

O que aprendemos com as meninas bonitas? Análise de dados de uma pesquisa sobre racismo, gênero e literatura infantil

What do we learn from beautiful girls? Data analysis of a research on racism, gender and child literature

Helena Maria Marques Araújo*
Rosa Maria Noronha Dias**

Palavras-chave:

Racismo

Gênero

Literatura infantil

afro-brasileira

Resumo: Este artigo apresenta a análise dos dados colhidos pela pesquisa intitulada “Meninas bonitas – um estudo sobre empoderamento feminino e relações étnico-raciais” no contexto escolar a partir da literatura infantil, que constitui a dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – Curso de Mestrado Profissional (PPGEB) do CAP/ UERJ. O objetivo da investigação foi estudar de que forma a escrita para crianças pode colaborar na construção de uma identidade mais positiva para as meninas negras, duplamente discriminadas pela cor e pelo gênero. A pesquisa-ação foi definida como metodologia e teve como referencial teórico os Estudos Decoloniais. A pesquisa desenvolveu-se a partir de rodas de leitura – onde os livros selecionados para compor as mesmas contam histórias que valorizam a condição e/ou a cultura negra – e 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.

Keywords:

Racism

Genre

Children's Literature

Abstract: This article presents the analysis of the data collected by the research entitled “Pretty girls – a study on female empowerment and ethnic-racial relations” in the school context from children's literature, which constitutes the dissertation presented to the Graduate Program in Education in Education Basic – Professional Master Course (PPGEB) from CAP / UERJ. The objective of the investigation was to study how writing for children can collaborate in building a more positive identity for black girls, doubly discriminated against by color and gender. The action research was defined as theoretical reference the Decolonial Studies. The research was developed from reading wheels, where the books selected to compose these wheels told stories that value the condition and/or black culture – and was carried out in a public school in the city of Rio de Janeiro with students of the fifth year of the first segment of elementary school.

Recebido em 15 de junho de 2020. Aprovado em 09 de novembro de 2020.

* Possui Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1985), Mestrado em Educação pela PUC-Rio (1998) e Doutorado em Ciências Humanas – Educação pela PUC-Rio (2012). Atualmente é Professora Associada de História do CAP UERJ, assim como da disciplina de Estágio Supervisionado de História no Departamento de História da UERJ e é membro do corpo docente do Mestrado Profissional de Ensino de História (PROFHISTÓRIA)/ UERJ. Também é coordenadora da disciplina de História na Educação (Didática e Metodologia de Ensino de História) no Curso de Pedagogia da UERJ do CEDERJ. Líder do Laboratório de Ensino de História do CAP/ UERJ (LEH-CAP), onde é co-coordenadora da linha de pesquisa Espaços Educativos e Desigualdades. É pesquisadora associada do GECEC- Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) – da PUC-RIO e do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores/as, Currículo (s), Interculturalidade e Pedagogias Decoloniais (GFPPD) da UNIRIO. Tem experiência em docência, extensão e pesquisas na área de Educação, com ênfase em Ensino de História e Memória, atuando principalmente nas seguintes temáticas: formação de professores, ensino de História, espaços educativos não formais, memória(s), museologia social, interculturalidade crítica, decolonialidade e pedagogias decoloniais.

E-mail: hmaraujo.maosaobra@gmail.com.

**Mestre em Ensino pelo Programa de Pós Graduação de Ensino em Educação Básica do Colégio de Aplicação da UERJ. Possui graduação e licenciatura em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994), além de residência em Psicologia Clínica Institucional pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Hospital Universitário Pedro Ernesto (1997). Professora aposentada da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde atuei especialmente nas áreas de Educação Infantil e formação de leitores. Atriz profissional (DRT 38.910/RJ) e contadora de histórias. E-mail: rosmnd@bol.com.br.

Introdução

Como professora/ educadora da rede pública da cidade do Rio de Janeiro trabalhando há quase três décadas – exercendo a função de professora regente de Sala de Leitura nos últimos nove anos – 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, negros ou não, interferindo no julgamento e na relação que mantém com os estudantes.

Por isso, escolhi pesquisar que impactos as vivências discriminatórias podem ter sobre as crianças negras dentro do contexto escolar. Mais especificamente, que impactos estas vivências podem ter sobre as meninas negras, como aponta Carneiro:

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, 2002, p. 10).

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

Inclusive, é possível falar de uma literatura infantil afro-brasileira, preocupada em discutir e valorizar nossa herança africana, com um cunho artístico e literário, sem se perder numa escrita de cunho pedagógico e panfletária. Optei 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 [...] (p. 3-4). Após uma breve apresentação da pesquisa que originou este artigo e das motivações que a engendraram, seguiremos abordando a especificidade da metodologia empregada a partir da discussão sobre 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. E, por fim, buscaremos 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. Longe de apresentar conclusões definitivas, entendemos este trabalho como mais uma ação de educação antirracista em direção a uma sociedade mais igualitária.

Referenciais teóricos metodológicos

No livro “Métodos de pesquisa”, organizado por Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfó 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. [...] 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;CÓRDOVA, 2009, p. 75).

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 realizada pela pesquisa-ação, seria prejudicada se fosse desenvolvida a partir de outra perspectiva de interação pesquisadora-sujeito.

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 seriam esperadas posturas que nem sempre me eram claras, ainda que, como exposto, a pesquisa-ação permitisse algum envolvimento com o grupo.

Percebeu-se 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 menores chamam suas professoras – e algumas vezes precisei relembrar combinados para que as normas de convivência entre elas não fossem quebradas. Afirmo 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.

Como já foi exposto, a pesquisa foi desenvolvida a partir da metodologia da pesquisa-ação, uma modalidade de pesquisa participante na qual o grupo é chamado à mudança, à ação. Foram selecionadas como sujeitos de pesquisa alunas do quinto ano do Ensino Fundamental, com a faixa etária entre nove a onze anos, da escola pública carioca onde trabalho como professora regente de Sala de Leitura. A pesquisa foi realizada no contra turno de meu horário de trabalho. Das duas turmas convidadas, formamos um grupo de doze alunas. Apesar de ter delimitado os sujeitos da pesquisa por gênero e a justificativa para esta escolha ter sido explicitada anteriormente, não foram utilizados raça, fenótipo, auto declaração ou afins como critérios de delimitação dos sujeitos. Partindo do princípio de que seria proveitoso participarem da pesquisa meninas negras 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.

Na primeira parte do desenvolvimento da pesquisa, realizamos as rodas de leitura, onde, a cada encontro, uma história era lida e as meninas eram convidadas a conversar sobre o que acharam da história, do que gostaram ou não, se a história lhe trazia lembranças e tanto a pesquisadora quanto as meninas destacavam determinadas falas ou situações presentes no texto. As histórias selecionadas atendiam ao critério de apresentarem positivamente a cultura e a estética negras a partir de suas protagonistas. Foram elas: O cabelo de Lelé, de Valéria Belém; O mundo começa na cabeça, de Prisca Agustoni; O cabelo de Cora, de Ana Zarco Câmara; os tesouros de Monifa, de Sônia Rosa; Oiá e o búfalo interior e Oxum e seu mistério do livro Omo Obá – histórias de princesas, de Kiusam de Oliveira e O mundo no black power de Tayó, também de Kiusam de Oliveira.

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?” – a qual conta a saga de dois jovens vivendo um amor inter-racial – e participaram de todas as etapas do processo, do roteiro ao lançamento do livro, que aconteceu na escola, diante de seus pares. 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 da dissertação, para fins de aprovação, elaborei um produto educacional, cuja finalidade é ser utilizado por outros educadores. Na verdade, foram feitos três produtos: o livro (fig.1) escrito e ilustrado pelas meninas participantes da pesquisa e o roteiro para educadores (fig.2) – no formato impresso e no formato e-book – 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.

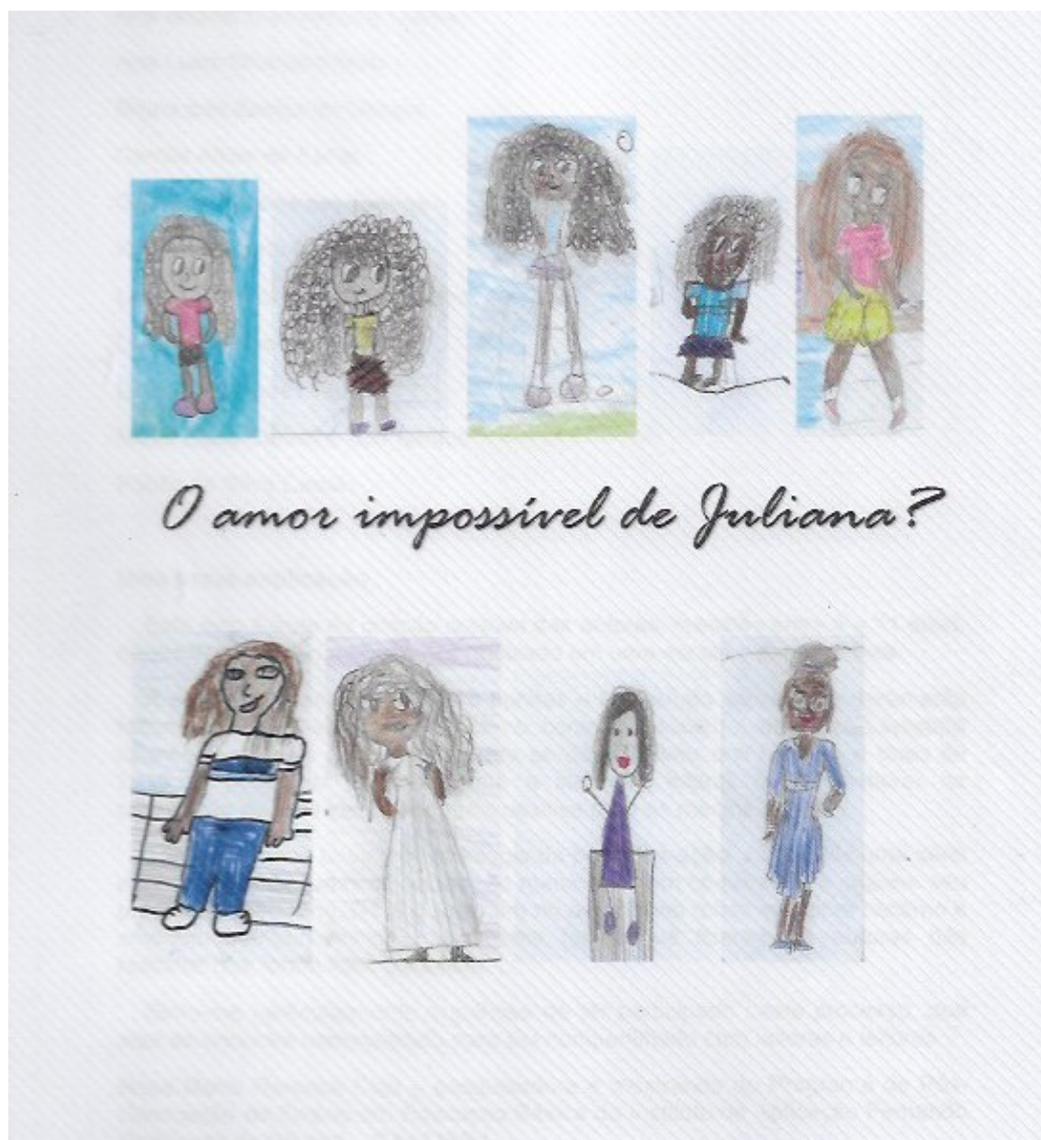


Figura 1- Livro “O amor impossível de Juliana?”

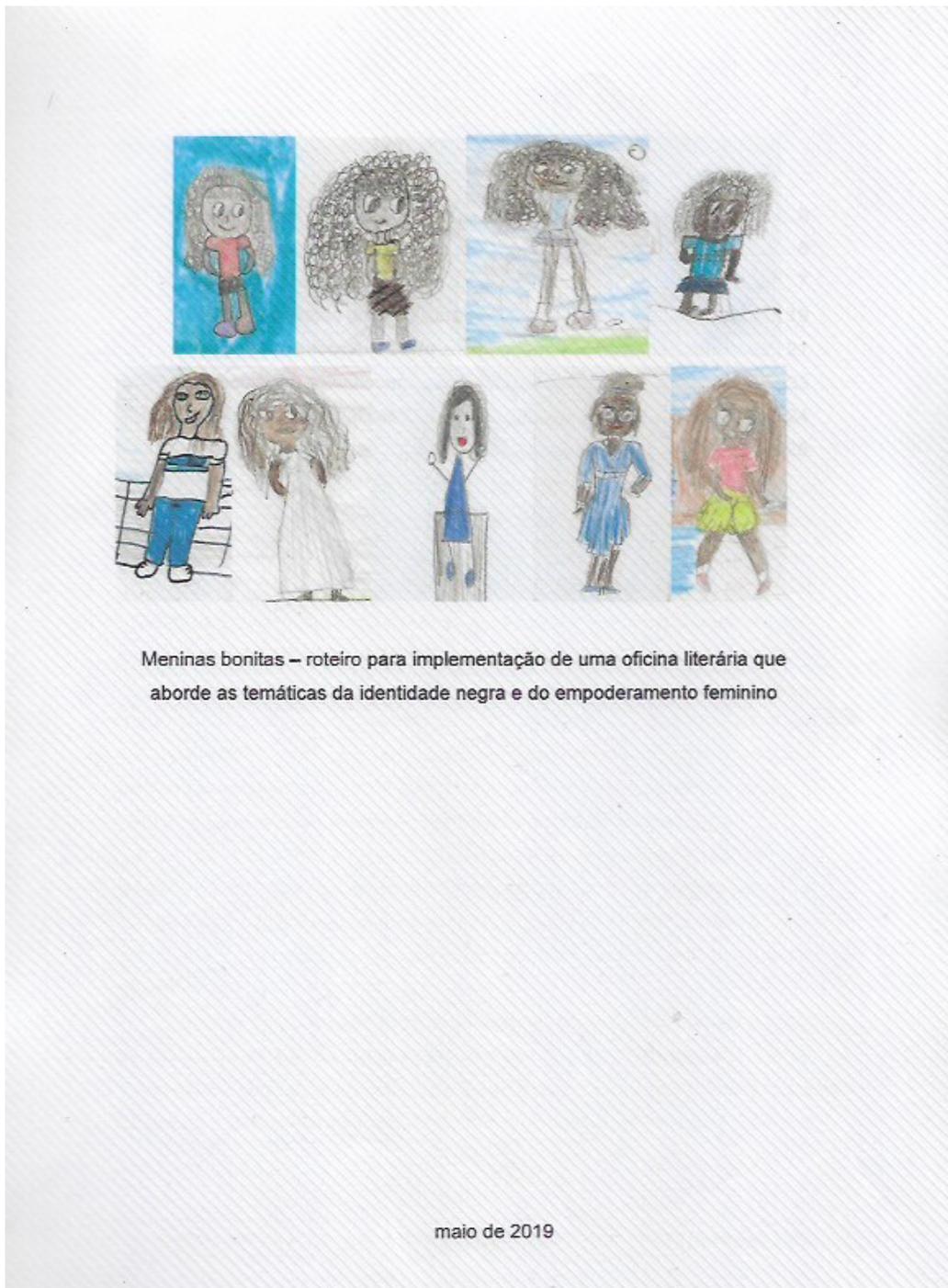


Figura 2 – Roteiro da oficina literária.

Após a apresentação da metodologia empregada e do detalhamento de como a pesquisa foi encaminhada até sua conclusão, destacam-se as observações e análises feitas ao longo dos encontros, apresentando-as por temas e relacionando-as ao aporte teórico. Em alguns momentos, são citadas algumas participantes da pesquisa por seus pseudônimos. Foram escolhidos por elas próprias, ação que vai ao encontro da proposta de

empoderamento que permeou a pesquisa. Os temas elencados para eixo de análise são os seguintes:

O discurso eurocêntrico introjetado

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, num dos encontros, recordou 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. Concordamos com Miranda e Riscos quando afirmam que:

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; RIASCOS, 2016, p. 566-567).

O valor das ilustrações na literatura infantil

Os tesouros de Monifa, de Sônia Rosa, conta a história de 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. Concordamos com os autores a seguir quando afirmam que:

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, 2010 *apud* BURLAMAQUE; MARTINS; 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. (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, 2002 *apud* BURLAMAQUE; MARTINS; 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.

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

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 interraciais”, 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. Logo concordamos com os autores quando apontam que:

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 interraciais e d) ser racistas (SCHUCMAN; MANDELBAUM; FACHIM, 2017, p. 453).

Gabrielly – uma das “Meninas Bonitas” – contou, num dos encontros, que sua avó costuma lhe aconselhar a alisar os cabelos. Podemos entender este conselho 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 sinalizou 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.

O empoderamento através da beleza

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 em nossa sociedade, 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) discute a dificuldade que é, numa sociedade como a nossa, extremamente visual, não estar adequada às imagens canônicas, não corresponder ao padrão de beleza veiculado, reforçado, massificado pelos meios de comunicação, pelas mídias digitais. 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 afilando 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.

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. 70).

Beleza é também 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.

O desconhecimento generalizado sobre a África

Em várias oportunidades ao longo dos encontros, foi possível perceber o desconhecimento das meninas sobre a história dos que sofreram a

Diáspora Africana, de quem muitos de nós, neste país miscigenado, somos descendentes.

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, desconhecadores dos saberes, crenças e culturas 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.

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 da personagem 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 decolonial 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 [...] Consequentemente, a opção decolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender [...] (MIGNOLO, 2008, p. 290).

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

Foi muito acertada a escolha do livro “Omo Obá – histórias de princesas” para compor a roda de leitura por, no mínimo, dois motivos: em primeiro lugar, foi através de sua 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”.

Assim sendo, precisamos decolonizar o pensamento em inúmeras dimensões, reconhecendo, por exemplo, a possibilidade de mundos diversos coexistirem de forma harmônica. Como afirma Catherine 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).

A pesquisa para além dos muros da escola

Pâmela – outra “Menina Bonita” 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* (2018), 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 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.

Conclusão

A pesquisa *Meninas bonitas* – um estudo sobre empoderamento feminino e relações étnico-raciais no contexto escolar a partir da literatura infantil foi construída a partir de inquietações vivenciadas no exercício do magistério, no reconhecimento do racismo que se encontra nas bases de nossa sociedade e na crença de que o texto literário pode catalisar reflexões e mudanças.

O objeto de estudo – a relação entre uma literatura que valorize a negritude e seus reflexos na formação de uma identidade positiva entre meninas negras – foi investigado dentro da perspectiva de uma pesquisa participante, mais especificamente da metodologia da pesquisa-ação, que busca sensibilizar e mobilizar os participantes para uma ação em benefício do grupo. Ainda que tenha suas dificuldades e desafios, esta modalidade de pesquisa foi entendida como a mais acertada para a investigação que foi realizada.

As rodas de leitura foram o instrumento através do qual a pesquisa foi desenvolvida, lançando mão de livros que buscam ressignificar a cultura, a estética e a história dos povos da Diáspora Africana – uma literatura que se autodenomina afro-brasileira – até chegarmos à criação do texto literário escrito e ilustrado pelas meninas e ao subsequente roteiro para replicar a pesquisa no formato de oficina pedagógica, ambos produtos educacionais originários deste processo de investigação.

De acordo com as análises realizadas a partir das falas das meninas e na observação de suas interações e de seus silêncios, recorrendo a autores que oferecem uma compreensão decolonial do objeto de estudo, foi 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 e de estar do/ no 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 fazeres e as diversas formas de expressão, que entende as questões históricas que justificam o contexto atual e que dialoga com os que por muito tempo foram excluídos.

Referências

- BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BURLAMAQUE, Fabiane; MARTINS, Kelly Cristina C.; ARAÚJO, Mayara S. A leitura de imagem na formação do leitor. *In*: SOUZA, Renata J.; FEBA, Berta L. T. (Orgs). **Leitura literária na escola**. Campinas: Mercado das letras, 2011.
- CARNEIRO, Sueli. Prefácio. *In*: HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na Educação**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 7-10.
- COELHO, Nelly N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial 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; 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.

OLIVEIRA, Luiz F.; 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.

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

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.

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

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.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.