocentos alunos, em sua maioria distribuídos em dois turnos. Possui apenas uma turma – Maternal II - que é atendida em período integral. Em 2019, ano em que foi realizada a pesquisa, a unidade escolar tinha trinta e três turmas, da Educação Infantil ao 5º ano, além de turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento) e oferece atendimento em Sala de Recursos para alunos que apresentem necessidades especiais, sejam da própria escola e integrados em turmas regulares, sejam de escolas próximas.

Além da direção, formada por diretora e diretora adjunta, eleitas pela comunidade escolar, outros profissionais compõem o quadro de funcionários da escola: coordenadora pedagógica, professores, auxiliares de creche, agente de apoio à Educação Especial, estagiários – que atuam como mediadores junto aos alunos com necessidades especiais, que em sua maioria são autistas, integrados às turmas regulares - , intérpretes de Libras – que exercem a mesma função que os estagiários

em relação aos alunos surdos -, inspetores, merendeiras, garis, auxiliares administrativos e profissionais readaptados de função, por motivos de saúde.

A escola pode ser considerada de grande porte, pela quantidade de funcionários e alunos que possui. Sua clientela pertence ao bairro onde a escola está situada e aos bairros vizinhos. Dentro da rede municipal de educação carioca, a escola é considerada bilíngue, ou seja, utiliza como linguagem de trabalho a língua portuguesa e as libras. Também é referência no trabalho com os alunos autistas na CRE (Coordenadoria Regional de Educação) à qual pertence.

Dos espaços que compõem esta unidade escolar – salas de aula, refeitório, pátio, secretaria, sala dos professores, grêmio estudantil, almoxarifado, jardim externo, parquinho – há um que necessita ser destacado, por apresentar correlação direta com a pesquisa: a Sala de Leitura.

A Sala de Leitura é uma espécie de biblioteca escolar e tem como objetivo atender à comunidade – alunos, funcionários, responsáveis – nas questões relacionadas à pesquisa de materiais de estudo nas diferentes mídias, não apenas através do livro e também colaborar no planejamento e execução de projetos de incentivo à leitura, em especial junto aos alunos. A resolução mais recente que atualiza a estrutura e o funcionamento das Salas de Leitura é a Resolução SME nº 47, de 18 de janeiro de 2018, onde reafirma que a função principal do professor de Sala de Leitura é a formação de leitores e que seu trabalho deve contemplar toda a comunidade escolar, ainda que suas ações devam atender, prioritariamente, às demandas discentes e estar em consonância ao Projeto Político Pedagógico da escola. (RIO DE JANEIRO, 2018).

Como professora regente de Sala de Leitura, desenvolvo as ações leitoras em vários momentos e espaços dentro da escola, mais especialmente no atendimento semanal às turmas. Para que não houvesse junto às participantes da pesquisa uma confusão de papéis entre a professora e a pesquisadora, optei por desenvolver a pesquisa no turno contrário ao qual eu trabalho, que é o turno de aula das meninas. Foi uma medida acertada, que não impediu, no entanto, dúvidas e entrecruzamentos de papéis, como será discutido mais à frente.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da metodologia da pesquisa-ação. A investigação científica não pode se dar de maneira eficiente se, entre outras questões, a escolha da metodologia for feita de forma aleatória, sem levar em conta a especificidade do objeto de estudo e os objetivos da pesquisa. Acredito que ao propor

uma pesquisa que convide os sujeitos à reflexão e à ação concreta, a escolha da pesquisa-ação é bastante acertada. E mais: penso que a pesquisa deva ser mais do que colher informações e fazer uso delas academicamente, excluindo os sujeitos da pesquisa da possibilidade de construir mudanças que lhes sejam benéficas. Mais especificamente, a pesquisa-ação empregada é aquela denominada de pesquisa-ação crítica, aquela onde a necessidade de transformação do grupo passa a ser sentida a partir dos primeiros encontros com o pesquisador, o qual propicia formas do grupo colocar suas inquietações e buscar juntos maneiras de mudar a realidade vivenciada, nas palavras de Franco (2005, p.485):

se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica.

Foram selecionadas como sujeitos de pesquisa alunas do quinto ano da referida escola. Este grupo foi escolhido pela familiaridade maior que tem com a leitura e por ainda estar próximo da infância, em plena construção de sua identidade.

Após a permissão da Plataforma Brasil, da Comissão de Ética da SME e dos gestores da instituição, duas ações foram executadas: realizei uma palestra para a direção, os professores e estagiários sobre a temática da pesquisa, a fim de sensibilizá-los e promover uma reflexão acerca de como lidam com questões étnico-raciais em sala de aula e fiz uma reunião com os responsáveis e alunas das duas turmas, em momentos separados, com o objetivo de apresentar a pesquisa, esclarecer dúvidas e conseguir as autorizações dos responsáveis.

Na palestra, chamou a atenção o quanto alguns educadores ainda possuem entendimentos equivocados acerca do racismo e de suas variadas e sutis expressões. Um professor perguntou de onde foram tiradas as informações fornecidas, pois ele não via daquela forma. Disse acreditar que algumas pessoas eram racistas, mas que eram posturas individuais. Ele, por exemplo, era casado com uma mulher que tinha o cabelo “pichoim” – acredito que queria dizer pixaim - e para ele isto não fazia diferença. Destaquei a importância das palavras, afirmando o quanto a própria palavra “pichoim”, ainda que ele não percebesse, continha um valor simbólico pejorativo. Outra professora disse que “cabelo ruim era o dela, pois quando ia em algum evento social, tinha que encher de laquê para o penteado sustentar, pois era muito liso”. Quando, no

entanto, foi perguntada se aceitaria trocar seus cabelos lisos por cabelos crespos permanentemente, manteve-se em silêncio.

Os responsáveis mostraram-se receptivos à proposta da pesquisa e fizeram poucos questionamentos. Não houve dificuldades em conseguir as autorizações dos responsáveis cujas alunas se interessaram por participar. Elas também assinaram os termos de consentimento. Apenas uma responsável se mostrou muito reticente em autorizar o uso de imagem de sua enteada, ainda que os fins da utilização tivessem sido explicados. Assim sendo, não serão feitas publicações de imagens das alunas e, quando houver, não será possível a identificação destas.

O grupo inicial foi formado por treze alunas e os encontros aconteceram entre os meses de março a maio. A frequência foi muito boa e apenas uma aluna saiu ao longo do desenvolvimento da pesquisa, pois seus pais se mudaram para outro município.

3.2 Quem são as meninas bonitas?

Esta é uma pesquisa com recorte interseccional, ou seja, são levadas em consideração questões relativas à raça/etnia e gênero, buscando os pontos de contato entre estas e a literatura como força propulsora na construção identitária. No entanto, apesar de ter delimitado os sujeitos da pesquisa por sexo e a justificativa para esta escolha ter sido explicitada no corpo desta dissertação, não foram utilizados raça, fenótipo, auto declaração ou afins como critérios de delimitação dos sujeitos. Parti do princípio de que seria proveitoso participarem da pesquisa meninas negras, mestiças e brancas para que, afetadas ou não diretamente pelas questões, pudessem estabelecer diálogos entre suas vivências e enriquecessem o processo de pesquisa-ação. Aliás, a escolha de meninas que se declarem brancas em participar de um grupo que vai discutir identidade negra e empoderamento feminino, já pode mostrar o quanto elas se sentem, de alguma forma, envolvidas com a temática.

Quem são as meninas bonitas? Para garantir o anonimato, elas não serão identificadas por seus nomes reais. No entanto, ao invés de nomeá-las por suas iniciais ou lhes atribuir um nome escolhido de forma alheia à vontade delas, achei mais coerente pedir que cada uma escolhesse seu nome, ação que vai ao encontro

da proposta de empoderamento a que a pesquisa se propõe. O interessante é que, quando foi informado a elas que seriam utilizados pseudônimos na pesquisa, imediatamente concluíram que seriam elas que fariam a escolha, como se não imaginassem uma outra possibilidade. Uma das meninas, inclusive, ficou um pouco desapontada por não poder ser identificada por seu próprio nome e seu pseudônimo guarda clara relação com ele.

A maioria das escolhas foi inspirada em nomes de personagens de novelas de séries infantis, como Chiquititas, Violetta e Luna e no nome da protagonista do filme adolescente Para todos os garotos que já amei. Algumas meninas não souberam justificar suas escolhas ou apenas escolheram pela beleza do nome. Pode-se perceber de um modo geral que os pseudônimos foram selecionados a partir de suas experiências no campo do entretenimento cultural, baseado em séries, novelas e filmes estrangeiros que dialogam com seus interesses e vivências: o dia-a-dia na escola, o grupo de amigos, o interesse pelo conhecimento, os primeiros amores. Também é perceptível que, além de nenhum nome ter origem africana, as personagens que encantam as meninas são brancas (apenas uma tem ascendência oriental), como também é de maioria branca o elenco destas produções, o que apenas reafirma a baixa representatividade dos personagens negros a que as crianças, negras ou não, estão expostas e novamente nos coloca diante dos efeitos maléficos que esta invisibilidade pode acarretar.

As meninas serão apresentadas por seus pseudônimos, em ordem alfabética, junto a algumas informações adicionais que podem ser úteis para o entendimento da pesquisa, incluindo o porquê de terem escolhido participar da pesquisa e quais eram seus livros preferidos, sendo que estas duas perguntas feitas no primeiro encontro. As transcrições das falas das meninas serão mantidas fieis à forma como foram ditas. Não será feita correção ortográfica para a norma culta da escrita. São elas:

- Carol – Tem onze anos. Tímida, falou pouco durante os encontros. Disse que seus motivos para participar da pesquisa eram os mesmos de Pâmela⁶ e gostou do livro “Chega de rosa”! (Nathalie Hense).

“A mesma coisa que a Pâmela...” (risos)

⁶ Aluna participante da pesquisa.

- Gabrielly – Tem dez anos. Perspicaz e animada, sempre tinha o que dizer. Gostou de ter lido “O pato, a morte e a tulipa” (Wolf Erlbruch), “O patinho feio” (Hans Christian Andersen) e “Sopa de prego” (Eric Maddern – reconto).

“Bem, eu quis participar também um pouco pelo motivo da Pâmela, porque é bem interessante, tipo, eu nunca sentei para conversar sobre isso, por isso eu tava me interessando, queria saber como era, tal...”

- Jennifer – Tem dez anos. Também bastante calada, pouco falou durante os encontros. Disse que gosta de ler histórias em quadrinhos. Não disse porque quis participar da pesquisa.

- July – Tem dez anos. Calada, precisava de incentivo para expressar suas ideias. Ausentou-se de alguns encontros porque teve pneumonia. Leu “Sopa de prego”.

“Achei legal a ideia da pesquisa.”

- Laradin – O pseudônimo foi grafado como foi soletrado, pois não eu não conhecia o filme no período da execução da pesquisa, mas, na verdade, o nome da personagem é Lara Jane. No entanto, escolhi manter o nome com a grafia que foi apresentada inicialmente. A aluna tem dez anos. Agitada, às vezes se dispersava um pouco durante as rodas de leitura. Cita como livros preferidos os gibis da Turma da Mônica e “Menino maluquinho” (Ziraldo). Não disse porque quis participar.

- Luna – Tem onze anos. Apesar de tímida, gostava de expor suas ideias. Citou como sua história preferida o livro “Quando a escrava Esperança Garcia” escreveu uma carta (Sônia Rosa).

“Eu quis entrar assim, porque eu já estava no último ano e eu queria saber mais sobre esse tipo de coisa...”

- Pâmela – Tem dez anos. Bem articulada, gostava de emitir suas opiniões e trazer informações sobre o tema. Gostou de ler “Mania de explicação” (Adriana Falcão) e a coleção “A casa na árvore” (Andy Griffiths).

“Eu quis participar porque eu já achei o título bem interessante: meninas bonitas! Então eu achei bem legal isso e quando eu li a autorização, eu achei bem interessante, por isso eu quis participar.”

- Rayssa – Tem dez anos. Falava pouco, porém fazia observações precisas, mostrando estar atenta ao que ouvia. Disse que gostava de ler histórias de aventura.

“Eu também gostei quando eu li – Meninas bonitas. Nossa! Eu achei bem interessante e aí eu quis participar!”

- Thayssa – Tem nove anos. Era a mais nova do grupo, porém não parecia, pela altura e pela postura firme que apresentava, às vezes agitada e provocativa. Não disse porque quis participar da pesquisa e citou “O cabelo de Lelê” (Valéria Belém), “Menino maluquinho” e “O pato, a morte e a tulipa” como seus livros preferidos.

- Tini – Tem dez anos. Seu comportamento nos encontros oscilava muito, ora parecia distraída, ora fazia observações que surpreendiam pela maturidade, ora falava ou tinha atitudes que provocavam risadas nas meninas. Era curiosa e extrovertida. Gostou de ler “Chapeuzinho Vermelho” (Charles Perrault), “Os três porquinhos” (Joseph Jacobs), e “Menina bonita do laço de fita” (Ana Maria Machado).

“Eu acho importante conversar sobre racismo. Meu pai diz que o negro é mais racista que o branco. Eu tenho um pai branco, sabia?”

- Valentina – Tem dez anos. Calada, falava bem pouco e apenas sorria quando era incentivada a dizer o que pensava. Não soube dizer porque quis participar da pesquisa. Citou como livro preferido “Cadê meu travesseiro?” (Ana Maria Machado)

- Violetta – Tem onze anos. Delicada e tímida ao falar, gostava de dar suas opiniões. Disse que gostava de histórias de aventura e de terror.

“Gostei do nome da pesquisa”.

A pergunta sobre os livros preferidos das meninas se justifica na medida em que a pesquisa tem relação direta com a literatura infantil. Ainda que a pesquisa não tivesse o propósito de investigar o perfil leitor de cada menina, de detalhar quantos livros elas já leram, com que frequência leem, quantos livros têm em casa, entre outros questionamentos, penso ser importante ter a informação sobre que tipo de leituras as atraem, pois pode ser uma forma de refletir sobre o que elas buscam encontrar nas histórias que leem. .

Podemos observar que em sua maioria os livros são do acervo da Sala de Leitura, tanto que alguns se repetem. As meninas tiveram acesso a eles através dos Cantinhos de Leitura que existem nas salas de aula, caixas com livros da Sala de Leitura disponibilizadas aos alunos para que tenham contato diário com a leitura.

Destaca-se o interesse pelos contos de fadas e contos folclóricos (O patinho feio, Sopa de prego, Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos, Cadê meu travesseiro?), as histórias de aventura e terror, os gibis, os livros lúdicos e ao mesmo tempo informativos (Mania de explicação e A casa na árvore), livros que tratam de assuntos variados como infância e memória (Menino maluquinho), gênero (Chega de rosa!) e morte (O pato, a morte e a tulipa) e também podemos perceber o interesse

pela leitura de livros que contemplam a temática negra, onde personagens negras se destacam: Menina bonita do laço de fita, O cabelo de Lelê e Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta.

Todas as meninas moram no bairro onde a escola está situada, apenas Thayssa mora em outro bairro, o qual não é distante.

Apesar de não ter sido feita uma investigação detalhada sobre a condição socioeconômica das famílias das meninas, a observação aponta para que pertençam a classe média-baixa, como a grande maioria da clientela da escola. Quanto à escolaridade dos pais das meninas, apenas dois têm ensino superior, tendo a maioria cursado até o primeiro ou segundo grau. Estas informações constam das fichas de matrícula das alunas.

Como já destacado anteriormente, reconhecer-se como menina era um critério para a participação como sujeito da pesquisa, porém não havia a necessidade de ser negra. Das doze meninas, três são negras muito pigmentadas – Carol, Jennifer e Thayssa – três são brancas – Valentina, Luna e Rayssa – e as outras meninas – Gabrielly, July, Laradin, Pâmela, Tini, Violetta - compõem a miscigenação que caracteriza a população brasileira, a perigosa miscigenação racial tantas vezes utilizada para silenciar o racismo: umas de pele morena e olhos claros, outras de pele clara e cabelos crespos, outras de cabelos claros e cheios... De todas as meninas, durante todo o processo da pesquisa, apenas Gabrielly e Tini se declararam negras.

3.3 As rodas de leitura

A pesquisa foi desenvolvida entre os meses de março a maio de 2019, somando ao todo 14 encontros com duração aproximada de uma hora. Realizamos uma média de dois encontros por semana, que aconteciam no mesmo turno de estudo das meninas – à tarde. No entanto, houve a parceria das professoras, que organizaram estratégias para que elas não tivessem prejuízo nas aulas. A frequência sempre foi muito boa. Ainda que as meninas, como participantes da pesquisa, estivessem conscientes de que poderiam abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem que isto lhe causasse algum ônus, permaneceram todo o processo, exceto, como já foi informado anteriormente, a aluna que precisou mudar de residência com a

família. A média de presença em cada encontro era entre 10 a 11 meninas e muitas vezes o grupo esteve completo.

Para desenvolver a pesquisa, utilizei como instrumento a roda de leitura, prática pedagógica de leitura compartilhada, que permite a reflexão em conjunto sobre o texto lido. Ela é conceituada no Glossário CEALE (2014), da seguinte forma:

Uma roda de leitura é uma prática pedagógica e cultural relacionada ao ato de ler conjuntamente, muito utilizada com leitores em formação (crianças da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental). Normalmente os chamados mediadores de leitura (professores, contadores de história, bibliotecários e outros profissionais ou pessoas envolvidas com a temática) leem com ou para os demais. Embora comumente seja realizada em círculo – daí o nome de roda –, essa prática admite que os participantes se coloquem em semicírculos ou que fiquem deitados em tapetes ou colchonetes. (...) Trata-se de uma forma de leitura compartilhada. Uma determinada pessoa pode ler enquanto as outras ouvem; pode-se fazer uma leitura dramatizada ou ainda usar outras estratégias de vivenciar o texto, todas são atividades pertinentes nessa roda de leitura. (...) Em uma roda de leitura são comuns as seguintes atividades: motivação para a leitura, apresentação do autor e da obra, a leitura do texto em si e uma roda de conversa, debate ou discussão sobre a obra lida.

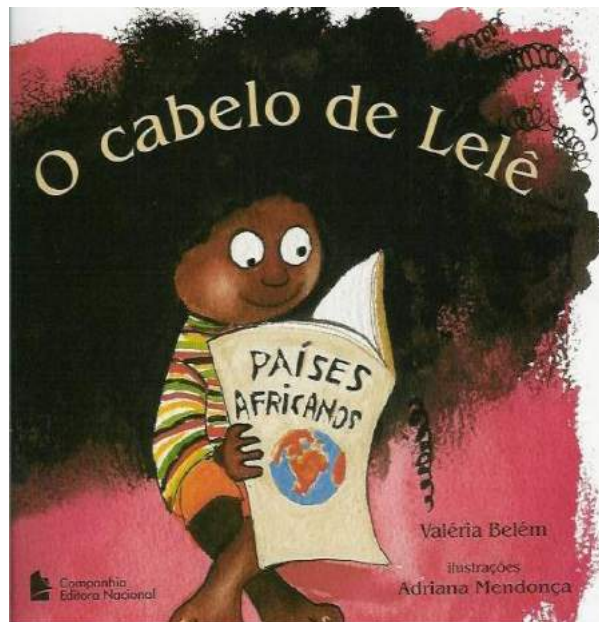
Inicialmente, a ideia era selecionar livros que fizessem parte do site www.100meninasnegras.com, da livreira Luciana Bento. Alguns realmente foram escolhidos a partir desta sugestão bibliográfica e outros a partir de indicações de pesquisadores e de minha experiência enquanto professora de Sala de Leitura.

Acredito ser importante destacar o que motivou a criação deste site. Segundo Luciana Bento, ele surgiu para preencher uma lacuna que vivenciou em sua infância e que observa ainda nos dias de hoje, ou seja, a baixa representatividade de meninas negras nos livros infantis. Luciana selecionou e recebeu sugestões até atingir a meta de 100 livros e continua agregando livros a sua lista. No momento tem listados 110 livros e pretende chegar aos 200, além de ter criado também o site www.100meninosnegros.com. Considero estas iniciativas como ações criativas e que oferecem a possibilidade de atingir um grande número de pessoas, por seu caráter digital.

Assim sendo, farei uma breve sinopse dos livros que compuseram as rodas de leitura. A seção posterior a isso tratará da dinâmica de cada encontro, desde a apresentação inicial, as rodas de leitura até a criação do texto literário pelas meninas, em parceria com a pesquisadora.

O primeiro a ser apresentado é “O cabelo de Lelé”:

Figura 2 - Capa do livro “O cabelo de Lelê”



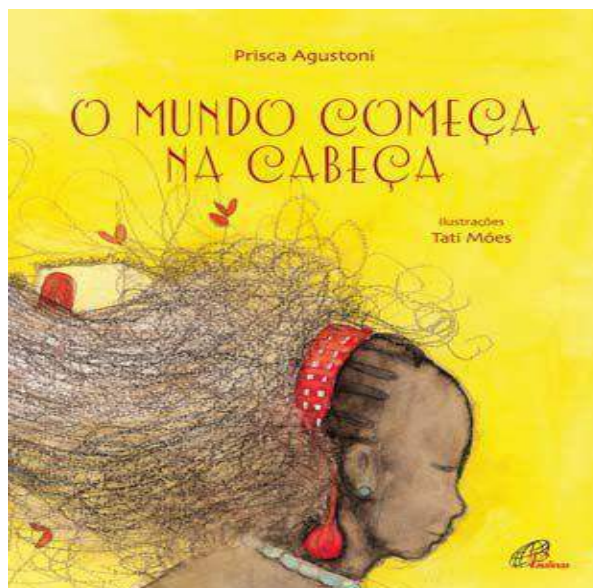
Autora: Valéria Belém

Ilustradora: Adriana Mendonça

Lelê não gosta de seus cabelos. Não entende de onde vêm tantos cachos, porque têm cabelos tão cheios e volumosos. Inquieta com suas perguntas, vai procurar nos livros as respostas para elas. Num livro em cuja capa se lê Países africanos, Lelê descobre que seus cabelos são a herança de um povo que atravessou o Atlântico para viver um grande período de lutas e resistência, uma trama que se constrói a partir de histórias de vida, guerras, morte e amor no enrolado dos cabelos. Assim, Lelê, ao tomar conhecimento sobre sua história, assume seus cabelos e passa a gostar do que vê no espelho. Passa a fazer inúmeros penteados diferentes e consegue encantar os outros e a si própria.

Em seguida temos “O mundo começa na cabeça”:

Figura 3 - Capa do livro “O mundo começa na cabeça”



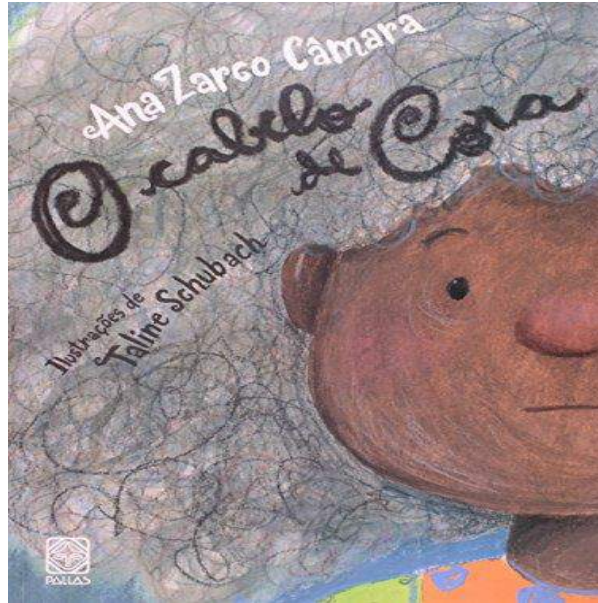
Autora: Prisca Agustoni

Ilustradora: Tati Moés

Minosse é uma menina de 10 anos que vive numa casa grande, onde também moram sua mãe, irmã e irmão mais novos, avó, tias e tio. Uma família grande na qual as mulheres cumprem, na hora do banho, a tradição de cuidarem dos cabelos umas das outras. As cabeças são adornadas por penteados trabalhados e ricos acessórios. É um ritual de empoderamento e de valorização das origens. É uma narrativa delicada que vai associando o cabelo feminino à raiz da árvore, que é o lugar onde tudo começa. Minosse vai se dedicando a aprender a pentear a si mesma e às mulheres de sua família, descobrindo novos penteados, tocando com cuidado e reverência os cabelos que contam as histórias de seus ancestrais, que tecem histórias e que fazem lembrar que o pensamento e a beleza terminam na cabeça.

O terceiro livro é “O cabelo de Cora”:

Figura 4 - Capa do livro “O cabelo de Cora”



Autora: Ana Zarco Câmara

Ilustradora: Taline Schubach

A narrativa em quadrinhas conta a história de Cora, uma menina que um dia ouviu de sua amiga Míriam que ela deveria manter sempre os cabelos presos por uma fita, pois soltos, eles estavam sempre desarrumados, pois eram crespos e cheios. A amiga disse à Cora que ela era boazinha, mas seus cabelos eram ruins, cortando o coração da menina, que vai pedir ajuda de sua tia Vilma, cujos cabelos são cheios iguais ao dela. Tia Vilma diz que cada pessoa tem sua beleza própria, que não existe um modelo a ser seguido e que elas se parecem com a avó da Cora, que era uma negra de cabelos cheios como o delas. Cora faz as pazes com seus cabelos e sua amiga acaba lhe pedindo desculpas pelo que disse sem pensar que poderia estar magoando Cora.

O quarto livro utilizado foi “Meu crespo é de rainha”:

Figura 5 - Capa do livro “Meu crespo é de rainha”



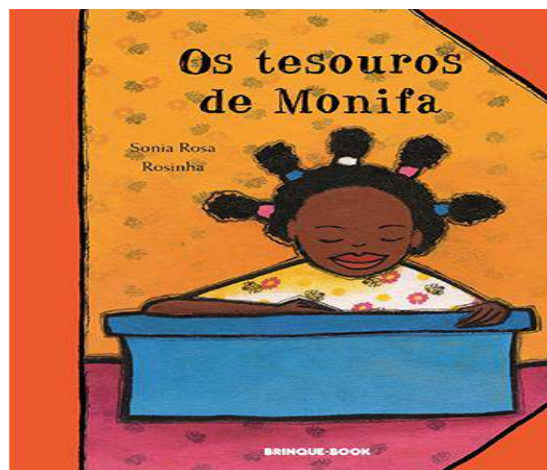
Autora: bell hooks

Ilustradora: Chris Raschka

O livro é uma fala afetuosamente endereçada às meninas de cabelo crespo. A autora afirma que o cabelo destas meninas não precisa ser modificado, domado, se transformar em alguma coisa que ele não é. Convida as meninas a brincarem com seus cabelos e não aceitarem que a textura de seus cabelos seja motivo de vergonha e negação. Ao contrário, é o cabelo crespo que as torna rainhas!

O livro seguinte é “Os tesouros de Monifa”:

Figura 6 - Capa do livro “Os tesouros de Monifa”



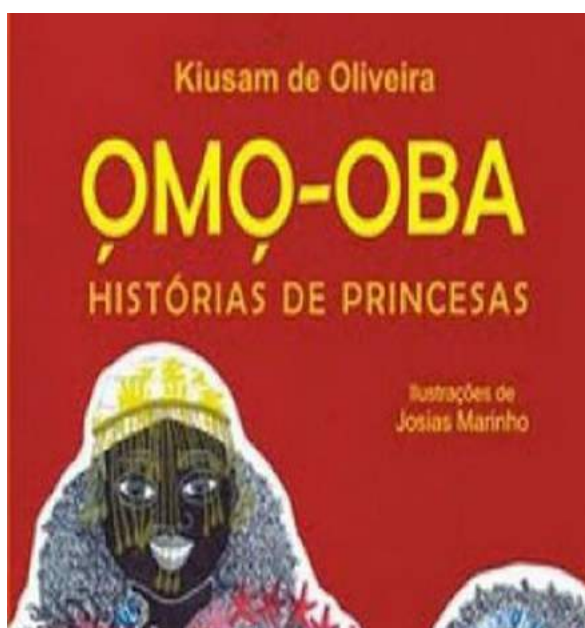
Autora: Sônia Rosa

Ilustradora: Rosinha

Uma menina recebe de sua mãe e de sua avó Abgail um tesouro que passou por várias gerações dentro da família: uma caixa onde estão guardados os tesouros de Monifa, a tataravó da menina que foi trazida da África para ser escravizada em terras brasileiras. Monifa, cujo nome significava “eu tenho sorte”, aprendeu a ler e escrever com seus senhores e aproveitou para deixar registrados suas lembranças, suas alegrias e tristezas, as rezas que conhecia, as trovinhas que criou, um rico acervo que guarda em si a força de um povo que resistiu às vicissitudes e conseguiu deixar a marca de sua história.

Em sequência, apresento o livro “Omo-oba: Histórias de princesas”:

Figura 7 - Capa do livro “Omo-Obá – histórias de princesas”



Autora: Kiusam de Oliveira

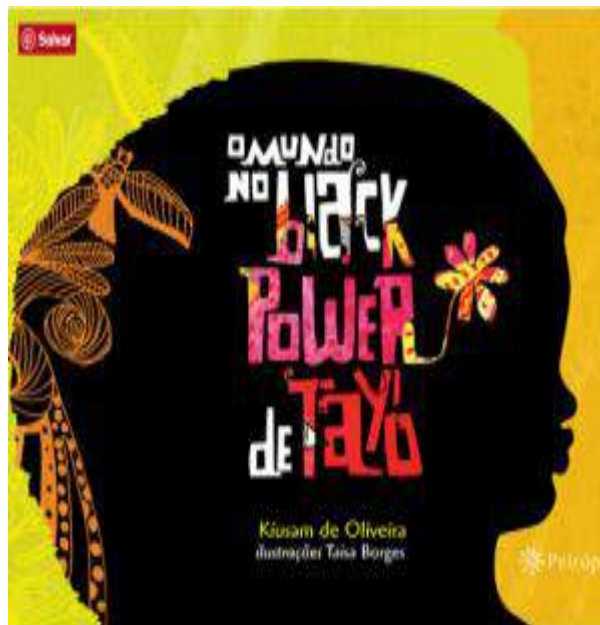
Ilustrador: Josias Marinho

Neste livro, a autora conta seis histórias onde apresenta algumas orixás meninas e suas características principais, características que a autora serem importantes para o empoderamento de todas as meninas. Ela reconta histórias das tradições africana e afro-brasileira. Foram utilizadas na pesquisa Oxum e seu mistério e Oiá e o búfalo interior. A primeira conta sobre Oxum, orixá das águas doces, que

usou da dança, de sua beleza e de seu encanto para convencer seu amiguinho Ogum a retornar para sua aldeia e voltar a exercer seu ofício de ferreiro. A primeira fala sobre a descoberta que Ogum faz ao brincar com Oiá. Volta e meia ela se afastava e depois reaparecia sem falar sobre o que estava fazendo. Ele, então, descobre que ela pode se transformar num búfalo. Ela conta para ele que toda menina, toda mulher tem um animal selvagem sagrado que, em algumas circunstâncias, pode ser libertado.

Por fim, o último livro lido com as meninas foi “O mundo no *black power* de Tayó”:

Figura 8 - Capa do livro “O mundo no *black power* de Tayó”



Autora: Kiusam de Oliveira

Ilustradora: Taísa Borges

Tayó é uma menina de seis anos bonita e delicada que se sente muito poderosa com seus cabelos crespos e cheios, seu *black power*. Eles são cuidados por sua mãe e enfeitados com flores, borboletas e fios de lã. Se alguém critica seus cabelos, ela vai buscar refúgio no amor da mãe e em sua ancestralidade, certa de que traz um mundo de histórias sobre a cabeça e de que seus cabelos são a sua coroa. Ela se acredita princesa, como todas as outras meninas são.

Em sequência à apresentação dos livros selecionados, segue o detalhamento da trajetória desenvolvida pela pesquisa.

3.4 O amor impossível de Juliana?”

Após o cumprimento de todas as exigências, a pesquisa foi iniciada. Neste capítulo será feito o detalhamento de como a pesquisa se desenvolveu, desde a dinâmica de cada encontro, a proposição de uma ação concreta a partir das reflexões suscitadas pelas leituras até a criação, confecção e lançamento do livro “O amor impossível de Juliana?”.

A análise dos dados propriamente dita será realizada no capítulo seguinte, estabelecendo relações entre a arcabouço teórico que referencia a pesquisa e as observações e questionamentos da pesquisadora.

- Primeiro encontro

Novamente esclareci dúvidas sobre a pesquisa: quem era a pesquisadora, as diferenças na relação professor-aluno e pesquisador-participante, o anonimato das participantes, o objeto de estudo, as rodas de leitura, a necessidade e a utilização da gravação de áudio dos encontros, entre outros.

Elas demonstraram especial interesse pelo fato da pesquisadora ser uma professora da escola, ser aluna, ainda que em outro espaço educacional e pela ideia de terem suas vozes gravadas. Em relação à gravação, ao mesmo tempo que gostaram da ideia, às vezes, durante os encontros, esqueciam da necessidade de falar num tom de voz adequado e algumas falas se perdiam por ficarem inaudíveis ou acabavam falando várias meninas conjuntamente, ou mantendo conversas paralelas.

Neste primeiro encontro também perguntei o que as motivou a participarem da pesquisa e, dos livros que já tinham lido, quais seriam seus favoritos. As respostas e considerações acerca dessas questões foram apresentadas juntamente com as informações sobre cada menina, em seção anterior. De forma resumida, é possível reafirmar que quanto às motivações para a participação na pesquisa, destaca-se a atratividade que o título da pesquisa exerceu sobre algumas meninas e o interesse pelo tema da investigação – o racismo. Em relação aos livros lidos, em sua maioria

são aqueles disponibilizados pela escola, integrantes do acervo da Sala de Leitura e se destacam na preferência das meninas os contos de fada, as histórias de aventura ou terror e histórias em quadrinhos.

Ao final do primeiro, Tini contou sobre um episódio de racismo do qual foi vítima. Segue sua fala a seguir e as interlocuções das outras meninas:

Tini: – Uma vez uma menina me chamou de macaca. Eu subi no muro dela e ela me chamou de macaca. Eu disse que era racismo e ela disse que sabia e que mesmo assim me chamava de macaca.

Thayssa: – Tem macaco branco também!

Gabrielly: – se fosse eu, ia bater nessa menina até ela ficar roxa e depois preta e, tipo, eu ia apanhar da minha mãe até ficar branca! Tem telefone para a pessoa ligar para dar queixa de racismo?

- Segundo encontro

Neste dia Thayssa se integrou ao grupo. Novamente foram repassados os objetivos e os combinados da pesquisa. As meninas tinham uma certa dificuldade em chamar a pesquisadora pelo nome, referindo-se a ela como tia Rosa, como se estivesse na função de professora. Esta troca, por mais que fosse corrigida, permaneceu por todo o desenvolvimento da pesquisa.

A história lida neste encontro foi “O cabelo de Lelê”, de Valéria Belém. Após a leitura – que as meninas às vezes interrompiam para fazer pequenos comentários sobre determinados trechos ou sobre as ilustrações – elas foram convidadas a conversar sobre o que acharam da história, do que gostaram ou não, se a história lhe trazia lembranças e a pesquisadora destacava determinadas falas ou situações presentes no texto. De um modo geral, esta foi a dinâmica vivenciada nas rodas de leitura, como no diálogo apresentado a seguir:

Rayssa: – Minha mãe sempre disse, não é pra você ligar para o pensamento dos outros, o que importa é o seu pensamento. Eu digo assim, sempre... nunca teve esse negócio, ah, seu cabelo é feio, comigo, mas, só um exemplo, falava, ah, você é feia porque você é branca, eu ia lá e dizia, ah, não liga não, é o pensamento dela. Olha o seu pensamento, você é bonita, linda!

Gabrielly: – Tia Rosa... Rosa...se falar, ah, seu cabelo é feio, eu nem ia ficar nem ai... tipo, olha o pensamento dessa pessoa! Que que uma criança, que que uma criança que nem sabe direito...

Pesquisadora: – Quando é um adulto, porque o adulto também às vezes é cruel...

Gabrielly: – É porque minha avó já mandou eu alisar o meu cabelo, eu não quero não. Eu não vou ficar nem aí pro adulto, porque é muito idiota da parte dele. Vou falar: tá bom, meu cabelo é feio mesmo, vou tentar melhorar. (risos) Porque se tu concordar com a pessoa, ela fica quieta!

Thayssa: – Tia, uma menina um dia me falou: você não tem que se incomodar com as pessoas se elas te zoam, porque pelo menos sua mãe te fez bonita. Ficar zoando as pessoas pelas cores. Eu não sou racista, mas tem gente assim que é branca, que é rica, que se acha... a gente não pode julgar, mas também não é obrigada a gostar das pessoas. Mas se não gosta da gente, a gente deixa de lado.

Pesquisadora: – As pessoas não são obrigadas a gostar, o que precisa então?

Gabrielly: - Tipo, não fazer racismo. A gente não pode fazer.

Pesquisadora: – Vocês estão falando como lidam com o racismo ou a desaprovação, mas como vocês acham que a Lelê resolveu isso?

Laradin: - O livro. Países africanos.

Pesquisadora: – Qual foi a informação que tinha ali?

Thayssa: - Que não importa o que pensam dela.

Tini: – Não importa a cor do cabelo, você tem seu próprio jeito de construir seu cabelo bonito.

Pesquisadora: – Sim, mas o livro vai com a explicação para outro lado...

Pesquisadora: – Tia, ele fala da África e ela faz muito penteado...(inaudível)

Pesquisadora: – Que que a África tem a ver com a gente?

Tini: – Muita coisa. A África tem gente negra e aqui também. Gente negra sofre muito racismo.

Jennifer: – Na África tem pessoa negra e tem pessoa negra que odeia pessoa negra. Ela é negra e odeia pessoa negra.

Pesquisadora: – Mas vocês não me responderam ainda: o que a África tem a ver com o Brasil?

Thayssa: – Eu acho que tem gente da África que gosta de vir para o Brasil e por isso foi construído o racismo?

Pesquisadora: – Mas há um tempo atrás, o que trouxe os africanos para o Brasil?

(falam entre si sem chegar a uma conclusão).

Pesquisadora: – Seria a escravidão?

Várias: – Sim! Sim!

Thayssa: – Posso falar, tia? Botava a escravidão assim e só dava caixote... não, chicotada nele.

Tini: – Tem coisa que não era só pior que lá: lá eles eram escravos, aqui são livres.

Pesquisadora: – Vieram escravos. Vieram para ser escravos. A escravidão terminou. O racismo terminou?

Tini: – Sabe aquela novela O tempo não para? Tem umas pessoas que são brancas que agora não são mais racistas com os pretos, sabe por quê? Porque eu vi ontem que o neguinho, sabe o que ele disse? Perguntaram para ele se ele não era escravo e ele disse que ele era livre.

Laradin: – Eu gostei porque fala sobre a África, que aqui também tem negros igual na África e é isso. Gostei também porque ela descobriu que ela não precisa se achar igual as pessoas, ela pode ser bonita por dentro e por fora.

Tini: – Tem racismo na pele, mas não é só na pele não, é no cabelo também, só que a gente pode mostrar a diferença.

Pesquisadora: – Como?

Tini: – Ser do jeito que eu quero ser e tô nem aí pra ninguém.

- Terceiro encontro

A história “O mundo começa na cabeça”, de Prisca Agustoni foi lida neste encontro. Chamaram atenção as divergências e contradições sobre a aceitação de ter ou não cabelos lisos ou crespos, sendo estes últimos sentidos ora como “ruins” ou “difíceis”, ora como sinônimo de beleza e aceitação.

Pesquisadora: - O que vocês acham que esta história quis dizer, que mostrar, falava de cabelo apenas como uma parte do corpo?

Gabrielly: - Eu acho que o título é esse porque as pessoas julgam mais pelo cabelo. Não... julgam até muito pela cor, mas julgam mais pelo cabelo. Tipo, se ele for crespo, ficam fazendo bullying, essas coisas assim. Tipo, ah, teu cabelo é feio, cabelo de palha, essas coisas assim... E essa história conta sobre o cabelo dela e tal e não importa se ele é liso, cacheado, não importa, mas ele é bonito.

Laradin: – Eu gostei do livro porque ela faz uns penteados muito legais.

Tini: – O cabelo dela é enroladinho! Ô, tia, hoje eu pensei em vir pra cá com o cabelo do jeito que eu acordei!

(...)

Pesquisadora: – Repararam que ela fala uma coisa no início sobre o cabelo feminino e tem ligação com esta ilustração da árvore. Que ligação vocês viram?

Pâmela: - Acho que seria a raiz...

Pesquisadora: – Isso! Ouve: “para elas, o cabelo feminino é como a raiz da árvore, o lugar onde tudo começa.” (mostro a ilustração do caule e da raiz no formato dos cabelos “rabiscados” e a capa, onde nos cabelos da menina estão as folhas e flores que também estão na árvore perto da casa).

Gabrielly: - Tem até passarinho, tem casa...

Pesquisadora: – Verdade, na capa aberta, tem casinha, é o mundo! Tem a tiara que ela fala na história! Como vocês cuidam do cabelo de vocês?

Thayssa: – Eu faço no salão! (risos)

Pesquisadora: – O que?

Tini: – Eu faço coque no meu cabelo. Coque só. Eu penteio também. Já inventei vários penteados no meu cabelo, porque não é só cabelo liso que pode ter penteado. Igual uma vez minha avó, eu falei pra ela: Vó, eu quero fazer esse penteado que solta aqui atrás e faz aqui...Não, Tini, mas seu cabelo é pequeno! Ai eu, tá, vó, tá, aí eu teimei e fui fazer e deu certo ai eu vim pra escola com ele. Ai minha avó: Nossa, como você conseguiu fazer isso? Não, vó, meu cabelo cacheado, ele é grande. Quando eu aliso, ele fica grande, só que cacheado ele encolhe.

(...)

Violetta: – Olha, cuidar, é mais a minha mãe, porque eu acho meio difícil fazer esses cachinhos assim, tem que molhar, que não sei que, tal... Tem que encharcar de creme, mesmo!

Pesquisadora: - Você acha ruim? Você falou que tem que encharcar de creme!

Violetta: – Sim. Antes, meu cabelo era bem ruim.

Pesquisadora: – O que é um cabelo bem ruim?

Violetta: – Se eu deixasse ele solto, ele ficava assim (faz um gesto de cabelo bem cheio).

- Quarto encontro

A história contada neste encontro foi “O cabelo de Cora”, de Ana Zarco Câmara. A discussão foi sobre o que motivou a amiga de Cora falar para ela prender os cabelos com uma fita: se ela queria o bem de Cora, evitando que alguém risse de seus cabelos cheios ou se ela própria não gostava dos cabelos crespos da menina. A novidade foi o fato de Gabrielly ter cortado seus cabelos.

Gabrielly: – Minha mãe disse para eu escolher qualquer coisa em troca de cortar cabelo e aí eu escolhi sorvete! Era porque o cabelo estava bonitinho, mas todo misturado, ponta seca, ponta com produto para alisar... Agora tá cacheadinho e vai crescer cacheado.

Pesquisadora: – Tá feliz?

Gabrielly: – Não...

Laradin: - Eu ia ficar feliz, se eu tivesse o cabelo dela eu ia ficar feliz

Gabrielly: - Sabe por quê? É porque eu queria meu cabelo maior, não gosto dele curto.

Pesquisadora: – Sim, mas ele vai crescer!

Pâmela: – Pensa no bom: você não vai ter muito trabalho!

Gabrielly: – Não, continua dando trabalho, embaraçando. Minha mãe disse, é, G, não é o melhor cabelo, é um cabelo normal, claro que vai embaraçar. Continua a dor, tia!

Pesquisadora: – Cabelos lisos embaraçam?

Thayssa: - Com certeza! Mas muito, muito não.

Gabrielly: – Aí! Eu queria ter cabelo liso...

Tini: – A minha prima... a minha tia fez uma besteira no cabelo dela. Sabe porque o cabelo dela, não tem aqueles *black power* bonito? Ela nasceu assim, então, se o cabelo dela quis ser assim... mas a minha tia pegou e estragou o cabelo dela e não combinou com ela, aí caiu muito cabelo, alisando, ficou cacheadinho igual o meu, mas eu não gostei porque caiu muito cabelo e ela é muito criança, só tem 5 anos.

Gabrielly: – Tia... Rosa! Sabe quando a amiga da Cora ficou falando do cabelo dela, eu pensei: sabia que o cabelo é o alvo mais fácil de zoar? Que o que mais eles ficam zoando é o cabelo, não sei porque.

Pesquisadora: – E quando isso acontece, quem sofre mais: homem ou mulher?

Todas: Mulher!

Pâmela: - Homem é só raspar, fica lindo!

Thayssa: – Lá em casa, eu tenho 2 irmãos que têm os cabelos assim, mas um, às vezes, deixa o cabelo assim normal, cresce com cacho, mas ele não gosta de deixar com cacho e aí meu outro irmão, grandão, ele tem o maior blackão, mas ele não gosta de deixar com cacho, ele não gosta. Às vezes ele enrola o cabelo e aí quando solta ele fica imenso e aí depois ele penteia e fica grande.

Pesquisadora:- Então você está falando que eles gostam do cabelo, encontram jeitos, não logo cortando tudo, como normalmente homem faz.

Thayssa: – Eles têm cabelo black, só eu e minha mãe que temos cabelo assim... (cabelo relaxado, alisado).

- Quinto encontro

“Meu crespo é de rainha”, de bell hooks, foi a história contada e as ilustrações chamaram bastante a atenção das meninas, pelos vários penteados, bem diferentes e originais. Em dado momento da conversa, Thayssa fala sobre ter “cabelo ruim” e a discussão se desenrola no sentido de entender o que isto significa.

Thayssa: – Lá em casa todo mundo tinha black, aí minha mãe passou várias coisas no meu cabelo e ele ficou assim... por isso que lá em casa só tem gente de cabelo bom.

Pesquisadora: – Não entendi!

Thayssa: – Só tem gente de cabelo bom: a minha sobrinha, o meu irmão...tipo cabelo enrolado, cacheado. enrolado normal, cachinho normal.

Pesquisadora: – Continuo sem entender: qual é o bom e qual é o ruim. Qual é o bom?

Thayssa: – É o que nasce de raiz, dá pra você pentear normal, ou liso. Cabelo ruim é aquele que quando passa o pente, ele quebra.

Pesquisadora: – Eu quero entender. A gente vem falando sobre cabelos e a pessoa fala que alguém tem cabelo ruim, como ela vai se sentir?

Thayssa: - Eu gosto de todos os cabelos, tem alguns que é cacheado, liso e tem outros que é enrolado e liso ao mesmo tempo e mesmo quem tem cabelo black, pode passar um produto...

Pesquisadora: - Para deixar de ser black?

Thayssa: - Pode prender...

Pesquisadora: - Pra esconder?

Thayssa: - Pode fazer penteados...

Pesquisadora: - O que eu estou perguntando não é para criticar, mas para a gente se ouvir e não repetir apenas o que a gente ouviu desde pequena.

Gabrielly: – Um dia, a minha avó passou um produto para ver se deixava ele todo enroladinho, porque era misturado e não combinava com meu rosto. No começo ficou bom, mas depois ficou muito esquisito.

Pesquisadora: – Por que vocês acham que ela escreveu esse livro?

Pâmela: – Eu acho que é porque ela quis mostrar que a menina negra não deve ter vergonha do cabelo crespo.

Pesquisadora: – Porque é sempre desvalorizado. A Thayssa falou de cabelo bom, cabelo ruim porque ela deve ter ouvido isso desde criança e o cabelo ruim nunca é o cabelo liso.

Thayssa: – Tem alguns cabelos liso que também prendem no pente... a pessoa não cuida.

Gabrielly: – Acho que ela escreveu o livro para incentivar as meninas que acham que seu cabelo é ruim, igual a Thayssa falou que ela acha que o cabelo é ruim, se ela cuidar, não é, tipo alisar, mas cuidar de fazer coisa legal no seu cabelo, coisa que combine com seu cabelo, vai incentivar as pessoas. Porque o cabelo dela não é ruim, é bom.

- Sexto encontro

As meninas estavam um pouco mais agitadas que o habitual e um tanto dispersas, dificultando o andamento da conversa. Ainda assim, neste encontro pudemos perceber o movimento de relacionar o que é discutido ali com o que elas percebem no seu entorno e consomem como entretenimento, movimento explicitado por uma fala da Pâmela. Lemos “Os tesouros de Monifa”, de Sônia Rosa.

Thayssa: – Essa história é de verdade?

Pesquisadora: – Não sei, mas muitas pessoas viveram histórias semelhantes quando vieram ser escravizadas aqui. Todos nós que temos alguma coisa em nossos corpos que mostrem a África na gente, todos nós temos parentes que foram escravizados. Tanto que o que ela fala no final, que o tesouro não é só dela, é de quem mais?

(Elas se confundem nas respostas. Releio).

Gabrielly: – É que todos são iguais...

Thayssa: – Ela é avó de todo mundo...

Tini: – Todos são filhos de Deus...

Pesquisadora: – Por que ela fala que esse tesouro é de todos os brasileiros?
(Releio o final do texto).

Pesquisadora: – Só ela sofreu com a escravidão? Só ela passou por tantas dificuldades? Só ela teve filhos e descendentes?

Todas: – Não!

Pesquisadora: – Então quando ela fala de povo, está falando de todos nós brasileiros, da nossa história. E que se a gente esquecer, é como se não fosse nada, como se todo esse sofrimento fosse nada.

Gabrielly: – Tia, acho que... acho que o nosso povo é trabalhador, lutador, igual a tataravó da Monifa, o que ela viveu, outros africanos também viveram.

(...)

Pâmela: – Assim, não é sobre o livro que eu vou falar, vou falar sobre uma princesa negra da Disney. Ela vai aparecer no Wifi Ralph, a Tiana, ela sofreu crítica de embranquecimento. Deixaram ela mais branquinha, sendo que as outras princesas continuaram iguais. Aí criticaram e só porque criticaram é que mudou. Foi preconceito, porque ela era a mais negra.

De princípio, tive dificuldade de entender sobre o que ela estava falando, uma crítica ao embranquecimento da princesa para ficar mais palatável ao público. Também não conhecia o filme. Foi pesquisar e retornou ao assunto no encontro seguinte.

- Sétimo encontro

A questão do embranquecimento da princesa Tiana foi retomada pela pesquisadora, que trouxe imagens não só desta princesa, mas de Mulan e Pocahontas, antes e depois da tentativa frustrada de mudanças nestas princesas. Tiana é negra, Mulan é oriental e Pocahontas é indígena, mas, depois do embranquecimento, todas ficaram um pouco mais próximas do padrão europeu, seja na cor da pele, no desenho facial ou na textura dos cabelos.

Figura 9 – Tiana no filme A princesa e o sapo (à esquerda) e depois no trailer do filme Wifi Ralph (à direita)



Figura 10 – Mulan no filme Mulan (à esquerda) e depois no trailer do filme Wifi Ralph (à direita)



Figura 11 – Pocahontas no filme Pocahontas (à direita) e depois no trailer do filme Wifi Ralph (à esquerda)



As meninas perceberam as mudanças, mas algumas atribuíram a questões técnicas. A discussão não foi muito à frente, pois começaram a lembrar de outras princesas e o assunto dispersou. De um modo geral, o encontro não foi muito produtivo, elas estavam agitadas.

O livro selecionado foi “Omo Obá – histórias de princesas”, de Kiussam de Oliveira. Das seis histórias que compõem o livro, o grupo escolheu Oxum e seu mistério e Oiá e o búfalo interior. A primeira foi contada nesta data e a segunda ficou para o encontro seguinte. As ilustrações despertaram a atenção das meninas.

Figura 12 - Oxum no livro “Omo-Obá – Histórias de princesas”



Figura 13 – Oiá no livro “Omo-Obá – Histórias de princesas”



Enquanto a pesquisadora lia e mostrava as ilustrações, a cor das orixás princesas despertou o olhar.

Laradin: – Princesas negras?

Pesquisadora: – Princesas negras.

Pâmela: – Precisa de tudo isso? Necessário isso ela ir toda arrumada? (Quando Oxum sai bem vestida e perfumada para convencer Ogum)

Laradin: – Que linda! Que linda!

(...)

Pesquisadora: – Qual era o poder desta princesa, já que a autora fala de histórias de empoderar meninas?

Pâmela: - A beleza.

Laradin: – A delicadeza.

Pesquisadora: - Quando a gente pensa em força, pensa em força física, mas a força dela é de outro tipo.

Gabrielly: - A gente tem beleza...

Pesquisadora: – E o que isso tem a ver com vocês? Vocês reconhecem o poder da Oxum em vocês?

Tini: – Eu tenho esse poder. Eu tenho delicadeza com minhas roupas.

Violetta: – Cada um tem seu poder, mas a gente não sabe usar, não sabe mostrar.

Quando o encontro encerrou e as meninas voltaram para suas salas, Laradin veio falar em separado com a pesquisadora:

Laradin: Meu pai é macumbeiro e ele é filho de Ogum.

Pesquisadora: Seu pai é do Candomblé. Ou da Umbanda. E por que você não falou isso no grupo?

Laradin: Porque tem gente que tem preconceito.

Pesquisadora: Por que você acha que as pessoas têm preconceito?

Laradin: Não sei...

Pesquisadora: Pense sobre isso e a gente conversa no próximo encontro.

- Oitavo encontro

Como continuidade do livro “Omo Obá – histórias de princesas”, lemos Oiá e seu búfalo interior. Conversamos sobre as diferenças e semelhanças entre as duas orixás e que a força, normalmente reconhecida como característica masculina e expressa através do vigor físico e da agressividade, pode ter outras facetas e ser uma característica feminina também.

Pesquisadora: – Lembram que eu li ontem que a autora escreveu que escolheu essas histórias para recontar porque achou que elas poderiam empoderar as meninas que as ouvissem. O que ela fala no fim da história?

Pâmela: – Que toda mulher, toda menina tem um animal interior.

Laradin: – A gente pode até ter, mas a gente não percebe...

Pesquisadora: – Se vocês pudessem perceber seus animais, quais acham que seriam?

Pâmela: – Raposa. Acho elas bonitinhas.

Gabrielly: – Um lobo. Ele é muito legal, rápido, é isso.

Thayssa: – Eu gosto de cachorro.

Tini: – Cachorro. Um dia, eu estava brincando com minha amiga e eu mordi ela. Eu sinto vontade de morder. Mordi até minha avó!

Jennifer: – Onça.

Violetta: – Leão.

Pâmela: – Acho que é porque é o signo dela.

Rayssa – Eu acho... golfinho ou flamingo. São bonitinhos e fofos.

Luna: – Bicho-preguiça.

(risos)

Pesquisadora: – Ela fala que esses animais saem quando precisamos deles, precisamos de mais força. Em que momentos a gente pode precisar de mais força?

Gabrielly: – Acho que quando alguém morre. A gente fica muito triste.

Pesquisadora: - Vocês falaram de animais como golfinho, flamingo e também de onça, leão... o búfalo, que imagem ele passa?

Pâmela: – Força!

Pesquisadora: – E o que têm de diferente entre a Oiá e a Oxum?

Pâmela: - Cada uma tem um poder diferente.

Rayssa: – A delicadeza dela (Oxum) e a força bruta da Oiá, o búfalo.

Pesquisadora: – E o que elas têm de semelhante?

Laradin: – Elas são princesas e bonitas.

Pesquisadora: – Elas são princesas, negras e bonitas. Pode juntar ser negra e ser bonita?

Todas: – Sim!

(...)

Pesquisadora: – Laradin, quer falar alguma coisa sobre ontem? Pensou alguma resposta?

Laradin: – Eu não, até esqueci...

Pesquisadora: – Posso falar?

Laradin: – Ah, lembrei! Sim, pode!

A pesquisadora relata sobre a conversa com Laradin em separado, quando ela fala da religião do pai.

Laradin: – Meu pai é de Ogum e minha irmã é de Oxum.

Pesquisadora: – Quando eu trago essas histórias, não falo de religião, mas da cultura que veio com os africanos e que faz parte de nossa cultura. E a Laradin disse que não falou perto de todo mundo com medo de preconceito. De onde vocês acham que vem esse preconceito?

Pâmela: – Acho que as pessoas têm preconceito com o negro por causa da cor.

Pesquisadora: – Tudo que vem da África para muita gente não é certo.

Gabrielly: – A pessoa não gosta de uma coisa porque ela acha que é feio, mas nem todo mundo acha que é feio.

Thayssa: – Uma vez eu vi na televisão, um homem negro numa cruz e dois homens brancos batendo nele.

Pesquisadora: – Era o castigo dado aos escravizados.

Laradin: – (folheando o livro) Aqui também... Oiá. São esses santos que ficam lá. Lemanjá (leu o I como L), mas eu falo Emanjá.

Pesquisadora: – É lemanjá.

(vai lendo os outros nomes das orixás).

Laradin: – Olocum... (titubeia e sorri envergonhada)

Pesquisadora: – É uma língua diferente. Primeiro que pra gente é estranha muito pela ideia de que tudo que vem da África é ruim. Por exemplo, se eu falo *butterfly*, (a pesquisadora realça a pronúncia do L, com uma expressão de superioridade) manteiga em inglês, soa bonito, mas se eu falo Olocum, a gente diz: palavra estranha!

July: – É mesmo!

Pesquisadora: – Parte-se do ponto de que tudo é ruim, inclusive a religião.

As meninas ficaram curiosas, folheando o livro para ver as ilustrações, as princesas. Lancei a ideia de que poderíamos fazer algo a partir de tudo o que viemos conversando ao longo dos encontros. Pedi que pensassem sobre isso.

- Nono encontro

Falo que está será a última história a ser contada e que teriam, em princípio, apenas mais quatro encontros até o fim da pesquisa. Retomo a questão do anonimato e da escrita da dissertação, onde elas estarão nomeadas por pseudônimos. Imediatamente Pâmela pede para escolher seu nome, no que é seguida pelas outras. Aquelas que demoravam para escolher recebiam sugestões das outras. A história a ser lida neste encontro é *O black power* de Tayó, o qual também foi escrito por Kiussam de Oliveira. Durante a leitura as meninas estavam especialmente agitadas.

Pâmela: – Gostei daquele momento em que ela fala na escola que não se importava com a opinião deles. Gostei, deu o maior fora!

Pesquisadora: – Quando ela diz que carrega o mundo nos cabelos, o que ela está querendo dizer com isso?

Pâmela: – Que ela tem orgulho do cabelo dela?

Pesquisadora: – E ela diz que todas as meninas são princesas como ela. Que outras meninas?

Pâmela: - Todas meninas!

Tini: - As meninas negras!

Pesquisadora: – As meninas negras, a quem ela fala diretamente, mas a gente pode estender a todas.

Gabrielly: – Tipo, elas podem não perceber, mas elas são princesas, elas são bonitas.

Pesquisadora: – Muda essa frase. Ao invés, de falar elas, fala nós.

Gabrielly: – Nós somos bonitas. como princesas. Mesmo que elas...

Pesquisadora: – Nós.

Gabrielly: – É. Mesmo que nós não podemos ver, todas nós somos bonitas, como princesas. Tipo se orgulhar.

Pesquisadora: – Vocês se consideram bonitas?

(Algumas disseram que sim).

Pesquisadora: – Vocês se orgulham de si mesmas?

(Risos. Umas dizem que sim, outras dizem que às vezes.)

Pesquisadora: – Jennifer, às vezes quando?

Jennifer: – Não me orgulho de mim quando faço alguma besteira.

Pesquisadora: – Ah, sim. Mas eu digo em termos de beleza.

Gabrielly: – A única coisa que eu não gosto de mim é o meu cabelo, que ele é pequeno demais. Cresce devagar.

Laradin: – Eu gosto do meu cabelo.

Pâmela: – A minha mãe queria raspar o meu cabelo para não dar trabalho!

Thayssa: – Eu queria ter cabelo cacheado também... (seu cabelo é bem crespo, alisado para abrir um pouco os cachos, mas não dá o efeito desejado). Eu passo creme, passo café para ficar cacheado...

Tini pede que eu leia o texto que vem ao final do livro, escrito pelo jornalista Oswaldo Faustino, que diz, entre outras coisas que “sentir a necessidade de buscar outros padrões de beleza pode estar associado a uma insatisfação causada pelo desconhecimento de referências positivas em nossa própria origem”.

Pesquisadora: (após a leitura) - Então, quando a gente não sabe do nosso passado, da beleza nele, o que muitas pessoas fazem?

Laradin: – Pesquisam.

Pesquisadora: – Isso! Alguns pesquisam e outros se escondem. Escondem o cabelo, a cor, tudo que para elas é ruim, porque elas não sabem.

- Décimo encontro

Informo que estamos entrando na fase final da pesquisa. Disponho sobre uma mesa todos os livros que foram lidos e peço para as meninas irem até eles, folhearem e escolherem qual ou quais mais gostaram, justificando suas respostas.

Levantam-se e vão folheando os livros com interesse, comentando entre si.

Pâmela: - Só tem histórias de cabelo...

Laradin: – É por causa da pesquisa dela.

Enquanto olhava os livros, Tini pegou o livro Omo Obá e escolheu ler uma das histórias por conta própria, sentada sozinha. A história da Olocum.

Depois de um tempo, são convidadas a sentarem em roda e vou anotando as respostas numa folha de cartolina grande, para facilitar a visualização.

Tabela 2 - Livros das rodas de leitura preferidos pelas meninas

Nome	História preferida	Por quê? O que aprendeu?
Carol	O cabelo de Lelê	“Porque o cabelo é bonito”. Não soube dizer o que aprendeu com ela.
Gabrielly	O cabelo de Cora	“Tipo, me identifiquei muito nessa parte aqui, que a amiga dela pediu que ela enrolasse o cabelo com fita e coisas assim, porque parentes meus querem que eu faça progressiva, mas eu não quero. Também me identifiquei no final, por causa de uma colega que alisou o cabelo e queria que eu alisasse também e o dela ficava muito seco. No final, ela gostou do meu cabelo quando eu cortei. Agora ela parou de alisar e está como o meu, enroladinho.” “Meu cabelo natural é assim, não importa. Muitas pessoas podem falar que ele é feio, só que eles não enxergam a beleza nele. Podem não enxergar, nem eu enxergo, mas tem”. (risos) “Minha mãe sempre fala

		que ele é bonito, tem parentes meus que dizem para não alisar, que vai estragar ele, vai ficar horrível, que não combina com a minha cara”.
Jennifer	Ficou muito indecisa e não conseguiu escolher nenhuma.	
July	O mundo no <i>black power</i> de Tayo	“Porque achei muito criativo, cada dia ela estava com um penteado diferente”.
Laradin	Oiá e o búfalo interior	“Porque ela virava um búfalo, animal que ela gostava. Aprendi que toda menina tem um animal interior.”
Luna	Oiá e o búfalo interior	“Porque fala dela gostar de se transformar em búfalo. Mostra que cada pessoa tem um animal dentro de si. Eu tenho um. Preguiça!”
Pâmela	Oiá e o búfalo interior	“Porque ela gostava de virar animais e principalmente o búfalo Gostei disso, de que cada menina tem a força de um animal”.
Rayssa	Não conseguiu escolher uma história específica.	
Thayssa	Meu crespo é de rainha	“Porque elas fazem muitos penteados, delas fazerem coques...” Não soube dizer o que a história fez pensar. “Acho que ideias de penteados”.
Tini	O cabelo de Lelê	“Porque ela é da África, tem a minha raça e sofreu a mesma coisa que a minha família sofreu: o racismo. Tia, já te falei que o meu pai é branco?” Ficaram comentando sobre também terem famílias miscigenadas.
Valentina	Oxum e seu mistério	“Porque é legal, mas não lembro direito da história.”

Violetta	Oxum e seu mistério	“Ela fala de um poder que as vezes a gente não consegue demonstrar, a gente sente, mas não mostra”. Por quê? “Porque a gente conhece várias meninas que são bonitas, mas vivem falando que são feias e, tipo, a pessoa chama ela de bonita, mas ela não acha isso, a gente não consegue mostrar para a pessoa...” Você se sente assim, sem se achar bonita? “Às vezes”.
----------	---------------------	---

Faço uma retrospectiva dos objetivos da pesquisa e reforça que, para além das reflexões que podem levar na lembrança e transmitir a outros e outras, poderíamos também pensar no que pode ser feito para materializar, registrar, deixar para terceiros como registro, como uma contribuição contra o racismo. Uma forma de empoderar o conhecimento delas.

Pesquisadora: - Vocês acham que essas histórias ajudaram a vocês se verem de uma forma melhor?

Gabrielly: – Pra mim sim.

Pesquisadora: - Como a gente pode levar para os outros o que aprendemos aqui?

Jennifer: – Um livro.

Pesquisadora – A gente trabalhou com livros e concordo com a ideia da Jennifer. Que tal criar uma história toda de vocês, texto e ilustrações, com essa mensagem antirracista e será exatamente isso: como as histórias podem ajudar meninas negras. Vocês farão o que as autoras dos livros que nós lemos fizeram.

Pâmela: – Tive ideia de colocar no final do livro um pequeno joguinho que a pessoa tenha consciência de que negro também é bonito.

Infelizmente, durante o processo de feitura do livro, esquecemos desta ideia da Pâmela...

As meninas ficaram muito empolgadas e fizeram inúmeras perguntas para entender sobre como seria criada a história, se seria “um livro de verdade”, quem poderia ler, onde encontrar, se seria vendido, entre outras. peço que elas pensem em

casa em ideias para a história, para no próximo encontro criarmos uma história conjunta.

- Décimo primeiro encontro

Este encontro foi mais curto que os outros, em função do calendário de provas, o que tornou um pouco difícil encontrarmos um horário compatível para as duas turmas. Apesar disso, foi possível ouvir as contribuições trazidas por algumas meninas.

Pâmela e Violetta trouxeram escrita a história de Rogério e Juliana (nomes inspirados em Romeu e Julieta).

Pâmela: – Era uma vez um menino muito bonito chamado Rogério. Olho azul da cor do céu, cabelo da cor do sol e pele da cor de um papel. Era muito rico e morava numa mansão enorme. Também tem uma menina que se chamava Juliana. Ela tinha olhos iguais a 2 jabuticabas negras, cabelos escuros e sua pele também. Não tinha muito dinheiro e morava numa casa muito pequena. Eles estudavam na mesma escola. Ninguém sabia, mas eles eram apaixonados. Não namoravam, pois os pais de Rogério eram contra o namoro dos dois. Os pais dela também eram contra, pois pensavam que ele era esnobe e metido como os pais.

Certo dia, a professora dos dois resolveu pedir um trabalho em dupla. E Rogério e Juliana tinham que fazer juntos. Rogério falou para fazerem em sua casa. Quando chegaram na casa de Rogério, os pais deram uma bronca nele e disseram que ela não era bem-vinda lá. Resolveram fazer o trabalho num parque por perto. Eles chegaram no parque e sentaram numa mesa. O trabalho era sobre racismo e preconceito. Os pais foram chamados para verem os trabalhos e ficaram muito orgulhosos e pararam com o preconceito. Fim.

Trouxeram também o desenho que fizeram de Juliana e Rogério.



Luna e Gabrielly também trouxeram contribuições.

Pesquisadora: – Luna, o que você pensou?

Luna: – Eu pensei... era uma menina que estudava numa escola. Ela tinha o cabelo cheio, ela era... moreninha.

Pesquisadora: – Moreninha por que negra é xingamento?

Luna: – Não...

Gabrielly: – Eu não acho que seja xingamento!

Pesquisadora: – Então, pode falar negra...

Luna: – Ela começou a sofrer preconceito na escola, mas os alunos tiveram que fazer um trabalho da escola sobre preconceito e aí eles pararam com o preconceito.

Gabrielly: – Eu esqueci, mas é mais ou menos como ela falou. Uma menina negra, pretinha, com o cabelo, assim, tipo o meu...

Pesquisadora: – Pode falar, não precisa ter medo das palavras.

Gabrielly: – Crespo. E muitas pessoas, tipo julgavam ela, só que aí, calho de uma modelo chamou para ela ser modelo e aí todo mundo ficou falando que ela era bonita.

Pesquisadora: – Você trouxe um elemento novo. Alguém que veio de fora.

(...)

Pesquisadora: – Temos 3 ideias. Como vocês acham que elas podem se juntar?

Pâmela: - Eu vejo um jeito! Ela ganhou uma bolsa para estudar em outra escola, aí só o Rogério gostava dela nessa escola e aí ela ganhou o concurso e foi ser modelo.

Pesquisadora: – O que vocês acham?

(Concordaram).

Pesquisadora: – Também gostei. Foi assim também que eu tinha pensado. A modelo famosa, inclusive, poderia ser uma ex-aluna, não sei o que acham.

Gabrielly: – Gostei!

Foi feito um resumo oral da junção das três contribuições e peço que elas escrevam essa história conjunta com suas palavras. Podem acrescentar alguns detalhes para enriquecer a história, mas não podem descaracterizar o que ficou combinado ali no grupo. Informo que dois dias depois vou em sala de aula recolher os textos para fazer uma colagem com a contribuição de cada uma. Passada esta etapa, as ilustrações serão feitas por elas.

- Décimo segundo encontro

Como dois dias depois ninguém tinha escrito nada, deixamos para fazer a escrita da história neste encontro. Novamente, recontei a história unindo as contribuições de Gabrielly, Luna, Pâmela e Violetta e pedi que cada uma escrevesse individualmente. Tini faltou ao último encontro e queria escrever uma outra história. Foi informado a ela que isto não seria possível, mas que poderia fazer um texto de apresentação da história, proposta com a qual Tini concordou.

Este encontro se estendeu bem mais do que os outros e enquanto as meninas escreviam, íamos conversando.

Pesquisadora: – Você estava falando que você é evangélica e ouvir aqui histórias de povos que vieram da África, fizeram você pensar de outro jeito...

Gabrielly: - É que antes eu tinha mais ou menos um racismo sobre isso. Porque eu achava que só porque a pessoa era de outra religião, a pessoa era do mal e essas coisas de africano, sabe? Não eram muito legais. Mas com essas histórias eu fui percebendo que, tipo... não é isso. Tanto que você mesma disse que, lembra?, os africanos, aqueles negócios de deuses, essas coisas, eu não... eu não gosto... tipo, eu não sou muito chegada, mas antes eu achava que aquilo não era legal, tipo, era

horrível, sabe? Mas agora, que eu refleti sobre isso, eu pensei: quando Deus fez o mundo, Ele criou o ser humano com sua essência que pode escolher o que ele vai fazer, qual religião ele vai ser. E como você estava falando, do exemplo da feijoada, tipo, eu não gosto da feijoada, eu não gosto, não sou obrigada a gostar, só que, só por causa disso, eu não tenho que ficar falando “eu não gosto de feijoada, eu não gosto, eu odeio!”, não, tipo, eu não gosto e eu tenho que perceber que tem outras pessoas que gostam. E eu também não gostava do samba e essas coisas assim, porque eu sou evangélica, mas se o samba e essas outras coisas não existissem, o Brasil não seria o Brasil, porque não teria essa essência, sabe?, cada um tem sua parte, cada um tem isso, senão todo mundo teria a mesma religião, ia ser todo mundo igual e isso seria muito ruim. E Deus criou o mundo cada um com a sua essência, que você pode escolher o que você vai fazer e o que você não vai, no fim isso vai ter resultados, é óbvio, né?, e pra mim é isso, mais ou menos e só!

- Décimo terceiro encontro

Este foi nosso último encontro antes do lançamento do livro. Cada menina foi convidada a avaliar sua participação na pesquisa, no que este processo lhe foi benéfico ou não.

Pâmela: - Eu achei que foi super legal, estar aqui com as meninas, poder liberar o sentimento e eu aprendi que toda menina é bonita, não importa a cor da pele, o cabelo...

Gabrielly: - Ainda tô aprendendo que eu sou bonita de um jeito, ainda tô aprendendo, ainda tô me descobrindo ainda.

Rayssa: - eu aprendi muita coisa, que todas as meninas são bonitas e que não deve fazer bullying, nem brigar, nem nada.

Violetta: – Eu gostei porque vi que a gente pode ajudar outras meninas que se acham feias e sofrem racismo por causa disso e achei muito legal, como a Pâmela disse... que a gente compartilha sentimentos...

Pesquisadora: – Fala um pouco de si. Está falando dos outros e de si também.

Violetta: – Isso!

Laradin: – Eu gostei! (risos) Eu achei bem interessante e antes eu vinha pra escola de cabelo preso...

Pesquisadora: - Eu reparei que mudou...

Laradin: - Agora eu venho de cabelo solto.

Pesquisadora: – Por que prendia o cabelo? (Seus cabelos são cheios e ondulados)

Laradin: – Eu achava que era feio.

Valentina: – Aprendi que não podia fazer bullying.

Gabrielly: – Você não tinha aprendido isso ainda, Valentina? (risos)

July: - Achei legal, a ideia da pesquisa... aprendi que não se deve fazer bullying com as pessoas negras, achei legal.

Carol: – A mesma que a Pâmela... (risos)

Luna: - Eu aprendi muito, que se a gente sofre bullying, esse tipo de coisa, que faz a gente se sentir mal, é pra passar pra outras pessoas que sofrerem bullying, esse tipo de coisa, para não ligarem...

Pesquisadora: - Só queria lembrar a importância das palavras. Ser criticada pelo cabelo, pela cor da pele, pode ser bullying, mas é mais do que isso. Racismo é uma coisa bem específica. Bullying pode ser muita coisa, desde falarem “ah, você tem orelha grande! Ah, você é muito magrelo!” O que a gente falou aqui é uma coisa bem específica, é racismo, que essa pesquisa tentou combater com vocês através das histórias.

Depois da avaliação, o texto criado pelas meninas foi apresentado no telão da Sala de Leitura. O texto foi composto exclusivamente com trechos da escrita individual das meninas. Minha função enquanto organizadora foi fazer um recorte e colagem textual que fizesse sentido e preservasse a fidelidade à escrita delas. As meninas ficaram encantadas em reconhecer suas palavras na história coletiva. Ficaram também, em especial a Thayssa, surpresas com o texto de apresentação da Tini. Acharam muito bom para aquela menina miúda e tagarela, que às vezes as faz rir, mas que não é tão distraída quanto possa parecer.

Passamos para as ilustrações. Foi pedido que, individualmente ou em dupla, que as meninas escolhessem uma parte da história para ilustrar. Todos os desenhos seriam aproveitados, como realmente foram. Elas trouxeram material para desenho e eu trouxe duas caixas de lápis da Faber Castell – Ecolápis – com três lápis de 6 cores que podem ir se combinando e criando novas tonalidades, deixando de lado a hegemonia do velho “lápis cor da pele”. Pele de quem?

Pesquisadora: – Olhem para nossas peles. Vamos estender os braços (formamos uma estrela com vários braços na direção do centro). Nossas peles são iguais?

Todas: – Não!

Pesquisadora: – Temos aqui várias cores de pele, da Luna ou Valentina, as mais claras, até Thayssa ou Jennifer, as mais escuras. Então, quando falamos cor da pele, a pergunta é: pele de quem? O lápis cor da pele é o lápis da pele branca. Mas só tem a pele branca? A pele branca é o modelo? Muitas pessoas começaram a reclamar e surgiram lápis desse tipo.

Gabrielly: – Qual é a minha cor? Minha avó diz que eu sou amarela. Eu tenho cor de xixi? (risos)

Antes das meninas começarem a desenhar, conversamos sobre como seria Juliana, afinal ela seria desenhada por cada uma delas e era preciso ter alguma unidade, dentro do possível. As meninas reconheceram que no desenho inicial feito por Violetta e Pâmela, Juliana não estava negra o suficiente para ser vítima de racismo.

Após as ilustrações feitas, começou o trabalho de formatação.

- Décimo quarto encontro

Como não conseguimos apoio para uma publicação editorial em pequena tiragem ou para impressão em gráfica, o texto e as ilustrações foram diagramados, impressos e encadernados numa papelaria. Foram feitas cópias para as meninas, uma para cada, para a Sala de Leitura da escola, para o programa do mestrado – PPGEB/CaPUERJ, para mim e minha orientadora.

Foi preparada uma outra autorização, na qual era pedida a permissão dos responsáveis para que os nomes verdadeiros das meninas saíssem no livro e estritamente nele. Os livros só podem ser reproduzidos com a autorização. Afinal, dentro da proposta de empoderamento das meninas, de autoria diante daquela ação antirracista, era importante que elas fossem identificadas diante de seus pares.

Fizemos uma reunião na Sala de Leitura, convidando as turmas das meninas, suas professoras, a direção da escola, os responsáveis das meninas e a orientadora da pesquisa. Apenas Gabrielly não pode comparecer, pois, sua mãe precisou enviá-la para a casa da tia. Foi feita uma breve apresentação da pesquisa, sua proposta e seu desenvolvimento e a leitura do livro “O amor impossível de Juliana?”, título que também foi fruto da criação coletiva. A diretora e a orientadora também falaram, ressaltando a importância da pesquisa como uma ação educativa e antirracista.

Questionadas se alguma das meninas queria falar, Tini tomou a frente e disse, com a simplicidade e potência que a caracterizam:

- Hoje em dia, ainda fazem muito racismo com a gente. Eles acham que isso é bonito, mas não é, isso é muito feio.

Cada menina foi presenteada com uma caneta, num simbolismo de que tomem suas vidas nas mãos e sejam as autoras de suas próprias histórias.

Enfim..... “O amor impossível de Juliana?”.

Figura 15 - Capa de “O amor impossível de Juliana?”



Figura 16 - Página 1 do livro “O amor impossível de Juliana?”

Gente, vocês sabiam que ser negro não é ruim! É muito bom! O que não é bom é o racismo!

Para vocês terem uma noção: tem menina negra que gosta de menino branco, menino branco que gosta de menina negra, menina negra que gosta de menino negro, menino branco que gosta de menina branca... Quer dizer, não se deixem levar pelo que os outros dizem, fiquem confortáveis com vocês mesmos!

Foi sobre isso que nós escrevemos aqui. Então, divirtam-se com nossa história!

O amor impossível de Juliana?

Era uma vez uma menina chamada Juliana. Ela era uma negra linda. Tinha os olhos pretos que nem feijões, a pele escura e os cabelos também escuros, bem cheios e enroladinhos. Ela era descendente de africanos. Ela estudava numa escola que amava e todos gostavam dela pelo que ela era.



Um dia, Juliana acordou de manhãzinha e viu pela janela um caminhão de mudanças parado na frente da sua casa. Seu pai disse:

— Juliana, arruma suas malas porque nós vamos viajar. Eu e sua mãe conseguimos um emprego melhor numa outra cidade.

Figura 17 - Página 2 do livro “O amor impossível de Juliana?”

E assim a menina mudou de escola. Ela ficou triste, mas depois, no primeiro dia de aula na escola nova, estava ansiosa para conhecer os colegas.

Nessa escola, ela não foi aceita, as pessoas faziam bullying com ela porque Juliana era negra. Mas, tinha um menino que não pensava nisso. O nome dele era Rogério. Ele era louro e tinha os olhos azuis. Rogério chegou perto dela para conversar. Perguntou o nome dela e conversaram durante muito tempo.



Figura 18 - Página 3 do livro “O amor impossível de Juliana?”



Figura 19 - Página 4 do livro “O amor impossível de Juliana?”

No dia seguinte, a professora falou para a turma fazer um trabalho em dupla sobre racismo e Juliana e Rogério resolveram fazer juntos na casa dele.



A mãe de Rogério não gostou de ver a Juliana na sua casa. Como o trabalho tinha que ser feito até o dia seguinte, a mãe disse:

— Rogério, faça o trabalho no parque aqui perto.

Figura 20 – Página 5 do livro “O amor impossível de Juliana?”



Depois que eles fizeram o trabalho, Juliana perguntou ao Rogério:

__ Rogério, o que você acha do racismo?

__ Acho que não é muito bom.

__ Rogério, você me acha feia?

__ Como feia? Uma menina com a pele da cor da pantera negra, linda com os

olhos da cor da noite escura e serena, com o cabelo da cor do petróleo valioso, como pode ser feia? Claro que não!



Figura 21 – Página 6 do livro “O amor impossível de Juliana?”

Juliana, Rogério e toda a turma apresentaram os trabalhos sobre racismo na escola. Os pais foram assistir. Todos aprenderam que a escravidão já acabou, que somos todos iguais, que não devemos julgar as pessoas pela cor ou pela pele. Aprenderam também que se os africanos não tivessem sido trazidos para o Brasil, não teríamos o samba, a capoeira, diferentes religiões etc. Com isso, os colegas de Juliana deixaram de ser racistas com ela e os pais do Rogério também.

Pouco tempo depois, Juliana viu um cartaz no mural da escola, anunciando um concurso de beleza que ia acontecer lá. Juliana se inscreveu e foi escolhida a vencedora pelos jurados. Mais uma vez as meninas que zoavam Juliana pelos seus cabelos cheios perceberam que não deveriam ter feito aquilo.



Figura 22 – Página 7 do livro “O amor impossível de Juliana?”

E a maior surpresa foi que estava presente na plateia uma modelo famosa, que era ex-aluna da escola. Ela era negra também e deu uma bolsa de estudos para Juliana fazer um bom curso de modelo.

Juliana realmente se tornou modelo e hoje inspira outras meninas negras.



4 O QUE APRENDEMOS COM AS MENINAS BONITAS?

Com certeza, este é o cerne desta dissertação, onde busquei analisar os dados colhidos a partir do olhar teórico das pedagogias decoloniais e de outros autores que estudam os grupos subalternizados pela perspectiva das relações étnico-raciais e das questões de gênero. Inicialmente, porém, discuto o papel do investigador em uma pesquisa de observação participante, como é a característica da pesquisa-ação, as angústias e as potencialidades vivenciadas nesse e a partir desse lugar.

No livro “Métodos de pesquisa”, organizado por Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira, é possível encontrar a conceituação de observação participante, uma forma mais vívida e ativa de participação do pesquisador:

O investigador participa até certo ponto como membro da comunidade ou população pesquisada. A ideia de sua incursão na população é ganhar a confiança do grupo, ser influenciado pelas características dos elementos do grupo e, ao mesmo tempo, conscientizá-los da importância da investigação. Este tipo de observação foi introduzido nas ciências sociais pelos antropólogos no estudo das chamadas sociedades primitivas. A técnica de observação participante ocorre pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado. Obtém informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 75).

Como as metodologias estão a serviço da pesquisa e não ao contrário, estas são escolhidas a partir do que têm de positivo a oferecer para que a pesquisa atinja o melhor nível de proficiência possível, sem que se deixe de reconhecer que também guardam em si desvantagens e incompletudes, como mostra a seguinte tabela acerca das vantagens e desvantagens da observação participante :

Tabela 3 - Vantagens e desvantagens da observação participante

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> - Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros da comunidade se encontram envolvidos; - Permite acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado; 	<ul style="list-style-type: none"> - Pode causar restrição devido aos papéis que o pesquisador assume no grupo e na comunidade; - Pode limitar uma observação a um retrato da população estudada; - Em população com estratificação social, o pesquisador pode ter difícil

- Capta palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados.	acesso a estratos diferentes daquele com o qual está identificado; - Pode provocar desconfiança da população ou grupo estudado, limitando a qualidade da observação.
---	---

Tabela

Adaptada de: GIL, 1999, apud Silveira e Córdova in Gerhardt e Silveira, 2009.

Se por um lado as autoras reconhecem que na pesquisa participante o pesquisador tem um acesso amplo às informações de que precisa, informações que poderiam ser mais restritas se chegassem até ele através de um questionário, por exemplo, deixando de fora uma gama de observações – comunicação não-verbal, silêncios, arranjos interpessoais etc – também não deixam de destacar que a presença do pesquisador pode interferir na configuração do grupo pesquisado, na medida em que o grupo pode falar o que acredita que o pesquisador espera ouvir ou se sentir inibido em apresentar determinadas questões por receio das consequências que possam gerar ao torná-las de conhecimento do pesquisador, em especial se este último exercer algum papel naquela comunidade.

No entanto, apesar das desvantagens destacadas e dado que a neutralidade na pesquisa científica tem sido cada vez mais questionada – sejam aquelas que acontecem em laboratórios com grande controle das variáveis ou as que possuem um perfil mais qualitativo – a pesquisa participante mantém seu valor e sua eficiência pelos benefícios que oferece. Creio que a investigação que realizei orientada pela pesquisa-ação, seria prejudicada se fosse desenvolvida a partir de outra perspectiva de interação pesquisadora-sujeito, pois a pesquisa-ação é eminentemente participativa.

Confesso que me deslocar do papel de professora regente de Sala de Leitura e me identificar com o papel de pesquisadora foi um processo difícil, construído sobre incertezas e questionamentos. Se para mim o espaço físico da pesquisa e seus recursos eram familiares – a Sala de Leitura e os livros – por outro lado, sabia que de mim seriam esperadas posturas que nem sempre me eram claras, ainda que, como exposto, a pesquisa-ação permitisse algum envolvimento com o grupo.

Percebi também que para as participantes da pesquisa havia um certo estranhamento em relação ao arranjo que se formava entre nós. Eu era a

pesquisadora que pediu para ser chamada apenas pelo nome, que elas sabiam que era professora da escola e que já havia sido professora de duas delas anos atrás, que explicou que elas não eram obrigadas a participar da pesquisa e que, por isso, não esperava precisar ter uma postura disciplinadora que normalmente os professores têm diante dos alunos que não querem frequentar as aulas. No entanto, volta e meia era chamada de tia – denominação vaga e pretensamente carinhosa com que normalmente alunos chamam suas professoras - e algumas vezes precisei relembrar combinados para que as normas de convivência entre elas não fossem quebradas. Afirmando que encontrar a delimitação do papel de pesquisadora, caminhando sobre a linha tênue que separa o envolvimento e a imparcialidade foi bastante positivo e fortalecedor, ainda que nem todas as dúvidas tenham sido dirimidas e gostaria de destacar um fato para ilustrar esta questão.

Depois que as participantes da pesquisa participavam das rodas de leitura, eu as levava de volta às suas salas de aula. Numa dessas vezes, aguardei Thayssa ir beber água no bebedouro que fica no final do corredor. Enquanto isso, esperei na porta da sala dela e vi que um menino menor que ela se aproximou e eles começaram a conversar, brincar, de onde eu estava parecia que implicavam entre si. Em certo momento, eu a ouço falando: “Assim, você está sendo racista!” Quando ela se aproxima, eu pergunto o que ele disse e Thayssa fala que ele a chamou de carvão. Ainda vi o menino descendo as escadas. Apenas disse para ela que aquela era uma manifestação do nosso conhecido racismo.

Se eu estivesse ali como professora, saberia exatamente o que fazer: chamaria o menino, buscaria saber como a conversa se desenvolveu até o xingamento racista, diria que o racismo é uma atitude errada e que ele poderia magoar sua colega mais do que imaginava e o convidaria a pedir desculpas à Thayssa. Como pesquisadora, o que fazer? Se eu tivesse me colocado, estaria ultrapassado limites que ali não me cabiam ultrapassar? Ou a decisão acertada foi a que tomei? Algum tempo passado da experiência narrada, hoje penso que deveria ter me colocado de uma forma mais assertiva, dentro do papel de pesquisadora. Como? Hoje consigo entender que poderia ter lançado mão de algumas destas mesmas alternativas que listei acima, na medida que a pesquisa-ação permite a interferência no meio pesquisado. Uma pena esta compreensão tardia.

Após esta discussão inicial, destacarei as observações e análises feitas ao longo dos encontros, apresentando-as por temas e relacionando-as ao aporte teórico.

Realizarei a mesma ação com o texto criado pelas meninas bonitas. São eles os temas elencados:

1 - O discurso eurocêntrico introjetado:

Violetta: – Antes, meu cabelo era bem ruim.

Pesquisadora: – O que é um cabelo bem ruim?

Violetta: – Se eu deixasse ele solto, ele ficava assim (faz um gesto de cabelo bem cheio)

Pesquisadora: – Assim é ruim?

Violetta: – É... (insegura para falar). Na vida real, né?

(...)

Pesquisadora: – Luna, o que você pensou?

Luna: – Eu pensei... era uma menina que estudava numa escola. Ela tinha o cabelo cheio, ela era... moreninha.

Pesquisadora: – Moreninha por que negra é xingamento?

Luna: – Não...

Gabrielly: – Eu não acho que seja xingamento!

Pesquisadora: – Então, pode falar negro...

(...)

Gabrielly: – Eu esqueci, mas é mais ou menos como ela falou. Uma menina negra, pretinha, com o cabelo, assim, tipo o meu...

Pesquisadora: – Pode falar, não precisa ter medo das palavras.

Gabrielly: – Crespo.

Logo nas primeiras rodas de leitura, chamava a atenção a forma como as meninas lidavam com as questões étnico-raciais, não parecendo compartilharem nem serem atingidas por nenhum pensamento racista de adequação à estética ou à cultura eurocêntrica. Com o passar do tempo, no entanto, pude observar que, se por um lado elas afirmavam que todos eram iguais, que cada menina é bonita do seu jeito, seja branca ou negra, por outro lado, em algumas de suas falas se deixava mostrar, involuntariamente a interiorização do discurso eurocêntrico. Eram falas que, ou eram autodepreciativas ou usavam de subterfúgios, de meias palavras para não “ofender” ninguém com alguma referência à condição negra.

Violetta recorda de seus cabelos que eram ruins, porque eram muito volumosos e, ao ser questionada se isto era mesmo negativo, ela diz que na vida real era sim. Ou seja, apesar do valor das histórias que mostram a negritude longe de estereótipos, empoderada, mesmo assim ainda existe a vida real, um mundo no qual ela está inserida e que precisa de muito mais ações antirracistas, de muitas mudanças estruturais para ser mais plural.

Ao começarmos a criar a história “O amor impossível de Juliana?”, a composição física da protagonista também denunciou o quanto possuir características correspondentes à raça/etnia negra pode ser malvisto ou não desejado. Luna chamou a protagonista de moreninha e Gabrielly trocou a palavra crespo por “um cabelo, assim, tipo o meu”.

As três posturas não são particulares dessas três meninas. São posturas, bem contextualizadas dentro de uma sociedade que não se assume racista, mas submete seus membros ao racismo antes mesmo do nascimento.

Já nos primeiros anos de vida, tanto as crianças brancas como as de cor aprendem a valorizar a cor clara e os demais traços ‘caucasóides’ e a menosprezar a cor escura e os demais traços ‘negróides’ (NOGUEIRA apud MIRANDA e RIASCOS, 2016, p. 562).

Um dos mais sérios entre os obstáculos da afirmação da identidade negra é que a opção por uma “adequação estética” inclui processos de branqueamento de corpos não-brancos e a ocultação das marcas da descendência africana (MIRANDA e RIASCOS, 2016, p. 566-567).

2 - O valor das ilustrações na literatura infantil:

Pâmela: – Eu acho que vai mudando de cor para mostrar as mudanças que a Monifa passou na vida dela...

Este comentário de Pâmela refere-se ao livro Os tesouros de Monifa, cuja protagonista é uma menina que recebe das mãos da mãe e da avó um baú que guarda cartas, versos e outras lembranças deixadas pela tataravó que veio da África para ser escravizada no Brasil. Ao longo da história, o baú vai mudando de cor e, ao perceberem, as meninas vão tentando encontrar explicações para aquele fato, até que Pâmela apresenta uma hipótese que satisfaz ao grupo por ir ao encontro do que o texto escrito vai contando: as aventuras e desventuras pelas quais Monifa passa e que vão construindo a pessoa que ela se torna. Ou seja, as meninas perceberam que

as mudanças na cor do baú não ocorreram de forma fortuita, mas se conjugavam com o texto para comunicar e multiplicar as possibilidades de compreensão da obra. Assim sendo, as ilustrações são um instrumento muito rico, na medida em que, entre outras coisas, permitem uma aproximação entre o leitor e a história escrita.

Ninguém duvida que as crianças consomem imagens muito antes de serem apresentadas às letras. Elas acompanham desenhos animados pela televisão desde pequenas, experiência com sequência narrativa – sucessão de eventos mínimos – de que desfrutam antes de iniciado o letramento (CADEMARTORI apud BURLAMAQUE, MARTINS e ARAÚJO, 2011, p. 83).

É possível encontrar em Coelho (2000) alguns apontamentos sobre o valor da linguagem imagem/texto no livro de literatura infantil, quais sejam:

Estimula o olhar como agente principal na estruturação do mundo interior da criança, em relação ao mundo exterior que ela está descobrindo.
Estimula a atenção visual e o desenvolvimento da capacidade de percepção.
Facilita a comunicação entre a criança e a situação proposta pela narrativa, pois lhe permite a percepção imediata e global do que vê.
Concretiza relações abstratas que, só através da palavra, a mente infantil teria dificuldade em perceber; e contribui para a capacidade da criança para a seleção, organização, abstração e síntese dos elementos que compõem o todo.

Pela força com que toca a sensibilidade da criança, permite que se fixem, de maneira significativa e durável, as sensações ou impressões que a leitura deve transmitir. Se elaborada com arte ou inteligência, a imagem aprofunda o poder mágico da palavra literária e facilita à criança o convívio familiar com os universos que os livros lhe desvendam.

Estimula e enriquece a imaginação infantil e ativa a potencialidade criadora – natural em todo ser humano e que, muitas vezes, permanece latente toda a existência por falta de estímulo (COELHO, 2000, p. 197-198).

Mais ainda, como afirma o escritor e ilustrador Roger Mello, vencedor em 2014 do prêmio Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da literatura infanto-juvenil:

A leitura visual não se restringe a decodificar os elementos narrativos, simbólicos, e o contexto em que se insere o objeto artístico. A imagem possui ritmo, contraste, dinâmica, direção e, ainda, uma série de outras características que não suportam ser traduzidas em palavras. A imagem tem lá seus silêncios (MELLO, apud BURLAMAQUE, MARTINS e ARAÚJO, 2011, p. 85).

Assim sendo, para o bem e para o mal, as ilustrações têm suma importância na literatura infantil, seja para a quebra de estereótipos e veiculação de novas imagens, seja para o reforço e propagação de representações negativas de grupos minoritários.

Histórias protagonizadas por personagens negras ainda são uma minoria, apesar do progressivo aumento das publicações. Mesmo com as mudanças que vêm ocorrendo, persiste a queixa de que muitas vezes estas personagens são representadas de maneira estereotipada, feias, estranhas, vitimizadas, associadas à

pobreza ou à marginalidade. Uma criança imersa numa literatura onde não se enxerga , onde não se reconhece - ou pior – onde se vê desqualificada em sua aparência, ridicularizada na cultura que vem de seus antepassados e, sabendo que esta mesma literatura representa o saber aceito pela sociedade, o que irá pensar? Possivelmente, pensará que é feia, que é má – afinal, muitas histórias ainda tomam como modelo a dicotomia bom/bonito-mau/feio – e que não merece que escrevam sobre ela e sobre os seus.

Os livros escolhidos para compor as rodas de leitura apresentam ilustrações ricas, que dialogam com o texto e que abrem para múltiplas percepções. Durante as conversas após as leituras, as ilustrações sempre despertavam a atenção das meninas e serviam de material para a discussão. No entanto, dos sete livros selecionados, apenas dois foram ilustrados por ilustradores negros: “O mundo no *black power* de Tayó”, por Taísa Borges e “Omo-Oba, histórias de princesas”, por Josias Marinho. Ambos os livros foram escritos por Kiusam de Oliveira e é possível levantar a hipótese de não ser uma coincidência, mas uma preocupação da autora - também negra -, de entregar seus textos a ilustradores que, como ela, estivessem comprometidos com suas ancestralidades.

Faz-se necessário que mais ilustradores negros, seguindo o crescimento do número de escritores negros, assumam um lugar de protagonismo no mundo imagético dos livros infanto-juvenis. Como também é urgente a desnaturalização da denominação lápis cor-da-pele para a cor que se atribui à pintura da pele branca. Então esta é a única pele? É a pele-modelo? A pele que merece ser pintada e compor um belo desenho? Num país multicolorido como o nosso, onde menos da metade da população é branca, por que elegê-la como o padrão fenotípico? O racismo parece ser a única resposta possível a estas perguntas e decolonizar o olhar e a linguagem são atitudes que podem parecer triviais, porém são bastante necessárias e significativas para nos reconhecermos e nos empoderarmos.

Saber interpretar o momento, ampliar os referenciais, não se limitar com estereótipos, não endossar os disparates impostos, não reforçar os preconceitos é buscar talvez no estético o momento da ruptura, de transgressão, onde não haja falsas e tolas correspondências, mas descobertas de toda a sedução encoberta, da beleza e sabedoria a serem reveladas, de padrões que não são os dos chamados países desenvolvidos. Afinal, vivemos na América Latina e pertencemos ao Terceiro Mundo! (ABRAMOVICH, 1989, p. 41)⁷

⁷ Ainda que a autora faça uso de termos já ultrapassados pela geopolítica atual, considero que esta citação mantém uma vitalidade e apresenta uma perspectiva bastante decolonial.

3 - A família como fator de confirmação (ou não) da autoimagem:

Tini: – É que eu falei com meu pai e eu me arrependi de ter falado, porque ele falou uma coisa séria para mim. Eu disse, pai, eu queria ter cabelo liso, eu não entendo porque eu nasci de cabelo cacheado se você tem cabelo liso. Ai, meu pai, Tini, é assim; você é negra, vem de você assim mesmo, você é negra, você tem cabelo cacheado, você tem que ter orgulho, tem muita pessoa querendo ter, estragando o cabelo à toa.

Pesquisadora: – O que você achou do que ele disse?

Tini: – Achei bonito...

(...)

Gabrielly: – É porque minha avó já mandou eu alisar o meu cabelo, eu não quero não. Eu não vou ficar nem aí pro adulto, porque é muito idiota da parte dele. Vou falar: tá bom, meu cabelo é feio mesmo, vou tentar melhorar. (risos) Porque se tu concordar com a pessoa, ela fica quieta!

A família exerce um papel importante na percepção que as meninas têm de si, na aceitação de suas características, no reforço ou não do preconceito racial. Ainda vivenciando a transição entre a infância e a adolescência - o período chamado pré-adolescência – nelas ecoam fortes as palavras, as escolhas, os silêncios dos adultos que delas cuidam acerca de vários assuntos, entre eles, o racismo. Os questionamentos, os rompimentos, a entrada em outros grupos cujos valores, por vezes são diametralmente opostos aos da família de origem – atitudes frequentes na adolescência – ainda não ocorreram. E mesmo quando a adolescência chegar, dado que os estudos psicológicos apontam para a grande importância dos primeiros anos de vida para a formação da personalidade, o quanto de mudança será possível a quem nasceu imerso num ambiente de negação e de desqualificação da raça/etnia negra? Quantas barreiras terão que derrubar?

Schucman, Mandelbaum e Fachim (2017), no artigo “Minha mãe pintou meu pai de branco: afetos e negação da raça em famílias inter-raciais”, apontam para a presença do racismo nas relações familiares compostas por membros que apresentam características fenotípicas distintas entre si. Afirmam que os familiares que possuem a marca da negritude, seja nos traços faciais, seja na cor da pele ou na textura do cabelo, podem sofrer dentro da família desde preconceito declarado e

desqualificador até a negação daquilo que qualquer espelho mostra. Esta última atitude tem como objetivo uma autopreservação da família em enfrentar algo que numa sociedade racista pode ter duros desdobramentos: o amor a uma pessoa negra.

É possível afirmar, portanto, que na sociedade brasileira, neste momento histórico presente, há certas condições conjunturais bastante complexas que permitem aos sujeitos um comportamento ideológico e discursivo singular e contraditório. Eles podem, de maneira simultânea e coordenada: a) ser contra o racismo, b) achar que o racismo é um mal que todos devem combater, c) sagrar casamentos inter-raciais e d) ser racistas (SCHUCMAN, MANDELBAUM e FACHIM, 2017, p. 453).

Quando a avó da Gabrielly a aconselha a alisar os cabelos, podemos entender como uma forma de melhorar o *status* social da família e de preservar a neta dos percalços de ser reconhecida como negra, que é como a menina se autodeclara. Afinal, Gabrielly é uma negra de pele clara e, com os cabelos alisados, poderia subir alguns degraus na escala da hierarquia racial brasileira. Muito possivelmente, esta foi a forma de combater o racismo que a avó aprendeu, adequando-se a ele, enquanto Gabrielly sinaliza preferir uma outra estratégia: a da falsa concordância em alguns momentos e a decisão em escolher o que acha certo, uma espécie de resistência pacífica.

Enquanto isso, Tini – também fruto de uma união inter-racial - sente-se reconhecida pelo olhar do pai branco, ainda que sobre ela já tenham recaído os questionamentos acerca da beleza que não segue os padrões eurocentrados.

4 - O empoderamento através da beleza:

Pesquisadora: – Já falaram mal do seu cabelo? Sei que isso é difícil, pois na nossa sociedade o que muitas querem é ter cabelo liso, mas alguém já falou negativamente deles? O que você fez ou faria?

Luna: – Nunca falaram não, não que eu tenha percebido, mas se falaram, foi de inveja!

(...)

Gabrielly: – Sabe quando a amiga da Cora (O cabelo de Cora) ficou falando do cabelo dela, eu pensei: sabia que o cabelo é o alvo mais fácil de zoar? Que o que mais eles ficam zoando é o cabelo, não sei porque.

Pesquisadora: – E quando isso acontece, quem sofre mais: homem ou mulher?

Todas: Mulher!

(...)

Pesquisadora: – Por que vocês acham que ela escreveu esse livro (Meu crespo é de rainha)?

Gabrielly: – Acho que ela escreveu o livro para incentivar as meninas que acham que seu cabelo é ruim, igual a Thayssa falou que ela acha que o cabelo é ruim... se ela cuidar... não é, tipo alisar, mas cuidar de fazer coisa legal no seu cabelo, coisa que combine com seu cabelo, vai incentivar as pessoas. Porque o cabelo dela não é ruim, é bom.

Os cabelos têm um valor bastante significativo na percepção da beleza feminina e “um cabelo bonito” de um modo geral está relacionado aos cabelos lisos, o que dificulta a identificação positiva das meninas negras com suas características ancestrais. Algumas meninas reconheceram que nem sempre se sentem confortáveis com seus cabelos, como Thayssa, que têm os cabelos bem crespos e gostaria que eles fossem cacheados, mais palatáveis à aceitação social e, por conseguinte, a sua própria aceitação. Por outro lado, Luna, uma das meninas brancas e de cabelos lisos do grupo, afirmou que se criticassem seus cabelos, com certeza seria por inveja, certa de que sua aparência está em acordo com o modelo eurocêntrico valorizado.

A proposta de estudo desta pesquisa foi avaliar de que forma a literatura infantil poderia colaborar na construção de uma identidade mais positiva para as meninas negras e essa identidade passa pelo reconhecimento da beleza em si. Meninas bonitas é o título da pesquisa e – dito por algumas das participantes – o mote que despertou a curiosidade e o interesse em participar, uma imagem com a qual se identificam ou gostariam de se identificar.

Lima (2016), através de investigação teórica e da ida a campo, realizando entrevistas com pessoas negras que vivenciaram situações de racismo, discute a dificuldade que é, numa sociedade como a nossa, extremamente visual, não estar adequada às imagens ideais, não corresponder ao padrão de beleza veiculado, reforçado, massificado pelos meios de comunicação, pelas mídias digitais. Não se reconhecer bela e/ou não ser reconhecida como bela na tela do celular, do computador, da televisão, em nossa sociedade de imagens, é o mesmo que não existir. Em nosso país, alheios ao padrão real – preto e pardo, majoritariamente – nossos olhos e desejos voltam-se para o padrão ideal branco e esforços são feitos para o apagamento da ancestralidade negra presente nos corpos. Assim, muitas

mulheres e meninas sentem-se bonitas alisando cabelos, clareando tons de pele e afinando narizes, mas seguem sem questionar as estruturas que as fazem se negarem para existirem enquanto pessoas belas aos olhos dos outros. Não há, nesta perspectiva, um empoderamento verdadeiro, por atingir apenas indivíduos e não a coletividade daqueles que são discriminados, como defende Berth (2018). Segundo a autora, é importante conhecer e lutar contra as razões históricas que sustentam esta opressão.

Temos então, nesse campo, um elemento importante nos processos de dominação de grupos historicamente oprimidos, pois uma vez que se cria padrões estéticos pautados pela hierarquização das raças ou do gênero, concomitantemente criamos dois grupos: o que é aceito e o que não é aceito e, portanto, deve ser excluído para garantir a prevalência do que é socialmente desejado. E, assim se deu com o fenótipo da raça negra, desde o período colonial (...) A nossa visão de nós mesmos começa a ser distorcida e influenciada de forma extremamente negativa e agressiva por obra do colonizador. Ele precisaria incutir em nossas mentes a perspectiva que o favorecia e que era a de inferioridade e desumanização (BERTH, 2018, p.69-70).

Beleza é poder. Não é o único pilar que sustenta o empoderamento, mas é um dos pilares. É um dos pilares por subverter a lógica colonizadora que imputou aos indígenas, aos negros a pecha da fealdade e com isso os desumanizou, diminuiu, os tomou como selvagens para melhor dominar. E esta relação entre beleza e poder incide de forma mais cruel sobre a mulher, em especial sobre a mulher negra, que por não atender ao padrão estético eurocêntrico – no máximo pode atingir o status de mulata gostosa, ícone de uma beleza sensual e animalizada - sofre as consequências dessa opressão em sua autoestima.

Por tudo isso, creio ser muito empoderador ler, por exemplo, “nosso crespo é de rainha” (bell hooks), “quanto mais encaracolado o cabelo, mais próximo às histórias que os antigos contavam sobre cabelos que hospedam os pássaros ao final de longas migrações” (Prisca Agustoni), “assim faz Tayó: todas as manhãs ela se levanta da cama com a certeza de que é uma princesa e, como de costume, projeta em seu penteado a mais exuberante coroa de palha da Costa, búzios e ouro” (Kiusam de Oliveira). E foi justamente isso que a pesquisa buscou realizar.

5 - O desconhecimento generalizado sobre a África:

Pesquisadora: – Mas há um tempo atrás, o que trouxe os africanos para o Brasil?

(falam entre si sem chegar a uma conclusão).

Pesquisadora:– Seria a escravidão?

Várias: – Sim! Sim!

(...)

Thayssa: – Essa história é de verdade?

Pesquisadora: – Não sei, mas muitas pessoas viveram histórias semelhantes quando vieram ser escravizadas aqui. Todos nós que temos alguma coisa em nossos corpos que mostrem a África na gente, todos nós temos parentes que foram escravizados. Tanto que o que ela fala no final, que o tesouro não é só dela, é de quem mais?

(Elas se confundem nas respostas. Releio).

Gabrielly: – É que todos são iguais...

Thayssa: – Ela é avó de todo mundo...

Tini: – Todos são filhos de Deus...

Estes dois trechos de conversas nas rodas de leitura ilustram o desconhecimento das meninas sobre a história dos que sofreram a Diáspora Africana, de quem muitos de nós, neste país miscigenado, somos descendência. No primeiro trecho, as meninas titubearam sobre o motivo que trouxe os africanos para o Brasil. No segundo trecho, as meninas pareciam não entender porque a Monifa (Os tesouros de Monifa) escreveu em uma de suas cartas que seus tesouros não eram só dela, mas de todos os brasileiros, pois grande parte dos brasileiros têm ascendência africana e temos todos, no passado do nosso país, a marca da escravidão.

O apagamento da história dos povos considerados subalternos, racializados não surpreende, ao contrário, apenas mais uma vez demonstra a estratégia do colonizador para enfraquecer aqueles que, desconhecedores dos saberes, crenças e cultura de seus ancestrais, não se reconhecem nos currículos escolares. Oliveira e Candau (2010) apontam a lei 10.639 e seus desdobramentos legais como tentativas de corrigir esta lacuna e valorizar a história e a cultura dos africanos e afro-brasileiros. Apesar de considerarem que muitos conteúdos elencados não compõem a formação inicial dos docentes, afirmam ao mesmo tempo que estes documentos provocam um deslocamento epistemológico, que pode suscitar reações de desagrado de grupos mais conservadores. Ou seja, apesar do aparato legal e pedagógico emergente, a escola ainda opta com frequência pelo silêncio conivente.

É sempre bom lembrar, no entanto, que se houve e ainda há o silenciamento da cultura diaspórica africana em nosso país, há também um forte e ancestral movimento de resistência, que se expressa, por exemplo, no saber que passa dos mais velhos para os mais novos – como Monifa que cultivou ao longo da vida seus tesouros e criou uma forma de passá-los através das gerações da família - e que se expressa através da oralidade. Este é um movimento essencialmente decolonial, de resistência e ação transformadora, chamado por Mignolo (2008) de insubordinação epistêmica:

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta (...) Conseqüentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (como tem sido claramente articulado no projeto de aprendizagem Amawtay Wasi, voltarei a isso), já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial (MIGNOLO, 2008, p. 290).

6 - O preconceito religioso como consequência do desconhecimento da cultura africana:

Um desdobramento do pouco conhecimento e/ou do conhecimento deturpado pela visão do colonizador sobre a África é o preconceito religioso que existe no Brasil em relação às religiões vindas deste continente por parte de setores conservadores das religiões cristãs. A dominação colonial não se expressou unicamente pela violência física, mas também pela violência epistêmica, capaz de causar estragos maiores e por um longo período de tempo, ainda agora, quando o processo de colonização está encerrado. A violência epistêmica, como aponta Quijano (2005), apropria-se da cultura do colonizado, reprime a expressão de sua subjetividade e impõe sua visão de mundo como sendo a única passível de conter a verdade. Assim sendo, as religiões cristãs se expressam a partir da dualidade bem e mal e tomaram esta dualidade como base de compreensão das religiões de matriz africana, desconsiderando a complexidade de cada orixá.

Nenhum orixá é nem inteiramente bom, nem inteiramente mau. Noções ocidentais de bem e mal estão ausentes da religião dos orixás no Brasil. E os devotos acreditam que os homens e mulheres herdaram muitos dos atributos de personalidade de seus orixás, de modo que em muitas situações a conduta de alguém pode ser espelhada em passagens míticas que relatam as aventuras dos orixás. Isto evidentemente legitima, aos olhos da

comunidade de culto, tanto as realizações como as faltas de cada um (PRANDI 1997, p. 12-13).

Foi com certo receio que escolhi o livro “Omo Obá – histórias de princesas” para compor a roda de leitura, pois algumas meninas são evangélicas e este mesmo livro esteve envolvido numa polêmica em 2018. Este livro fez parte da lista de livros indicados para os alunos do Serviço Social da Indústria (SESI) de Volta Redonda e, após a reclamação de alguns pais sobre a pertinência do conteúdo do livro, ele foi retirado da lista e posteriormente recolocado – também a partir da reclamação de um outro grupo de pais, que viu na queixa uma manifestação de racismo – e o SESI, através de um comunicado lembrou que a escolha do livro não tinha um cunho religioso e sim, objetivava trabalhar a cultura africana, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Felizmente, foi uma escolha muito acertada ler duas das seis histórias que compõem o livro por, no mínimo, dois motivos: em primeiro lugar, foi através da leitura que tivemos a oportunidade de discutir sobre o preconceito em relação às religiões de matriz africana quando Laradin me procurou em segredo no final do sétimo encontro para contar que seu pai era filho de Ogum. Com a sua permissão, no encontro seguinte refletimos com o grupo sobre o que motivou Laradin temer falar diante do grupo a religião que seu pai professava. Em segundo lugar, foi emocionante ouvir Gabrielly, uma das alunas evangélicas, contar sobre a mudança de percepção que teve das religiões afro-brasileiras a partir das histórias lidas nas rodas de leitura: “É que antes eu tinha mais ou menos um racismo sobre isso. Porque eu achava que só porque a pessoa era de outra religião, a pessoa era do mal e essas coisas de africano, sabe? Não eram muito legais. Mas com essas histórias eu fui percebendo que, tipo... não é isso. (...) quando Deus fez o mundo, Ele criou o ser humano com sua essência que pode escolher o que ele vai fazer, qual religião ele vai ser”.

Decolonizar o pensamento é reconhecer a possibilidade de mundos diversos coexistirem de forma harmônica. Como afirma Walsh, é a possibilidade de ação transformadora feita no cotidiano, nas relações e nos encontros, que subverte o ideário colonizador:

Nesse sentido, pedagogias ou pedagogias descoloniais seriam construídas e por construir: em escolas, colégios, universidades, dentro de organizações, em bairros, comunidades, movimentos e na rua, entre outros lugares. (...) As pedagogias que integram questionamento e análise crítica, ação social transformadora, mas também insurgência e intervenção nos campos de poder, conhecimento e ser (WALSH, 2009, p. 15).

7 - A pesquisa para além dos muros da escola:

Pâmela: – Assim, não é sobre o livro que eu vou falar, vou falar sobre uma princesa negra da *Disney*. Ela vai aparecer no *Wifi Ralph*, a Tiana, ela sofreu crítica de embranquecimento. Deixaram ela mais branquinha, sendo que as outras princesas continuaram iguais. Aí criticaram e só porque criticaram é que mudou. Foi preconceito, porque ela era a mais negra.

Antes do lançamento do filme *Wifi Ralph*, em 2018, o trailer apresentado recebeu críticas relacionadas ao racismo e foi bastante significativo ver que as reflexões despertadas nas rodas de leitura estavam sendo levadas para além dos muros da escola e colaborando com uma forma mais crítica de encarar o preconceito racial.

Pâmela contou, ao final de um dos encontros, que a *Disney* foi criticada pelo embranquecimento da princesa Tiana, a única princesa negra da *Disney*, a qual foi apresentada pela primeira vez ao público no filme “A princesa e o sapo”, em 2009. No trailer de *Wifi Ralph*, Tiana apareceu com a pele mais clara, os traços mais finos e os cabelos menos crespos. Após críticas e à consulta feita ao grupo *Color of Change*, que organiza campanhas pela representação racial nos filmes da *Hollywood*, os criadores do filme revisaram a animação e mantiveram os traços originais da princesa, que voltou a ostentar uma aparência mais condizente com sua ancestralidade africana.

Com suas palavras de menina, Pâmela denunciou aquela “correção estética” que foi baseada num único motivo: racismo. A utilização do padrão de beleza eurocêntrica atingiu, inclusive, outras duas princesas não-brancas: a oriental Mulan e a indígena Pocahontas, que também, após os protestos, voltaram à sua apresentação original. A insurgência a esta orientação racializada e a relação que Pâmela fez entre o fato e as discussões nas rodas de leitura foram atitudes decoloniais, de quebra do paradigma hegemônico. Dar os nomes exatos aos fatos é o primeiro passo para as mudanças subsequentes.

- O que escrevem as meninas bonitas?

Após as rodas de leitura e as reflexões que se desenvolveram ao longo da realização da pesquisa, as meninas sentiram-se provocadas a escrever um texto literário onde pudessem expressar suas ideias e compartilhar com outros leitores o mesmo convite que receberam: pensar o racismo em seu cotidiano e suas formas de enfrentamento.

A parte final deste capítulo tem como objetivo analisar o que as meninas escreveram na história coletiva "O amor impossível de Juliana?". Observar o quanto elas conseguiram se descolar do ideário hegemônico e apresentaram soluções criativas de mudança e empoderamento.⁸

Considero que foi importante, como pesquisadora, ter mantido uma postura participante e ao mesmo tempo não-condutora, de forma que a ação proposta pela metodologia escolhida foi o mais genuinamente possível fruto do pensamento daquelas meninas, com suas conquistas e seus limites.

A interrogação presente no título abre espaço para várias interpretações: seria impossível de se concretizar o amor de Juliana? Amor por quem, por ela própria, uma vez que o racismo pode minar a autoestima de quem o sofre ou por outra pessoa? Como no final da história o amor se concretiza nas duas possibilidades, por que permanece a interrogação no título? Seria uma forma de manter presente a tensão entre o combate ao racismo e o reconhecimento de que ainda não é uma batalha vencida e está sempre a nos questionar, a nos desafiar?

Antes da história propriamente dita, há um texto de apresentação escrito por Tini, onde ela, tomando o modelo heteroafetivo como padrão, afirma que o amor inter-racial é uma escolha pessoal, o importante é que estejamos confortáveis com isso, pois segundo ela, ruim não é ser negro, ruim é o racismo.

Em seguida, a história inicia com a apresentação de Juliana como alguém que vive em harmonia com sua condição de menina negra, bem aceita por sua família e na escola onde estuda. No entanto, a linha de narrativa segue por uma espécie de jornada do herói, pois Juliana precisa sair do seu mundo tranquilo e enfrentar vários desafios, recebendo a ajuda de terceiros, até vencer estes desafios e ser alçada a uma condição superior e ser reconhecida por seus pares. Assim sendo, Juliana muda de casa e de escola, pois seus pais conseguiram um emprego melhor em outra cidade e, neste outro ambiente, ela começa a ser discriminada por causa da sua cor. Apenas

⁸ A história está apresentada, na íntegra, no terceiro capítulo, na seção secundária "O amor impossível de Juliana?".

uma pessoa não a rejeita: Rogério, um menino louro de olhos azuis. Não fica explícito no texto, mas há um clima de enamoramento entre eles.

É interessante observar que o reconhecimento de Juliana enquanto alguém bonita, admirável, “que tem a pele da cor da pantera negra, linda com os olhos da cor da noite escura e serena, com o cabelo da cor do petróleo valioso”, vem através do olhar do menino branco. Ele a legitima e empodera, ele a faz se sentir bonita e lhe fortalece no sentido de acreditar que pode também ser aceita num mundo no qual ainda não se sente confortável, não sente que é seu. Para aquele grupo de meninas, se Rogério fosse negro, teriam as suas palavras o mesmo peso para Juliana? Ou, ao invés de um, seriam dois a buscar aprovação?

Além do apoio recebido por Rogério, a escola surge como um grande agente de mudança para a problemática vivida por Juliana, pois a professora propõe à turma um trabalho sobre racismo. Não fica claro se a professora propõe o tema por ter observado a atitude da turma em relação à Juliana. Ou seja, ao mesmo tempo em que a escola reproduz as relações de opressão que se observa fora dela, trazendo o preconceito racial para a convivência intramuros, a escola também é apresentada pelas meninas como um espaço privilegiado de trocas, diversidade, discussão e conhecimento.

Juliana e Rogério realizam em dupla o trabalho. Inicialmente ele seria feito na casa do menino, mas a mãe do menino não permite a presença de Juliana em sua casa e eles vão para o parque. É no parque que, além de realizarem o trabalho, eles conversam, Juliana pergunta se ele a acha feia e recebe do menino a confirmação de sua beleza e do seu valor.

O trabalho sobre o racismo é apresentado na escola para os responsáveis e todos reveem suas atitudes, inclusive a mãe de Rogério, deixando de serem racistas com Juliana. No entanto, considero que os argumentos apresentados para questionar e combater o racismo foram vagos e frágeis, o que vai ao encontro do pouco conhecimento sobre a África e a cultura afro-brasileira que as meninas apresentaram durante as rodas de leitura.

Além da aceitação pelos colegas da escola, as meninas acharam que Juliana podia mais e, criaram um concurso de beleza na escola, do qual ela saiu vencedora. Além de vencer o concurso e ser admirada pelas garotas do colégio, uma ex-aluna que se tornou uma modelo famosa foi assistir ao desfile, viu talento em Juliana e

ofereceu a ela uma bolsa de estudos numa escola de modelos. Tempos depois, Juliana torna-se uma modelo de sucesso e passa a inspirar outras meninas negras.

De forma clara e inconfundível, as meninas expressam a importância do reconhecimento da beleza. Para Juliana, o empoderamento veio através da mudança individual e coletiva, como defendem os estudiosos da teoria do empoderamento. Ela se sentiu bonita sem abandonar ou escamotear sua identidade negra e isto, afinal, se deu a partir, não só do olhar e do reconhecimento de Rogério, mas também das discussões promovidas na escola sobre racismo e das mudanças vivenciadas na relação com os colegas.

Se inicialmente Juliana precisou do olhar de Rogério, o garoto louro de olhos azuis para se aceitar, num segundo momento as meninas mostraram que ela conseguiu ir além, ultrapassando os limites da escola e de sua cidade, encontrando uma profissão e servindo de inspiração para outras meninas negras. Com isso, as meninas também apontam para a importância da sororidade⁹, na figura da ex-aluna que retorna à antiga escola e apoia Juliana ao reconhecer que ela tem talento e da representatividade, na medida em que outras meninas negras poderão se reconhecer em Juliana.

Creio ser possível afirmar que se estabeleceu, no desenvolvimento desta pesquisa, um diálogo entre uma ação decolonial, de quebra de paradigmas impostos pela colonialidade, a qual persiste para além do processo de descolonização e uma ação antirracista, de questionamento acerca da hierarquização de povos e culturas. O entrecruzamento destas ações se deu na execução desta pesquisa como uma ação educativa no contexto escolar a partir da literatura, movimento que se deu pela leitura, reflexão e escrita. Entre amarras e insurgências, espero que a criação desta história tenha empoderado suas autoras e, ao ser compartilhada, que possa servir de inspiração para outras meninas, negras ou não.

⁹ Sororidade é o pacto entre as mulheres que são reconhecidas irmãs, sendo uma dimensão ética, política e prática do feminismo contemporâneo. Referência: www.dicionarioinformal.com.br

5 O PRODUTO EDUCACIONAL

A aprovação do mestrando em um mestrado profissional e particularmente do PPGEB/CAPUERJ, está condicionada à defesa de dissertação sobre o objeto de estudo e à elaboração e apresentação de trabalho final de curso, que vem a ser o produto educacional. Em outros mestrados profissionais, pode-se escolher a dissertação e o produto, mas no PPGEB elege-se os dois.

O produto educacional é uma prática que se consolidou ao longo dos anos nos mestrados profissionais, porém, como consta na Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009, a dissertação não seria obrigatória, se colocaria como um trabalho final do curso, equivalente a outras tantas possibilidades:

§ 3º O trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela CAPES (BRASIL, 2009, p.3).

Acredito que este formato, que valoriza a escrita da dissertação, tenha se consolidado a fim de fazer frente aos mestrados acadêmicos, no sentido de, para além do trabalho final de curso como um produto educacional, também participar do fomento à produção acadêmica e não criar qualquer possibilidade de empecilho do mestrando ao ingresso em um doutorado acadêmico.

Esta proposta teórico-prática vai ao encontro do caráter formativo e aplicado desta modalidade de pós-graduação. O trabalho final/produto educacional deve ter relação direta com a pesquisa desenvolvida, apresentando-se como algo concreto que possa ser disponibilizado e que possa ser útil a outros profissionais. A correlação entre teoria e prática no mestrado profissional é algo que merece especial atenção, como afirmam Leodoro e Balkins:

Uma vez que o público prioritário dos mestrados profissionais em ensino é constituído por professores que atuam nas escolas, entendemos que o grande desafio dessa modalidade de formação é a integração do aprendizado dos conteúdos de conhecimento específico e pedagógico à experiência profissional do professor. (...) Assim, não seria o caso de “por a teoria na prática”, mas “nos colocarmos em prática”, de tal modo que a teoria possa informar a prática e essa informar a primeira num processo retroativo (2010, p.8).

Os produtos podem ter uma grande variedade de formatos, como está explicitado na portaria, de acordo com a natureza da área e com a finalidade do curso.

O produto educacional a ser apresentado como trabalho final de curso, além do texto literário produzido com as meninas que, não somente é a conclusão da pesquisa-ação, mas também pode ser considerado um produto educacional, será um roteiro para professores que apresentará o desenvolvimento de todas as etapas do trabalho com as alunas, desde as rodas de leitura, a condução das discussões até a criação do livro. Acredito que este produto pode servir de inspiração e estímulo para outros educadores replicarem esta experiência e fomentarem a reflexão e a transformação das relações étnico-raciais dentro da escola e para além dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando para o encerramento da escrita desta dissertação, a qual teve como objetivo compartilhar as reflexões e os resultados de dois anos de estudo e alguns meses de pesquisa, trago, em retrospectiva, as respostas para algumas perguntas e outras tantas inquietações suscitadas por estas mesmas respostas. Longe de apresentar conclusões definitivas, entendo este trabalho como mais uma ação de educação antirracista em direção a uma sociedade mais igualitária.

Reafirmo a importância e a relevância social e política desta pesquisa. Trabalhando como educadora há mais de duas décadas, observo as relações que se estabelecem entre os alunos e alunas nas escolas. Relações ainda impregnadas do ideário eurocêntrico e racista. Relações que classificam e hierarquizam pessoas pela cor da pele, pela textura do cabelo, por traços fenotípicos. Mais ainda, observo que este pensamento racializado também está presente entre professores e outros membros da comunidade escolar, interferindo no julgamento e na relação que mantém com os estudantes. Porém, ao mesmo tempo que reconhecemos o caráter reprodutor da escola, que repete em suas relações as atitudes racistas estruturais encontradas para além dos muros escolares, é também nela que podemos reconhecer valiosos recursos para a discussão e o enfrentamento destas mesmas atitudes. Por isso, escolhi pesquisar que impactos as vivências discriminatórias podem ter sobre as crianças negras dentro do contexto escolar numa dimensão de educação antirracista. Mais especificamente, que impactos estas vivências podem ter sobre as meninas negras, pois a ditadura da estética embranquecedora sobre elas atua com mais violência, como aponta Carneiro (CARNEIRO apud HENRIQUES, 2002).

Além de conhecer esses impactos, a pesquisa buscou apontar a literatura infantil – mais especificamente a literatura infantil afro-brasileira – e suas ressonâncias no leitor como alternativa de enfrentamento ao preconceito racial. Ou seja, o texto literário será o recurso utilizado não só para refletir sobre o racismo presente no cotidiano, como também para através dele as meninas – sujeitos da pesquisa – ressignificarem percepções e apontarem mudanças.

Pudemos observar que a criação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira, do ensino fundamental ao ensino médio, nos estabelecimentos escolares públicos e privados, foi um marco na luta contra o

racismo e apagamento da contribuição dos povos africanos à formação cultural do nosso país. A criação dessa lei não aconteceu de forma casual ou “dada”; ao contrário, é fruto de décadas de reivindicações e resistência do Movimento Negro ao silenciamento imposto pela História oficial. No entanto, também vimos que ainda há uma longa caminhada entre a obrigatoriedade da lei e sua real implementação, pois muitos são os percalços no meio do caminho, como aponta Souza (2009): o desinteresse ou o despreparo de alguns profissionais para discutir o tema com seus alunos/alunas e com a comunidade escolar, a resistência de grupos ultraconservadores às manifestações culturais vindas na Diáspora Africana, entre outros motivos.

Ao longo da exposição teórica, vimos que a cultura branca europeia é tomada como modelo a ser seguido pela nossa sociedade. Modelo com o qual devemos nos identificar para conseguir algum tipo de aprovação social, seja na estética, na religiosidade, nos gostos. O padrão eurocêntrico para muitos de nós é uma meta inquestionável a ser atingida, corroborada por uma mentalidade eugenista de limpeza racial da população brasileira, movimento que ganhou força no Brasil após a extinção da escravatura. A busca do embranquecimento da população foi um objetivo perseguido por gerações, até que se mostrou inviável e profundamente preconceituoso. No entanto, práticas eugenistas sutis ainda persistem entre nós, seja nas tentativas de abrandamento dos traços fenotípicos de ascendência negra, seja nas vantagens que a população branca usufrui – melhores escolas, melhores salários, melhor tratamento por parte da polícia etc, como bem descrevem Cardoso (2010, 2014) e Carneiro (2011), entre outros autores.

Apesar do conceito de raça ter sido questionado e derrubado pela ciência no início do século XXI através do projeto Genoma Humano, os reflexos de uma concepção racializada de mundo ainda são muito fortes e prejudiciais. Mesmo que muitos estudiosos não se reportem mais a ele, preferindo o conceito de etnia, por ter uma concepção mais social, ao reunir povos que compartilham de uma origem e história em comum, ainda assim as separações, os estigmas derivados de um passado de segregacionismo se mantêm, independente da nomenclatura.

Ao final do século XX, o conceito de interseccionalidade foi cunhado por Kinberlé Crenshaw [20--] para abarcar o reconhecimento das várias formas de desigualdade que se interpõem. Ele foi gestado por feministas negras, que reconheciam diferenças entre suas reivindicações e as reivindicações das mulheres brancas, as quais não

sofriam sob o peso da discriminação racial. Este conceito foi absorvido pela pesquisa, ao reconhecer o duplo preconceito aos quais as meninas negras são submetidas - pela raça/etnia e pelo gênero – o que não significa que a posição dos meninos negros seja confortável. Porém, pela necessidade de delimitação da pesquisa e por escolhas pessoais/profissionais, opto pelo estudo do racismo a partir das vivências do que é ser mulher e negra – a *sister outsider*, como afirma Lorde apud Ribeiro (2017), aquela que por vezes se encontra à margem das reivindicações dos movimento negro e feminista.

A pesquisa também trabalhou com o conceito de empoderamento, que surgiu na década de 70, nos Estados Unidos, com a luta pelos direitos civis, através dos embates do Movimento Negro e que começou a ser utilizado pelas feministas na década de 80. O ato de empoderar-se, a partir da perspectiva do estudo acadêmico, engendra dois movimentos, o individual e o coletivo, correspondendo este último ao reconhecimento e ao enfrentamento das relações de poder que procuram manter a vivência de exclusão de grupos sociais considerados inferiores.

Além da utilização dos conceitos de interseccionalidade e empoderamento, penso que a fundamentação teórica escolhida – as Pedagogias Decoloniais, movimento intelectual e cultural criado por pensadores da América Latina, contrário à colonialidade do ser, do poder e do saber e à dominação eurocêntrica, que persistem após às independências - permitiu uma boa identificação entre o objeto de estudo e tais postulados, ao defender a importância de retirar da invisibilidade sujeitos que foram subalternizados ao longo da História e reconhecer o protagonismo dos mesmos.

O recurso utilizado na execução da pesquisa foi a roda de leitura, que é uma prática de leitura compartilhada e, desta forma, foram lidas para as meninas histórias que apresentavam de forma positiva a estética e a cultura negras. É do conhecimento geral do senso comum, mesmo daqueles que não trabalham como educadores, a importância que a literatura tem na formação das crianças e jovens, como aquilo que ela destaca ou omite tem reflexos profundos na construção do leitor e, por consequência, do cidadão. Ao lançarmos nosso olhar sobre o desenvolvimento da literatura infantil brasileira, podemos observar a ausência de personagens negros, a apresentação caricata ou negativa destes até o questionamento de obras literárias desse teor e o crescimento de histórias que discutem o racismo e apresentam personagens negras, femininas ou masculinas, empoderadas e livres. Se a literatura por muito tempo foi branca, hoje ela pode ter outras cores, através de mãos negras

que escrevem. Inclusive, podemos falar de uma literatura infantil afro-brasileira (SOUZA, LISBOA DE SOUZA e PIRES, 2005), preocupada em discutir e valorizar nossa herança africana, com um cunho artístico e literário, sem se perder numa escrita pedagogizante e panfletária.

Encerrado o ciclo de rodas de leitura, as meninas participantes da pesquisa foram provocadas a materializar todo o processo de reflexões que desenvolvemos – o que vai ao encontro de uma das características principais da metodologia escolhida, a pesquisa-ação, que é a execução de uma ação que visa a melhora de uma prática. Sendo assim, elas criaram a história “O amor impossível de Juliana?”, participando de todas as etapas do processo, do roteiro ao lançamento. Esta foi uma ação de intervenção e empoderamento que teve início nas leituras, quando entraram em contato com a negritude de uma forma enriquecedora através da literatura.

Como pesquisadora do mestrado profissional, além desta dissertação produzi um produto educacional, cuja finalidade é ser utilizado por outros educadores. Na verdade, podemos considerar que foram feitos dois produtos. Um foi o livro escrito pelas meninas participantes da pesquisa. O outro foi um roteiro para professores onde compartilho o passo-a-passo de todo o processo pedagógico, com o objetivo de que ele possa servir como recurso educativo na luta contra a discriminação racial no ambiente escolar.

De acordo com as análises realizadas a partir das falas das meninas e na observação de suas interações e de seus silêncios, é possível destacar determinados temas que emergiram ao longo dos encontros, sendo eles: a postura ambivalente entre a aceitação da identidade e da estética negra e a introjeção do discurso eurocêntrico, a importância das ilustrações na potencialização do texto literário para o público infantil, a família como instrumento importante para reforçar ou combater o racismo e colaborar ou não na construção da autoimagem, o valor que os cabelos têm na estética feminina e o quanto ela ainda está submetida ao modelo de beleza branco, o pouco conhecimento em relação à África e à cultura que nos chegou através dos africanos escravizados, o preconceito religioso que tem como um dos pilares o desconhecimento da cultura africana, a possibilidade de observar o cotidiano e relacionar com o que foi discutido nas rodas de leitura. Este último ponto foi considerado muito positivo, pois atinge exatamente o que a pesquisa, em sua perspectiva decolonial propõe: aprender a desaprender, desnaturalizar o olhar,

problematizar o que é dado como posto, como certo, como natural e pensar outras formas de entendimento do mundo.

Partindo da questão inicial - de que forma a literatura infantil pode colaborar na construção de uma identidade mais positiva para as meninas negras – hoje respondo que através da escrita que valoriza a diversidade étnica e cultural de nossa sociedade, que respeita os diversos saberes e as diversas formas de expressão, que entende as questões históricas que justificam o contexto atual, que dialoga com os que por muito tempo foram excluídos.

Penso que esta pesquisa, ao ser replicada com outros grupos – e para isso, o produto educacional, a partir da perspectiva pedagógica, pode ser bem útil – poderá apresentar outras reflexões e desdobramentos. Considero muito proveitoso, pelo crescimento pessoal e acadêmico que proporcionou, ter realizado esta pesquisa, mais uma ação que se agrega a outras tantas na luta por uma educação antirracista. E quanto às meninas bonitas, se é possível a uma pesquisadora desejar algo aos seus sujeitos de pesquisa, desejo que se assenhorem cada vez mais de suas histórias, que compartilhem suas conquistas com seus pares, que sejam autoras, em comunhão, de significativas mudanças. Ainda que nenhuma dessas ações pareçam fáceis, resistam, meninas bonitas!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

AGUILAR FILHO, Sidney. Racismo à brasileira. Revista de História, jan. 2012. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/racismo-abrasileira>. Acesso em: 21 ago. 2016.

AKOTIRENE, Carla. O que é interseccionalidade? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Dalva M. A menina negra diante do espelho. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

ANISTIA INTERNACIONAL. Violência no Brasil mata 82 jovens por dia. Disponível em: <https://anistia.org.br/imprensa/namidia/violencia-brasil-mata-82-jovens-por-dia/> Acesso em: 27 abr. 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze e GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan.-abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-0100015.pdf> Acesso em: 27 abr. 2019.

BERTAGNOLLI, Gissele. Da colonialidade à descolonialidade: diálogos de ciências a partir de uma “Epistemologia do Sul” – uma análise de comunidades quilombolas. Revista Grifos, v. 24, n. 38/39, p. 231-241, 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/3283/1892> Acesso em: 26 abr. 2019.

BERTH, Joice. O que é empoderamento? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 21 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 6, de 1º de junho de 2011. Orienta para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 de ago. 2011. Seção 1, p. 28.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/SECAD; SEPPIR, jun. 2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, 29 de dez. 2009. Seção 1, p. 20.

BURLAMAQUE, Fabiane, MARTINS, Kelly C. C.; ARAÚJO, Mayara S. A leitura de imagem na formação do leitor in: SOUZA, Renata J.; FEBA, Berta L. T. (org) Leitura literária na escola. Campinas: Mercado das letras, 2011.

CAMPOS, Luiz A. O pardo como dilema político. Revista Insight Inteligência, ano 16, n. 63, p.80-91, out/dez 2013. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/O-pardo-como-dilema-pol%C3%ADtico.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v.8, n.1, p. 607-630, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

_____. Branquitude acrílica revisada e branquitude. Revista da ABPN, v. 6, n. 13, p. 88-103, 2014. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/152>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CARNEIRO, Sueli. Gênero, raça e ascensão social. Estudos Feministas, v. 3, n. 2, p.544-552, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16472/15042>. Acesso em: 21 abr. 2019.

_____. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DA FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Coleção de cartas de Lobato do Fundo Renato Kehl. Rio de Janeiro apud DIWAN, Pietra. Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

COELHO, Nelly N. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Sérgio. O branco como meta: apontamentos sobre a difusão do racismo científico no Brasil pós-escravocrata. Estudos Afro-asiáticos, ano 28, n. 1/2/3, p.4768, 2006. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/his-18555> Acesso em: 27 abr. 2019.

CRENSHAW, Kinberlé. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. [20--] Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CUTI - Literatura Negro-Brasileira. São Paulo: Selo negro, 2010.

DICIONÁRIO INFORMAL. Significado de sororidade. 2014. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/sororidade/>. Acesso em: 1 maio 2019.

DIWAN, Pietra. Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

DJOKIC, Aline. Colorismo: o que é, como funciona. 2015. Disponível em: <http://blogueirasnegras.org/2015/01/27/colorismo-o-que-e-como-funciona/> Acesso em: 09 abr. 2018.

DUARTE, Eduardo de A. Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

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

FONSECA, Maria N. S. Literatura negra, literatura afro-brasileira: como responder a esta polêmica? In: SOUZA, Forentina e LIMA, Maria N. (org.). Literatura afrobrasileira. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

FRANCO, Maria A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

GELEDÉS. Wifi Ralph Disney muda visual de Tiana após ser acusada de embranquecimento. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wifi-ralph-disney-muda-visual-de-tiana-apos-ser-acusada-de-embranquecimento/>. Acesso em: 23 abr. 2019.

_____. SESI de Volta Redonda volta atrás e vai manter livro sobre princesas africanas. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sesi-de-volta-redonda-volta-atras-e-vai-manter-livro-sobre-princesas-africanas/>. Acesso em: 23 abr. 2019.

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu, n. 6-7, p.67-82, 1996. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862/1983> Acesso em: 19 abr. 2019.

_____. Relações étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

GUIMARÃES, Antônio S. Raça, cor, cor da pele e etnia. Cadernos de campo, São Paulo, n. 20, p.265-281, 2011. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/36801/39523>. Acesso em: 19 abr. 2019.

HENRIQUES, Ricardo. Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na Educação. Brasília: UNESCO, 2002.

IBGE. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-denoticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>. Acesso em: 27 abr. 2019.

JOVINO, Ione S. Literatura Infanto-Juvenil com personagens Negros no Brasil. In: SOUZA, Forentina; LIMA, Maria N. (org.). Literatura afro-brasileira. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: histórias & histórias. São Paulo: Ática, 2009.

LEODORO, Marcos P. e BALKINS, Márcia A. A. de S. Problematizar e participar: elaboração do produto educacional no Mestrado Profissional em Ensino. In: Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 2, 2010, Paraná, UTFPR/PPGECT, artigo nº 84, 2010. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/anais2010/artigos/EF/84.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

LIMA, Clarissa – Cor da pele: valorizando as diferenças para as oportunidades serem iguais. Rio de Janeiro: Autobiografia, 2015.

MATA, Flávia F. R. Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 04 abr. 2019.

MIRANDA, Cláudia e RIASCOS, Fanny M. O. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. Educação em foco, v. 21, n. 3, p. 545-572, 2016. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/3186/106> Acesso em: 24 abr. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

OLIVEIRA, Luiz F. e CANDAU, Vera M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em revista, Belo Horizonte, v.26, n. 1, p.15-40, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 27 abr. 2019.

PEREIRA, Luena N. N. Literatura Negra Infanto-Juvenil: Discursos afro-brasileiros em construção. Interseções, volume 18, nº 2, p. 431-457, dez. 2016. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/26576/19108> Acesso em: 19 abr. 2019.

PINTO, Céli R. J. Feminismo, história e poder. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf> Acesso em: 27 abr. 2019.

PRANDI, Reginaldo. Herdeiras do axé: sociologia das religiões afro-brasileiras. São Paulo: Hucitec, 1997.

PROÊNÇA FILHO, Domício. A Trajetória do Negro na Literatura Brasileira. In: PEREIRA, Edmilson de A. (org.). Um tigre na floresta de signos: Estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas Buenos Aires Lugar CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf Acesso em: 19 abr. 2019.

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Justificando, 2017.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 47, de 18 de janeiro de 2018. Dispõe sobre a estrutura e o funcionamento das Salas de Leitura nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, nº 206, 19 jan. 2018.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de S. e MENESES, Maria P. (org) Epistemologia do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Shirlene A. Nos traços da mulher: a representação da menina negra na literatura infantil negro-brasileira. 2016. 247 f. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens). Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2016.

SANTOS, Ricardo A. O Plano de Educação Higiênica de Belisário Penna. 1900-1930. Dynamis, vol. 32, ano 1, p.45-58, 2012. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-95362012000100003 Acesso em: 18 abr. 2019.

SCHUCMAN, Lia V.; MANDELBAUM, Belinda P. H.; FACHIM, Felipe L. Minha mãe pintou meu pai de branco: afetos e negação da raça em famílias inter-raciais. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, v. 51, n. 2, p. 439-455, jul-dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v51n2p439>. Acesso em: 27 abr. 2019.

SILVA, Luíza A. Colorismo e reconhecimento: aspectos da construção identitária dos pardos e mestiços no contexto brasileiro. 2018. 331 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de São Paulo, 2018.

SILVA, Paulo Vinícius B. e VENÂNCIO, Ana Carolina L. – Relações étnico-raciais em livros distribuídos pelo PNBE. Pontos de Interrogação, v. 5, nº. 2, p. 141-159, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/2171/1504> Acesso em: 27 abr. 2019.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092> Acesso em: 27 abr. 2019.

SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana E. e SILVEIRA, Denise T. (org). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, Andréia L. Representação afro-brasileira em livros paradidáticos. LITERAFRO, 2018. Disponível em <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/51-andreia-lisboa-desousa-representacao-afro-brasileira-em-livros-paradidaticos> Acesso em 27/04/2019.

SOUZA, Ana L. S.; PIRES, Rosane ; SOUSA, Andréia Lisboa. Afro-Literatura Brasileira: O que é? Para que serve? Como trabalhar? Subsídio - uma ideia para o dirigente municipal de ensino. São Paulo: Gruhbas, 2005.

SOUZA, Forentina; LIMA, Maria N. (org.). Literatura afro-brasileira. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA, Maria E. V. (org.) Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a lei 10. 639/03. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

SPIVAK, Gayatri C. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: UFMG, 2010.

THEODORO, Mário. Relações raciais, racismo e políticas públicas no Brasil contemporâneo. Revista de Estudos & Pesquisas sobre as Américas, v. 8, n. 1, p. 205-219, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/20934335/Rela%C3%A7%C3%B5es_raciais_racismo_e_pol%C3%ADticas_p%C3%ABlicas_no_Brasil_contempor%C3%A2neo. Acesso em: 25 mar. 2019.

TRINDADE, Azoilda L. Valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil. In: _____. (org.) Africanidades brasileiras e educação. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. Disponível em: <https://api.tvescola.org.br/tve/salto-acervo/edition?idEdition=8422&jsessionid=504F5918C6060D02DEECA2FE31E68B14> Acesso em: 26/03/2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/roda-de-leitura> Acesso em: 20 fev. 2019.

WALSH, C. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.