



tramações feministas



organizadoras

Jaileila de Araújo Menezes

Ester Calland de Sousa Rosa

Keise Barbosa da Silva

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária Liliane Campos Gonzaga
de Noronha, CRB4-1702

FICHA CATALOGRÁFICA

T772 Tramações feministas [recurso eletrônico]: diversidade na literatura para crianças e jovens / organizadoras : Jaileila de Araújo Menezes, Ester Calland de Sousa Rosa, Keise Barbosa da Silva. – Recife : Ed. UFPE, 2020.

Essa obra faz parte de um kit educativo realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Vários autores. Inclui referências

ISBN 978-65-990126-6-2
(online)

1. Mulheres – Condições sociais.
2. Feminismo – Literatura infantojuvenil.
3. Mulheres – Identidade.
4. Mulheres na literatura.
4. Igualdade.

I. Menezes, Jaileila de Araújo. (Org.).
II. Rosa, Ester, Calland de Sousa.
III. Silva, Keise Barbosa da. (Org.)

305.42 CDD (23.ED.)
UFPE (BC2020-014)



tramações feministas

DIVERSIDADE NA LITERATURA PARA CRIANÇAS E JOVENS

organizadoras

Jaileila de Araújo Menezes

Ester Calland de Sousa Rosa

Keise Barbosa da Silva



Recife, 2020

autoras

Aroma Bandeira
Emanuela Maria de Araújo
Ester Calland de Sousa Rosa
Graziella Moura da Silva
Jaileila de Araújo Menezes
Joana Darc dos Santos Silva
Keise Barbosa da Silva
Larissa Verbisck Alcantara Bonfim
Maria Jaciara dos Santos Silva
Priscylla Karollyne Gomes Dias
Raiany Evelin Soares da Silva
Suzana Pereira Temudo
Viviane Michele do Nascimento Lima
Victoria Feijó Canales

organizadoras

Jaileila de Araújo Menezes
Ester Calland de Sousa Rosa
Keise Barbosa da Silva

prefácio

Laís Oliveira Rodrigues

diagramação e projeto gráfico

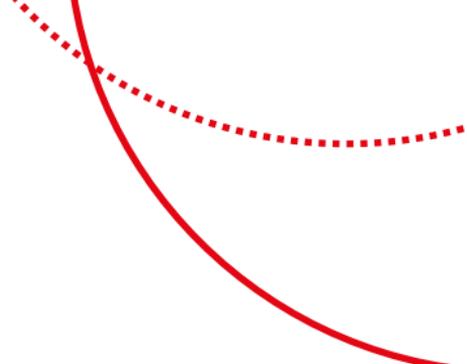
Hana Luzia

design e ilustrações / livrinhos

Hana Luzia *As raízes de Bianca*
Priscylla Karollyne Gomes Dias *A carta de Glória*
Rani Maria Berthoulini Figueira *A aventura de Vanete*
Viviane Michele *Espelho, espelho meu...*
Victoria Feijó Canales *Carolina e seus caracóis*

leituras críticas

Daniel Pereira
Ywanoska Gama



sumário

8 prefácio

12 introdução

**25 seção 1: temáticas interseccionais, feministas
e decoloniais na literatura para crianças e jovens**

26 O PAPEL POLÍTICO DA ESCRITA NA VIDA DAS MULHERES

45 QUE NOSSA DIFERENÇA NÃO SEJA RASURADA

61 O RACISMO ENRAIZADO E AS SEMENTES PARA SEU ENFRENTAMENTO

83 NOVAS LENTES PARA O RECONHECIMENTO DAS DIVERSAS BELEZAS

99 ESSE MUNDO TAMBÉM É NOSSO! O DIREITO DAS MULHERES
DO SERTÃO

**120 seção 2: escritas de (re)conhecimento de si
e do outro**

121 A CARTA DE GLÓRIA

161 CAROLINA E SEUS CARACÓIS

205 RAÍZES DE BIANCA

237 ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE ALGUÉM MAIS BELA DO QUE EU?

261 A AVENTURA DE VANETE NO MUNDO DOS HOMENS

285 seção 3: as nossas, as tuas rotas de mediação literária

286 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NA CONDUÇÃO DE RODAS
DE LEITURA

299 BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS E A MEDIAÇÃO DE LEITURA NUMA
PERSPECTIVA INTERSECCIONAL, DECOLONIAL E FEMINISTA

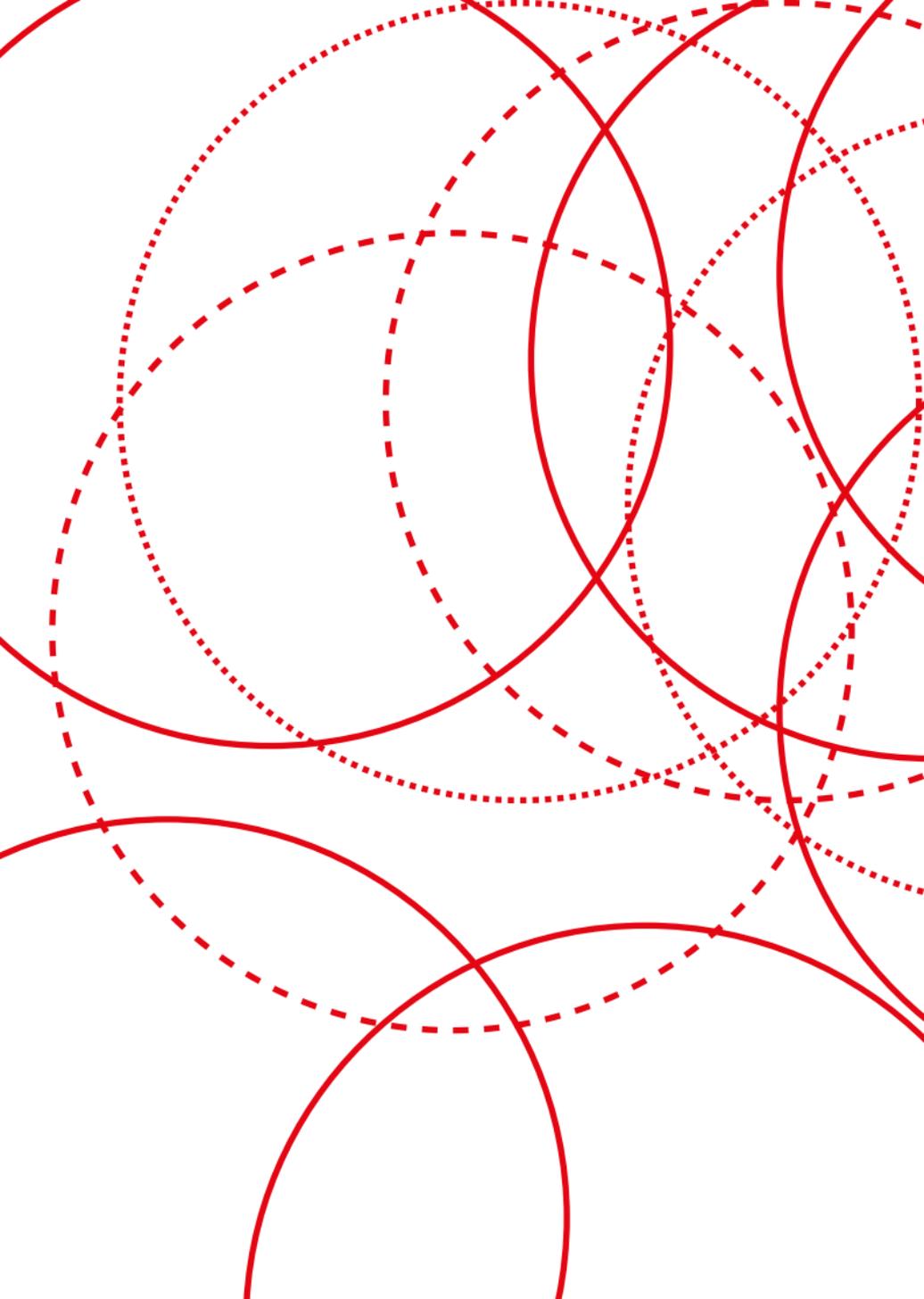
303 NOSSAS ROTAS: PLANOS DAS RODAS DE LEITURA

315 DIÁRIO DAS MEDIAÇÕES DE LEITURA EM BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS

369 considerações finais

375 as autoras

383 as bibliotecas comunitárias



prefácio

por Laís Oliveira Rodrigues

PARA BORDAR, ESCREVER E TRAMAR

POR OUTRAS LINHAS

Para além de tapar buracos, num exercício necessário de re-dimensionamento da literatura infantil, já encabeçado por algumas/ns autoras/es em diferentes lugares, a coletânea aqui apresentada se propõe a construir estradas, sugerir rotas, servir de guia e também ampliar horizontes, colorir vistas. Tomando como ponto de partida a atitude de partilha exigida na construção e contação de histórias, a coleção aposta na leitura como ferramenta de transformação que media, a um só tempo, movimentos de introspecção e expansão, a observação de si e do entorno, a interiorização do mundo e a percepção do mundo em si. Como na respiração, a coletânea toma a leitura como um fluxo ritmado que toca, desloca e reposiciona, afetando corpos e mentes para que, de modo integrado, possam tecer outras tramas, com novas cores e bordados.

Como ato político que é, a leitura e a escrita ocupam um papel fundamental para o estabelecimento de diálogos que ultrapassam e diluem muros, sejam eles geracionais, raciais, sociais, geográficos, culturais ou de gênero. Isso acontece na medida em que é suscitada a reflexão sobre seu lugar no mundo, capaz de gerar uma consciência de pertencimento

de si em coletividades e de exclusão. Nota-se, portanto, um caminho para a construção da imagem de si que não é só física, é também, mas vai além e fala de valores, subversões, possibilidades de vida e não vida, toca em questões relativas a merecimentos e moral, justiça e crime. Esta coletânea, ao atravessar as barreiras acadêmicas e oferecer-se em rede com bibliotecas comunitárias, escolas públicas e toda sorte de espaços dispostos a relações profícuas, instiga a pergunta: qual crime justifica a exclusão?

Situar historicamente as formas de pensamento, como exposto neste livro, é uma maneira oportuna de compreender a que elas serviam e os reflexos vividos até o presente, em diversos contextos e que justificam desigualdades e injustiças. Esse é um dos caminhos que permitem a observação e questionamento quanto aos silenciamentos e estereótipos presentes em diferentes esferas, através de diferentes linguagens, que vão desde as telenovelas até as produções científicas/acadêmicas.

Se pensarmos infância e juventude como espaços de tempo, afeto, crescimento, podemos afirmar o poder das histórias para o delinear do *quem sou, onde estou, com quem estou, para onde vou...* Trata-se de um importante momento para a construção de sentidos, daí a relevância da aposta em outras narrativas, diferentes das hegemônicas, como alternativa potente para lidar com e redimensionar a diversidade, de modo que a representatividade seja conquistada, no que de mais amplo isso quer dizer.

Sendo assim, a escolha de personagens e personalidades para contar histórias faz toda diferença para que leitoras/es e ouvintes possam se identificar. Como é sabido, as histórias infanto-juvenis são fortes recursos para alimentar a fantasia e produzir espelhamentos, por conseguinte, a depender de seus componentes, podem servir para a manutenção de estereótipos, do *status quo*, ou para fortalecer a autoestima e trazer à tona outras referências. Nesta esteira, o *TramAções* é um convite a desnaturalizar as hierarquias sociais, a questionar as desigualdades e mostrar, de forma subliminar, como elas são, de fato, incompreensíveis. Para isso, a aposta é pela complexidade, pluralidade e não-universalidade, a partir de uma perspectiva interseccional.

Olhar para Glórias, Biancas, Carolinas, Vanetes e outras personagens é um modo de chamar a atenção para a riqueza do nosso cotidiano, para o heroísmo do dia a dia, para a beleza do corriqueiro. Esse processo caminha no sentido contrário à colonização da linguagem e nos faz perceber que outras autorias são possíveis, que mulheres também podem ser fortes, que pessoas negras também podem ser bonitas, que pobres também produzem conhecimento. Ou seja, podemos reconhecer que outras histórias importam, que vale a pena ouvi-las e disseminá-las, que outros protagonistas existem.

Nesta direção, todo o projeto que deu origem a esta coletânea ilustra que a construção e disseminação do conhecimento pode vestir outras roupagens para ampliar seu alcance e promover mudanças sociais, tendo como fio condutor a

preciosidade da oralidade e dos afetos e recorrendo à leitura como processo interativo por definição. Essa interação é ainda mais ampliada se levarmos em conta o modo compartilhado, com diferentes agentes e em diferentes momentos e lugares, para que essa produção chegasse até aqui. Com isso, nota-se que houve uma preocupação em debater e refletir não só sobre o lugar de fala, mas também sobre o lugar de leitura (ou do/a leitor/a) e de escuta.

Por outras fantasias de beleza, TramAções é um convite à criação e contação de mais histórias fora da caixa. Ao reconhecer que as histórias infantis nos falam de modo amplo, nos tocam de modo complexo, aguçando afetos, enraizando valores e desenraizando outros, a coletânea nos diz daquilo que não pode parar, daquilo que deve proliferar, que desloca e reposiciona corpos diante de seu potencial político, de promoção de educação, saúde, direitos humanos.

introdução

por Jaileila de Araújo Menezes
Ester Calland de Sousa Rosa
Keise Barbosa da Silva

Esse kit educativo é um desdobramento de um curso de extensão realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEP COL), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. O curso ocorreu no segundo semestre de 2017 enfocando a temática principal de Direitos Humanos e Justiça, em uma perspectiva educativa, e vinculado à linha de extensão Metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem.

O curso teve como título: “Interseccionalidade, Feminismos e Decolonialidade: tramas e urdiduras” e foi destinado a estudantes de graduação e pós-graduação em ciências sociais e humanas. A proposta conseguiu agregar pesquisador internacional (CIS/IUL, Lisboa), docentes de vários departamentos, bolsista de pós-doutorado, estudantes e técnicos/as da UFPE que facilitaram o debate das seguintes temáticas: Intersecções e tangentes nos feminismos; Feminismo, Interseccionalidade e Decolonialidade; Descolonizando a imagem; Epistemologias feministas e Decolonialidade; Pesquisas do Instituto de Estudos da África (IEAFRICA), Colonialidades e estereótipos nas representações do Outro; Simbiose de saberes; A hierarquia de saberes na atenção obstétrica;

Interseccionalidade nos estudos de gênero, raça e sexualidade; Construindo uma pesquisa decolonial; Interseccionalidade na pesquisa com juventude, namoro e violência; O que se escreve para criança e sua recepção enquanto leitoras.

Sendo assim, representou uma oportunidade de explorar aspectos das epistemologias feministas, interseccionais e decoloniais, refletindo questões teóricas e de práticas sociais. A experiência do curso propiciou momentos de troca de experiências e intercâmbios entre pesquisadores/as vinculados a diferentes campos do saber em ciências humanas e favoreceu a construção de um dispositivo capaz de articular o debate acadêmico com os tensionamentos sociais sobre as questões de diversidade.

Ao fim do curso de extensão as/os participantes foram convidadas/os a pensar e construir histórias voltadas a crianças e jovens leitoras/es, que dialogassem com as temáticas trabalhadas ao longo dos encontros. Como resultado, contamos com a elaboração de seis histórias que traziam as mais diversas narrativas, produzidas de forma colaborativa. São elas: *A carta de Glória*, que conta a história de Glória Anzaldua, mulher escritora feminista estadunidense; *Carolina e seus caracóis*, inspirado na escritora brasileira Carolina Maria de Jesus; *As raízes de Bianca*, que trata da história de uma menina que pensava ser morena e se reconhece como negra e o processo de aceitação de seu cabelo; *Espelho, espelho meu existe alguém mais linda do que eu?*, que traz questões ligadas às relações raciais e autoestima infantil; *A aventura de Vanete no mundo dos homens*, contando um pouco da vida de Vanete Al-

meida, líder feminista com atuação no sertão de Pernambuco e referência de luta para as mulheres rurais; e *Criança feliz*¹, uma proposta de livro interativo no qual o leitor pode colar, pintar, escrever e ler relatos de infância de outras crianças.

Partindo dessas obras, buscamos com a presente proposta articular as várias forças que são fundamentais no processo de educação para os direitos humanos, considerando a importância de implicar crianças e jovens, a partir do campo literário, na construção de uma sociedade mais justa e equânime. Acreditamos na potência dos processos de formação via mediação literária, onde diferentes gerações (adultos, jovens, crianças) e saberes (acadêmicos e populares) encontram-se no compartilhamento de experiências e co-produção de sentidos sobre as diferenças, a diversidade e as desigualdades que constituem e desafiam o viver em sociedade.

Tornar visível as histórias e a produção de conhecimento a partir das experiências de mulheres, negros/as, pessoas do contexto rural compõe um empreendimento político pautado na justiça da memória, do direito ao (re)conhecimento de povos e populações que ainda vivenciam forte exclusão e violência em nosso país, principalmente no atual momento de desafio democrático às bandeiras de integridade corporal, autonomia, liberdade, equidade e diversidade.

1. Esta obra não compõe este kit educativo, pois suas autoras não puderam acompanhar o processo coletivo de reescrita proposto para a reelaboração dos livros.

A proposta de kit educacional, que contou em sua elaboração com o apoio da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), teve como objetivo principal: elaborar um material dirigido à formação de educadores populares e de professoras/es e estudantes de escolas públicas do Estado de Pernambuco, tornando perspectivas de interseccionalidade, decolonialidade e feminismos acessíveis a seu público-alvo, no intuito de que essas possam ser trabalhadas em salas de aula, grupos recreativos, bibliotecas comunitárias e outros espaços educacionais não escolares que atuam com crianças e jovens.

No processo de elaboração do material educativo, os livros originalmente produzidos como culminância do curso de extensão foram reescritos pelas autoras, que revisaram as narrativas e acrescentaram textos informativos complementares. Para colaborar com a reescrita, foram realizadas sessões de leitura compartilhada e debate em torno das produções num grupo composto pelas coordenadoras deste kit, mediadores de leitura de três bibliotecas comunitárias e todas as autoras envolvidas. Posteriormente, nos espaços das bibliotecas comunitárias, foram conduzidas rodas de mediação de leitura com jovens e crianças, seguindo as etapas planejadas coletivamente e com a presença das autoras.

Para nos mantermos coerentes com a perspectiva decolonial de produção e divulgação de conhecimento, que preza pela contextualização dos saberes e está atenta aos efeitos de hierarquização da violência epistêmica, as sessões de me-

dição tiveram uma perspectiva dialógica e formativa (PETIT, 2008; FREIRE, 1985). Defendemos que a leitura compartilhada de literatura pode contribuir para a formação humana (CÂNDIDO, 1995), em especial pelo potencial que oferece em termos de apropriação da linguagem literária, entendida como produção cultural que condensa valores, ideias e formas de sociabilidade de grupos específicos. Nesse processo, é importante atentar para a formação de comunidades leitoras que compartilham não apenas o acesso a determinados textos, mas também a modos peculiares de ler e refletir acerca das temáticas abordadas em diferentes gêneros literários, com destaque para o papel de mediadores/as de leitura. Para tanto, é preciso refletir sobre os modos de conduzir a leitura compartilhada de tal forma que assegurem momentos de contextualização das obras ao mesmo tempo em que fomentem conversas que de fato reconhecem diferentes posicionamentos na busca da elaboração de sentidos negociados entre mediador/a e participantes (BRANDÃO e ROSA, 2010; BAJOUR, 2012; CHAMBERS, 1991). Para tanto, a função de mediar a leitura não se limita à seleção do material e à leitura em voz alta de um texto. A mediação inclui conversar sobre os textos, suas autoras ou autores e sobre os lugares ocupados por quem escreve e por quem lê.

Durante os meses de outubro e novembro de 2018 realizamos oficinas de mediação literária utilizando as histórias produzidas, impressas numa versão artesanal, com o público de três bibliotecas comunitárias: Caranguejo Tabaiães

(BCCT), Popular do Coque (BPC) e Multicultural Nasedouro (BMN). Para tanto, o planejamento teve como foco o debate advindo da área de Educação Literária (COLOMER, 2007; COSSON, 2009), em particular os estudos acerca da recepção literária por crianças e jovens e o papel que mediadores de leitura exercem no estabelecimento de um modo de ler voltado à reflexão crítica e à conversa (BRANDÃO e ROSA, 2010).

Após a realização das mediações de leitura (duas em cada biblioteca), a equipe voltou a realizar encontros para sistematizar as reflexões advindas dessa experiência. Como decorrência, novos ajustes foram feitos na escrita das histórias, na apresentação das autoras e nos textos informativos complementares. Na reescrita das histórias, a prioridade foi evidenciar a dimensão literária dos textos e refletir também sobre o necessário diálogo entre texto verbal e ilustrações, pensando no modelo de livro-álbum, tão frequente na produção dirigida a crianças. Quanto à escrita nas notas autobiográficas que acompanham cada um dos 5 livros produzidos, a prioridade foi evidenciar as características pessoais e aspectos da trajetória dessas mulheres que às conduziram a essa produção autoral. Quanto aos textos informativos, a perspectiva foi a de acrescentar dados complementares que contextualizem as obras e que favoreçam sua mediação em situações de leitura compartilhada com adultos.

Ao longo de todo o processo de reescrita também foi conduzido um grupo de estudos para aprofundar o debate acerca de questões pertinentes às obras e à sua mediação, atividade que ocorreu no período de outubro de 2018 a janeiro de 2019.

Concluída a etapa de elaboração e de suas primeiras recepções em rodas de leitura, foram elaborados os textos que compõem as seções 1 e 3 desse material. O processo de escrita desses textos também teve um caráter colaborativo, com todo o grupo atuando na leitura crítica e apoio às autoras em seu processo de composição textual, o que implicou o desafio de trabalhar as temáticas da diversidade considerando a articulação entre aspectos teóricos e a mediação literária.

Todo o processo de elaboração desse material pedagógico nos conduziu a algumas reflexões que registramos aqui. Ficou evidente, especialmente nos diálogos que mantivemos com os mediadores de leitura e após a realização das mediações de leitura nas bibliotecas, que existe, sim, a necessidade de aprofundar as reflexões a respeito de tais temáticas na construção de uma consciência e cidadania crítica, buscando levantar questões acerca de temas ligados à discussão sobre gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, território, empoderamento, dentre outros. Assim, é importante pontuar que as perspectivas interseccional, decolonial e feminista, proporcionam uma reflexão crítica sobre a conjuntura política da sociedade brasileira e sobre o saber científico, considerando sua multiplicidade de objetos e abordagens teóricas e metodológicas. As equipes das bibliotecas destacaram, em diversos momentos, que existe uma demanda para que educadores/as como eles/as, que atuam em espaços não escolares e que têm o entendimento da leitura como direito e como fator de humanização, possam aprofundar as questões como aquelas tratadas nas obras produzidas por este coletivo.

É importante considerar, ainda, a demanda por acesso a autoras e obras que fundamentaram os marcos teórico-conceituais da proposta e, sendo assim a interseccionalidade - como uma perspectiva de produção teórica do feminismo negro - mostrou-se muito fecunda para visibilizar as diversas opressões que incidem ao mesmo tempo sobre determinados grupos populacionais historicamente excluídos das arenas de decisão política em nosso país. Mais que uma disputa ou hierarquização das diferentes opressões (raciais, de gênero, de orientação sexual, de território, geração) trata-se de entender como estas se encontram e podem ser enfrentadas em conjunto.

Refletir e discutir sobre essas questões é pensar também em uma perspectiva decolonial em relação à forma de compreender e de agir no mundo. Mesmo após a independência política dos países periféricos, ainda persistem formas de violência praticadas desde o contexto da colonização, em alguns casos com formas explicitamente coercitivas e em outros revestidos de justificativas que servem para ocultar a violência da imposição de uma cultura ou universo simbólico sobre outro. Em várias ocasiões, os colonizadores utilizaram elementos culturais similares para impor suas crenças: esquemas de equivalências que possibilitaram práticas de “ressementizações funcionais” aos seus objetivos, como é o caso dos portugueses na África (MENAFRA, 2007). Assim, os modos de perpetuar a colonização operam, não apenas em formas de opressão explícita, marcada pela repressão e

violência física, mas também através da linguagem, produzindo formas de narrar a realidade e a experiência vivida e de conferir sentido às relações humanas e sociais. Naturaliza-se aquilo que é fruto de uma construção histórica e que atende a interesses de segmentos sociais que impõem o seu “lugar de fala” e colocam mulheres, negras, trabalhadoras, latinas no lugar de “outros” (RIBEIRO, 2017).

Outra forma de violência, considerada uma violência epistêmica é o modo como os conhecimentos são julgados, em que só é valorizado o conhecimento do homem branco e do europeu, excluindo-se os saberes ancestrais e populares dos espaços socialmente valorizados para circulação do conhecimento. O epistemicídio também implica a adesão a uma construção de conhecimento causalista, linear e neutro. (MENAFRA, 2007).

Deste modo, entendemos que as reflexões sobre feminismo, interseccionalidade e decolonialidade precisam se fazer presentes na composição de acervos de bibliotecas e também nos processos de letramento literário que se materializam em práticas de leitura forjadas em bibliotecas comunitárias e em outros espaços de formação de leitores. Para tanto, a disponibilização de materiais didáticos como esta coleção se reveste de um sentido e uma necessidade, além de ser uma oportunidade para que debates muitas vezes circunscritos à esfera acadêmica, possam integrar outras instâncias educativas.

Adotando uma perspectiva sociointeracionista, entendemos que a mediação pedagógica é um elemento central em

qualquer processo de ensino e aprendizagem e que, ao privilegiar a produção compartilhada de sentidos, a mediação torna-se um bom operador de enfrentamento da violência epistêmica. Faz-se importante planejar estratégias de formação para escritores/as e mediadores/as de leitura a partir das perspectivas que norteiam este projeto (interseccional, feminista e decolonial), garantindo assim que os livros literários escritos e lidos para crianças e jovens possam contemplar temáticas fundamentais ao campo dos direitos de grupos historicamente invisibilizados.

Embora outros textos também possam favorecer as reflexões necessárias nesse campo, concordamos com Gama (2017, s/p) quando afirma que “a literatura como arte pode promover a crítica, a contestação e a ruptura, pois quanto mais literário e bem construído um texto, mais plural será sua possibilidade de leitura”. A literatura possibilita que várias reflexões sobre temas sociais sejam abordadas de um modo mais lúdico, poético, mas também questionador das relações de poder naturalizadas em nossa vida social. A elaboração de narrativas que detalham experiências de opressão e o recurso ilustrativo das mesmas têm se mostrado elementos potentes nos processos de identificação subjetiva, fundamental para a mobilização política em prol da formulação de resistências ao instituído. A construção literária de sentidos, que supõe textos abertos à participação do leitor no preenchimento de entrelinhas, marcados pela plurissignificação, pela vivência imaginativa e pelo confronto de

diferentes olhares sobre si mesmo, o outro, as relações sociais e sobre o mundo é um campo fértil para “democratizar a razão” (QUEIROZ, s/d) e experimentar formas alternativas e que subvertam a ordem vigente.

Pensar a partir desses elementos constitui uma grande contribuição em relação à reflexão sobre as desigualdades sociais. Sendo assim, as perspectivas a partir das quais os livros que constituem o kit educacional foram pensados permitem compreender, ampliar e complexificar os modos de produção do conhecimento e das injustiças sociais a partir de um olhar sobre as relações de poder que perpassam experiências históricas e cotidianas, macro e micropolíticas, individuais e coletivas.

O material educativo desse livro tem dois formatos, um eletrônico e outro na versão impressa. O impresso contém:

- os cinco livros escritos no âmbito do curso “Interseccionalidade, Feminismos e Decolonialidade: tramas e urdiduras”, revistos, ampliados e diagramados a partir da intervenção realizada em três bibliotecas comunitárias e da leitura crítica do grupo de mediadores e equipe organizadora desse material;
- um manual pedagógico, que visa compartilhar “rotas” para as mediações. Após a exposição de algumas reflexões acerca das estratégias adotadas no processo de elaboração do material, situamos as razões para a escolha das bibliotecas comunitárias como local para a realização das primeiras leituras das obras. Em seguida, compartilhamos roteiros/planos de lei-

tura e o registro/relatórios das rodas de leitura vivenciada nos espaços das três bibliotecas comunitárias envolvidas no projeto. Os planos e registros contaram com a colaboração e co-autoria de mediadores/as de leitura que atuam nas bibliotecas.

Para nós, organizadoras deste material, todo o percurso foi recheado de aprendizagens, que agora compartilhamos com nossos/as leitores/as.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas*. O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Orgs.) *Coleção Explorando o Ensino – Literatura/Ensino Fundamental*. 2010. MEC/SEB, vol. 20, pp. 69-106, (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid=1139)

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CHAMBERS, Aidan. *Tell me*. Children, reading & talk. Lightning Source, Wildshester, 1991.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados : Cortez, 1989.

GAMA, Ywanoska. Tecendo ideias e textos para crianças: desestabilizando olhares. Comunicação oral. In: Curso de Extensão – Interseccionalidade e feminismos: Tramas e Urdiduras. GEPCOL, Recife: UFPE, 2017.

MENAFRA, Rosina Pérez. Notas sobre violência epistêmica, vigilância epistemológica e alternativas à produção do conhecimento em Ciências Sociais. *Latitude*, vol. 1, nº 2, Maceió: UFAL, 2007.

QUEIROZ, Bartolomeu Campos de. Manifesto Por um Brasil Literário. <https://www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8>. Acesso em 24/04/2019.

PETIT, M. Un espacio de encuentros singulares: voces de lectores y bibliotecarios. In: BONILLA, E. GOLDIN, D. SALABERRIA, R. (Orgs). *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Editorial Océano, 2008. p. 153-179.

seção 1

temáticas interseccionais, feministas e decoloniais na literatura para crianças e jovens

“É necessária educação feminista de base para uma consciência crítica. Infelizmente, o elitismo moldou o pensamento feminista. A maioria das pensadoras/teóricas feministas desenvolve trabalhos no contexto elitizado da universidade. A maioria não escreve livros infantis, não ensina em escolas fundamentais ou de ensino médio nem sustenta uma influência poderosa que tenha impacto construtivo no que é ensinado em escolas públicas. Comecei a escrever livros para crianças exatamente porque eu queria fazer parte de um movimento feminista e tornar o pensamento feminista acessível para todo mundo.” (HOOKS, 2018, p.161).

o papel político da escrita na vida das mulheres

Priscylla Karollyne Gomes Dias
Suzana Pereira Temudo

Me arrebatou a poesia trazida pelas palavras abrigadas entre as páginas do livro que alguém lia e que deixou por ali: mundo entrando pelos olhos, enriqueceu minha vida (Sonia Junqueira, 2012, p. 22).

INICIANDO A ESCRITA, MAS POR ONDE COMEÇAR A LEITURA?

A linguagem escrita, enraizada histórica e socialmente em um cânone literário ocidental, tem estilo cujos traços ressoam em uma performance masculina, posicionando o feminino no lugar de margem na produção narrativa de si. Neste sentido, as práticas sociais e as relações culturais nos indicam que “a linguagem é um discurso masculino”². O que resta, então, para nós *mulheres*? Para as nossas escritas femininas? A subjugação de nosso gênero mulher, de nossa

2. Anzaldúa (2009, p. 306)



Sobre o debate em torno de quem são “mulheres” recomendamos o documentário dirigido por Marlom Meirelles titulado por ENTRE MULHERES (2012). O documentário reflete as situações culturais, sociais e as influências econômicas no âmbito das vivências de dez mulheres no contexto de cidades localizadas no estado de Pernambuco. O documentário pode ser conferido através do seguinte endereço eletrônico: www.youtube.com/watch?v=kvjzB7bWGG0

classe, de nossa cor, de nossa raça e de nossa etnia?³ O silenciamento das nossas vozes? O desaparecimento sutil das

3. Entendemos que os sentidos compartilhados em torno de termos como “classe”, “gênero”, “raça”, “cor”, “etnia” condizem não somente com a identificação do sujeito em aproximação com significados que tais termos mobilizam, como também condiz com sentidos compartilhados referentes a uma constituição de subjetividades coletivas social e culturalmente inscrita no processo das relações e interações humanas.

nossas existências que inscrevem nossos corpos e nossos pensamentos em contextos de conflito? Ou será que é no lugar de interdito da escrita e da intelectualidade que poderemos fazer ouvir as nossas vozes? Se emergem “obstáculos” no processo de registro escrito sobre nós, mulheres, então é preciso atravessar tais obstáculos⁴.

Gloria Anzaldúa (2000; 2009) escreve para as mulheres negras, indígenas, latinas, mestiças... Não somente a sua escrita se direciona para essas mulheres, mas com elas e através delas, sugerindo a desconstrução de estereótipos que insistem em tornar invisível as existências de mulheres pobres, negras, e que possuem *orientação sexual não heteronormativa*. Uma voz precisa ecoar nas periferias da América do Sul, da África, do Oriente Médio... uma voz orgânica, intrinsecamente relacionada com o cotidiano traçado por relações sociais desiguais.

Na contramão do cânone da escrita que tenta emudecer e aprisionar a nós, mulheres, surgem brechas e rasuras no tecido social. Um movimento oposto que emerge dos mesmos lugares onde puseram o nosso silêncio - a nossa raça, a nossa cor e o nosso gênero mulher. Surge um ato político de escrita, como a de Conceição Evaristo (2018), por exemplo, em denúncia às desigualdades sociais que historicamente têm colocado a população negra em lugar de abuso social e de submissão cultural; Que tem colocado a mulher negra

4. Anzaldúa (2000)

em uma posição de vida precária, constituída por condições de injustiça social. Advogamos pela escrita como prática educativa e de resistência política em uma dupla dimensão, individual e coletiva.

O texto literário tem potencial de abertura para um campo de possibilidades, para conectar lugares, leitores, autores/autoras do texto mobilizando diferentes formas de

IMAGEM: REPRODUÇÃO



O termo “orientação sexual não heteronormativa” diz respeito às diferentes formas de relacionamento para além do casal instituído entre o que comumente conhecemos como homens e mulheres. Para conferir o debate acerca dessa identificação não heteronormativa, recomendamos o documentário GÊNESIS (2017), produzido como parte do curso de Jornalismo pela Universidade São Judas Tadeu. O documentário foi dirigido por Aline Galhardo e Tawanne Mendes e pode ser acessado através do endereço eletrônico: <https://youtu.be/zOREfZJpJTM>

inscrição política. As marcas presentes no texto literário podem tornar evidente as escolhas feitas por quem escreve e os lugares sociais que ocupa. Desse modo, a compreensão de que a “literatura encena o próprio jogo da linguagem”⁵ pode nos fazer considerar a interlocução entre sujeitos produzidos por uma realidade social e sujeitos produzidos na ficção. Isso significa dizer que a literatura é um jogo de linguagem, carregada de valores, normas sociais, visões de mundo e que ao mesmo tempo reflete e cria representações sobre indivíduos em diferentes lugares sociais.

A criação literária tematiza certos campos e omite outros, sugere a elaboração de sentidos negociados entre a recepção de quem realiza a leitura – mobilizando ativamente, de maneira contextualizada e a partir de seus conhecimentos prévios, a sua visão de mundo – e quem realiza a escrita do texto, que evoca sentidos constituídos via o compartilhamento da linguagem social⁶. A relação entre leitoras e texto é atravessada por possibilidades de (re)criação do texto, que mobiliza significações em torno de uma autoria sempre em processo, que não se finda no ato de publicação. A procura de respostas para questionamentos em torno de “quem eu sou”, “como penso”, “o que eu sinto”, é transposta para a reelaboração da experiência através da leitura: “quem estou sendo, como estou pensando, o que eu estou sentindo, ao

5. Paulino e Walty (2005, p. 140)

6. Paulino e Walty (2005)

ler esse texto? O que este texto me diz sobre a sua autoria e o que a sua autoria diz sobre mim?”.

Sendo a leitura um paradoxo que permite ao mesmo tempo a solidão e a companhia, os encontros com o ato de ler e de mediar uma leitura podem impulsionar a criação de sentidos, com a participação ativa de quem lê⁷. Isso significa dizer que os sentidos são criados em interação com os textos, mas que podem ser ressignificados, inclusive em novas leituras e recepção por parte de quem lê. O encontro da leitora com o texto é permeado por uma prática educativa capaz de transpor a superfície, a aparência. Muitas práticas educativas estão perpassadas por práticas escolarizadas⁸, criando processos de ensino e aprendizagem que são voltados à acomodação e ao reforço de estruturas de poder que apagam as diferenças, justamente o que a escrita literária politicamente engajada quer visibilizar.

Como desconstruir estruturas consolidadas e que deixam marcas em nossas vivências, em nossos pilares, em nosso

7. Petit (2009, p. 34)

8. Consideramos que a educação não é sinônimo de escolarização, muito menos que educação e educação escolar constituem um mesmo sentido. Enquanto a educação escolar é atravessada por processos de escolarização, a educação se realiza de múltiplas formas e maneiras, sugerindo possibilidades de transgredir as cristalizações que o ambiente escolar muitas vezes cria. Daí por isso que as práticas educativas podem ser atravessadas por práticas escolarizadas, aproximando, mesmo em espaços não escolares, sentidos de escolarização.

contato com *as outras* e com o mundo? Como fazer da leitura e da escrita um campo de abertura para as nossas próprias histórias? No encontro com a literatura, precisamos aguçar a nossa “imaginação sociológica”⁹, aproximando linguagem e condições sociais.

Essas são algumas questões que nos ajudam a posicionar a escrita feminista negra, chicana e decolonial para crianças e jovens como um encontro em que mediadores e mediadoras também aprendem, e em que crianças leitoras também ensinam. É preciso disposição para acolher a diferença, tematizar as desigualdades e promover uma recomposição de forças de modo que “os espaços em crise sejam novamente habitáveis”¹⁰. A potência do universo literário infantil nos convida para repensar o lugar que construímos e que podemos construir nas entrelinhas da leitura e da escrita.

DEPOIS DO INÍCIO, ARTICULANDO ESCRITA E LEITURA COM PRÁTICAS EDUCATIVAS

No ethos da educação, um texto literário proporciona pensar não somente as relações de coletividade e de identidade constituídas pela escrita, mas também considerar os estranhamentos em torno de um cotidiano cristalizado no qual nos inserimos. Afirmar uma identificação no ato de escrever ou de ler possibilita encontrar novos espaços de sociabilida-

9. Soares (2014, p. 90)

10. Petit (2009, p. 40)

de, novos vínculos identitários, novas formas de apropriação nos modos de ver, de sentir e de estar no mundo¹¹.

No caso do Brasil, por exemplo, o preconceito com relação a determinados grupos sociais distancia os/as leitores/as de textos produzidos por identidades com baixa representativa política (mulheres, negras/os, jovens, pessoas LGBTQI+). Em relação à produção literária feminina no Brasil, por exemplo, é preciso se perguntar: quem são as escritoras/autoras? Por que a escrita feminina é necessária? Por que tratar desse tema com meninas e jovens mulheres é importante para pensar as relações entre escrita e leitura? E os meninos e jovens homens, o que lhes cabe como leitores da escrita feminina e feminista? Na trilha para enfrentar os impasses nesse campo encontramos inspiração em algumas mulheres.

A literatura de Conceição Evaristo (2018) denuncia uma realidade cruel de preconceitos em relação a população negra - em especial à escrita da mulher negra que vivencia uma condição de corpo abjeto no imaginário social. Enquanto mulher periférica, negra, a autora conhece o peso dos marcadores sociais de gênero, classe e raça que marcam seu cor-

11. Petit (2009) sugere que a leitura não é um mero ato de identificação entre leitor e texto, mas que os diferentes textos oferecem possibilidades para que leitoras e leitores ampliem seus horizontes culturais e para que possam ensaiar novas sociabilidades, para além de determinismos sociais. A autora cita, por exemplo, jovens migrantes de origem muçulmana que buscam novas formas de construir sua identidade feminina a partir do contato com a literatura universal.

po e sua vida. Nas cozinhas por onde passou, ainda muito cedo enquanto jovem, descobriu uma maneira de não morrer tão cedo e de viver de modo menos cruel. Criou então a sua “escrevivência”, e por meio da escrita de suas memórias levanta-se contra todas as formas de opressão e silêncio.

E é com marca forte que também se faz a escrita de Carolina Maria de Jesus (1914-1977). Oriunda dos estratos mais discriminados da sociedade brasileira, autora de obras como *Quarto de Despejo* (1960) e *O Diário de Bitita* (1977), sua narrativa visibiliza os processos de racismo e de desigualdades sociais que marcam a história do Brasil. A escrita política de Carolina de Jesus é um relato amargo e cruel do que é ser mulher, favelada, pobre e negra. É a partir desse “não lugar” que a autora nos coloca frente a um sentimento de incomformidade com os espaços destinados às mulheres que têm suas vidas marcadas por relações de desigualdades sociais diversas (raça, orientação sexual, posição cultural).

O que Conceição Evaristo (2018) e Carolina Maria de Jesus (1914-1977) têm em comum - além de sua escrita política de denúncia, de reivindicação e de análise social - são formas de criação literária que possibilitam o ensino e a aprendizagem política através de seus textos de memória viva. Vivências que furam o cerco da prescrição social de que mulheres negras e pobres pertencem a lugares outros que não a escrita. Ou seja, é preciso considerar que entre temáticas árduas e ácidas tais como a fome, o preconceito, a desvalorização humana e as injustiças que as atravessam, há um es-

tatuto educativo presente na denúncia de condições sociais que comprometem a dignidade humana. Muitos são os que habitam lugares que desafiam a esperança, a capacidade de sonhar.

De acordo com Michèle Petit (2009) o papel da leitura em um ambiente de caos é o de possibilitar o encontro de um “sentimento de continuidade”¹². Em relação à escrita podemos dizer que ela possibilita uma imersão na trajetória de busca e de ressignificação do medo, da angústia e do sofrimento. São essas marcas que precisam ser escritas desde cedo enquanto reconhecimento das dores de nossas vidas neste mundo que precisam ser superadas.

E no caso da literatura infantil, as linguagens verbal (texto) e visual (ilustração) se encontram para fornecer elementos que corporificam pensamentos, sentimentos, valores... As crianças aprendem a projetar a esperança, como o futuro de uma outra sociedade, uma sociedade melhor, aquela em que se viverá bem. Neste sentido, tal como crianças que constroem a esperança de uma outra realidade, é preciso já enquanto mulheres adultas continuarmos nutrindo em nós as belezas de uma vida melhor. É preciso lembrar que as palavras “germinam na boca aberta de uma criança descalça no meio das massas inquietas”¹³ tal como a nossa inquietude faz transbordar tempos de descobertas.

12. Petit (2009, p. 35)

13. Anzaldúa (2000, p. 235)



Para entender o que são as relações de gênero e como as desigualdades perpassam tais relações, recomendamos o documentário *PRECISAMOS FALAR COM OS HOMENS? UMA JORNADA PELA IGUALDADE DE GÊNEROS* (2017) que teve direção e roteiro de Ian Leite e Luiza de Castro. O documentário pode ser conferido em endereço eletrônico: <https://youtu.be/LBBo29RxJAO>

Em uma situação vivenciada ainda quando criança, Chimamanda Ngozi Adichie (2015) observa o caráter de desigualdade que perpassa as *relações de gênero*. A autora exemplifica com a situação de escolha do monitor da classe na escola em que estudava. Não sabia ela que quando a professora disse que iria abrir vaga de monitoria para um monitor, era para “um monitor” mesmo, com todos os sentidos que esse termo mobiliza em seu uso. Daí a escolha passar pela tensão da assimetria das relações de gênero. Chimamanda obser-

va como “um garoto que tirou a segunda nota mais alta”¹⁴ – sendo a primeira nota a dela mesma – conseguiu a vaga. O interesse da garota pela monitoria e mesmo sua atenção ao critério estabelecido pela própria professora (ter a nota mais alta) não foram considerados.

Não seria assim que acontece também nas escolas de nossas realidades? O que dizer dos momentos de discussão de um livro em sala de aula em que os meninos sobreposicionam as suas falas às das meninas? Como lidar com momentos durante a contação de uma história ou até mesmo em uma roda de conversa em que as meninas pouco ou nada falam? Será que estimulamos as nossas meninas nas rodas de leitura a falarem e a participarem em conversa conosco, com seus pares e com os livros? Estamos advogando em espaços educativos escolares e não escolares práticas de uma dita igualdade que homogeneiza as diferenças, ou estamos assumindo um posicionamento que tensiona as diversas desigualdades sociais e denuncia privilégios de alguns em detrimento dos direitos de todxs? Em contextos escolares e não escolares, como são, por exemplo, as bibliotecas comunitárias, é possível construir outras práticas que subvertam a ordem vigente?

Essas questões não foram propostas por Chimamanda Adichie (2015), muito menos pensando as práticas de educação em ambientes escolares, tão pouco se relacionando com as marcas da territorialidade brasileira. Essas perguntas correspondem a

14. Adichie (2015, p. 16)

uma inquietação nossa enquanto autoras sobre aquilo “que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras”¹⁵.

Em um país com uma população tão heterogênea como a nossa, não devemos ir em busca de uma única representação de escrita, de feminino, mas sim de uma produção que comporte a pluralidade das mulheres, que faça surgir outras formas de dizer sobre si, que escape do padrão de um cânone literário ocidental, masculino e eurocêntrico, que nos impõe o universal como forma de anular/silenciar as nossas subjetividades. As diversas formas de nos constituirmos mulheres, o direito de sermos quem quisermos ser e de escrevermos a partir de nossos marcadores sociais de gênero, de raça e de classe merecem ser defendidas.



QUANDO O POLÍTICO EMERGE NAS ENTRELINHAS DE ESCRITA: REFLEXÕES SOBRE O LIVRO “A CARTA DE GLORIA”

Quando nos encontramos com a escrita e com o pensamento de Gloria Anzaldúa (2000; 2009) perguntamo-nos como seria possível inserir no universo de literatura infantil as suas contribuições. A autora declara em seus textos a importância das mulheres serem protagonistas na escrita das suas próprias histórias, suscitando possibilidades de criar uma condição-outra na qual seja urgente e importante dizer quem são e como habitam o mundo.

15. Anzaldúa (2000, p. 233)

Neste sentido, criamos um livro infanto-juvenil intitulado “A Carta de Glória”, inspiradas a partir da carta de Gloria Anzaldúa (2000) publicada originalmente em 1981 e traduzida para o português em 2000, sob o título *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*. A intenção de nossa escrita é possibilitar identificações das crianças com as situações de assimetria que perpassam as relações de gênero, e no processo de mediação de leitura pensar COM elxs formas de ressignificar o mundo no qual estão inseridxs.

Quando escrevemos o livro “A Carta de Gloria”, nossa expectativa era sugerir que a leitura ocorresse em situações compartilhadas, mediadas por educadores e educadoras sensíveis aos temas provocados pelo texto. Pensamos que ao propor, no final da obra, que a criança também se coloque, como Glória, no lugar de quem escreve sobre sua vida, pudéssemos potencializar na escrita as significações culturais das relações desiguais de gênero desde a infância¹⁶. Essas escritas seriam antecedidas, em rodas de leitura compartilhada e mediada por adultos, por técnicas que mobilizariam as discussões das temáticas do livro.

“A Carta de Glória”, portanto, é um convite para que cada criança possa escrever a sua própria história. Para que desde

16. Não consideramos a existência de uma infância, uma infância singular e universal, mas sim de infâncias, no plural, que são constituídas por marcas sociais e culturais em cada contexto, em cada realidade, em cada ambiente de vivência. No caso do livro “A Carta de Gloria”, crianças que possuem cicatrizes da classe, da etnia, da raça e do gênero.

cedo possam estar sensíveis às marcas de gênero, de classe, de raça e de sociabilidade com sentimentos de coragem e de determinação para o enfrentamento das desigualdades sociais. Para crianças que se inserem em uma “escrita orgânica”¹⁷, partindo de uma produção oral coletiva rumo à produções autorais individuais, por escrito.

A formulação do livro “A Carta de Gloria” buscou também apresentar a compreensão de que através da leitura e da escrita, cada menina, cada criança, cada mulher, possa vivenciar uma nova forma de se relacionar consigo, com o mundo e com o ato de escrever. O livro apresenta mulheres de vivências múltiplas, localizadas em diferentes contextos, seja comunidades ribeirinhas, seja camponesas ou artesãs. Personagens que dialogam com a vivência de crianças localizadas em um contexto no qual a mulher é quem, muitas vezes, sustenta financeiramente o lar, a casa, a morada.

As marcas híbridas de Gloria Anzaldúa (2000; 2009) permitem transcender fronteiras e produzir encontros consigo mesmo e com o outro. Consigo *mesma* e com *as outras*. Tendo essa compreensão, além do texto ficcional, o livro “A carta de Glória” traz também um texto informativo complementar, que situa essa feminista “chicana” e dá referências bibliográficas para que o adulto leitor/a possa aprofundar o conhecimento acerca desta feminista e assim ampliar as suas possibilidades de mediação. Esse texto também pode ser lido com as crian-

17. Anzaldúa (2000, p. 234)

ças, entendendo que o gênero textual biografia também insere leitores/as em práticas sociais de letramento literário.

Os encontros não estão isentos de aprisionamento, até porque “não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós?”¹⁸. Neste sentido, sugerimos que seja através da mobilização de energia e de coragem que possamos não nos “render a uma definição de feminismo que ainda torna a maioria de nós invisíveis”¹⁹. Precisamos dizer às crianças que elas podem escrever sem se importar com as advertências contrárias²⁰. Precisamos nos questionar “como você doma uma língua selvagem?”²¹. A resposta emerge através de um convite pouco confortável, que exige coragem, que exige *proposições*. Um convite que nos chama a assumir um lugar incomum: “línguas selvagens não podem ser domadas, elas podem apenas ser decepadas”²². Um convite que nos faz pensar a nossa relação com a escrita, com a leitura, com a presença política. Mas não

18. Anzaldúa (2000, p. 230)

19. Anzaldúa (2000, p. 231)

20. Anzaldúa (2000)

21. Anzaldúa (2009, p. 305)

22. Anzaldúa (2009, p. 306) – Ao relatar uma experiência pessoal em que o dentista classifica sua língua como selvagem e que precisaria ser domada/decepada para permitir o tratamento dentário, a autora reflete sobre o que, simbolicamente, é domar/decepar uma língua selvagem que resiste, por exemplo, à dominação cultural como aquela vivida pelos chicanos na América do Norte.

qualquer escrita, qualquer leitura e qualquer presença política. Mas sim a nossa escrita, a nossa leitura e a nossa presença política, pois “obstinados, perseverantes, impenetráveis como uma rocha, ainda que possuindo a maleabilidade que nos torna inquebráveis, nós, *mestizas* e *mestizos*, permaneceremos”²³.

São as práticas normalizantes que nos exilam de nós mesmas. Mas são as práticas educativas que podem promover a nossa percepção sobre “a estrangeira dentro de nós”²⁴ e que, “muito frequentemente, como resultado, nos separamos de nós mesmas e entre nós”. Assim como é preciso denunciar as marcas de uma sociedade que insiste em nos marginalizar, nos silenciar, é preciso reafirmar que “não seremos mais suporte para seus medos projetados”²⁵.

Na relação política que atravessa as práticas educativas nas quais estamos inseridas, convidamos crianças meninas e mulheres adultas, ou *crianças adultas* e *mulheres meninas* a redescobrirem as suas histórias, a recontarem elas e a criarem lugares e espaços para que as suas vozes possam ecoar pertencimentos de si em coletividades.

CONCLUINDO A ESCRITA, MAS NÃO É O FIM DA LEITURA

A leitura nos retira de nosso lugar para pensarmos o lugar do outro. A escrita nos retira do lugar de pensar o outro para

23. Anzaldúa (2009, p. 317)

24. Anzaldúa (2000)

25. Anzaldúa (2000, p. 231)

pensar a nós mesmas. O livro *A Carta de Gloria* sugere pensar temáticas como: a luta reivindicativa em torno da garantia e da efetivação de direitos humanos e sociais; o trabalho em atividades ribeirinhas, artesanais ou até mesmo campestres; e a produção de uma escrita vivenciada, experienciada, impregnada por práticas educativas que perpassam cada intimidade compartilhada. O livro é uma composição *feminista*. Mas não somente para mulheres, mesmo que sua produção tenha sido pensada com e para elas.

Crianças que atravessam os espaços escolares e não escolares estabelecem um encontro com a leitura e com a imaginação que esta lhes suscita. A escrita, a leitura e a literatura pode nos mobilizar, enquanto sujeitos de agência em situações de práticas educativas, para criar novos espaços e novos horizontes de habitação das relações sociais que nos perpassam. O livro “A Carta de Glória” foi formulado por questionamentos sobre quem nós somos enquanto mulheres autoras de um livro para crianças. Neste sentido afirmamos uma escrita de mulheres negras, nordestinas, pertencentes à classe social pobre e residentes nas periferias da cidade de um país da América do Sul...É destas múltiplas posições que convidamos você para escrever conosco a sua história, a história de mulheres, a história de crianças.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Tradução de Christina Baum. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em Línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso em 4 mar. 2019

ANZALDÚA, Gloria. Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 39, 2009, p. 303-318. Disponível em www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/39/traducao.pdf. Acesso em 4 mar. 2019

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Palhas Mini, 2018, 2ª ed.

JUNQUEIRA, Sonia. Ilustração de Flávio Fargas. *Poesia na varanda*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. Leitura literária – enunciação e encenação. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete. (org.) *Ensaio sobre leitura*. Belo Horizonte: Editora Pucminas, 2005, p. 138-154.

PETIT, Michele. *A arte de ler – ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

SOARES, Eliane. Embora lidando com literatura, você está fazendo sociologia. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, v. 14, n. 1, 2014, p. 81-92. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/download/16183/10960>. Acesso em 4 mar. 2019.

que nossa diferença não seja rasurada!

Victoria Feijó Canales

Se o objetivo é a luta por uma sociedade sem hierarquia de gênero, existindo mulheres que, para além da opressão de gênero, sofrem outras opressões, como racismo, lesbofobia, transmisoginia, torna-se urgente incluir e pensar as intersecções como prioridade de ação, e não mais como assuntos secundários. (RIBEIRO, 2014, p. 17).

INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende apresentar o livro “Carolina e seus caracóis” e os motivos que nos levaram a produzi-lo. O livro em si trata de diferença e diversidade, podendo ser dispositivo disparador para debates sobre como esses elementos estão presentes em nossa sociedade. Marcadores sociais de gênero, raça, classe, orientação sexual são exemplos de categorias que podem nos ajudar a entender quem somos e que lugar social ocupamos, além de apontar possíveis privilégios e/ou vulnerabilidades que são fruto da desigualdade.

As desigualdades sociais têm origem numa hierarquização das diferenças. Assim, um tipo ou grupo de indivíduo/s é/são exaltado/s em detrimento de outro/s. Aspectos estruturais de

nossa sociedade sustentam as desigualdades. Parece-nos urgente entender e fazer entender que existem diferenças entre nós, sim, que elas não devem ser rasuradas ou hierarquizadas, e sim respeitadas. Quando as diferenças são utilizadas para justificar desigualdades sociais nossa luta deve ser em prol da equidade.

O livro-álbum “Carolina e seus caracóis” é produto de estudo feminista e interseccional sobre as desigualdades e as formas de discriminação com que nos deparamos e que enfrentamos diariamente. Iniciativa coletiva, o livro foi reelaborado, escrito e ilustrado por Victoria Feijó. Sua narrativa conta a história de Carolina, uma menina cuja aparência colorida se destaca entre tantas outras crianças acinzentadas, para quem essa diferença parece ser um grande problema, ainda mais quando Carolina revela que sonha em ser uma escritora. A experiência da menina reflete as palavras inconformadas que uma outra Carolina expressou em poesia:

Eu disse: o meu sonho é escrever!

Responde o branco: ela é louca.

O que as negras devem fazer...

É ir pro tanque lavar roupa.

(JESUS, 1996, p. 201)

VOCÊ TEM FOME DE QUÊ?

Carolina Maria de Jesus foi a principal inspiração para a produção deste livro. Mulher negra, pobre, nascida em Sacramento (MG) em 1914 e por parte de sua vida residente da



Quarto de Despejo é título de duas obras de Carolina Maria de Jesus: seu primeiro livro, lançado em 1960, e seu LP, Lançado em 1961. Carolina também é autora de 12 composições, cantadas em sua voz num LP acessível em <https://youtu.be/XH2pvFEjNhs> ou <https://youtu.be/t3dzlAr4euo>. As canções apresentam histórias próprias de sua realidade em um ritmo alegre, jocosos, tom que também se percebe numa leitura sensível dos escritos de Carolina.

extinta Favela do Canindé (SP), Carolina se empenhou em realizar o sonho de se tornar escritora, cultivando o hábito de escrever até quando não tinha o que comer (MOREIRA, 2009). As palavras destemidas de Carolina delineiam um pertinente e poderoso retrato da realidade em que ela esteve inserida, apresentando - e muito frequente e pertinentemente questionando - discriminação, preconceito e desigualdade.

A louvável persistência de Carolina em tirar seus escritos do anonimato é uma impressionante forma de resistência em contexto de fome e miséria. Ousando sonhar, Carolina conheceu e foi “descoberta” por Audálio Dantas, repórter que incen-

tivou e possibilitou a publicação de muitos dos seus escritos. Inicialmente através de pequenos trechos veiculados na revista O Cruzeiro e posteriormente através da publicação de seu diário em formato de livro: “Quarto de despejo: diário de uma favelada” (1960). O conteúdo do diário é composto por registros de eventos corriqueiros e próprios do cotidiano de Carolina, de seus sonhos, de suas ambições e de seus problemas, também (MOREIRA, 2009). Aqui temos um gênero que normalmente é destinado à esfera da intimidade, dos “guardados de gaveta” – como aliás marca a história das leituras e escritas femininas (PAIVA, 2007; MANNONI, 1999, WOOLF, 1996) – que ganha um caráter de escrita pública ao afirmar em sua linguagem literária, inédita na produção literária brasileira, o cotidiano de Carolina e seu modo de ver o mundo.

A partir do lançamento de sua primeira obra literária, Carolina Maria de Jesus deixou o anonimato para se tornar um símbolo da luta contra as injustiças da sociedade brasileira. O diário retratava sua rotina de catadora de papéis velhos, permeada pelas diferentes formas de discriminação a que estava sujeitada. Expunha as dificuldades cotidianas de sobrevivência que enfrentava dentro de sua comunidade, sendo sua escrita forte texto de denúncia das tantas desigualdades sociais do povo favelado no Brasil dos anos de 1950. Desse modo,

Carolina servia perfeitamente para desempenhar um papel que a sociedade ansiava por ver preenchido, era a um só tempo mulher, negra, pobre, migrante, semi-analfabeta, mãe solteira

e líder de família e, assim, de um dia para o outro, a catadora de lixo que sonhava em escrever para mudar de vida tornou-se a expressão máxima da denúncia da condição do oprimido. (MOREIRA, 2009, p. 65)

As palavras de Carolina ganharam forma em seus livros e melodia em suas canções. Pouco depois de seu sucesso, foi-lhe dito que parasse de escrever - como se o que havia dito fosse já suficiente - sendo desencorajada pelo próprio repórter que anos antes a ajudara a conquistar espaço literário (MOREIRA, 2009). A brilhante insubmissão de Carolina se manifesta à medida que ela segue publicando no exterior, particularmente na França, e lança seu primeiro álbum musical, em 1991, com composições fortes, inconformadas, carregadas de denúncia, mas também da alegria que lhe era própria (MOREIRA, 2009, LAVORATI, 2014).

Falar, escrever, cantar e conversar sobre temas como machismo e racismo, elementos tão estruturantes em nossa sociedade, configura-se como um importante recurso de denúncia e sobrevivência (RIBEIRO, 2015). A escritora e compositora brasileira, ao anunciar a verdade sobre sua existência enquanto mulher negra e pobre (e tornar-se mundialmente conhecida por isso), desafiou a supremacia masculina e branca e ocupou lugar de inspiração para a geração da década de 1960, inclusive e apesar da forte repressão durante o período da ditadura militar. Referência para debates sobre discriminação e desigualdade sociais, a escolhemos como ponto de partida para a nossa história.

RECEITAS ABERTAS PARA A CONSTRUÇÃO DE SENSIBILIDADES

Optamos pela literatura infantil como caminho para debates sobre diferenças e desigualdades por dois motivos principais: pelo poder da criança e pelo poder da literatura. Dirigimo-nos a crianças em situação de vulnerabilidade social, cujas vivências são atravessadas por desigualdades de gênero, raça e classe. Assumimos o compromisso de tornar o conteúdo acessível, não em termos de vocabulário, apenas, mas na elaboração de uma narrativa com a qual se identificassem. Investimentos na descrição minuciosa de aspectos da personagem que demarcam suas diferenças físicas com relação às outras crianças e também nas consequências emocionais e sociais (sofrimento, isolamento, dor, solidão) da discriminação que vivenciou na escola. Entendemos que o detalhamento das emoções (dimensão da afetividade com apelo tônico-postural e forte apelo/contágio social) colaborou, sobremaneira, para proporcionar identificação das crianças com Carolina.

A outra dimensão de investimento para situar o campo de dificuldades vivenciadas pelo personagem foi relacionar os aspectos afetivo-emocionais a dificuldade de realizar o desejo de ser escritora. Aqui a problematização se dá em torno dos marcadores de desigualdade social de gênero e status social: a escrita não é uma profissão para mulheres (sociedade machista, misógina, heteronormativa, patriarcal) e a profissão de escritora é socialmente inferior com relação

ao campo de valores da sociedade capitalista. Entendemos que as desigualdades permeiam a vida em sociedade e as crianças estão envolvidas nas diversas teias discursivas de sociabilidade (família, escola, mídias) que as (re)produzem. Logo, é importante despertá-las para o campo dos direitos humanos, para que fiquem atentas às situações de desrespeito. A principal estratégia para chegar até essas crianças foi tratando de diferenças.

Sobre a questão da diferença na infância temos que na interação entre eu e a outra - ou eu e o outro - são construídas noções de identidade (quem sou eu) e alteridade (quem é a outra) (LAVORATI, 2014). Essa outra pode ser real ou fictícia, pois o encontro intersubjetivo não é expressamente físico. Através da literatura podemos desbravar outros mundos, que podem ser mágicos ou nem tanto, mas que nos ajudam a entender, a partir dessa interação com o estranho, com o outro, com o altero, quem somos nós e que identidade é essa que construímos e é construída à medida que existimos socialmente.

A realidade fantástica e distinta da nossa à qual temos acesso através da literatura é um meio seguro para experimentar, fantasiar e criar. Como Bartolomeu Campos de Queirós bem redigiu em seu Manifesto Por Um Brasil Literário (2009), é nessa realidade fictícia, nesse contato com um outro mundo (que pode ser derivado do nosso ou não), que nos encontramos verdadeiramente livres para “pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia”, encontrando assim espaço para elaborar novas formas de existir no mun-

do. Esse é o espaço que a literatura nos confere para agir socialmente e politicamente, para transformar nossa realidade nos âmbitos micro (das relações pessoais) e macro (das relações estruturais).

Segundo Sengik e Ramos (2015), a literatura tem poder de mediadora entre o sujeito e seus sentimentos, podendo ser uma ferramenta capaz de ajudar na elaboração daquilo que se sente e daquilo a que custa atribuir um nome. A situação dada na ficção pode ser distinta daquela vivida por quem a lê, mas há características dela que podem facilitar a compreensão de eventos já experienciados pela leitora ou pelo leitor. Sendo assim, a leitura é uma oportunidade de entrar em contato com uma trama, um drama ou uma problemática e a partir dessa interação com as emoções causadas pela história acessar as próprias emoções. Partindo dessas premissas, “Carolina e seus caracóis” apresenta uma forma de discriminação não nomeada em que podemos projetar as tantas formas de discriminação que estão presentes em nossa sociedade.

A narrativa é potente e desperta a empatia de quem lê porque não especifica explicitamente a discriminação vivenciada pela personagem deixando o/a leitor/a livre para projetar tantas formas de discriminação que estão presentes em nossa sociedade. Em uma das primeiras rodas de leitura em que lemos o livro “Carolina e seus caracóis” em grupo, as crianças presentes rapidamente identificaram a personagem Carolina como negra, e o preconceito contra ela como racismo. Por

mais que o livro não trate da questão explicitamente, a discriminação racial se fez evidente para aquelas crianças, o que foi campo fértil para os momentos de conversa e de criação.

À medida que a narrativa de “Carolina e seus caracóis” apresenta a problemática de uma discriminação não nomeada, quem a acompanha tem a oportunidade de identificar-se de modo empático com a protagonista, mas também pensar resoluções possíveis para a história. O potencial da narrativa é transformador, pois atinge não apenas a criança como também a mediadora ou o mediador que - em contato com sua subjetividade - durante a leitura compartilhada empresta-se para receber e expressar as emoções suscitadas pelo texto. Por mais complexas que possam ser as reflexões disparadas pela história infantil, ela consegue transmitir a suas leitoras e aos seus leitores algo íntimo, daquilo que toca sua própria história.

O SABOR DE CADA DESIGUALDADE QUANDO TANTAS SÃO SERVIDAS NUM MESMO PRATO

Nossa prática de direitos humanos atenta às discriminações sofridas por determinados grupos de pessoas, desqualificados socialmente por suas posições de gênero, raça ou de sua classe social, entre tantos outros possíveis marcadores de desigualdade. Existem grupos de pessoas que sofrem tipos específicos de discriminação, sendo alvo de misoginia, homofobia, racismo. Acontece que, como Kimberlé Crenshaw bem coloca, essas categorias (raça, classe, gênero, sexuali-

dade) não são absolutas nem excludentes: “[...] nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos” (2004, p. 10).

Segundo Crenshaw, “mesmo dentro dos movimentos feministas e antirracistas, raça e gênero são vistos como problemas mutuamente exclusivos” (2004, p. 14). É possível, porém (e bastante provável) que uma única pessoa seja atravessada por dois ou mais marcadores sociais, podendo sofrer diversas formas de discriminação que se combinam e afetam a sua vida enquanto pertencente a um grupo específico. Uma mulher negra e pobre como Carolina Maria de Jesus, por exemplo, carrega consigo seus marcadores sociais de gênero, raça e classe a todo instante, sem ser mais mulher que negra, ou mais negra que pobre. Se não adotamos uma perspectiva complexa sobre as formas de opressão corremos o risco de não identificar aquilo que é próprio da intersecção mulher-negra-pobre. Sendo assim, ao atentar para a articulação dessas categorias buscamos compreender como elas se relacionam e quais tipos de discriminação se apresenta como produto dessa interação.

Incorporar questões de discriminação interseccional a maneiras mais tradicionais de se pensar a opressão pode representar um importante desafio a ser alcançado. Historicamente, os movimentos sociais têm priorizado uma questão social por vez temendo que reconhecer as diferenças e as desigualdades existentes nos próprios movimentos pudesse fragiliza-los (BRAH, 2006). Ao fazer isso, porém, esses grupos

acabam adotando conceitos universais sobre as minorias políticas que defendem, modelos universais que acabam (re) produzindo discursos e práticas sociais excludentes.

Se tomamos o feminismo como exemplo e nos aprofundamos em sua história podemos constatar que, desde sua primeira onda acadêmica e ainda por muito tempo, as principais (se não todas) queixas apresentadas pelas suas líderes (mulheres brancas de classe média) diziam respeito apenas à condição de mulher branca de classe média numa sociedade machista (DAVIS, 2016). Sendo sua vivência tão distinta daquela de suas irmãs brancas, as mulheres negras não eram contempladas pelas reivindicações das líderes feministas: o modelo de mulher submissa, passiva e dedicada à casa e à família era amplamente difundido durante a industrialização, mas não atingia a todas as mulheres. Afetava as mulheres brancas com poder aquisitivo, que eram proibidas de trabalhar “fora de casa”, mas não contemplava as mulheres brancas pobres nem as mulheres negras, às quais eram impostas jornadas exaustivas de trabalho braçal.

O argumento do “sexo frágil” incomoda e indigna muitas pessoas até hoje e muito foi usado para tentar fazer as feministas recuarem, mas não é compatível com a vivência de tantas mulheres cuja força foi e é cobrada na execução de seus serviços (DAVIS, 2016). Na primeira Convenção Nacional pelos Direitos das Mulheres dos Estados Unidos da América (1850), a ex-escrava Sojourner Truth era a única mulher negra presente. Quando os homens presentes atacaram a

participação política das mulheres baseados na ideia da fragilidade inerente à condição feminina foi Truth quem se levantou e, em defesa de todas e de si mesma, proferiu seu brilhante discurso “E não sou uma mulher?”:

Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer quanto um homem - quando eu conseguia comida - e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz treze crianças e via maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher? (TRUTH, 1851)

Sua raça e sua situação econômica eram diferentes daquelas das demais presentes, mas esse fato não anulava sua condição de mulher: dava a oportunidade de outras mulheres como ela se sentirem representadas e as convidava a se engajar na luta. Sua reivindicação por direitos iguais não era menos legítima do que a das mulheres brancas de classe média, e despertou as mulheres negras a aspirar não apenas ser livres da opressão racista, mas também da dominação sexista (DAVIS, 2016).

O feminismo negro vem endossando ao longo de sua história a necessidade urgente de reconhecer a pluralidade, a não-universalidade da mulher. Assim o faz porque as mulheres negras não estiveram nem estão contempladas pelo modelo universal de “mulher” que imperou durante muito tempo. De fato, a combinação de opressões que age sobre a

mulher negra constrói seu lugar social de modo que a interseccionalidade se mostra como a alternativa que “permite uma verdadeira prática, que não negue identidades em detrimento de outras” (RIBEIRO, 2016, p. 125).

A perspectiva interseccional, afinal, permite-nos compreender categorias de raça, classe e gênero como indissociáveis, devendo levar em conta as diferenças entre pessoas que estejam contempladas por um mesmo marcador social e as possíveis desigualdades que essas diferenças podem gerar. Como coloca Crenshaw, “as experiências das mulheres negras não podem ser enquadradas separadamente nas categorias da discriminação racial ou da discriminação de gênero” (2004, p. 8).



JUNTAS, NOS ALIMENTAMOS.

ALIMENTADAS, SOMOS MAIS FORTES!

Os primeiros esboços de “Carolina e seus caracóis” foram produzidos por um grupo de estudantes de Psicologia numa tentativa de compor um material atrativo e acessível para crianças que lhes apresentasse noções de identidade, alteridade e diferenças. A narrativa, como foi reelaborada e finalizada por Victoria Feijó, acompanha a jornada da personagem Carolina que é repreendida por sonhar ser escritora, assim como foi repreendida Carolina Maria de Jesus e tantas outras mulheres, principalmente as mulheres negras. É a partir do encontro da personagem Carolina

com uma outra personagem diferente (amarela e azul, e não cinza como as demais) que a protagonista se dá conta de que não está sozinha. Não é ela a única diferente, a única colorida, e a compreensão disso desencadeia uma certa identificação entre ambas, por mais distintas que sejam entre si.

O encontro e a identificação entre duas meninas, entre duas subalternas, entre duas mulheres é um encontro político. A noção de sororidade aqui se apresenta como esse reconhecimento entre duas subjetividades femininas dispostas a se apoiarem. Quando nos damos conta de que as situações de violência que experienciamos, por mais sutis e naturalizadas, acometem tantas outras mulheres, percebemos que não estamos e não precisamos enfrentar tudo isso sozinhas. Temos umas às outras.

Ao acessarmos a existência da outra, identificamo-nos com sua realidade e reconhecemos quem somos. Encontramos parceria, apoio e força para agirmos em prol da construção de uma sociedade sem hierarquia de gênero e, sob uma perspectiva interseccional, por uma sociedade em que nossas diferenças não sejam rasuradas, negligenciadas ou motivo de desigualdade, mas que sejam reconhecidas e devidamente respeitadas.

“Carolina e seus caracóis” é um dispositivo disparador que aborda a questão das diferenças e sutilmente expõe problemáticas sociais - e é este “o primeiro passo para a dignidade de certos grupos.” (RIBEIRO, 2017, p. 130). Convidamos à leitura de nosso livro para reconhecer e respeitar nossas

diferenças, não as rasurando com hierarquias que ponham em risco os direitos humanos de qualquer grupo de pessoas.

REFERÊNCIAS

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *CADERNOS Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, junho de 2006.

CRENSHAW, Kimberle W. (2004). *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. In: VV.AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem.

DAVIS, Angela. (2016 [1981]). *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 1ª edição.

JESUS, Carolina Maria de. (1996). *Antologia Pessoal*. Org. José Carlos Sebe Bom Meihy. Revisão: Armando Freitas Filho. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

LAVORATI, Carla. Uma voz que vem das margens: Carolina Maria de Jesus, a cantora improvável. *ANTARES*, volume 6, n. 12, p. 168-182, 2014.

MANNONI, Maud. (1998). *Elas não sabem o que dizem: Virgínia Woolf, as mulheres e a psicanálise*. Jorge Zahar Editor.

MOREIRA, Daniel da Silva. Reconstruir-se em texto: práticas de arquivamento e resistência no *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus. *Estação Literária Vagão*, volume 3, p. 64-73, 2009.

PAIVA, Aparecida. (1997). *A voz do veto: a censura católica à leitura de romances*. Editora Autêntica.

RIBEIRO, Djamila. (2014). *As diversas ondas do feminismo acadêmico*. In: RIBEIRO, Djamila. (2018). *Quem tem medo do*

feminismo negro? São Paulo: Companhia das Letras, 1ª edição, p. 44-47.

RIBEIRO, Djamila. (2016). Feminismo negro para um novo marco civilizatório. In: RIBEIRO, Djamila. (2018). *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 1ª edição, p. 122-127.

RIBEIRO, Djamila. (2017). O mito da mulher moderna. In: RIBEIRO, Djamila. (2018). *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 1ª edição, p. 128-130.

SENGIK, Aline Sberse; RAMOS, Flávia Brocchetto. Literatura como instrumento de discussão acerca da morte. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 41, p. 119-126, dezembro de 2015.

TRUTH, Sojourner. (1851). E não sou uma mulher? Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/#gsGZ04lkg>. Último acesso em 04 de abril de 2019.

Woolf, Virginia. (1997). *O status intelectual da mulher*. Editora Paz Terra.

o racismo enraizado e as sementes para seu enfrentamento

Larissa Verbisck Alcantar Bonfim
Raiany Evelin Soares da Silva

Ô preta! que leseira é essa?
Ô preta! levanta a cabeça!
Ô preta, não se esqueça,
seu cabelo não é ruim, seu
cabelo é uma beleza!
(Coco dos Pretos)

A RAIZ DO PROBLEMA

As raízes de uma árvore têm funções vitais de fixação no solo e nutrição, são elas que sustentam e alimentam aquele ser vivo. Metaforicamente, nas raízes de nossa sociedade, ou seja, nas bases estruturantes das nossas interações sociais, encontramos, entre elas, uma bastante perversa, já que se trata da crença que estabelece uma hierarquia entre indivíduos segundo a cor de sua pele. Temos assim, o racismo enraizado, aquele que está naturalizado de tal modo que é comum ser vivido sem ser tão evidentemente percebido,

mas que funda atitudes, expressões, situações racistas frequentes no nosso cotidiano que não são identificadas com a gravidade devida e, para além disso, o racismo estrutural presente na organização da sociedade, que permanece encoberto de terra e sem ser visto.

É parte deste racismo enraizado a imagem do negro estar sempre associada a algo pejorativo, inferior, são as raízes de nosso passado colonial escravista que ainda se fazem presentes pela contínua reprodução das injustiças. E é nesta rejeição da identidade negra que se encontra o tema central do livro para crianças “Raízes de Bianca” presente nesta coletânea, com o intuito de que ele contribua como semente para o enfrentamento do racismo.

São muitos os relatos de pessoas negras que não reconhecem sua identidade, tantas delas vivem toda sua vida em um processo de auto rejeição. Este quadro felizmente tem se transformado, em parte, nos últimos anos pela intensa atuação do movimento negro e pela disseminação de informações via internet, mas o alcance ainda não é o suficiente para um problema tão estrutural.

Lélia Gonzalez, uma importante feminista negra brasileira, retoma a linha de pensamento de Simone de Beauvoir, e afirma “a gente nasce preta, mulata, parda, marrom, roxinha, etc, mas tornar-se negra é uma conquista”²⁶. Ou seja, da mesma forma que nós não nascemos mulheres, mas nos tor-

26. <http://blogueirasnegras.org>

namos já que é a construção social de gênero que estabelece um padrão de performatividade para cada indivíduo nascido com determinado sexo biológico, também é a sociedade que subordina o corpo negro a uma condição de inferioridade desde o seu nascimento e é com esse estigma que ele inevitavelmente terá que lidar durante toda sua vida.

Sentir-se feio pela cor de sua pele, pelo cabelo crespo, por traços faciais e corporais como nariz largo, boca carnuda ou quadris grandes é um sentimento de inadequação ao padrão do corpo branco que, historicamente, subjugou e escravizou diversas etnias do continente africano com o objetivo de obter mão-de-obra para o trabalho nas colônias a serviço do capitalismo mercantil e do lucro para uma elite.

Foram 300 anos de escravidão negra no Brasil, e 130 anos que ela foi formalmente abolida, sendo que todos esses indivíduos negros escravizados ficaram sem nenhuma condição de trabalho e moradia e, sem qualquer perspectiva de futuro, formaram grandes bolsões de pobreza que ainda hoje permanecem, quando observamos o fato de que diante da desigualdade social brutal no Brasil, majoritariamente o negro encontra-se nas camadas econômicas mais baixas.

Todo esse passado e todo esse presente recai sobre uma criança negra assim que ela nasce, e diante de uma sociedade que violenta uma raça, não é de se surpreender a negação dessa identidade. Mas, como coloca Lélia Gonzalez, tornar-se negra é uma conquista e nesse sentido, uma posição política, que ao ser alcançada está contribuindo para desen-

raizamento do racismo, em um movimento de revolver essa terra que o encobre e ir em busca das raízes dessa identidade para conseguir plantar novas sementes.

Assim foi com Bianca, a personagem principal do livro “Raízes de Bianca”. Ela era uma criança com a autoestima baixa, que não gostava de ir à escola e se identificava como morena²⁷. A presença de uma nova professora que trouxe para a sala de aula esse debate sobre o racismo, transformou sua maneira de ver o mundo e a si própria. Bianca passou a se identificar como negra e quando cresceu pode lutar mais efetivamente contra os preconceitos raciais, na defesa de outras crianças.

A intenção das autoras é que este livro possa fomentar debates e contribuir para que mais crianças possam reconhecer sua identidade negra, compreender um pouco do que é o racismo e suas expressões mais cotidianas como a dificuldade de deixar cabelos crespos soltos, o comentário depreciativo que é ouvido a todo momento em relação às características físicas ou o uso da palavra negro, equivocadamente entendida como ofensa.

27. A cultura brasileira tem uma forma complexa de lidar com questões raciais. Por causa da miscigenação, as pessoas aceitam como regra o discurso da cor “morena”, recorrendo a outros eufemismos para adjetivar a pele que não é branca: cor de bombom, chocolate, cor de jambo, mulato, entre outras variações e apelidos. O problema é que essa denominação atua no sentido de camuflar a dificuldade de se autodeclarar negro pelo estigma social causado pelo racismo.

RECONHECER-SE NEGRA COMO SEMENTE

PARA O ENFRENTAMENTO

Todo esse debate acerca do que é ser mulher negra no Brasil, felizmente tem conquistado, através de muita luta e resistência, mais espaços de reflexão e disseminação de conhecimentos a respeito do tema. Este texto pretende ser mais um a contribuir neste movimento.

A fim de aprofundar a discussão dos principais temas que atravessam com mais contundência “Raízes de Bianca”, iremos estabelecer, neste momento, uma proposta de interlocução com referenciais teóricos, principalmente de autores e autoras negras. O objetivo é oferecer pontos de apoio para a análise do livro e assim ampliar o repertório de elementos para os que mediarão a relação das crianças com o assunto abordado na obra.

Tratar de racismo com crianças é um debate ainda muito pouco realizado, já que nesta etapa da vida dissemina-se muito fortemente a máxima “somos todos iguais”, e por isso não podemos ter preconceito, ou então mesmo quando é colocado que “somos todos diferentes”, não são debatidas as questões das opressões e desigualdades.

Provavelmente o pressuposto que embasa atuações como essas, por parte da família, da escola e de outros espaços, é a suposição de que crianças não devem entrar em contato com a violência do racismo, ou talvez seja até mesmo um desconhecimento do assunto por parte desses adultos que realmente enxergam o mundo através dessas máximas e até mesmo o desinteresse em enfrentar o racismo com o qual

concordam. Diante disso, torna-se importante que escolas, espaços educativos e de socialização na infância disponham de materiais (a exemplos de livros de literatura, informativos, vídeos e outros recursos) que tragam à tona o que está amplamente enraizado no senso comum.

O ideal de “somos todos iguais, nas nossas diferenças” é o que almejamos um dia alcançar como sociedade, mas isso não acontecerá se não enfrentarmos as injustiças que estão postas, injustiças essas que as crianças não só sentem e vivem, mas também reproduzem e ressignificam a partir do que aprendem e apreendem do mundo adulto.

Djamila Ribeiro (2017) coloca que: “Audre Lorde nos instiga a pensar a necessidade de reconhecermos nossas diferen-



Audre Geraldine Lorde (1934-1992) foi uma escritora negra americana de descendência caribenha, feminista, lésbica e ativista dos direitos humanos. Ela é, junto com Angela Davis e Bell Hooks, uma das princi-

pais vozes do feminismo afroamericano. Sua contribuição é muito relevante no sentido interseccional, já que foi uma das primeiras ativistas e autoras a dizer que uma opressão não justifica a outra e atuar concatenando gênero, raça e sexualidade. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Audre_Lorde

IMAGEM: ELSA DORFMAN [CC BY-SA ([HTTP://CREATIVECOMMONS.ORG/LICENSES/BY-SA/3.0/](http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/))]

ças e não mais vê-las como algo negativo. O problema seria quando as diferenças significam desigualdades.” (p.51).

Sendo assim, sem reconhecer que a identidade racial nos faz partir de lugares diferentes, sem confrontar com o fato de que a diferença de ser negro significa uma desigualdade pela existência do racismo, só continuaremos a corroborar com o mito da democracia racial, segundo o qual o Brasil seria um país onde todas as raças vivem de forma harmoniosa. Este mito é tão falacioso e tanto a desigualdade é presente, que a identidade negra sofre inúmeros processos de autonegação.

A identidade negra, assim como outras formas de identidade, surge a partir da necessidade de um determinado grupo valorizar o que tem em comum para se contrapor a outro. Como destaca Munanga (1994):

Toda e qualquer construção racista é baseada nas diferenças reais ou imaginárias. As diferenças unem e desunem tanto ao nível do macrocosmo como do microcosmo. Elas são fonte de conflito e de inúmeras manipulações sócio-econômicas e políticas-ideológicas. Quanto mais crescem, as diferenças favorecem a formação de etnocentrismo que são pontos de partida para a construção de estereótipos e de todos os tipos de preconceito, inclusive raciais. Quando elas tendem a diminuir no seio de um grupo, isto é, quando as semelhanças são mais importantes entre os membros de um grupo, tende-se a preservar a união através do mecanismo de identidade. (p. 17)

Assim, podemos afirmar que a construção da identidade negra é uma resposta ao etnocentrismo que inferioriza e subjugava toda uma cultura diante de um ideal estético-cultural eurocêntrico, desde o Brasil colonial.

Munanga (1994) também nos provoca a pensar como essa valorização da identidade segue uma lógica de separação de identidades que neste aspecto não é diferente do que o discurso racista propõe com políticas de segregação, como por exemplo o apartheid. Nesse sentido, bandeiras racistas e antirracistas carregariam o mesmo emblema da distinção étnica-racial-cultural, apesar de uma ser a fonte da violência etnocêntrica e a outra ser uma resposta hostil aos processos de genocídio físico, cultural e epistêmico vivenciados.

Essa reflexão complexifica o debate, sendo que é necessário trazê-lo para a realidade brasileira, que não viveu a mesma história que a África do Sul, mas que também tem encontrado no fortalecimento da identidade negra uma resposta para nosso país mestiço.

Diante da problematização da valorização e separação das identidades, como se isto fosse corroborar para a continuidade da violência, o Brasil procurou construir uma identidade nacional com o objetivo de diminuir os conflitos, já que, supostamente, não haveriam diversos grupos em um mesmo território.

O Brasil, factualmente, é um país mestiço biológica e culturalmente, mas o que é necessário atentar é no que esse discurso de mestiçagem implica e de como ele é argumento

para a dita democracia racial²⁸ que atua no acobertamento das desigualdades.

Por isso, ainda segundo Munanga (2004), podemos pensar sobre como o conceito de mestiço pode ser politicamente desarticulador, a partir do momento que se apresenta como um obstáculo epistemológico para a construção de uma identidade que enfrenta “na pele” a discriminação e o preconceito racial. Conforme argumenta o pesquisador congolês radicado no Brasil:

Algumas vozes nacionais buscam atualmente reunir todas as identidades, brancos, negros, indígenas em torno da unidade “mestiça” reunindo todos os brasileiros. Vejo nesta proposta uma nova sutileza ideológica para recuperar a idéia de unidade nacional não alcançada pelo fracasso do branqueamento físico. Essa proposta de uma nova identidade mestiça, única, vai na contramão dos movimentos negros e outras chamadas minorias. (MUNGANA, 2004, p.16)

28. Este termo, atribuído à Gilberto Freyre, apesar de não ter sido por ele cunhado exatamente com essas palavras, é uma compreensão advinda de sua obra “Casa Grande e Senzala” na qual o autor, baseado em Franz Boas, demonstrou que o determinismo racial ou climático não influencia no desenvolvimento de um país. Entretanto, este livro deu origem ao mito da democracia racial no Brasil, pois enfatiza certa harmonia nas relações interétnicas, o que mitigaria a escravidão brasileira, fazendo dela um pouco melhor que a norte-americana.

O movimento negro é a organização de diferentes grupos na história do Brasil e do Mundo através do tempo com o objetivo de reivindicar direitos para a população negra e lutar contra o racismo. Sua origem está na resistência à escravidão, e durante todo o século XX, muitas mobilizações ocorreram em diversos locais contando com intelectuais, artistas e a população negra como um todo. O movimento reúne, a partir das pautas raciais, debates como o feminismo negro e tolerância religiosa.

O discurso da mestiçagem vai ao encontro das máximas “somos todos iguais”, “somos todos brasileiros” e por isso é combatido pelo movimento negro, que enxerga no reconhecimento da identidade negra, ou seja, no reconhecimento da diferença tanto no sentido de não camuflar a desigualdade quanto para valorizar e procurar reverter a lógica do estigma de marginalidade, um caminho necessário para se superar aquilo que se traduz muitas vezes num desejo subjetivo de incorporar o padrão de beleza branco.

Reconhecer-se negro no Brasil não é exatamente uma tarefa fácil, não só por toda a violência que faz o negro negar suas raízes, como também por vivermos sim em um país mestiço e isso torna as relações mais complexas. Os debates sobre o colorismo tratam dessa questão, já que uma pessoa negra de pele escura pode até desejar negar sua identidade, mas a evidência da sua pele é mais objetiva. Por outro lado, uma pessoa negra de pele mais clara, pode fazer uso da sua condição para se embranquecer com mais

facilidade ou enegrecer, quando for conveniente (adotando um processo que os estudiosos chamam de afro conveniência).

A questão do reconhecimento da identidade racial, e de como essa posição não está dada e precisa ser adquirida pelas pessoas negras, por outro lado também precisa ocorrer nas pessoas brancas, que costumam se colocar como universais ou simplesmente pessoas, e fazem isso pois sua posição é aquela legitimada pelo poder hegemônico.

A ideia de raça é uma construção do projeto colonial, não existe biologicamente, mas sim no âmbito político e ideológico, já que este conceito hierarquizou determinados grupos étnicos a serviço de outros. Este projeto foi tão violento e eficaz que se faz presente até hoje de maneira muito evidente na permanência e enraizamento do racismo.

Diante dessa realidade de desigualdade, por mais que o desejo seja de um futuro de igualdade, não é possível, segundo grande parte dos estudiosos da área e também do movimento negro, atingir este lugar sem antes olhar para as diferenças e de como elas são o foco de produção das injustiças. Nossa sociedade tende a negar a existência do racismo e por isso definir-se como negro é uma forma de fortalecimento subjetivo para a demarcação de possibilidades de transcendência da norma colonizadora.

A REPRESENTAÇÃO DO NEGRO NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

A literatura, como todas as demais manifestações artísticas e culturais, está localizada em um tempo-espço determinado,

e nesse sentido inevitavelmente é reflexo do contexto social no qual está inserida e com isso revela as maneiras de pensar e agir de uma dada sociedade. Através da análise da literatura infantil nacional e traçando um panorama da história do Brasil é possível perceber como a população negra foi tratada de maneira desigual em nossa sociedade, sofreu processos de silenciamentos, violências e exclusões, como ainda atualmente sofre.

No final do século XIX, foi durante o processo de constituição do sentido de nação brasileira, que coincide com a abolição formal da escravatura, que se iniciaram os primeiros passos para a editoração de livros no Brasil. Esses primeiros livros abordavam a questão do progresso, e neles o negro era sinônimo de atraso, de escravidão, estava associado a um passado ultrapassado que não se encaixava mais neste novo projeto de sociedade capitalista industrial. A população negra, então, ficou novamente sem espaço e oportunidades neste modelo de organização econômica e social, como apontado por Fernandes (2005) e Hasenbalg (2005).

Sem espaço na sociedade e tampouco na literatura voltada para o público infantil, nas primeiras obras literárias a figura do negro era quase inexistente. Os negros tão presentes na sociedade “foram por muito tempo excluídos das páginas do livros”(FARIAS, 2018, p. 19).

Quando a figura do personagem negro começou a ser representada na literatura, era recorrentemente através da presença de pretas e pretos velhos, sendo que “estes eram, na grande maioria, coadjuvantes e estavam geralmente na posição de empregados, o que remetia ao recente passado

escravocrata” (FARIAS, 2018, p. 20), e os jovens dificilmente apareciam nas produções da literatura infantil, pois este grupo era percebido e caracterizado como “perigoso, ladrão, mendigo, um reflexo do jovem negro na sociedade urbana pós abolicionismo” (FARIAS, 2018, pg. 22). Com características estigmatizadas ou estereotipadas estes personagens possuíam “nomes que limitavam a reforçar a cor de sua pele, como: negrinho, negrinha, o preto, a pretinha, entre outros” (GOUVÊA, 2005, p. 79).

Esses personagens nunca apareciam como protagonistas ou ocupavam lugar de destaque dentro da literatura infantil,

Estereótipos são rótulos direcionados a minorias sociais, características dadas a todos os indivíduos de um grupo social, sendo assim uma generalização e uma simplificação de uma totalidade tão diversa, estabelecendo padrões sociais, sendo estes fixos e esperados de todos os indivíduos pertencentes a um determinado grupo social.

Estigma é uma marca ou sinal presente na vida de um indivíduo, onde este é colocado em um lugar de inferioridade, sofrendo uma desvalorização ou desqualificação interferindo negativamente no seu status social, o estigma está relacionado ao preconceito e a ideias pré concebidas em relação ao outro, sendo assim na definição de Erving Goffman: “a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena” (GOFFMAN, 2004, p.4).

eram sempre coadjuvantes e sua imagem era diretamente ligada ao período escravocrata, ocupando sempre um lugar de inferioridade no campo biológico, cognitivo e cultural em relação ao branco.

Outro fator muito comum na sua representação era o retrato com grande exagero de traços fenotípicos e negróides, com “descrições de feiura e bestialidade” (CASTILHO, 2004, p. 106), pois o negro como aponta Kilomba (2010), se tornou a representação mental daquilo com que o sujeito *branco* não quer se parecer. A imagem construída do negro, portanto, não corresponde à realidade, mas sim com as fantasias *brancas* sobre o que a negritude deveria ser.

Este lugar de inferioridade ocupado pelo negro na literatura infantil reflete o racismo do período escravocrata e as teorias racialistas nas quais a população negra era inferiorizada em aspectos mentais e socioculturais, como aponta Castilho quando argumenta que “a literatura pós-escravidão foi fortemente influenciada por duas correntes de pensamento em vigência na sociedade intelectual brasileira, ambas transplantadas da Europa: o Darwinismo Social e o Positivismo” (2004, p. 106).

Estas duas correntes influenciaram as teorias racialistas do Brasil, e estas, de cunho racista, não se limitavam aos laboratórios - como aponta Lilia Schwarcz (1993) - mas estavam e estão presentes no imaginário brasileiro, e portanto, refletido na literatura infantil.

Qual lugar ocupava o sujeito negro na sociedade no período pós-abolição? Que imagem se tinha da população negra em meio às teorias racialistas difundidas e presentes no imaginário brasileiro? Em qual posição se encontrava o negro numa sociedade racista e hierarquicamente dividida?

Podemos verificar todas essas respostas na literatura infantil, já que grande parte destes personagens possuíam características comuns como ausência de fala (além de muitas outras com estigmatização e estereotipização). Este silenciamento ao qual os personagens negros eram submetidos é reflexo das relações de poder presentes em nossa sociedade, Kilomba (2010) coloca que:

A boca torna-se o órgão muito especial, ela simboliza a fala e enunciação. No âmbito do racismo a boca torna-se o órgão da opressão por excelência, ela representa o órgão que os(as) *brancos(as)* querem - e precisam - controlar e, conseqüentemente o órgão que, historicamente, tem sido severamente reprimido. (p. 172).

A ausência de fala do personagem negro nesses espaços reflete muito sobre os processos de silenciamento a que essa população era e ainda é submetida. Dentro da lógica racista, este silenciamento se apresenta como uma estratégia, servindo para manter e legitimar uma estrutura de poder que culmina na exclusão e nos diversos tipos de violência - física e simbólica - aos quais esta população é subjugada.

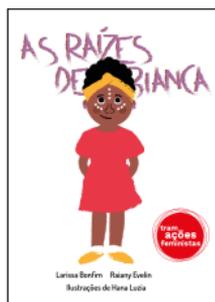
Conforme apontam estudos na área, a história do negro na literatura infantil passou por fases. Da ausência e inferiorização até

a valorização por parte de alguns autores, a partir dos anos 80, como “resultados de pesquisas, estudos, propostas no campo acadêmico e literário somadas a movimentos a favor da não-discriminação” (CASTILHO, 2004, p. 110). A partir desse momento, buscou-se reconstruir a imagem do negro dentro deste campo, através da apresentação de personagens negros de forma positiva, engrandecendo sua estética e cultura. Também surgiram diversos escritores negros que se voltaram à escrita de livros para crianças que valorizam a tradição e o repertório de narrativas que afirmam a identidade negra e a afro descendência.

Podemos ver os reflexos dos pioneiros da década de 1980, pois atualmente muitos autores/as estão construindo literaturas infantis trazendo personagens negros com outras narrativas para além de visões racistas, mas infelizmente ainda hoje encontramos uma parte da literatura destinada ao público infantil com personagens negros ainda estigmatizados ou completamente ausentes nas histórias. Isto repercute negativamente e constitui um perigo para o público infantil negro, que não se vê representado, pois “a invisibilidade pode construir no invisibilizado um sentimento de não existência e de exclusão” (SILVA, 2010, p. 47).

Cabe, então, aos educadores e famílias optarem por buscar exemplares na produção literária (tanto a nacional quanto a traduzida) que esteja preocupada e atenta a essa questão, que “rompam com silenciamentos e preconceitos raciais que existem nas literaturas tradicionais” (CASTILHO, 2004, p. 112). Assim estarão contribuindo para uma educa-

ção que minimize ou supere atitudes e comportamentos de cunho racista e preconceituoso.



“RAÍZES DE BIANCA” COMO CONTRIBUIÇÃO PARA DESENRAIZAR O RACISMO

O racismo no Brasil resulta em violências simbólicas direcionadas à população negra desde a infância. Bianca, a personagem principal do livro é uma criança negra de 9 anos que, sem perceber conscientemente, sofre estas agressões.

O preconceito racial se dá nos mais diversos lugares, e, infelizmente, um desses espaços é a própria escola, que ao invés de ser capaz de transformar essa realidade, torna-se um local de reprodução das opressões, desde seu currículo excludente até a presença de abusos relacionados ao cabelo ou a cor e que nem sempre são enfrentados pela comunidade escolar. Por isso, a escola é o contexto onde primordialmente se passa a trama vivida por Bianca.

Escrito com inspiração cordelista, “Raízes de Bianca”, através de frases curtas e em rima, aborda de maneira leve e lúdica uma dura realidade. Bianca, cujo nome propositalmente significa branca, é uma criança negra que insiste em afirmar que é morena. O desejo dela é pelo embranquecimento.

Esta situação de negação da identidade que ocorre com Bianca, acontece cotidianamente com a maioria das crian-

ças negras, que, pela falta de referências e representatividade acabam sofrendo um processo de auto rejeição da sua própria imagem. Através da ficção, a obra oferece, portanto, uma oportunidade para que a criança leitora se identifique com a personagem e seus dilemas, que passam a ser vividos de forma imaginária.

Diante de situações similares àquelas vividas por Bianca, grande parte das pessoas negras tentam ao máximo se enquadrar num padrão de branquitude. Bianca tinha seu cabelo penteado até ficar quase liso e desejava ter os traços finos como o das suas colegas de classe. Este processo de auto rejeição é muito doloroso, e sem a reflexão a respeito da sua conexão direta com o racismo, muitas vezes é vivido como uma questão individual.

O reconhecimento da negritude de Bianca, assim como a compreensão das formas como o racismo está presente e enraizado no cotidiano, só foi possível com a chegada de uma nova professora na escola que trouxe um outro olhar para a história do povo negro e uma reflexão sobre o preconceito racial.

Mesmo com a implementação da lei n. 10.639/03, a qual torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas brasileiras, o caminho para sua efetivação enfrenta uma série de empecilhos. Com por exemplo, o silenciamento da história da população afro-brasileira e africana na maioria das escolas, o negro é usualmente representado nos conteúdos escolares dentro do binômio escravidão-abo-

lição ou ocupa lugares subalternos, e isso interfere diretamente na construção da identidade racial, causando danos psíquicos e sociais nas crianças negras que acabam interiorizando e internalizando um sentimento de inferioridade.

Era esta a situação vivenciada por Bianca, pois ao longo de sua trajetória escolar não havia tido contato com a história e nem com a valorização do povo negro, o que resultou na negação de sua identidade, rejeição da sua negritude, tão evidente por seu fenótipo e cor de pele. Realidade que se transformou com a chegada da professora Luanda. Aqui também a escolha do nome próprio para a personagem não é casual e sim aponta para a afirmação identitária negra.

Depois de aprender sobre Dandara e Zumbi, sobre a beleza e resistência do povo negro e também com o despertar sobre a existência do racismo, Bianca mudou de atitude. A personagem começou a deixar seus cabelos livres, pediu uma boneca negra de presente para a avó.

A avó Maria é outra personagem central do livro, como Bianca e a professora Luanda. A importância da avó está nessa figura mais velha que não tem a compreensão do racismo e com as melhores intenções para que a neta tenha um bom futuro ela incentiva seu embranquecimento na afirmação da cor morena e no pentear dos seus cabelos. Bianca, como uma nova geração que teve a oportunidade de aprender e refletir mais sobre o tema na relação com a professora Luanda, ensina para a avó e esta também transforma sua maneira de pensar. O livro chega ao fim com Bianca tornando-se

adulta. A Bianca agora de fato negra, com uma compreensão profunda da importância desse reconhecimento, expressa o orgulho que tem de suas raízes e vive sua vida fomentando a luta antirracista pelos lugares por onde passa.

POR MAIS BIANCAS

A história de Bianca, embora situada no campo literário, não é uma mera ficção ou um caso isolado, mas é a realidade de uma série de meninas negras que sofrem as mais perversas formas de racismo no ambiente escolar. O intuito de “Raízes de Bianca” é ser um livro infantil que revele esta situação e proponha caminhos de transformação.

As autoras desejam que a história seja lida por crianças e que a leitura seja aprofundada na mediação de educadores e familiares, para os quais este texto é direcionado. O racismo só será desenraizado à medida que a raiz do problema for verdadeiramente exposta para ser tratada.

Para isso, no enfrentamento do racismo cotidiano, consideramos que a existência do livro em si já é uma semente, no sentido da importância da representação do negro na literatura infantil e, em particular no seu conteúdo, avaliamos o debate do reconhecimento da identidade negra na infância um tema fundamental para que novas árvores possam nascer.

O livro aponta para o substancial destaque da escola como espaço para a luta antirracista, pois é papel dos professores debaterem profundamente com as crianças o que é o racismo e suas expressões cotidianas dentro e fora da escola.

“Raízes de Bianca” deseja provocar essa discussão e convida os adultos que consideram o assunto demasiado agressivo para ser tratado na infância a compreenderem que nunca seremos de fato iguais enquanto não encararmos de frente as desigualdades raciais e a violência física e simbólica a qual a população negra está exposta, desde a infância e ao longo das trajetórias de vida.

Que crianças morenas possam tornar-se negras no contato com a história de Bianca, que professores se inspirem na professora Luanda e que avós Marias enxerguem como é bonito o cabelo crespo de suas netas. Que “Raízes de Bianca” seja semente para que a população negra, tão violentada hoje e através dos séculos, transforme essa realidade com luta e resistência como já vem acontecendo, mesmo diante do insistente racismo com que se depara.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, Suely Dulce de. *A Representação do Negro na Literatura Brasileira: Novas Perspectivas*. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 7, n. 1. p. 103-113, 2004.

FERNANDES, Florestan. *A integração do Negro na Sociedade de Classes Volume I - 3ª ed.* São Paulo: Ed. Ática, 1978.

Alves, José Augusto Lindgren Alves. São Paulo. Coleção Estudos Dirigidos por J. Guinsburg. Ed. Perspectiva S.s, 2005.

FARIAS, Jessica Oliveira. *A Representação do negro na Literatura Brasileira*. Revista Periferia, Rio de Janeiro, v. 10, n.1, p. 17-32, jan/jun. 2018.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Minas Gerais: UFMG, 2005.

KILOMBA, Grada. "The mask" In: *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) *A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Djamila. *O lugar de fala*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SCHWARCZ, Lilia. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: 1993.

SILVA, Ana Célia da. *Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático*. Salvador - Bahia: EDUFBA, 2010

<http://blogueirasnegras.org/2015/10/02/e-nos-amazoni-das-nao-somos-negras-sobre-interseccionalidade-e-territorio/>. Consulta em 15 de fevereiro de 2019.

novas lentes para o reconhecimento das diversas belezas

Graziella Moura da Silva
Maria Jaciara dos Santos Silva
Viviane Micheledo Nascimento Lima
Keise Barbosa da Silva

Meu cabelo é bem crespinho,
uso *black* e uso cacho. Às vezes,
meu pai faz carinho e a mão fica
presa, parecendo um embaraço.
Mas não é. É um convite para fazer
um denguidacho. *Denguidacho*
é um carinho mais demorado na
cabeça, nos meus cachos.
E eu adoro!

(Lázaro Ramos. *Caderno sem rimas de Maria*)

O RECONHECIMENTO DAS DIVERSAS BELEZAS

Falar sobre beleza é falar sobre corpo. A cultura, a mídia, a indústria da beleza ditam normas em relação ao corpo. Estamos todos de alguma maneira buscando alterar esse corpo

“natural” no qual habitamos. Pintar os cabelos, fazer uma tatuagem, uma intervenção estética, são formas de alteração que fazemos em nosso corpo e que de alguma forma estão associadas aos padrões estéticos da sociedade em que vivemos. A vontade de interferir no corpo não atinge, portanto, a todas as pessoas da mesma forma e nem é apenas resultado da vontade individual. Muitos condicionantes sociais nos levam a querer um corpo diferente e, muitas vezes, a nos sentirmos desconfortáveis no nosso próprio corpo, em particular quando se trata de corpos negros.

Gomes (2002) nos fala sobre essa relação do corpo negro, de sua vinculação com o estar no mundo e como esse corpo faz parte da cultura e dos padrões estéticos nele preconizados. Na verdade, a pesquisadora vai além em sua reflexão, ao discutir o processo de coisificação do/a negro/a, mais precisamente do/a negro/a escravizado/a. A perversidade presente no regime escravocrata incidia sobre os corpos negros e reverberava na forma como esses eram tratados por serem “diferentes” do corpo branco. Desse modo, “a diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir as intencionalidades econômicas e políticas” (p. 42). Nesse sentido, é importante compreendermos que quando estamos falando em identidade negra também temos que discutir a complexidade do sistema estético e suas repercussões sobre os corpos e sobre as identidades, auto reconhecimento e autoestima vinculados a características corporais.

Falar sobre estética e corpo também nos direciona a pensar sobre ser mulher. As mulheres desde muito cedo são expostas a um mundo de competição, mas diferente dos homens que têm que demonstrar sua força e inteligência, é comum que existam pressões sociais para que as mulheres se sobressaíam em atenção ao padrão estético aceitável socialmente. É ilusório pensar que isso começa na vida adulta uma vez que, desde a infância, as meninas são apresentadas ao mundo da visibilidade pelos padrões de beleza, recato e moral doméstica, ou seja, “bela, recatada e do lar”.

Desde pequenas as meninas são ensinadas, através das brincadeiras, do faz de conta, dos comentários dos adultos, dentre outras formas de socialização, como se vestir, como se comportar, como sentar. Nessa direção, é comum que ouçamos desde muito cedo: “fecha as pernas menina, não toca aí que é feio!”. Que menina ou mulher nunca escutou essa frase? Os brinquedos também ensinam papéis de gênero. Para as meninas brinquedos que remetem ao cuidado, à maternidade, aos afazeres domésticos. Para os meninos brinquedos de montar, helicópteros, robôs, tudo que estimule a aventura e inteligência. Quando se trata da intervenção e proatividade social, é comum ver mulheres sub-representadas em movimentos políticos e cargos de direção em espaços de trabalho, mesmo quando seu protagonismo é indiscutível.

Nesse sentido, consideramos que os papéis sociais embora tratados como se fossem determinados biologicamente e refletissem tendências inatas são, de fato, construções his-



Saiba Mais

Documentário: *Lute como uma menina*

Direção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso

Acesso ao filme: <https://youtu.be/8OCUMGHm2oA>

tóricas que contribuem para reproduzir relações que naturalizam o machismo e o racismo. Desse modo, passa a ser comum classificarmos as pessoas como superiores e inferiores devido à cor da pele e ao fato de serem meninos ou meninas.

Ao tratar sobre racismo, gênero, estética e infância, remetemo-nos a um curta metragem chamado “Cores e botas”. A história se passa nos anos 1980 e tem como personagem principal Joana, que quer participar do concurso da escola



Saiba Mais

Curta metragem

Cores e botas

Escrito e dirigido

por Juliana Vicente

Acesso ao filme: <https://youtu.be/Ll8EYEgU0o>

para se tornar “paqueta da Xuxa”²⁹. A partir desse curta, podemos entender como a questão racial e de gênero se articulam na experiência dessa criança. Só quem participa do concurso para ser paqueta são as meninas, não existe na escola uma competição para os meninos. O concurso prioriza exclusivamente o aspecto estético, pois para ser “paqueta da Xuxa” são exigidos das meninas certos padrões corporais; é

29. Durante mais de uma década a apresentadora de tv manteve um longo programa infantil que ocupava boa parte da manhã em canal aberto. Dentre as auxiliares que atuavam junto à apresentadora (uma mulher com fenótipo branco) eram chamadas “paquetas”, sendo que boa parte delas eram jovens brancas, loiras e com fenótipo caucasiano.

preciso ser loira e branca, ou por acaso, existia paqueta da Xuxa negra e de cabelo crespo? Essa produção em vídeo dialoga com a obra Espelho, espelho meu, ponto de partida para a reflexão que desenvolvemos neste capítulo.

Quais as repercussões para a construção da identidade e autoestima das crianças – principalmente das crianças negras –, quando elas mal se vêem representadas ou são frequentemente representadas de forma negativa? Quando se trata da questão de gênero, como é a construção da identidade da menina negra que muitas vezes se sente pressionada a corresponder a um determinado ideal de beleza, especialmente materializados nos cabelos e na cor da sua pele?

Diante disso, algumas questões precisam ser problematizadas entre pais e educadores, pois as crianças são expostas cotidianamente a situações de opressão, e sem as devidas discussões, poderão ser reproduzidas ou naturalizadas. Neste sentido, a produção literária direcionada às crianças pode desempenhar um papel importante ao apresentar às crianças referências que as ajudem a questionar a aparente naturalidade com que as diferentes manifestações de racismo e de machismo se expressam e configuram as relações sociais.

Durante nosso processo de construção identitária, desde a infância, internalizamos modelos. Através de crenças, valores, estética, esses modelos são colocados como “universais”, baseados em um padrão eurocêntrico e masculino. Gomes (2002) defende que os padrões estéticos, ou seja, aquilo que reconhecemos como bonito não é natural e sim

resultado de relações sociais que nos conduzem a internalizar padrões hegemônicos de beleza e de proporcionalidade baseados na Europa colonial. Portanto, falar do corpo não implica somente falar de estética, mas também de um conjunto de valores socioculturais, econômicos e políticos e que são historicamente construídos e reproduzidos ao longo do tempo. Desse modo, compreende-se que

No processo histórico e cultural brasileiro, o negro, sobretudo as mulheres negras, constrói sua corporeidade por meio de um aprendizado que incorpora um movimento tenso de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo. Porém, não basta apenas para o negro brasileiro avançar do polo da rejeição para o da aceitação para que compreenda e valorize a riqueza da sua cultura. Ver-se e aceitar-se negro toca em questões identitárias complexas. Implica, sobretudo, a ressignificação de um pertencimento étnico/racial no plano individual e coletivo (GOMES,2002, p.81).

Para ressignificar certas narrativas que ao longo da vida nos foram impostas, é preciso questionar os padrões, a lógica de classificação a que estamos constantemente sendo submetidas e submetidos.

Defendemos que se o ideal de beleza é construído culturalmente, então ele também pode ser desconstruído, ele pode ser questionado e ser (re)pensado, rompendo com um modelo universal e único para reconhecer o que é belo. Já que a beleza é subjetiva e construída socialmente, nós pode-

Saiba Mais

Música: *Menina Pretinha*

Autora: Mc Soffia

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=cbOG2HS1WKo>

mos educar o nosso olhar, para o nosso corpo, para o nosso cabelo, para a nossa história e através disso ressignificar a nossa própria existência e autoimagem.

O OLHAR SOBRE A HISTÓRIA E A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA

Segundo Moura (2014), o Brasil é o maior país do mundo em população negra, além do Continente Africano. De acordo com o IBGE (2014), o Brasil possui 54% da população que se declara preta e parda. O Brasil também foi o último país a abolir a escravidão e o país que mais trouxe africanos para serem escravizados.

Essa história do Brasil e os impactos que o regime escravagista continua tendo na atualidade precisam ser compreendidos, para entendermos como esses dados reverberam nas desigualdades ainda existentes no nosso país e como os/as negros/as foram (e ainda são) representados na literatura e em tantos outros contextos de significativa representativa política.

Os/as negros/as, ao longo do processo histórico brasileiro, foram durante muito tempo, excluídos e invisibilizados das páginas dos livros, tanto os de natureza histórica e informa-

tiva como nos livros de ficção. As primeiras representações do/a negro/a nos livros são do início do século XX pós-abolição da escravidão no Brasil. No entanto, tais representações eram sempre ligadas às suas trajetórias de dor e sofrimento e associadas a essa posição que ocuparam durante séculos na sociedade brasileira do período colonial. Segundo Farias (2018), o Brasil pós-abolição passava por uma ascensão em sua economia e excluía adultos e crianças pobres. Para os negros a situação era ainda pior, pois o fim da escravidão não eliminou o preconceito da sociedade nem criou condições para sua inclusão na sociedade brasileira de forma a reparar os danos causados pela longa escravização.

No campo da produção literária, quando o negro começou de fato a aparecer com maior representatividade em contos, romances e poemas, por volta de 1920, os personagens negros nestas narrativas eram estereotipados. Essas formas de representação também se fizeram presentes na produção literária dirigida às crianças. Segundo Jessica Oliveira Farias (2018),

[...] um exemplo de representação estereotipada muito recorrente nos livros infantis dessa época eram as personagens das velhas e velhos negros. Estes eram na grande maioria coadjuvantes e estavam geralmente na posição de empregados, o que remete ao recente passado escravocrata. (p.20)

Outro estereótipo recorrente nessas narrativas diz respeito à aparência física dos/as negros/as, que são representados/

as nos textos ficcionais de forma pejorativa e preconceituosa. Essa caracterização negativa de personagens negros na literatura infantil permaneceu por décadas, deixando gerações de crianças afro-brasileiras carentes de uma literatura que lhes representasse positivamente (FARIAS, 2018).

Atualmente estamos vendo surgir a passos lentos, autores/as e editoras voltadas para incluir o tema étnico-racial na literatura infantil com novas formas de representação e com uma efetiva valorização de personagens negros e negras, de suas forças e belezas, como as histórias que exaltam as questões fenotípicas, em especial o cabelo crespo e sua versatilidade e formosura.

Do ponto de vista das políticas públicas também podemos identificar algumas sinalizações que favorecem o debate sobre essa temática e o combate ao racismo institucional. Assim, em março de 2003 o MEC, criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com a meta de formular e implementar a política de promoção da igualdade racial. Neste mesmo ano, sancionou a Lei nº10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. Esses mecanismos são de fundamental importância para que se possa ressignificar as marcas da escravidão e que possamos ver mudanças no mercado literário. No entanto, vemos um retrocesso recente nas políticas públicas advindas do MEC que, em nome de uma ação mais eficaz, desmontou a Seppir, responsável pela articulação de políticas afirmativas no âmbito do ministério.

A importância da produção literária, especialmente de escritores e escritoras negras, com personagens negros/as, com temas que tratem de sua vivência, com o resgate de contos tradicionais africanos, não se resume apenas a representatividade, mas é uma oportunidade de debater estes temas com todas as crianças, não apenas as crianças negras. Isso porque nosso país é diverso e, além de enfrentarmos problemas gravíssimos de racismo e discriminação, precisamos propiciar debates e reflexões que contribuam para combater e reverter preconceitos e discriminações raciais. Nesta direção, a literatura é um ótimo meio para refletirmos sobre essas questões com as crianças.

Ler histórias para crianças e com as crianças, além de propiciar um momento de deleite, possibilita reflexão acerca de valores e normas de convívio entre as pessoas, principalmente quando a leitura é mediada por um adulto sensível às questões tratadas na obra. A escrita de obras que tratem das questões raciais e de gênero, a partir do compromisso com o enfrentamento à todas as formas de discriminação, é um instrumento relevante para o empoderamento de educadores sociais, professores/as, estudantes e familiares sobre as questões de feminismo e antirracismo.

Crianças e jovens estão imersos no mundo de descobertas e imaginação, e por isso não se ver representado em desenhos e livros pode repercutir negativamente na sua autoestima. É importante que a literatura infantil ofereça elementos para a discussão sobre representatividade e quebra dos estereótipos de modelo hegemônico estabelecido pelo “mito

da beleza”, que desde a infância nos dita como se vestir, cuidar dos cabelos e comportar-se perante a sociedade. Pensar que existe um padrão de beleza universal desconsidera e apaga outras belezas existentes, nega a dignidade de alguns corpos e cabelos que são rejeitados historicamente por falta de representatividade positiva.

Sendo a literatura infantil um importante artefato cultural que contribui para o desenvolvimento da imaginação, sentimentos e emoções da criança, é imprescindível que ela se veja representada de forma positiva, principalmente a criança negra, que durante a trajetória histórica brasileira foi esquecida e estereotipada. Assim, vemos despontar obras literárias cada vez mais preocupadas com este tema e que através de suas histórias e das imagens que compõem suas ilustrações, trazem elementos que contribuem para a reflexão sobre a cultura afrodescendente como parte essencial da nossa sociedade.



AS NOVAS LENTES

O livro “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu?” se propõe a problematizar os padrões de beleza e suas repercussões na constituição da autoimagem da menina/mulher negra. A narrativa é apresentada dentro do ambiente escolar,

onde duas crianças – Luna e Kayllane – questionam o porquê da realização de um concurso de beleza na escola onde

estudam. As duas crianças refletem se é possível comparar belezas e se existe, de fato, um ser mais belo que outro.

As protagonistas da história (Luna e Kayllane) apresentam uma diferença física importante entre elas: uma é branca e a outra é negra. A partir dessa diferença identitária é que as crianças começam a questionar como definir quem é mais belo do que o outro? Quais os critérios para essa escolha? O cabelo? A cor da pele? Ser magro/a? Ser gordo/a?

Ao pensar na diversidade, as autoras do livro articulam um debate sobre o modelo “universal” de beleza. Desse modo, no mundo ficcional, a obra oferece possibilidades de reconhecimento para meninas negras de situações que podem ser comum em seu cotidiano, marcado pelo julgamento muitas vezes excludente.

As personagens do livro, após suas reflexões, entendem o quanto um concurso de beleza pode ser excludente e sexista, pois apenas as meninas inicialmente poderiam participar do concurso. Na história a escola representada pela figura da diretora Beatriz, é um espaço acolhedor e de escuta das crianças sobre a diversidade de belezas. É assim que entendemos e defendemos que devem ser os espaços educativos, um espaço de pluralidade, de diversidade, de respeito, de escuta. Na narrativa, são as crianças – inicialmente Kayllane, a menina negra – que conduzem a direção da escola a “desnaturalizar” a proposta de realizar um concurso de beleza exclusivamente para meninas. É sua inquietação inicial que

conduz a trama e, com o auxílio de sua irmã mais velha, leva ao desfecho favorável em que o conflito inicial é superado.

Nesse sentido, assim como Bell Hooks, acreditamos na construção de uma educação humanista, ou seja, antirracista, atissexista e etc. Nessa direção, é possível configurar práticas que propiciem uma educação que reconheça as peculiaridades do indivíduo e que assegurem que os estudantes tenham voz, para assim estimular o senso crítico e que avance para que, de fato, seja realizada uma prática que liberte as minorias das opressões (Silva, 2016).

O livro ‘Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?’ aborda diferentes problemas que são vistos pelo olhar curioso das crianças, entre eles o fato do concurso ter que eleger uma menina como a mais beleza. As crianças entendem que cada criança é única e tem sua beleza particular, refletem sobre as origens das diferenças e como essas diferenças acabam se transformando em desigualdades. O livro se apresenta como uma contribuição no campo da produção literária que busca trazer novas lentes para o reconhecimento das diversas belezas, entre elas a racial.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas: um manifesto*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

HOOKS, Bell. A teoria como prática libertadora. In: HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARIAS, Jéssica Oliveira. *A representação do negro na literatura infantil brasileira*. [S.l.] 2018.

FERRARI, Rosana. *O Empoderamento da Mulher*. Disponível em: <http://www.fap.sc.gov.br/noticias/empoderamento.pdf> Acesso em : 20 mar 2019.

GOMES, Nilma Lima. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, N°23, p. 75-85, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

GOMES, Nilma Lima. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo com símbolos da identidade negra*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 121-166.

GOMES, Nilma Lima. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, N°21, p.40-168, Set/Out/Nov/Dez, 2002.

MOURA, Dayse Cabral. *Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre as práticas discursivas na educação de jovens e adultos*. Recife: Editora UFPE, 2014.

SILVA, Andresa Ribeiro da. Bell Hooks: por uma pedagogia interseccional. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/bell-hooks-por-uma-pedagogia-interseccional/> > Acesso em: 10 de abril de 2019.

SILVA, Luciana Cunha Lauria da; SILVA, Katia Gomes da. O negro na literatura infanto-juvenil brasileira. *Revista Thema*, V. 8, N° Especial, 2011, p. 01-13.

esse mundo também é nosso!: o direito das mulheres no sertão

Aroma Bandeira

ser negra,
na integridade
calma e morna dos dias.
ser negra,
de carapinhas,
de dorso brilhante,
de pés soltos nos caminhos.
ser negra,
de negras mãos,
de negras mamas,
de negra alma.
ser negra,
nos traços,
nos passos,
na sensibilidade negra.
ser negra,
do verso e reverso,
do choro e riso,
de verdades e mentiras,

como todos os seres que habitam a terra.

negra

puro afro sangue negro,

saindo aos jorros

por todos os poros.

(Integridade, Geni Guimarães)



Geni Guimarães é uma poeta negra, nascida na área rural de São Manoel, São Paulo, em 1947. Lançou seu primeiro livro de poemas em 1975, com “tons de protesto e afirmação identitária, voltados principalmente para as questões de raça e gênero” (latitudeslatinas.com/geni-guimarae).

Quando eu te digo “conheça a história de Vanete Almeida, mulher sertaneja”, quais são as primeiras imagens que te chegam? Como pensamos estas instâncias de predicativo “mulher” e “sertaneja” que, ao mesmo tempo, são reconhecimentos de algo que existe e algo que é construído pelo imaginário social? Como reconhecemos quem somos/ quem podemos ser? Afinal, tentamos desvendar estes reconheci-

mentos? Neste texto propomos que sim, que nos aproximemos da arqueologia destas duas palavras significantes com a finalidade de observarmos que estes não são designações naturais, mas sim construídos e que podem ser desconstruídos socialmente; para que nos coloquemos na potência das transformações e permanências sócio-culturais; e, finalmente, conheçamos Vanete.

A INVENÇÃO DO NORDESTE

O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral [...] É um homem permanentemente fatigado.

(Euclides da Cunha, 1902).

O espaço territorial Nordeste, mas também – e principalmente aqui nos deteremos – este espaço imagético-discursivo não existiu desde sempre, nem tampouco se deu de uma linearidade e continuidade histórica, mas nasceu como um projeto político-cultural específico e datado de certa parte da sociedade, entre o final do século XIX e início do século XX. Observamos, junto à pesquisa de Durval Muniz de Albuquerque Junior, que a identidade nordestina é fomentada da vinculação de interesses dos proprietários de terra (açúcar e algodão) destituídos do poder político e econômico em combate a um nacionalismo usurpador (ALBUQUERQUE JR. 2008. p 131); unidos a um grupo de intelectuais que percebiam na forja de uma tra-

dição e de um saudosismo a possibilidade de manutenção de privilégios. “A busca por arrumar discursiva e artisticamente estas lembranças é a forma que encontraram para organizar suas próprias vidas” (*idem*. p. 151).

Esta aliança de forças da elite tradicional buscou barrar o processo de modernização cosmopolita (em nível sociocultural) dado pela industrialização e domínio do governo federal por forças do dito Sul brasileiro - não esquecer que este é o momento da Política do Café com Leite, seguida do Golpe de 1930 -, que reduzia os investimentos ao chamado Norte brasileiro, obrigando-o a ocupar um lugar subalterno em todos os cenários de poder. Naquele contexto:

São criadas políticas compensatórias, como o Departamento nacional de Obras contra as Secas (DNOCS) e o Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA), instituições destinadas a falar em nome deste espaço e distribuir migalhas que caem do céu do Estado indo parar nos bolsos dos grandes proprietários de terra e empresários, funcionando como incentivos a uma obsolescência tecnológica e a uma crescente falta de investimentos produtivos. Isto torna o Nordeste a região que praticamente vive de esmolas institucionalizadas através de subsídios, empréstimos que não são pagos, recursos para o combate à seca que são desviados e isenções fiscais. (ALBUQUERQUE JR. p. 143).

Diante deste contexto, a aliança para autoconstrução identitária nordestina se intensifica, valorizando os marca-

dores do meio ambiente – como o sofrimento causado pela seca de 1877 a 1879 – mas o destaque principal para o entendimento desta “consciência” regional será buscado nas causas de ordem cultural (ALBUQUERQUE JR. 2008. p. 146) – como a invasão holandesa de colonização modificadora da arquitetura e urbanística; seguida da Insurreição Pernambucana (1645 a 1654); a fundação da Faculdade de Direito (1827), fomentadora de intelectuais; a Revolução emancipatória de 1817; a Confederação do Equador em 1824; a Insurreição Praieira em 1948; mas também a atuação do Diário de Pernambuco (desde 1825), cuja influência de Alagoas ao Maranhão definiu, para Gilberto Freyre, os limites da região (*idem*. p. 139). A invenção do Nordeste fora ainda provocada por inúmeros artistas e intelectuais desde a Geração Modernista de 1922 e a “escola tradicionalista de Recife” (*idem*. p.150), até o Movimento Armorial, que intentaram criar o singular personagem nordestino.

Costumeiramente, o sujeito criado na Era Moderna tem tons de universalidade, o que significa, em tais termos, a ambição de um sujeito uno, representante da totalidade e, muitas vezes, dissipador das multiplicidades. Não foi diferente para a criatura do nordestino na Contemporaneidade, ao qual ainda foi acrescido a tradicionalidade brasileira, que no caso tende a ser patriarcal e reprodutor da lógica colonizada. Nessa confluência entre o universal e o singular, “vai se operar estes discursos com um arquivo de clichês e estereótipos de decodificação fácil e imediata, de preconceitos populares

ou aristocráticos, além de ‘conhecimentos’ produzidos pelos estudos da região” (ALBUQUERQUE JR. 2008. p. 147). As imagens do Sertão e da sertaneja tenderão a ser cristalizados nesta perspectiva idílica e saudosista, e que ignora os conflitos existentes; de como, por exemplo, eram rechaçados politicamente os movimentos messiânicos por serem denunciadores das mazelas sofridas pela maioria da população rural, mas que figuravam em harmonia utópica nas representações feitas pela elite agrária. Ou mesmo o aspecto da miscigenação e desenvolvimento do mito da *democracia racial* com as proclamadas “três raças”, ignorando o racismo como base das desigualdades sociais – sejam econômicas, sejam de desvalorização identitária e cultural; ou ainda trazendo retratos bucólicos da mulher sinhá e da mulher trabalhadora. Representações que muitas vezes deixavam de lado uma problematização das situações subalterna e de violações às quais o machismo tradicionalista as incumbe, ainda associados a outras opressões estruturais, como veremos mais à frente.

Este desenrolar conceitual do Nordeste nos interessa na medida em que o percebemos como constructo interessado e que, ao mesmo tempo, o confrontemos com vivências, em especial a de Vanete Almeida, essa mulher cis negra trabalhadora sertaneja nordestina. Afinal, quem evidenciamos e quem calamos quando contamos a História de uma região e de um povo?

Vanete, em seu relato sobre ser nordestina, pondera muitos dos estigmas semeados ao longo das décadas. Em sua

autobiografia, dedica um capítulo nomeado “A região é rica, o povo que é pobre”, indicando desde já suas concepções e releituras sobre a inegável pobreza dentro do contexto de exploração classista – “pobre porque existe um interesse de que esse povo seja pobre, de que essa região permaneça pobre. Daqui sai mão-de-obra barata para outros estados ricos [...] Uma das razões é a divisão injusta da terra” (ALMEIDA, 1995. p.70). Detalha os valores de diária recebidos pelos trabalhadores rurais, insuficientes para a manutenção de suprimentos para sua família (*idem*. p.78) e as condições de trabalho, entre pequeno produtor, comodatário, renteiro e meeiro, todos estes que não desfrutam da propriedade das terras e labutam sob acordos com os donos de terra, que nem sempre respeitam as leis (*idem*. p. 68).

A nossa cultura, no Sertão, tem muito de acolher com os alimentos. Você chega na minha casa, eu tenho mais motivo para fazer um bolo, uma salada, uma comida e lhe mostrar o meu carinho, através da mesa. É um costume sertanejo! Mas, os trabalhadores viram seu costume sendo cortado.

[...] A seca [1979-1984], porém, além de todo esse sofrimento, possibilitou também algum crescimento político. Os trabalhadores começaram a compreender que uma comunidade isolada não poderia fazer muita coisa. Era preciso juntar todo o município. Depois, compreenderam que um município era pouco. Era necessário todo o Sertão. Em 1993, já estava claro para nós

de que teríamos que juntar não apenas Pernambuco, mas todo o Nordeste (ALMEIDA, 1995. p. 86, 94).

A militante dará bastante ênfase à importância das lutas sindicalistas rurais frente às intempéries diante da seca de 1979, como a busca por obras hídricas de irrigação, ocupação de terras desapropriadas para o uso comunitário, denúncias de irregularidades nos programas aplicados, mobilizações pela CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, pela FETAPE – Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado de Pernambuco, e ainda o início da participação de mulheres como conquistas destas lutas.

SISTER OUTSIDER

Sob os músculos poderosos de Luzia-Homem estava a mulher tímida e frágil, afogada no sofrimento que não transbordava em pranto.

(OLÍMPIO, Domingos. 1903).

O entendimento sobre o que é ser uma mulher também pode ser entendido como uma construção social e cultural permanentemente em redefinição durante os séculos. Como uma mulher que se percebe como mulher sabe qual performance adotar para que ela então pareça e seja uma mulher?[4] Toma

força, durante a Contemporaneidade, a diferenciação dos papéis sociais homem e mulher, sendo um o oposto do outro – agregando também os valores de masculinidade e feminilidade nesta dualidade do entendimento de gêneros humanos.

No texto “Descobrimo historicamente o gênero”, Margareth Rago nos traz uma observação da chegada deste conceito ao Brasil. Desde os anos 70, com a maior participação de mulheres nos círculos universitários, já se vinha traçando uma percepção afeminada das teorias e produção dos saberes, com suas problematizações e suas *lógicas diferenciadas* que partiam de pessoas que pensavam a sociedade a partir da maternidade, da prostituição e hipersexualização, do aborto, do amor, da infância e vida caseira familiar, das fazendeiras, das enfermeiras, das empregadas domésticas. Da *história das mulheres* passamos, nas décadas seguintes, empregar a categoria gênero, que deslocava o foco *mulher* para um *pensamento da diferença* nas questões identitárias, na mesma onda do “deslocamento do sujeito, a dissolução e historicização das identidades, a desnaturalização de inúmeras dimensões da vida social, cultural e sexual, um novo olhar se construía” (RAGO, 1998. p. 91).

Nossa percepção contemporânea do que é considerado *mulher* deriva ainda da Era Vitoriana ou de resgates Iluministas aos gregos. Certo escopo, uma amostra daquelas que eram consideradas mulheres e do que a sociedade designava até o momento para que aprendermos o que é ser mulher para tal sociedade. Seja nas representações líricas românticas de poemas e romances, seja no imaginário de cidadã ou cortesã da época, aquelas

que poderiam desfrutar de status em especial eram os dados da mulher branca advinda da aristocracia ou da nova burguesia. Vale ressaltar que neste momento, final do século XIX, a escravidão negra – que provocava não apenas o trabalho forçado de pessoas, mas também sua descaracterização enquanto ser humano pensante – teve sua abolição oficial em maio de 1888, todavia perdura o racismo inclusive para as mulheres negras. Quando os primeiros reconhecimentos do que seria a mulher afirmavam que eram frágeis e não trabalhavam, elas, as mulheres negras que muito há pouco estavam em condição de escravizadas, eram preteridas nestes conceitos. Já as mulheres indígenas eram menos ainda lembradas nestes relatos, ou eram expostas através de estereótipos estagnantes/estáticos.

Houve, portanto, um apagamento de corpos dentro desta conceituação, majoritariamente produzida num ambiente de dominação da lógica patriarcal. Percebemos que esta universalização da identidade “mulher”, advinda da divisão binária de gêneros – “entre um lado supostamente masculino, ativo e racional e outro feminino, passivo e emocional” (RAGO, 1998. p. 93) – não dá conta das múltiplas realidades de mulheres. Impunha-se a necessidade de, para além dos gêneros e de tão somente determinações biológicas, observar de modo interseccional outros marcadores sociais de pertencimento. Para a desconstrução dos *mitos fundadores* “é importante que possamos perceber a construção das diferenças sexuais histórica e culturalmente determinada, desnaturalizando, portanto, as representações cristalizadas no imaginário social” (*ibidem*).

Interseccionalidade é um conceito cunhado pela jurista Kimberle Crenshaw em 1989, na intenção de denunciar as redes de opressão que se impunham nas pessoas. Desta forma, as experiências de ser mulher e negra não podem ser entendidas separadamente quando analisamos uma vivência.

Observemos, por exemplo, o epíteto “mulher-macho”. Bastante difundido no Nordeste, seja por meio de certo baião muito conhecido – Paraíba, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, escrito em 1946 –, ou de cordéis sobre o tema, o caso é que este título é concedido a determinado grupo de mulheres que se destacam no trabalho não-doméstico, seja em lavouras ou nos comércios, mulheres que se colocam em posições públicas, ou que se interessam sexualmente por outras mulheres. Mulheres que adotam locais que a sociedade tradicional (machista e patriarcal) diz pertencer a homens, elas têm seus retratos masculinizados.

A respeito do baião, os autores evocam nesta música o estopim para a Revolução de 30, o golpe de Estado deflagrado por Getúlio Vargas, e iniciado na Paraíba e seus estadistas. “*Até mesmo o trecho onde ele ‘manda um abraço para ti, pequenina’, tem a ver com o fato da Paraíba ser um estado pequeno territorialmente. E, ‘mulher macho’, ter força para iniciar uma revolução estadual*”, comenta a professora Luceni Caetano da Silva, em uma reportagem para o Globo (ALMEIDA; FECHINE, 2019). Apesar dos jornalistas citados ambiciona-

rem uma temporização da máxima ao longo do seu texto, entendemos que ela carrega consigo explícita regra de alcance moral que retoma, através da designação feita pela sociedade patriarcal sobre as mulheres, uma determinação estanque dos papéis sociais.

No entanto, neste capítulo observamos que estas determinações dos papéis das mulheres e das sertanejas/nordestinas estão se desnaturalizando, por meio do trabalho árduo e dedicado de reconstrução da auto percepção de si e das demais, inclusive dos estudos autobiográficos de Vanete de Almeida. Ela que percebia a importância de contar a própria história e de sua coletividade na intenção de reescrever a História da sua região e de seu povo, agora pela ótica e presença das mulheres, da sua própria vivência. Que a maioria das histórias eram engendradas pelos detentores de poder, que em sua grande maioria eram homens brancos da elite. Foi com a participação ativa que estas perspectivas puderam ser alteradas, com suas novas lógicas de pensamento, seus interesses, suas conquistas. Ela comenta que “desde cedo me deparei, na família, na sociedade, com essa questão do machismo, do poder, da supervalorização do homem. Mas, nunca aceitei nada disso” (ALMEIDA, 1995. p.33).

SER MULHER NUM MUNDO DE HOMENS

Vanete Almeida viveu avidamente seus 70 anos de idade completos, de junho de 1943 em Cachoeira, no município de Custódia, sertão do Moxotó pernambucano, até setembro de 2012 em

Recife – passando por Serra Talhada, Nicarágua, Rio de Janeiro, Inglaterra, Argentina, Moçambique: *cidadã do mundo*. Mas em todos estes esteve mesmo sempre na luta pela organização das mulheres trabalhadoras sertanejas, em especial no Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Sertão Central e da Rede Latino-americana e do Caribe de Mulheres Rurais – Rede LAC. Em seu texto, que é um relato de experiência, Vanete diz que:

Eu também acho que o movimento de mulheres é um dos mais importantes do atual momento histórico. Em toda a história da humanidade, nós mulheres sofremos o maior parte do tempo de discriminação, de dominação, de opressão, de escravidão. Isso precisa ser vencido. Acho que mudando algumas ideias e costumes, que submetem as mulheres a tantas gerações, conseguiremos transformar mais rapidamente a humanidade. [...] Precisamos estar presentes nas lutas por transformações políticas. Não dá mais para ficar só cuidando dos filhos, da casa. Assim, as mudanças nunca terão as nossas feições, o nosso rosto. Nós mulheres, queremos que o mundo também seja transformado por nós e não apenas pelos homens. Nós queremos mudar o mundo, porque sofremos maior opressão e falta de liberdade. Por isso, existe um interesse grande das mulheres em tornar o mundo mais justo e humano. Tomara que isso não seja apenas mais um sonho (ALMEIDA, 1995. p. 194-195).

Sua militância intercontinental começou em Serra Talhada, num espaço de assistência para idosas e idosos – seus

primeiros sonhos de justiça – no Abrigo de Idosos Ana Ribeiro (voluntária como diretora de 1974 a 1984), e evoluiu em 1980, na FETAPE, para o movimento sindical pelo seu compromisso com a luta dos trabalhadores. Esteve ainda atuante, durante a década de 1970, em trabalho voluntário pela Diocese de Afogados da Ingazeira, em Pernambuco, numa equipe de formação política para trabalhadores rurais, quanto aos seus direitos. Havia um impulso de enfrentar o comodismo e também o medo que paralisava as mudanças necessárias para o empoderamento das pessoas. Por muito tempo escutou “pobre nasce para sofrer” e que, para os patrões, as freiras eram comunistas que estavam colocando *coisa nas cabeças* dos trabalhadores (ALMEIDA, 1995. p 46).

Mais adiante, ela percebe que estes impedimentos para a tomada de consciência eram construídos para as mulheres pelo machismo vigente dentro dos próprios movimentos e organizações de luta de classes (ALMEIDA, 1995. p. 131). Quando começou a participar do sindicalismo, Vanete era única mulher entre os homens. Nas reuniões tinha bastante prestígio pelas tarefas desenvolvidas, às quais ela se dedicava quase integralmente, abdicando muitas vezes do convívio familiar, assim como os homens faziam, e percebia que ela precisava se esforçar mais e demonstrar capacidades múltiplas além daquelas comuns ao cargo de coordenação ao qual estava responsável, e apresentar habilidades pessoais como andar a cavalo, aprender a dirigir veículos, e o frustrante aprendizado da bicicleta. “Se eu não demonstrasse

competência, como é que eu ia ter espaço no meio de homens de uma cultura que acha que as mulheres são umas abestalhadas? ” E segue: “a competência me dava algum poder. Eles só me escutavam, porque eu sabia alguma coisa. Só me respeitavam, porque eu fazia por onde” (*idem*. p 108).

Apesar do reconhecimento, Vanete sentia-se sozinha nessa luta. Então ela começou a mobilizar as mulheres, indo ao encontro delas nas cozinhas das casas e indagando-as a participação. Encontrou obstáculos no preconceito arraigado nas mulheres, que acreditavam na importância de Vanete, mas não percebiam os próprios méritos enquanto trabalhadoras da roça, do lar e do cuidado. Apesar das acusações dos homens de divisionismo (p. 121), Vanete encontrou outras batalhadoras como ela, que percebiam o valor da organização específica de mulheres junto ao movimento misto de lutas trabalhistas. Assim como as feministas, estas mulheres queriam que a condição de maternidade; o autoconhecimento do corpo; a necessidade de creches; a percepção das mulheres sobre o trabalho; sobre sexualidade; sobre a própria fraqueza e força; que suas vozes fossem consideradas e respeitadas.

Em 1984 conseguiram, como resultado de ampla mobilização liderada por Vanete e suas companheiras, realizar o 1º Encontro de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Sertão Central, em Serra Talhada, onde 33 participaram. A divulgação posterior foi intensa, com a publicação dos resultados, que era distribuída nas reuniões mistas. O segundo encontro, realizado em novembro de 1985, alcançou um número

de participantes maior que o primeiro. Mas, principalmente, a união e fortalecimentos coletivos entre estas mulheres estimulou outras trabalhadoras rurais de outras regiões do Estado a puxarem seus encontros de mulheres, com o apoio dos materiais educativos fomentados pelo grupo de colaboradoras do qual Vanete conduzia.

Toda esta tomada de consciência sobre si e suas autonomias e autoestimas levaram estas mulheres às brigas por melhorias sociais, ambientais e econômicas. Elas exigiam de si e dos sindicatos uma participação ativa, seja na elaboração dos planos de ação, nas estratégias para enfrentamento das dificuldades, seja em se fazerem presentes nos alistamentos das frentes de emergência – com a elaboração de denúncia conjunta com os homens no documento “Mulheres Excluídas do Plano de Emergência”, de 1983, quando elas exigiram trabalhar nas obras de construção dos barreiros e não somente nas cozinhas (ALMEIDA, 1995. p. 120); ou no primeiro acampamento na SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, “quando cerca de mil trabalhadores se instalaram na sede daquela autarquia em Recife, durante uma semana, em março de 1993, como forma de pressionar o governo [em função de possibilitar alternativas à seca]” (*idem*. p. 98). “As mulheres passaram a ter uma outra atitude, em relação à água e aos alimentos, recomeçando o ciclo de inverno com mais cuidado com a preservação das cacimbas” (*idem*. p. 98). Ou ainda, dentro dos seus espaços de lavoura, quando elas empenhavam-se na produção, que

antes era toda comercializada pelos maridos. Agora elas queriam elas mesmas monetizar seus esforços. “Isso cria um atrito. Quando as mulheres não mais se submetem, o conflito está formado” (*idem*. p. 127). De toda forma, as novas ideias geraram novas práticas que buscavam ser mais justas para com a presença e colaboração das mulheres.

Era importante para a escritora fazer anotações e documentar estas atividades e processos de aprendizados, pois ela sabia que estavam construindo suas narrativas históricas. Ela manteve, além do arquivo de documentos oficiais de reuniões e encontros, diários pessoais nos quais registrava suas percepções dos acontecimentos que presenciava, como sua participação na 2ª Brigada Brasileira para colheita do café na Nicarágua, durante a Revolução Sandinista (1987), onde percebeu discriminações de hierarquia e de gênero; ou de quando sua visita a Moçambique (1992) a fez reparar, ao lado da resistência socialista por um país independente da colonização portuguesa, havia também uma opressão sofrida pelas mulheres locais – o *medo da emancipação feminina* – ao qual ela pontua, junto aos chefes do poder, a necessidade da quebra dos costumes patriarcais. Vanete enfatiza: “Eu não acredito em transformações que não mudem o meu jeito de pensar. Porém [...], para se construir uma nova sociedade, não pode nos levar a querer que todos sejam e pensem do mesmo jeito. Acima de tudo, é preciso respeitar os outros e a si mesmo” (ALMEIDA, 1995. p. 141).



A AVENTURA DE VANETE NO MUNDO DOS HOMENS

Nesta coleção, trouxemos uma ficção narrada por uma personagem a quem assemelhamos a Vanete Almeida, seus escritos e ambições, para que a criança a conheça um pouco, sua história, sua garra, sua luta antissistema. Neste sentido, ocasionamos neste capítulo um pouco da contextualização que integra a vivência da escritora, e que podem ser levadas a sala de aula, complementando e ampliando a leitura do conto “A aventura de Vanete no mundo dos homens”. Apresentaremos algumas sugestões didático-metodológicas.

Analisando a narrativa do conto, vemos que se trata de um diálogo entre a personagem Vanete e sua afilhada ou sobrinha, Lili, que pode ser retomado como uma encenação teatral, com atores ou fantoches. Nele, as personagens utilizam uma linguagem carinhosa, de cuidado da mais velha com a mais nova, de transmissão de saberes, com termos próprios do sotaque nordestino, como “dinda”, “arruá”, e também termos tomados da militância feminista. Nisto, atentamos em incluir um dicionário que atualizasse as turmas estudantis. O recorte feito contempla alguns momentos vividos por Vanete Almeida, citando as suas viagens a outros países, a atuação na igreja, a sindicalização e a organização específica de mulheres, através do feminismo. Estes temas

estratégicos ficam facilitados para uma abordagem didática sobre os mesmos.

O gênero biografia normalmente não é recorrente em livros infantis, e quando ocorre é mais frequente que sejam registradas a vida de artistas homens, e quase não existem registros sobre mulheres trabalhadoras sertanejas. Acenamos para uma roda diálogo em grupo que abra espaço de fala para as/os estudantes que contém processos semelhantes vivenciados por eles e elas.

Outras alternativas intertextuais podem ser adotadas, como a leitura em paralelo de romances como *Luzia-Homem* (1903), de Domingos Olímpio. Ambientado em Sobral, interior do Ceará, conta como a retirante da seca de 1987 tenta se firmar na cidade como trabalhadora braçal, reforçando a imagem da mulher que compactua com o estereótipo da *mulher-macho* do baião de Luiz Gonzaga, ao qual fizemos uma crítica acima. Ainda na literatura, agora de forma mais positiva, podemos encontrar também as representações de Maria Valéria Rezende. Organizadora do grupo Mulherio das Letras, a escritora contemporânea lançou o *Outros Cantos* (2016), onde a ambientação da seca não endurece as sertanejas e que, semelhante o impulso autobiográfico de Vanete, constrói-se sob relato de experiências vividas pela autora.

Assumindo outras linguagens artísticas, podemos considerar na pintura de Candido Portinari e Tarsila do Amaral, com retratos modernistas dos sertanejos e dos trabalhado-

res, que podem incentivar a criatividade e a ludicidade com fabricações próprias das crianças. Enfim, esperamos que o conto traga bastante problematizações temáticas para o ambiente pedagógico, além do reconhecimento desta figura guerreira e consciente que foi Vanete Almeida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. “Enredos da Tradição: a invenção histórica da região Nordeste do Brasil” in *Nos destinos de fronteira: História, espaços e identidade regional*. Recife: Bagaço. 2008. pp. 127-163.

ALMEIDA, Diogo; FECHINE, Dani. “Paraíba masculina? Mulher ‘forte’ sim, senhor: Cantoras falam sobre canção de Luiz Gonzaga” in *G1 – Globo*. 2019. <<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2019/03/08/paraiba-masculina-mulher-forte-sim-senhor-cantoras-falam-sobre-cancao-de-luiz-gonzaga.ghtml>> Acessado em 14/03/2019.

ALMEIDA, Vanete. *Ser mulher num mundo dos homens: Entrevista concedida a Cornélia Perisius*. Serra Talhada: Universal, 1995.

RAGO, Margareth. “Descobrimo historicamente o gênero” in *Cadernos Pagu: Trajetórias do gênero, masculinidades*. 1998 (11). pp.89-94. <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118136/1/ppec_8634465-3436-1-SM.pdf> Acessado em 14/03/2019.

SUGESTÕES DE LEITURA COMPLEMENTAR

ABRANTES, Alômia. “‘Mulher-Macho, Sim Senhor!’: história e literatura na construção de um corpo ambíguo”. Apresentado em 2006 no *Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: Gêneros e Preconceitos*. <http://www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/A/Alomia_Abrantes_04_A.pdf> Acessado em 14/03/2019.

LEMES, Conceição. “Vanete Almeida: a guerreira do semi-árido se encantou” in *Revista Geledés*. 2012. <<https://www.geledes.org.br/vanete-almeida-a-guerreira-do-semiarido-se-encantou/>> Acessado em 14/03/2019.

LEONARDO, Rafaella Cotta; ATHAYDE, Thayz; POCAHY, Fernando Altair. “O conceito de cisgeneridade e a produção de deslocamentos nas políticas feministas contemporâneas”. Apresentado em 2017 no *V Seminário Internacional Enlacando Sexualidades*. <https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlacando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA2_ID903_17072017205519.pdf> Acessado em 10/04/2019.

PÉCORA, Alcir. “‘Outros Cantos’: Um romance criado sob ritmo original” in *Suplemento Pernambuco: Suplemento Cultural do Diário Oficial do Estado*. s/d. <<https://www.suplementopernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/72-resenha/2122-outros-cantos-um-romance-criado-sob-um-ritmo-original.html>> Acessado em 10/04/2019.



seção 2

**escritas de (re)conhecimento
de si e do outro**

A carta de

Gl  ria



Priscylla Karollyne Gomes Dias
Suzana Pereira Temudo



CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária Liliane Campos Gonzaga
de Noronha, CRB4-1702

FICHA CATALOGRÁFICA

D541c Dias, Priscylla Karollyne Gomes.

A carta de Gloria / Priscylla Karollyne Gomes Dias,
Suzana Pereira Temudo. – Recife : Ed. UFPE, 2020.
39 p. : il.

Essa obra faz parte de um kit educativo realizado
pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder,
Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL), vinculado
ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da
Universidade Federal de Pernambuco.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-990126-8-6
(broch.)

1. Literatura Infantojuvenil brasileira. I. Temudo,
Suzana Pereira. II. Título.

808.899282

CDD (23.ED.)

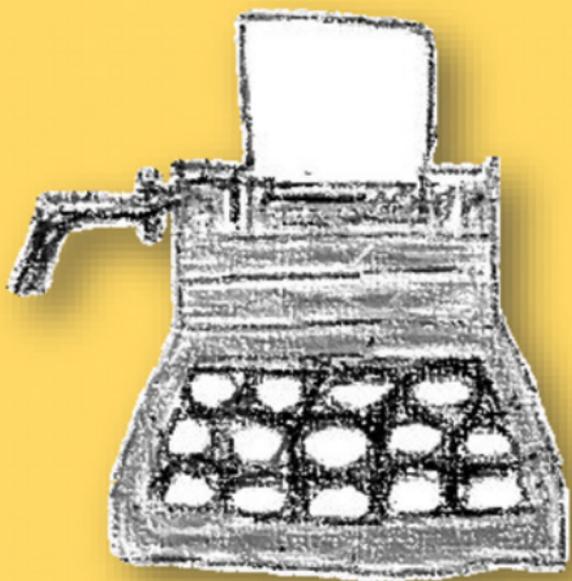
UFPE (BC2020-017)

Priscylla Karollyne Gomes Dias
Suzana Pereira Temudo

A carta de

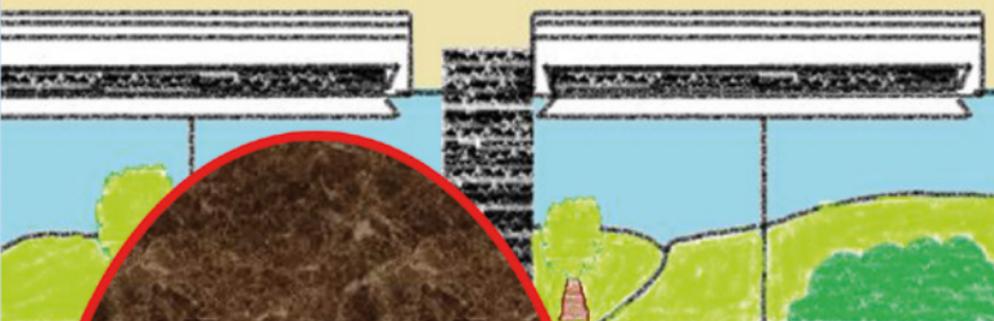
Gl  ria

Recife



Sentada na varanda de sua casa em um dia de sol com sua máquina de escrever, de cor vermelha, Gloria decide elaborar uma carta.





E é esta carta que quero apresentar a vocês na aula de hoje. Uma carta endereçada a mulheres do terceiro mundo. O nome de quem escreveu a carta é Gloria Anzaldúa.



Que nome difícil,
professora.
Gloria An... O quê?!



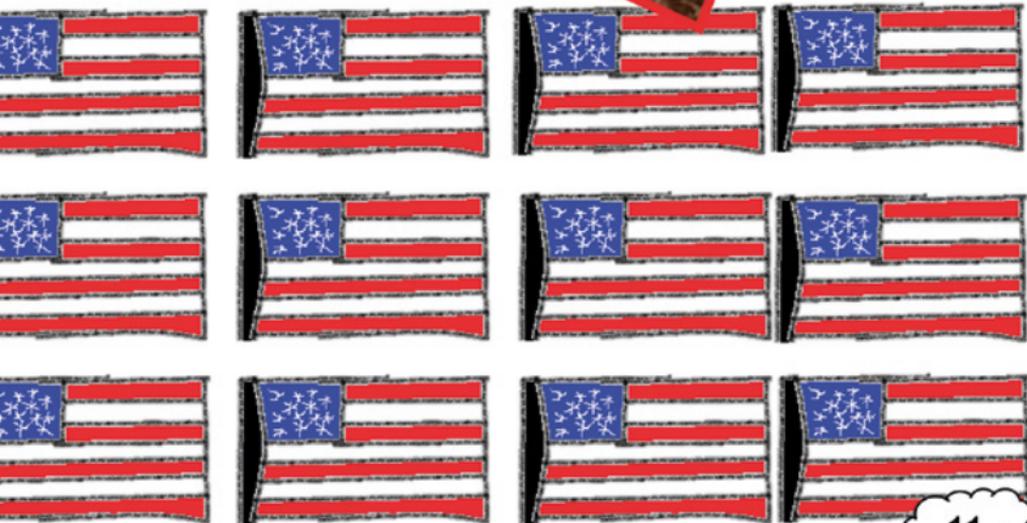
*Anzaldúa, Ana!
Gloria Anzaldúa foi uma
mulher chicana. Uma
feminista chicana que
nasceu nos Estados
Unidos...*



*Ahhhhh! Daquele país
que tem uma estátua
bem alta com uma coroa
na cabeça, segurando
uma....*

*Sim, Ana. Ela foi
daquele país onde fica
a Estátua da Liberdade...
O nome daquele país é
Estados Unidos da
América.*

A Gloria nasceu nos Estados Unidos, mas ela não era como as outras pessoas que nasceram lá. As pessoas que nasceram lá chamamos de americanas...





E a Gloria não é americana?

Não. A Gloria foi uma escritora feminista chicana. Você sabe o que é ser feminista chicana?

Feministas são mulheres que lutam para defender outras mulheres. Mas chi... chicana... Humm. Não sei o que é!

*Feministas defendem que
as mulheres possam ser
felizes, trabalhar...*

... estudar!

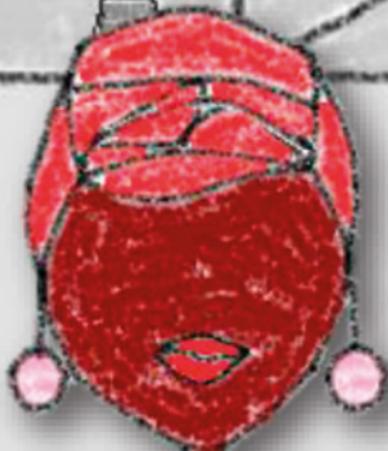
Ter rosto e voz!

*Como assim ter
rosto e voz?*

*Ter rosto e voz significa
estar na história. As
mulheres dizerem como
vivem, o que desejam...*



A Gloria estava em fronteiras. Por isso ela escreveu esta carta. E por estar em fronteiras ela se considerava chicana.



A cartoon illustration of a woman with dark curly hair and a red bow, looking thoughtful. A large green thought bubble is positioned above her head, containing the text 'Fronteiras? Que fronteiras?'. The background is a simple sketch of a building with a window and a small tower on the left. The overall style is hand-drawn and expressive.

Fronteiras? Que fronteiras?

Nova Iorque, 01 de novembro
de 1981.

¡Hola! Meu nome é Gloria.
Soy hija de imigrantes do
México. Nasci nos Estados
Unidos, em um lugar chamado
Vale do Rio Grande. Esse
lugar fica no Sul do Texas,
próximo a uma fronteira que
separa o México dos Estados
Unidos. Vocês já ouviram
hablar no Texas?

É um lugar distante
de donde vives? Yo soy
chicana porque vivi nesse
lugar de fronteira entre o
México e os Estados Unidos.
Ser chicana é ser assim: nem
totalmente americana e nem
totalmente mexicana. Ser
chicana é ser de *muchos*
lugares. Ser *muchas*
mujeres en una sola. É ser
índia, negra, asiática...

Quando eu era *uma*
chica, ajudava a minha
família na lavoura, mas nunca
deixei de ir a escola.
Muitas vezes me sentia
triste na escola porque as
crianças não falavam
espanhol como *mí padres, mí*
hermanos, y yo. Algunas
chicas na escola caçoavam de
mim quando eu falava
espanhol. E isso me deixava
triste. Eu cresci tendo que
esconder a minha língua.

E para não esquecer de quem eu era, eu escrevia. Te digo que *me gusta escribir*. Vocês também gostam de escrever? Eu gostava de ouvir histórias, mas não conhecia as histórias de crianças como eu. Eu ficava imaginando se as *chicas* de minha idade brincavam das mesmas coisas que eu. Se elas vestiam as mesmas roupas que eu. Se elas eram coloridas como eu.

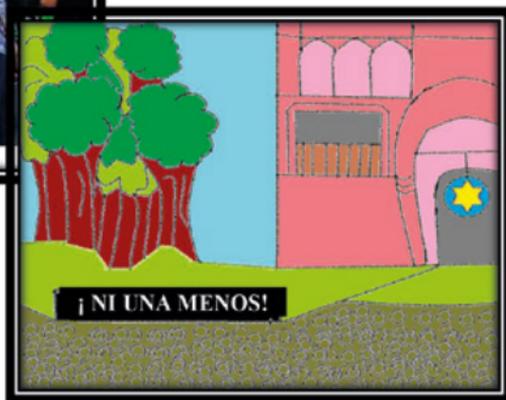
Será que elas falavam a mesma língua que a minha? *Yo no sabía.* Nos livros da minha escola, as mulheres do terceiro mundo não estavam lá. Era como se elas não existissem. Mas eu imaginava essas mulheres. Eu imaginava como elas eram, onde elas estavam e o que faziam.

¿Puedes imaginar cómo son mujeres del tercer mundo?

Las mujeres que trabalham
nos rios, jogando as suas
redes de pesca.



*Las mujeres que lutam para
que otras mujeres también
tenham derecho à vida.*



Las mujeres que, assim como eu, cresceram trabalhando com as suas mães.



Las mujeres do México que
tecem os seus dias de
trabalho.



Por isso eu digo a vocês que escrever precisa de coragem para contar e mostrar as nossas histórias, os nossos rostos e as nossas vozes. Uma linha aqui e outra ali *y ya decimos sobre nuestra historia.*

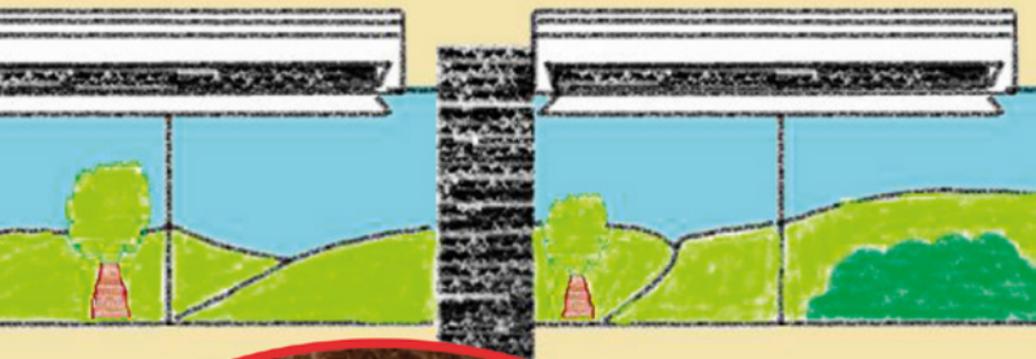
Se somos *mujeres* como essas que não aparecem nos livros, que tal agora você me contar a sua história também?

¡Adiós!

Com amor, Gloria.

Agora, entendi. Quer dizer que Gloria escreveu essa carta pra a gente lembrar que todo mundo tem história pra contar!





*E agora
peguem lápis,
caderno, e...*

*... vamos
escrever
as nossas
histórias!*





GLORIA ANZALDÚA



“La Mestiza” Glória Evangélica Anzaldúa foi uma escritora feminista e teórica cultural assumidamente lésbica. Reconhecida internacionalmente pela publicação de contos, poesias e livros infantis, desempenhou papel importante no movimento feminista plural, de identidade negra, híbrida, *queer*, chicana.

Nasceu em 1942 e faleceu em 2004 com 61 anos de idade.



PARA SABER MAIS:

ANZALDÚA, G. Falando em Línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. (<https://periodicos.ufsc.br>)

COSTA, C. de L.; AVILA, E. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o “feminismo da diferença”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.13, n.3, p.691-703, 2005. (<http://www.scielo.br/>)

COSTA, Claudia de Lima. Gloria Evangelina Anzaldúa. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.12, n.1, p.13-14, 2004. (<http://www.scielo.br/>)

O LIVRO

“Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós?” Foi a partir desta pergunta feita por Gloria Anzaldúa no texto *“Falando em línguas: uma carta para mulheres escritores do terceiro mundo”*, que começamos a questionar como trazer para o universo infantil essa importante contribuição de Glória sobre a necessidade de as mulheres tomarem vez e voz na protagonização de suas histórias. Criamos uma livre adaptação da carta, originalmente publicada em 1981 e traduzida para o português no ano de 2000 na Revista Estudos Feministas. Em seus escritos, Gloria direciona a sua fala a mulheres negras, indígenas, latinas, mestiças na tentativa de desconstruir as representações e estereótipos. Para Anzaldúa, escrever é desarticular os padrões impostos pela a cultura dominante. Este livro foi pensado para potencializar as escritas de crianças de todos os lugares, de experiências múltiplas e de diferentes culturas. É um convite para que cada criança possa escrever a sua própria história.

REFERÊNCIAS DAS IMAGENS

Página 22

ID da foto stock livre de direitos: 1152204107

07-20-2018 - Porto Seguro, Bahia / Brazil: Brazilian woman cleaning fish at the Caraiva river's edge with a boat background at Caraiva Village.

Crédito de atribuição editorial: **Kali Justine / Shutterstock.com**

Página 23

Buenos Aires, Argentina - March 8, 2017: Demonstrations during a protest commemorating the International Women's Day on March 8, 2017 in Buenos Aires, Argentina.

Crédito de atribuição editorial: **AstridSinai / Shutterstock.com**

Página 24

LA PAZ, BOLIVIA-JAN. 5: An unidentified Indian woman carries baby in traditional sling January 5,2009 in La Paz, Bolivia. Bolivian women use slings for centuries but now strollers compete with slings.

Crédito de atribuição editorial: **nouseforname / Shutterstock.com**

Página 25

ID da foto stock livre de direitos: 761446366

Mexican woman working loom in Chiapas Mexico

Página 30

Título: Sem título

Local: Sem informação

Ano: Sem data

Fonte: AP (<https://www.expressnews.com/>)



O LIVRO

Algumas palavras em espanhol

A Gloria Anzaldúa costumava deixar em suas escritas a marca híbrida, bilíngue e chicana. Desta forma, consideramos utilizar na Carta de Gloria algumas palavras do idioma espanhol. Disponibilizamos as palavras e as expressões neste idioma na ordem alfabética ao lado, seguida da tradução livre para a língua portuguesa brasileira.

PALAVRAS EM ESPANHOL TRADUZIDAS PARA A
LÍNGUA PORTUGUESA

Chica – Menina

Cómo – Como

Decimos – Dizemos

Del – Do

Donde – Onde

En – Em

Gusta – Como

Hablar – Falar

Hija – Filha

Hermanos – Irmãos

¡Hola! – Olá!

Las – As

Muchas – Muitas

Muchos – Muitos

Mujeres - Mulheres

Nuestra – Nossa

Otras - Outras

Padres – Pais

Puedes – Você pode

Sola – Só

Son – São

Soy – Sou

Tercer – Terceiro

Una – Uma

Vives – Vive

Ya – Já

Yo – Eu

AS AUTORAS

Suzana Pereira Temudo é apaixonada por cinema e livros. Inconformada com as injustiças sociais, luta por um mundo onde as pessoas possam viver bem e feliz. Mora em Jaboatão dos Guararapes, possui graduação em Pedagogia e teve a iniciativa de apresentar ao universo infanto-juvenil a Gloria Anzaldúa.

Priscylla Karollyne Gomes Dias gosta da cor azul, de histórias infantis e de algodão doce. Às vezes acredita que as histórias vão mais além do que conseguem contar, deixando as reticências para a imaginação. Mora em Olinda, possui graduação em Pedagogia e se lançou a fazer as ilustrações do livro.



**A professora Cláudia apresentou
uma carta para a turma de Ana.
E Ana, que gosta de ouvir e
escrever histórias, o que vai
aprender com A Carta de Gloria?**



REALIZAÇÃO:



APOIO CULTURAL:



Victoria Feijó Canales

carolina



e seus

caracóis

tram
ações
feministas

CATALOGAÇÃO NA FONTE

**Bibliotecária Liliane Campos Gonzaga
de Noronha, CRB4-1702**

FICHA CATALOGRÁFICA

C212c Canales, Victoria Feijó.

**Carolina e seus caracóis / Victoria Feijó Canales. –
Recife : Ed. UFPE, 2020.
44 p. : il.**

**Essa obra faz parte de um kit educativo realizado
pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder,
Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL), vinculado
ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da
Universidade Federal de Pernambuco.**

**ISBN 978-65-990126-9-3
(broch.)**

1. Literatura Infantojuvenil brasileira. I. Título.

808.899282 CDD (23.ED.) UFPE (BC2020-018)

Victoria Feijó Canales

CAROLINA E SEUS CARACÓIS



Livro inspirado por Carolina Maria de Jesus

**CAROLINA TEM:
DOIS OLHOS,
UM NARIZ ,
UMA BOCA,
UMA SÓ CABEÇA,
NÃO MAIS QUE DOIS BRAÇOS,
NEM MAIS QUE DUAS PERNAS!**

**ELA É ASSIM:
COMO EU E VOCÊ.**

**SÓ QUE UM POUQUINHO
DIFERENTE...**

**É QUE, NA CABEÇA DE CAROLINA
(A ÚNICA QUE ELA TEM), ESTÃO SEUS
CARACÓIS COR-DE-ROSA.**



**CAROLINA ADORAVA BRINCAR COM
AS CORES E COM AS FORMAS.**

**POR ISSO, ACHAVA SEUS
CACHINHOS O MÁXIMO!**

**MAS NEM TODO MUNDO
CONCORDAVA COM ELA...**



**CAROLINA E SEUS CARACÓIS, NO
MEIO DE TANTA GENTE CINZA,
PARECIAM ATÉ COISA DE OUTRO
MUNDO...**

ACHAVAM A MENINA ESQUISITA.

POR ISSO, RIAM: RIAM PRA VALER!



**CAROLINA NUNCA TINHA
CHORADO POR ISSO.**

**NA VERDADE, CAROLINA
NUNCA TINHA CHORADO
POR NADA!**

**MAS BEM QUE SENTIA UM
NEGÓCIO ESTRANHO TODA VEZ
QUE MEXIAM COM ELA...**



**ERA UMA COISA ASSIM, QUE
PARECIA UM APERTO, UMA DOR...**

AI, ERA UMA AGONIA!



**CAROLINA BUSCAVA CONFORTO
NOS LIVROS: ELA PASSAVA
HOOOOORAS NA BIBLIOTECA...**

LIA, LIA... E ESCREVIA.

ADORAVA ESCREVER!

ESCREVIA SOBRE:

**CORES,
ESQUISITICES,
CARACÓIS...**

MAS NÃO DEIXAVA NINGUÉM LER.

**QUANDO PERGUNTARAM NA
ESCOLA O QUE TODO ADULTO
GOSTA DE PERGUNTAR PRA
CRIANÇA...**



**— O QUE VOCÊS QUEREM
SER QUANDO CRESCER?**

**PARECIA QUE AS OUTRAS
CRIANÇAS TODAS JÁ TINHAM
PENSADO BASTANTE NISSO!**

**JÁ TINHAM RESPOSTAS
PRONTAS, BEM NA PONTA DA
LÍNGUA!**

**QUERIAM TODAS SER:
MÉDICAS
OU ENGENHEIRAS
OU ADVOGADAS**



**CAROLINA NEM ENTENDEU A
PERGUNTA DIREITO...**



**DESDE QUE SE ENTENDIA POR
GENTE, ACHAVA QUE JÁ ERA
ALGUMA COISA!**



**AINDA ASSIM, ÀS PRESSAS,
LEMBROU DOS VERSOS QUE
ANDAVA ESCREVENDO E
RESPONDEU:**

— EU QUERO SER ESCRITORA!



**— ESCRITORA? E ISSO É LÁ
COISA QUE NINGUÉM QUER SER?!**

**A PROFESSORA BEM QUE TENTOU
CONTER A TURMA...**

**MAS TODO MUNDO RIU DE
CAROLINA**

ONDE JÁ SE VIU?!

CAROLINA, ESCRITORA?

**COM CARACÓIS TÃO
ENCARACOLADOS E TÃO
COR-DE-ROSA QUANTO OS SEUS?**

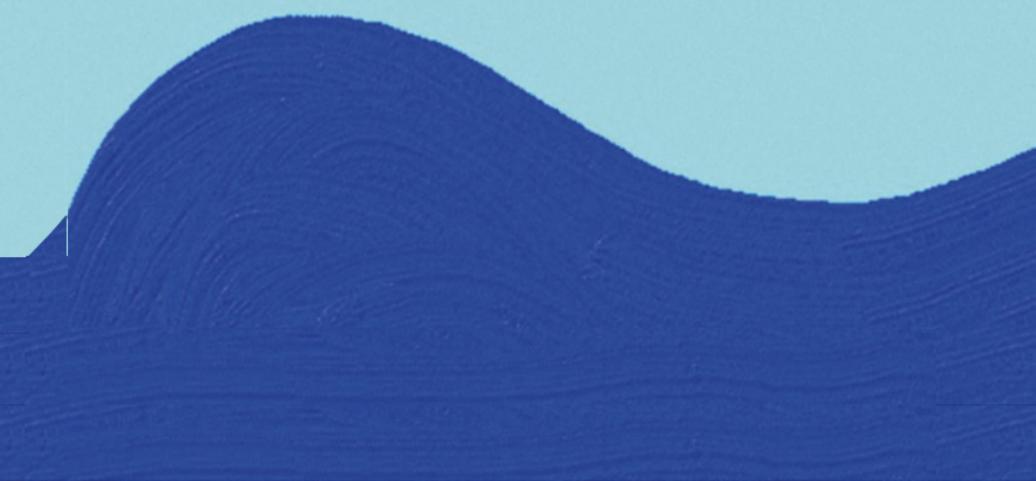
AS CRIANÇAS RIRAM,

MALTRATARAM SEU SONHO,

PROMETERAM QUE **NADA** DARIA
CERTO!

NESSE DIA, CAROLINA CHOROU.

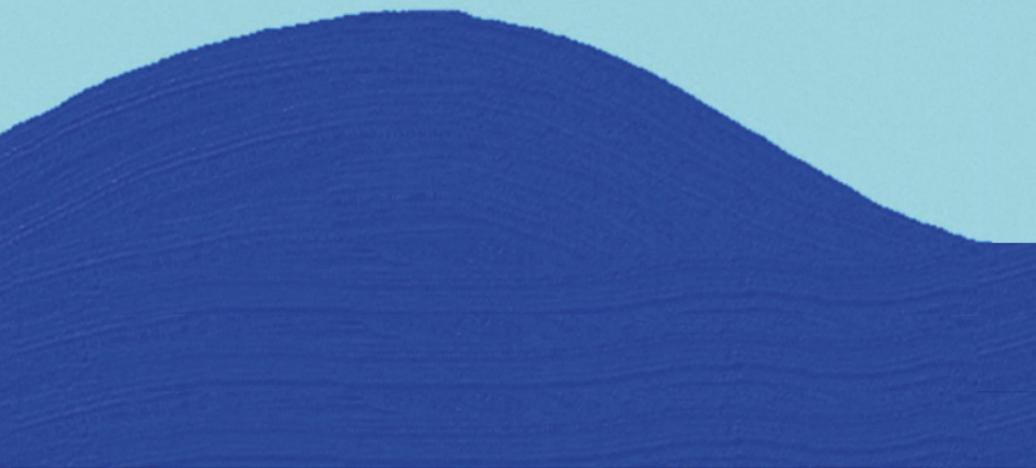
MAS CHOROU MESMO!



CHOROU POR TUDO QUE **NUNCA**
TINHA CHORADO NA VIDA

CHOROU ATÉ PELAS VEZES QUE
TOPOU O DEDINHO DO PÉ NA
MESINHA DE CENTRO!

E OLHE QUE NÃO FORAM POUCAS...



**DOS OLHOS DE CAROLINA
JORRAVAM TANTAS
LÁGRIMAS...**

MAIS PARECIAM CACHOEIRAS!

**COM OS OMBROS ENCOLHIDOS DE
TANTO SOLUÇAR, CAROLINA
CHORAVA...**

**CHORAVA:
RIOS,
LAGOS,
MARES...**

**CHORAVA UM OCEANO
INTEIRO!**





**PARECIA QUE CAROLINA IA SE
ACABAR DE TANTO CHORAR!**

**ATÉ QUE ALGUÉM A CUTUCOU
BEM NA COSTELA E
PERGUNTOU:**

**— EI, MENINA, O QUE
FOI? RALOU O JOELHO?**

CAROLINA OLHOU PRA CIMA...

**E ENCONTROU UMA MENINA BEM
ALTA, MAS BEM ALTA MESMO!**

**— QUE MENINA ESQUISITA! —
PENSOU CAROLINA, COM SEUS
CARACÓIS COR-DE-ROSA**

E A MENINA ERA MESMO ESQUISITA!

**ESQUISITA COMO DIZIAM QUE
CAROLINA ERA...**

SÓ QUE... DIFERENTE

E CAROLINA GOSTOU DISSO



A MENINA FICOU PREOCUPADA!

**CAROLINA NÃO FALAVA
NEM FAZIA NADA...**

SÓ OLHAVA PRA ELA!

**SEM SABER BEM O QUE FAZER E
COM MEDO DE SE METER EM
ENCRENCA,**

**A MENINA PEGOU CAROLINA PELA
MÃO E CORREU ATÉ EM CASA.**



O CAMINHO ERA SÓ CORES!

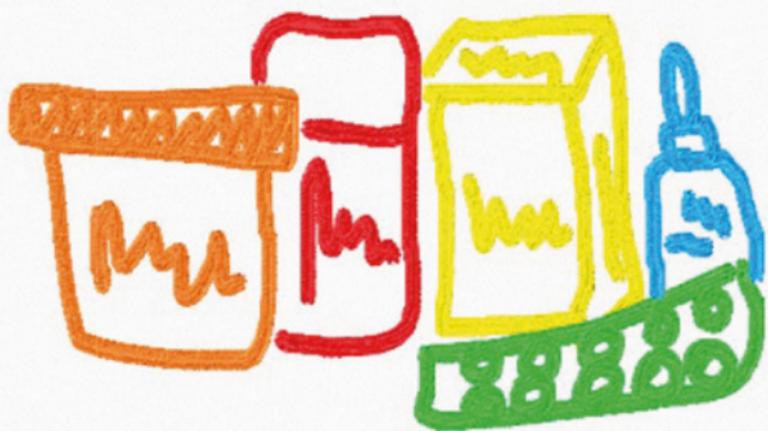
CORES VIVAS!

**NADA DO CINZA AO QUAL
CAROLINA JÁ ESTAVA
ACOSTUMADA...**

**TINHA TODO TIPO E COR DE
GENTE.**

**COM TODO TIPO E COR DE
CABELO.**

**COM TODO TIPO E COR DE
SONHO.**



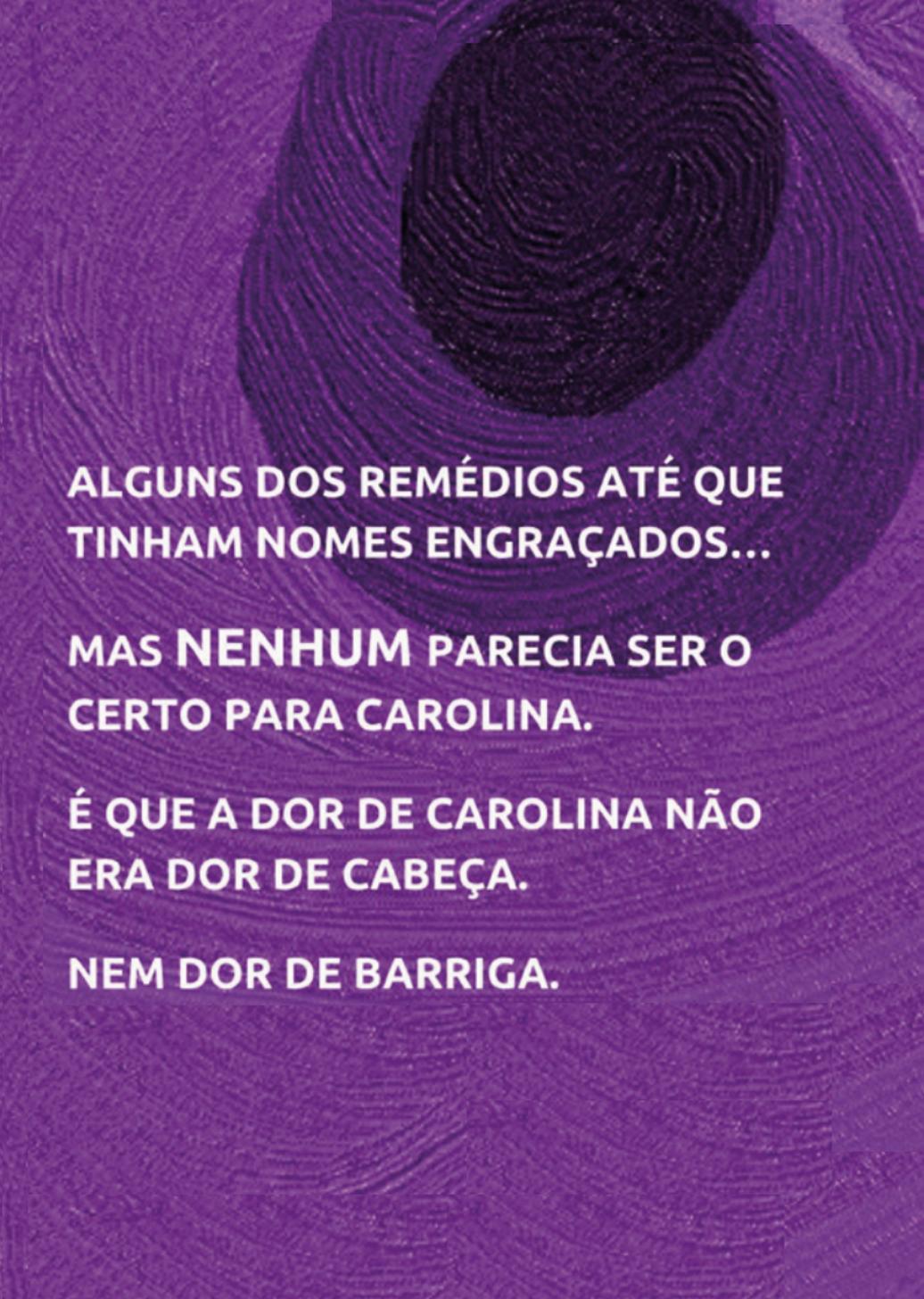
**O QUE DARIA JEITO NOS OLHOS
INCHADOS DE CAROLINA?**

**O QUE DARIA JEITO NO NÓ DA
GARGANTA QUE A IMPEDIA DE
FALAR?**

**EM CASA, A MENINA SE PÔS A
REMEXER OS REMÉDIOS.**

TINHA REMÉDIO PRA TUDO!

**PRA DOR DE CABEÇA,
PRA DOR DE BARRIGA,
PRA FEBRE,
PRA GRIPE...
PRA FALTA E EXCESSO DE
APETITE!**



**ALGUNS DOS REMÉDIOS ATÉ QUE
TINHAM NOMES ENGRAÇADOS...**

**MAS NENHUM PARECIA SER O
CERTO PARA CAROLINA.**

**É QUE A DOR DE CAROLINA NÃO
ERA DOR DE CABEÇA.**

NEM DOR DE BARRIGA.

A DOR DE CAROLINA ERA OUTRA...

ERA BEM LÁ DENTRO

**LÁ ONDE NENHUM CURATIVO
ALCANÇA,**

**NEM ANTISSÉPTICO ALGUM
CHEGA A ARDER!**

**ERA DESSAS DORES QUE SÓ UM
ABRAÇO BEM DADO PODE
RESOLVER...**

**E QUANDO SE DEU CONTA DISSO,
A MENINA ABRAÇOU CAROLINA.**



**UM ABRAÇO DESSES QUE FAZ A
GENTE PARAR DE SE SENTIR
SOZINHA.**

**DESES ABRAÇOS QUE ENCHEM
A GENTE TODA!**

**DESES QUE FAZEM OS OLHOS
VIRAREM POÇAS RAPIDINHO...**

**MAS NÃO PORQUE ESTAMOS
TRISTES...**

**E SIM PORQUE ESTAMOS
JUNTAS!**

AQUELE ERA O ABRAÇO!!!

**DESSES ABRAÇOS QUE NOS
CONFUNDEM,**

**QUE MISTURAM NOSSOS BRAÇOS
COM OS BRAÇOS DA OUTRA
PESSOA...**

**CAROLINA NÃO SABIA ONDE ELA
MESMA TERMINAVA,**

NEM ONDE COMEÇAVA A MENINA...

**ERAM AS DUAS SÓ AQUELE
ABRAÇO.**



SENTINDO AINDA AQUELE ABRAÇO,
CAROLINA AVISTOU UMA PEQUENA
ESTANTE DE LIVROS NO CANTO DA
SALA E LEMBROU POR QUE TINHA
COMEÇADO A CHORAR...





**CAROLINA SENTIU A LOMBADA
DE CADA LIVRO COM OS DEDOS,
CONTEMPLANDO OS NOMES DE
MULHERES TÃO ESCRITORAS
QUANTO ELA QUERIA SER!**



CAROLINA SE ANIMOU!

**PEDIU LÁPIS E PAPEL
EMPRESTADOS E SE PÔS A
ESCREVER O QUE SENTIA,**

**PARA NÃO CORRER O RISCO DE
ESQUECER NEM UM
POUQUINHO DO CALOR QUE
LHE ENCHIA O PEITO.**

— EU E ELA SOMOS TÃO
DIFERENTES UMA DA OUTRA!

MAS PARECE QUE ESSE APERTO,
QUE EU TINHA DENTRO DE MIM,
ELA TAMBÉM TINHA DENTRO
DELA...

E ELA, TÃO LINDA DO JEITO
DELA,

ME FEZ SENTIR TAMBÉM LINDA
DO JEITO QUE EU SOU!



Este livro foi escrito e ilustrado por Victoria Feijó Canales. Victoria é nordestina, recifense, e gosta tanto de ler e escrever quanto gosta de dançar. Em sua cabeça, não estão os mesmos caracóis de Carolina, mas estão ondinhas de todos os tamanhos, às vezes cor-de-rosa, às vezes azul, às vezes roxas. Victoria ouviu muita gente a chamar de esquisita, e até se sentiu mal por isso por um tempo, mas só até encontrar outras pessoas tão esquisitas quanto ela.



Carolina Maria de Jesus foi a principal fonte de inspiração para esta história. Carolina nasceu por volta de 1914 em Sacramento, uma cidadezinha de Minas Gerais, mas ainda bem novinha foi até São Paulo - a pé! Lá se estabeleceu e viveu por anos.

Carolina foi uma mulher forte e questionadora. Sustentou sua casa e seus filhos como catadora de papel e, de vez em quando, ela bem que ficava cansada, mas nunca o suficiente para deixar de escrever. Na verdade, Carolina encontrava na escrita uma saída para os desconfortos da vida... Certa vez, até disse: "quando eu não tinha nada o que comer, em vez de xingar eu escrevia."

Carolina escreveu muito sobre a vida que levava, sobre o que observava, sobre o que sentia. Não por mágica, tudo se transformou em livros. Seu livro mais conhecido, "Quarto de despejo - diário de uma favelada", foi publicado em 1960 e traduzido para mais de 13 idiomas.

Carolina é uma criança assim, como eu e você. Só que um pouquinho diferente...

É que ela tem, na cabeça, cachinhos tão cacheadinhos, que mais parecem caracóis!

Caracóis bem encaracolados...
E cor-de-rosa!

Esquisito, né?

É o que algumas pessoas dizem...

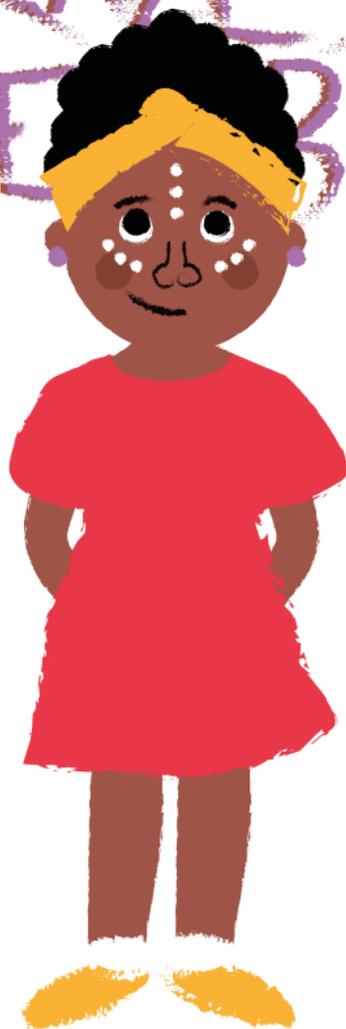
REALIZAÇÃO:



APOIO CULTURAL:



AS RAÍZES DE BIANCA



Larissa Bonfim Raiany Evelin

Ilustrações de Hana Luzia

Este livro é a história de uma menina que se chama Bianca, que quando era criança, teve uma professora especial que contribuiu muito para transformar sua vida.

Depois de muitas descobertas, os anos se passaram, e Bianca adulta decidiu sua experiência para todas as crianças contar!

Ela está sempre por aí, conversando com uma, com outra, lutando contra o racismo, para que ninguém mais venha sofrer com isto!

VAMOS OUVIR
SUA HISTÓRIA?



**Bianca tinha 9 anos. Ela era uma
criança que não gostava muito
de ir para escola.**





Desde de muito pequena, antes de ir para a aula sua avó penteava tanto, tanto o seu cabelo, até quase liso ficar, mas mesmo assim todos na escola insistiam em xingar.

**A menina quando olhava no espelho
não gostava de seus traços faciais.**



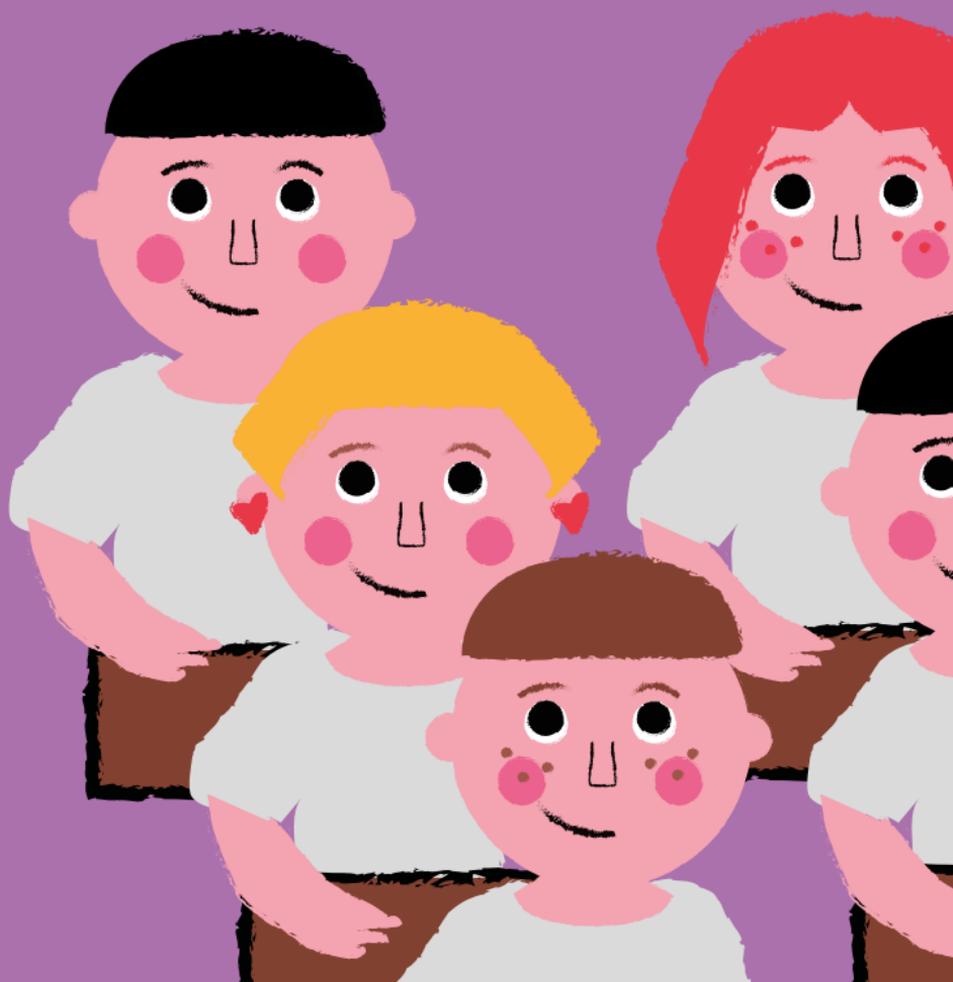
**Seu nariz era longo por demais, ela queria um
parecido ao de suas amigas, todos fininhos e iguais.**

Sua pele era bem escura,
mas a garota insistia em afirmar:



SOU MORENA!

Na sala de Bianca, só tinha gente branca
Ela se sentia um pouco isolada, mas a sua avó
sempre dizia:



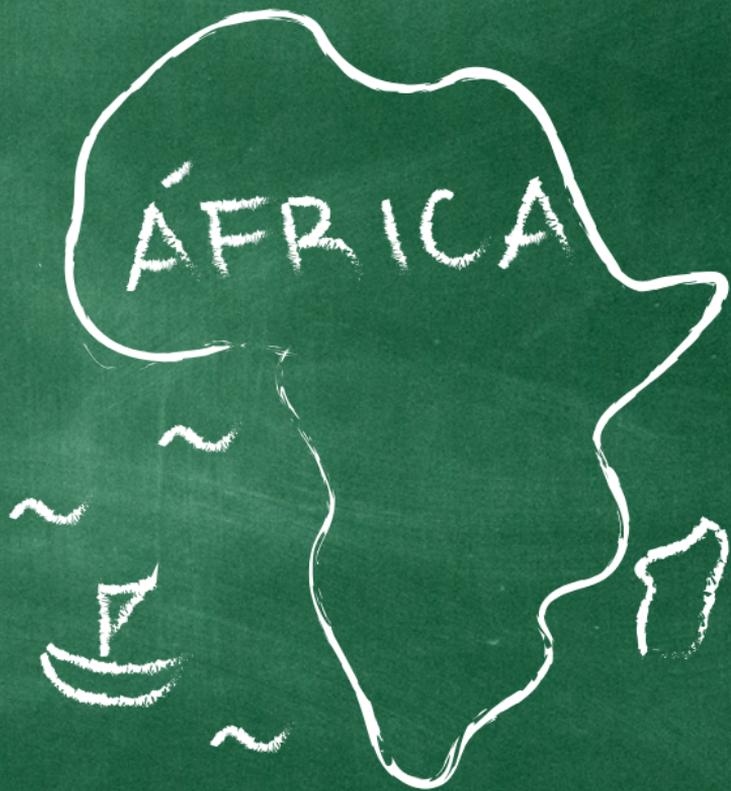
- Bianca, nada de desistir ou de fraquejar,
cabeça erguida para seu futuro conquistar.





Até que um dia, uma professora nova chegou,
e a partir daquele momento tudo mudou.
As aulas se tornaram mais interessantes,
surpreendendo todos os estudantes.

A professora Luanda contou a história do povo negro de forma diferente, despertando a curiosidade de toda gente.



Ela ensinou que tinha reis, rainhas, heróis e heroínas, que lutavam para libertar todo povo preto.

Bianca, empolgada, falou:

- Posso admitir que mais bravo que Dandara e Zumbi nunca vi existir, nunca imaginei que muitos negros eram reis e rainhas, antes de chegarem aqui !





A professora Luanda disse também que ser negro é muito difícil, pois existe uma coisa chamada racismo.

Bianca ficou curiosa e perguntou:

- O que é racismo?

A professora logo respondeu:

-Bianca, você nunca ouviu a palavra racismo, mas, com certeza, você deve ter vivido isto.

Fazem piada do nosso cabelo, do nosso nariz e da nossa cor e, não sabem que para nós, negras, isto causa muita dor.

HA

HA

HA

HA

Depois que a professora Luanda tudo sobre os negros explicou, a menina começou a perceber que, sem saber ela sofria com o racismo, dia e noite, noite e dia.

HA

HA

HA

HA

HA

HA



HA





**As palavras da professora fizeram Bianca despertar.
A garota então decidiu sua negritude afirmar,
e falou pra todo mundo escutar:**

**- Chega dessa vida de alisamento,
a partir de hoje meus cabelos crescem
livres sem qualquer impedimento!**





Outra coisa Bianca observou, que ela só tinha boneca bem loirinha, uma pretinha igual a ela nunca ganhou.



**Depois da aula, Bianca
foi com sua avó Maria
conversar:**



**- Voinha quero uma boneca bem
pretinha para ser minha filhinha, toda feita
só para mim, ela tem que ser preta, bem
pretinha do cabelo enroladim.**

**A avó se assustou
E no começo não gostou
Mas Bianca bem que explicou
Tudo o que a professora Luanda ensinou
E a avó Maria muito que pensou e sua
opinião enfim mudou.**



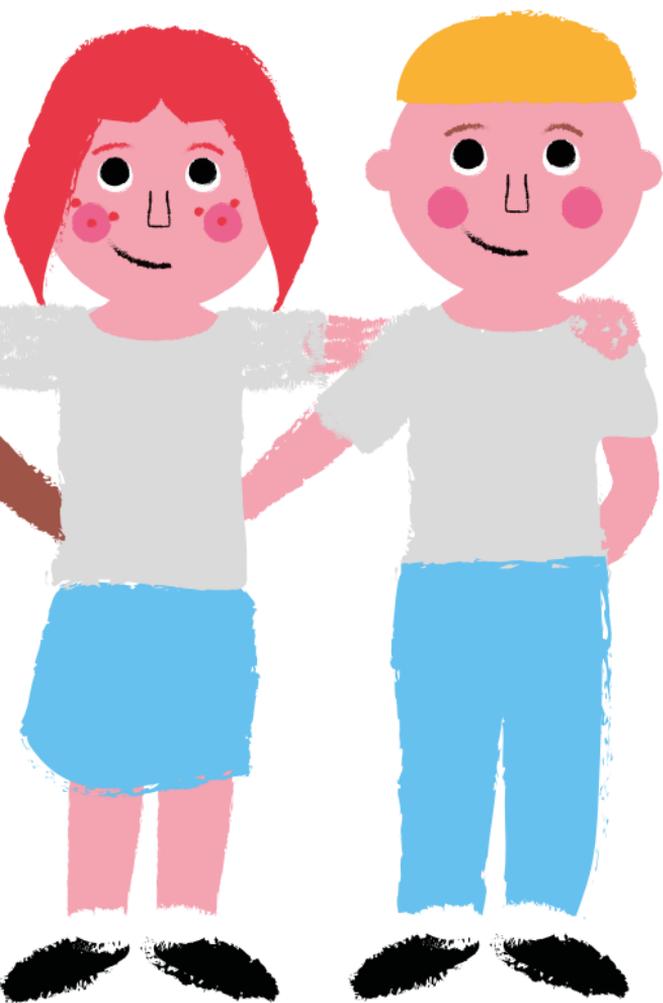
- Olha só que coisa! Sempre é tempo de aprender, minha neta me ensinou que da minha cor orgulho devo ter!

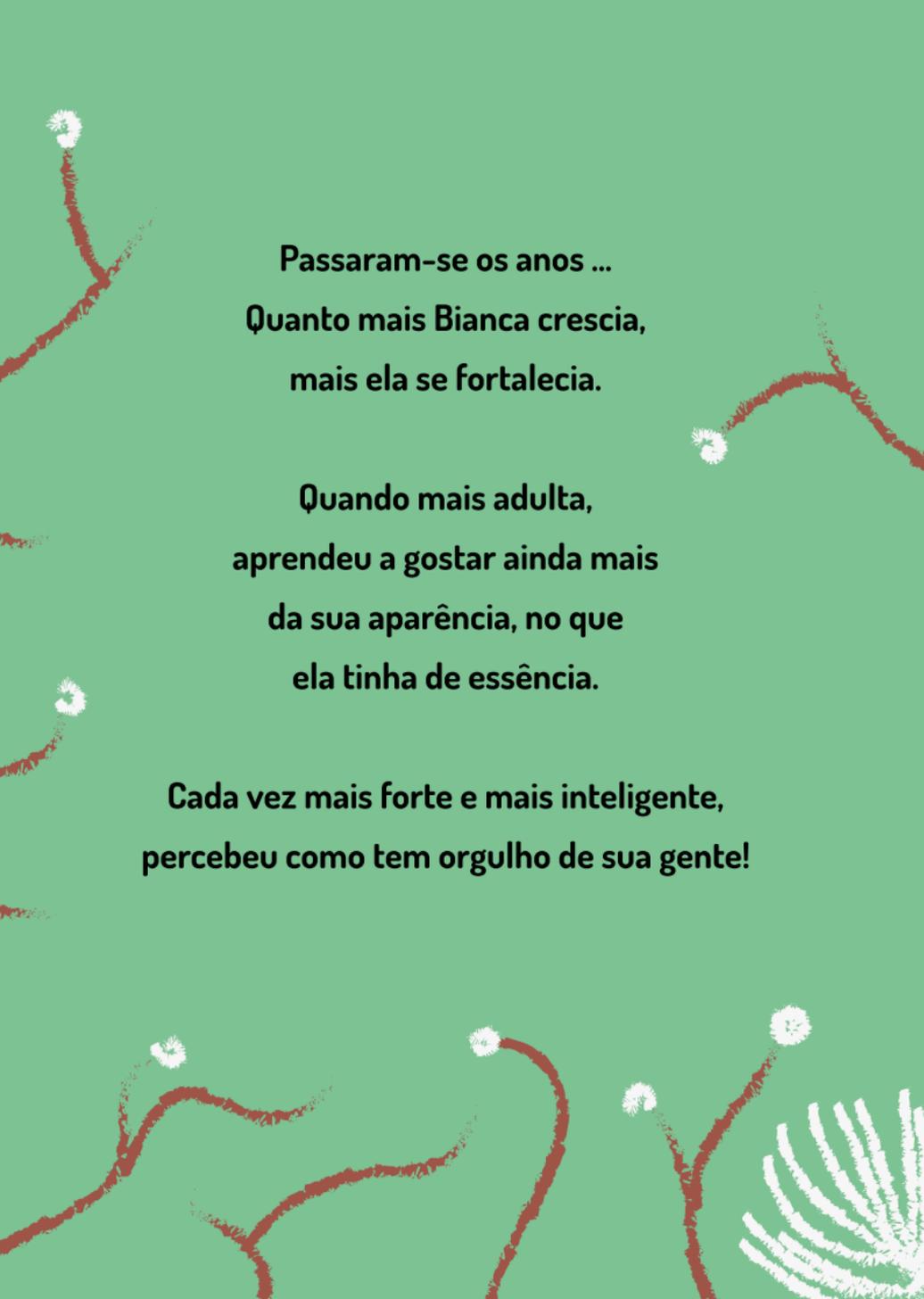


**Bianca volta para a escola, desta vez, com seu
cabelo bem crespinho e sua boneca bem pretinha
O espanto foi total!**



A turma que abusava de Bianca, começou a ela admirar, ficaram tão envergonhadas do que outrora diziam, que decidiram sua atitude também mudar.





**Passaram-se os anos ...
Quanto mais Bianca crescia,
mais ela se fortalecia.**

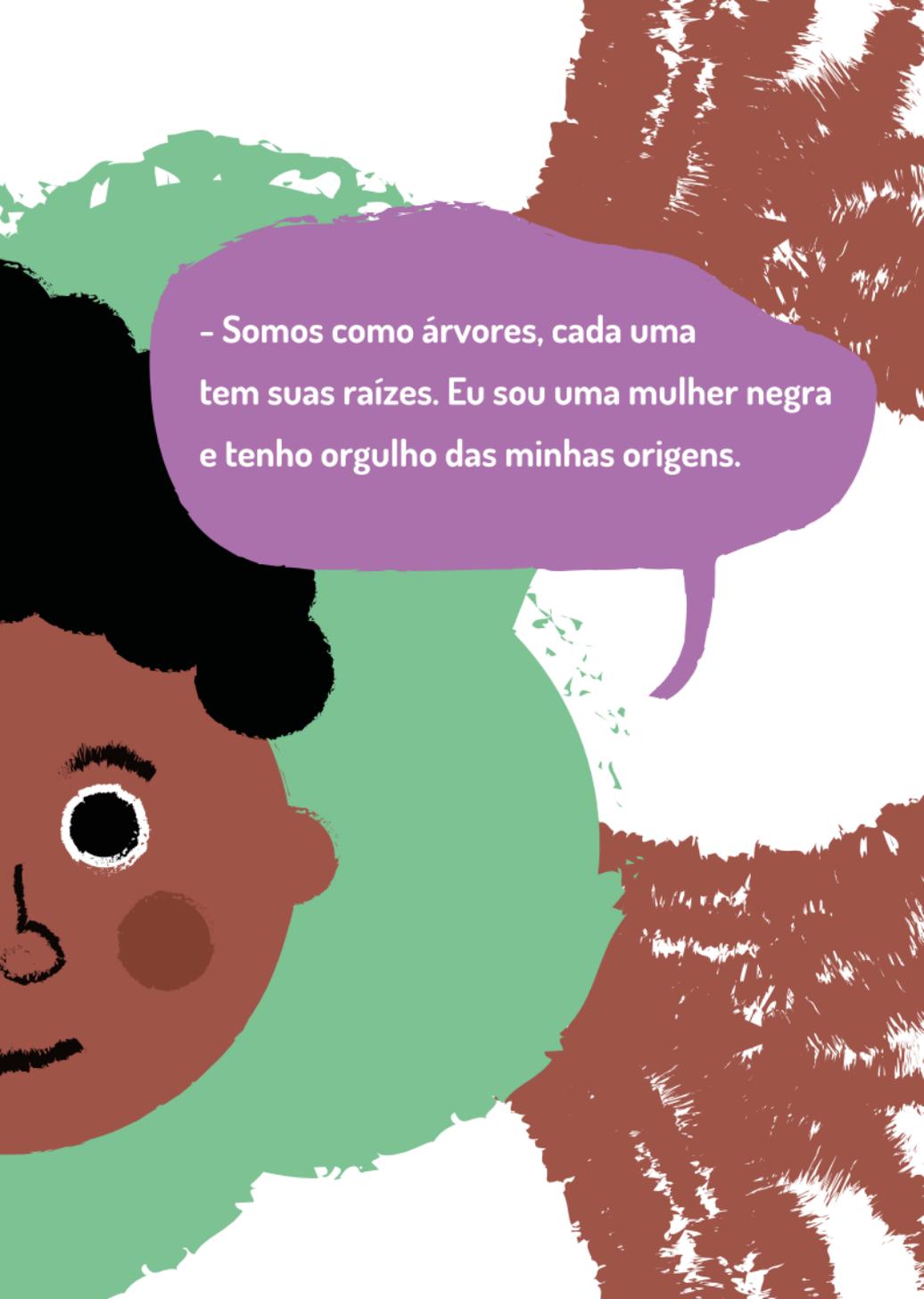
**Quando mais adulta,
aprendeu a gostar ainda mais
da sua aparência, no que
ela tinha de essência.**

**Cada vez mais forte e mais inteligente,
percebeu como tem orgulho de sua gente!**



Ela sempre diz:





- Somos como árvores, cada uma tem suas raízes. Eu sou uma mulher negra e tenho orgulho das minhas origens.

AS RAÍZES DE BIANCA



CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária Liliâne Campos Gonzaga
de Noronha, CRB4-1702

FICHA CATALOGRÁFICA

B713r Bonfim, Larissa Verbisck Alcântara.

As raízes de Bianca / Larissa Verbisck Alcântara
Bonfim, Raiany Evelin Soares da Silva ; ilustrações
de Hana Luzia. – Recife : Ed. UFPE, 2020.
32 p. : il.

Essa obra faz parte de um kit educativo realizado
pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder,
Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL), vinculado
ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da
Universidade Federal de Pernambuco.
Inclui bibliografia

ISBN 978-65-990126-7-9
(broch.)

1. Literatura Infantojuvenil brasileira. I. Silva,
Raiany Evelin Soares da. II. Título.

808.899282 CDD (23.ED.) UFPE (BC2020-016)







Larissa é uma das autoras dessa história.

Ela adora dançar com o corpo e com as palavras, este é o primeiro livro publicado dessas autoras.

Larissa está radiante feito um girassol por isso!

Ela é uma mulher branca, mas sempre ficou muito brava e incomodada com as injustiças desse mundo. Não aceitar a violência do racismo, se sentir triste pela dor que as pessoas negras sentem, a fez escrever este livro com Raiany.



Raiany é autora desta obra com Larissa. Ela é uma mulher negra e acredita na literatura como instrumento de transformação social. Durante sua infância não teve contato com protagonistas negras em literaturas infantis, por isto, decidiu a história de uma menina negra contar. Assim como Bianca, Raiany viveu e vive racismo, dia e noite, noite e dia, por isso este livro é muito importante para ela.

Essa é a história de Bianca, uma menina
que aos poucos foi entendendo a força
e beleza do seu povo: "Somos como
árvores, cada uma tem suas raízes.
Eu sou uma mulher negra e tenho
orgulho das minhas origens"



REALIZAÇÃO:



APOIO CULTURAL:



Graziella Moura
Maria Jaciara
Viviane Michele
Joana Darc



Ilustração:
Viviane Michele

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecária Liliâne Campos Gonzaga
de Noronha, CRB4-1702

FICHA CATALOGráfICA

E77 Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita
do que eu? / Graziella Moura da Silva... [et al.] ;
ilustração: Viviane Michele do Nascimento Lima. -
Recife : Ed. UFPE, 2020.
21 p. : il.

Essa obra faz parte de um kit educativo realizado
pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder,
Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL), vinculado
ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da
Universidade Federal de Pernambuco.

Vários autores.
Inclui referências

ISBN 978-65-990126-5-5
(broch.)

1. Literatura Infantojuvenil brasileira. I. Silva,
Graziella Moura da. II.Título.

808.899282

CDD (23.ED.)

UFPE (BC2020-020)

Graziella Moura
Maria Jaciara
Viviane Michele
Joana Darc



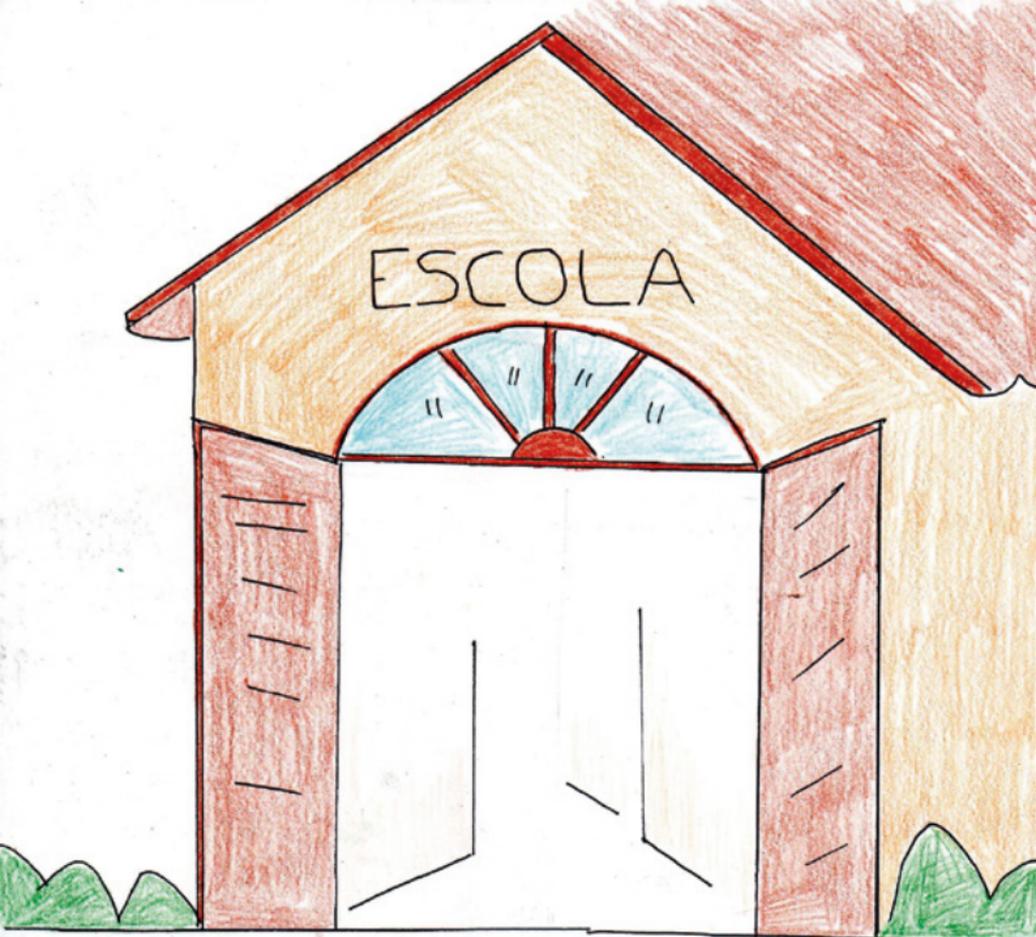
Espelho,
espelho meu,
existe alguém mais
bonita do que eu?

Ilustração:
Viviane Michele



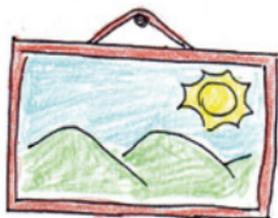
Certo dia, Luna chegou na escola com sua amiga Kayllane e viram um grande cartaz do concurso de beleza, que a escola estava organizando.

- Olha Kayllane! Um concurso de beleza, vamos participar?
- Não sei, acho que não sou bonita para esse concurso.



O tempo passou e Luna continuava pensando no concurso. Kayllane vendo a empolgação de Luna convidou-a para ir à sua casa e conversar com sua irmã Alice, quem sabe ela teria um conselho.





- Alice!!! A escola está organizando um concurso de beleza.
- disse Luna, toda animada.



- Hum... Interessante.
Como vai ser esse concurso?
Quem pode participar?
- perguntou Alice

- Só meninas podem participar, e uma vai ser coroada como a mais bonita da escola.

- Por que esse concurso de beleza é só pra meninas?
Vocês iriam gostar se tivesse um concurso para mostrar apenas a beleza dos meninos?
- Questionou Alice

- Verdade, a gente não tinha pensado nisso.

- E vamos pensar!
Como posso escolher quem é a mais bonita?
Se todas nós temos belezas tão únicas.



- Como assim? – Kayllane e Luna perguntaram confusas.

- Somos formados de diversas qualidades que nos tornam únicos. Tem pessoas altas e baixas, gordas e magras, brancas e negras. E nossos rostos? Principalmente o nariz, a boca, os olhos. Já perceberam que são de formas diferentes?

– Perguntou Alice - E o cabelo?

Existe cabelo crespo, ondulado, cacheado, liso, longo, curto, preto, loiro, colorido.

- Nunca havia pensado nisso – disse Luna pensativa.

- Vocês já imaginaram como seria sem graça, se todos fossem iguais – disse Alice

- Mas por que somos tão diferentes?



- Boa pergunta. Nós brasileiros, somos diferentes devido aos nossos antepassados indígenas, africanos e portugueses entre outros povos. A nossa população nesse caso é uma mistura desses povos, principalmente dos africanos – disse Alice.

- Então esse concurso tem que eleger a diversidade de beleza. – afirmou Kayllane.

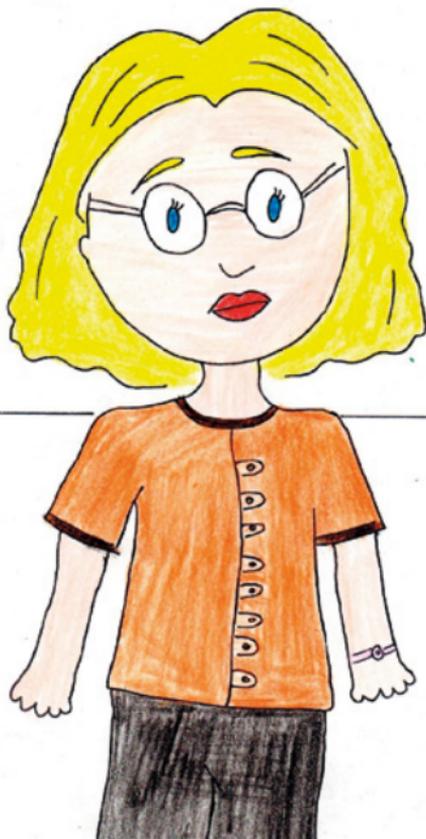
- Verdade Kayllane, temos que fazer alguma coisa para que a escola possa perceber isso – acrescentou Luna.





No dia seguinte, chegando na escola Luna e Kayllane estavam dispostas a mudar os rumos do concurso, e foram até a sala da direção. Chegando lá encontraram a diretora Beatriz:

- Oi meninas! O que desejam conversar comigo?
- Oi diretora Beatriz – Falaram as meninas sorridentes.
- Queremos conversar sobre o concurso
- Luna foi logo falando.



- Não achamos certo uma menina ser escolhida como mais bonita, nós somos diferentes, e cada um é lindo do seu jeito. Seja meninas ou meninos.

- Não tinha pensando nisso meninas.
- Ficou pensativa a diretora.

- O objetivo do concurso é valorizar a beleza das meninas da nossa escola e finalizando com a coroação da mais bela, e depois proporcionar uma festa onde todas possam se divertir – disse a diretora – Mas entendo vocês, e vou pensar carinhosamente nas suas propostas.

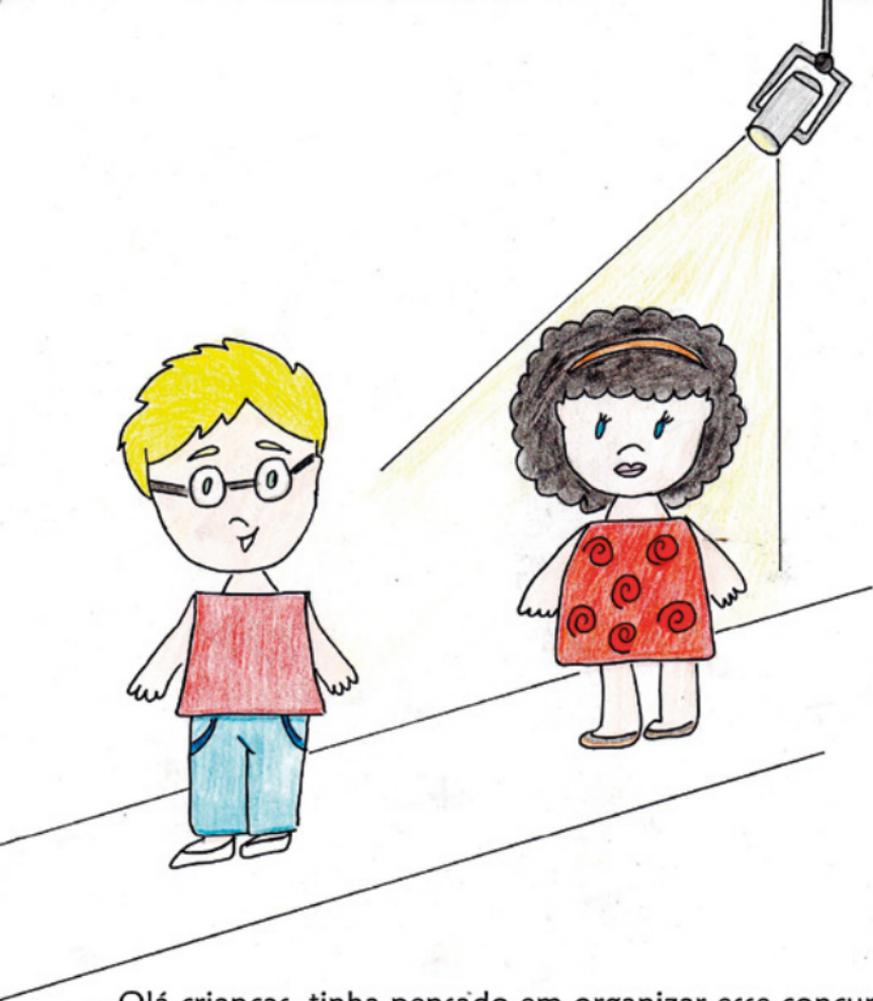


Chegou o dia do grande concurso! Luna e Kayllane ficaram pensando o que iria acontecer, e quem iria vencer o tal concurso. Em meio às conversas e risadas, a diretora pediu a atenção de todos e todas para o palco, então falou:

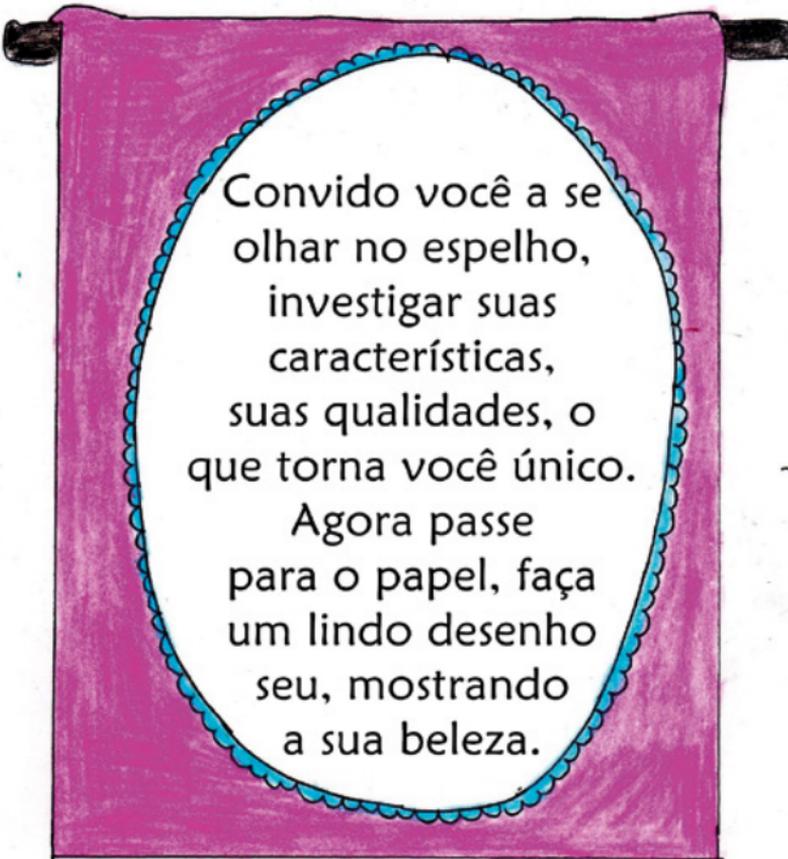








- Olá crianças, tinha pensado em organizar esse concurso para coroar a menina mais bonita da escola, mas duas alunas me alertaram para o erro que estaria cometendo. Como poderia escolher uma criança se todas são lindas, sejam meninas ou meninos? Sendo assim quero convidar todas e todos para o grande desfile e assim comemorar a diversidade de beleza.

A purple rectangular banner is shown, held up by two black wooden poles at the top. In the center of the banner is a white oval with a decorative, scalloped blue border. Inside the oval, there is text in black. The banner is set against a white background with several thin black lines radiating outwards from the corners, suggesting light or a spotlight effect.

Convido você a se
olhar no espelho,
investigar suas
características,
suas qualidades, o
que torna você único.

Agora passe
para o papel, faça
um lindo desenho
seu, mostrando
a sua beleza.

Graziella Moura da Silva. Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pernambuco. Participante do grupo de estudos intelectuais negras do Núcleo de estudos afro-brasileiros da UFPE. E voluntária na brinquedoteca do Hospital das Clínicas.

Joana Darc dos Santos Silva. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Formada em curso normal médio/magistério e formada técnico em Enfermagem. Professora da Escola Infantil Novo Israel.



Maria Jaciara dos Santos Silva. Graduanda em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pernambuco. Formada em Técnico em comércio pela escola Técnica estadual Maria Eduarda Ramos de Barros. Auxiliar de sala na educação infantil no município de Camaragibe. Participante do grupo de estudos intelectuais negras do Núcleo de estudos afro-brasileiros da UFPE.

Viviane Michele Do Nascimento Lima. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Estagiária, apoio educacional especial, pela Prefeitura Municipal do Recife. Participante do Grupo de Estudos e pesquisas Intelectuais Negras do Núcleo De Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Pernambuco.



Luna e Kayllane são duas meninas curiosas e alegres, que descobrem sobre um concurso de beleza que a escola está organizando.

Esse concurso faz surgir um questionamento entre as meninas, será que existe uma beleza ideal?

Com ajuda de Alice, irmã mais velha de Kayllane, elas descobrem a história da população brasileira.

Levando as meninas a refletir que todos nós somos diferentes, cada qual linda do seu jeito.

Confira qual foi o final desse concurso.

REALIZAÇÃO:



APOIO CULTURAL:





A AVENTURA DE VANETE NO MUNDO DOS HOMENS



Aroma Bandeira
Emanuela Araújo

CATALOGAÇÃO NA FONTE

**Bibliotecária Liliane Campos Gonzaga
de Noronha, CRB4-1702**

FICHA CATALOGRÁFICA

B214h Bandeira, Aroma.

A aventura de Vanete : no mundo dos homens /
Aroma Bandeira, Emanuela Maria de Araújo. – Recife:
Ed. UFPE, 2020.

24 p. : il.

Essa obra faz parte de um kit educativo realizado
pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder,
Cultura e Práticas Coletivas (GEPCOL), vinculado
ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da
Universidade Federal de Pernambuco.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-990505-0-3
(broch.)

1. Literatura Infantojuvenil brasileira. I. Araújo,
Emanuela Maria de. II. Título.

808.899282

CDD (23.ED.)

UFPE (BC2020-019)



A AVENTURA DE VANETE
NO MUNDO DOS HOMENS

Aroma Bandeira
Emanuela Araújo

Criança entra chorando na sala.

Chega Vanete, de mala, e olha aquela situação:

- Por que esse choro Lili? Conta pra Dinda o que te aconteceu, menina!

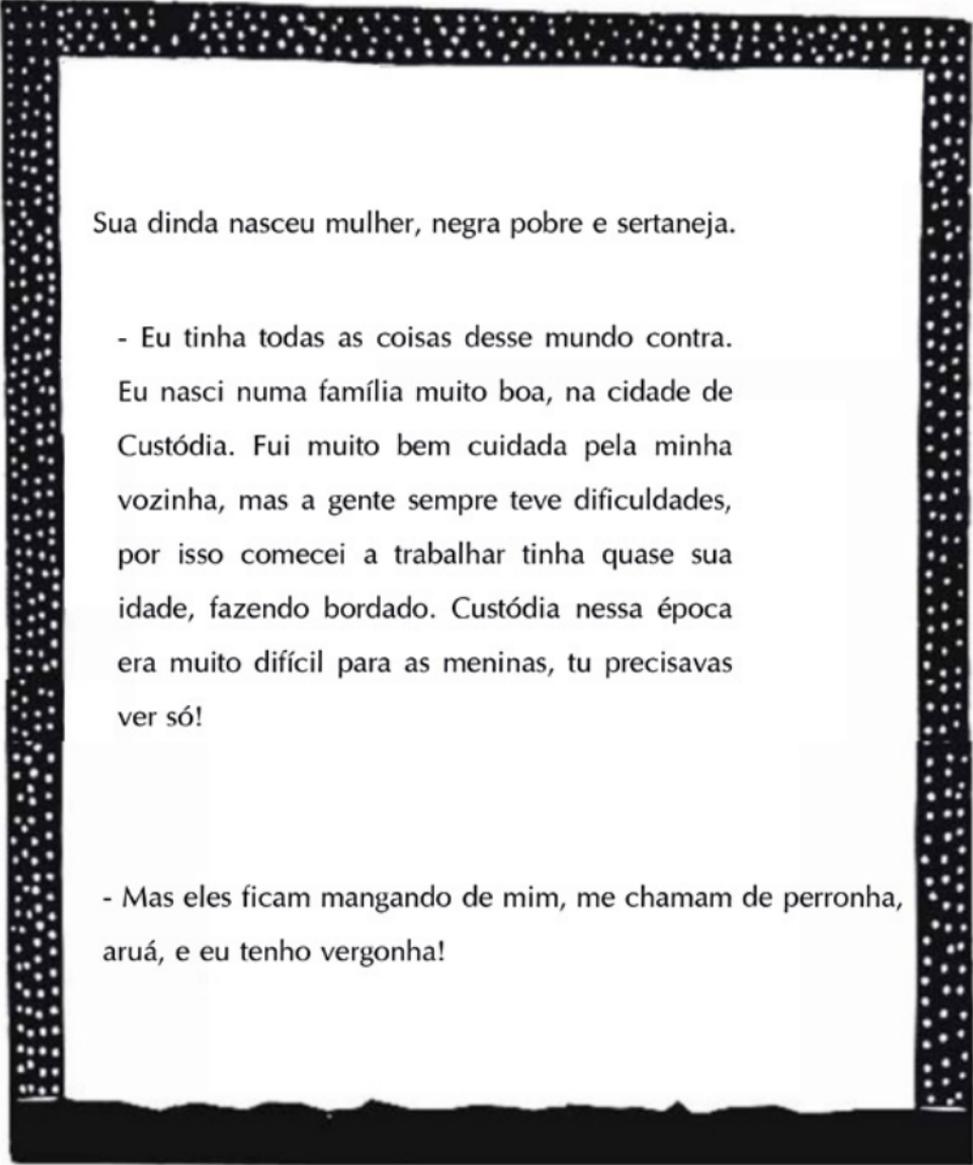
E a pequena responde:

- São esses meninos do futebol que não me deixam brincar! Dizem que menina não sabe jogar, eu já pejejei e eles não me deixam, Dinda!

- Tu tá chorando por causa disso?

Vou te contar uma história...





Sua dinda nasceu mulher, negra pobre e sertaneja.

- Eu tinha todas as coisas desse mundo contra. Eu nasci numa família muito boa, na cidade de Custódia. Fui muito bem cuidada pela minha vozinha, mas a gente sempre teve dificuldades, por isso comecei a trabalhar tinha quase sua idade, fazendo bordado. Custódia nessa época era muito difícil para as meninas, tu precisavas ver só!

- Mas eles ficam mangando de mim, me chamam de perronha, aruá, e eu tenho vergonha!

- Mas então! Eu achava aquilo tão injusto! Viver no interior tem um montão de coisa boa, mas também muita ruim. A gente nasce em meio a muita injustiça, trabalhando todo dia. Se tu és mulher, então! Abaixar a cabeça pros homens, pro MACHISMO...

Era muito mais difícil ser mulher num mundo de homens. A gente tinha que dizer amém pra tudo que o padre dizia, ver patrão mandando e desmandando na vida da gente! Algumas ainda dependiam da aprovação do marido para estudar! E pior que a gente nem podia lutar pra ser livre, porque a gente vivia numa DITADURA braba!

A menina replica:

- Voinha manda eu brincar de casinha, mas eu quero jogar futebol!!

- Mas pensas que mesmo com isso tudo a Dinda ficou quieta? Que nada! Desde cedo eu era REBELDE, queria construir um mundo melhor!

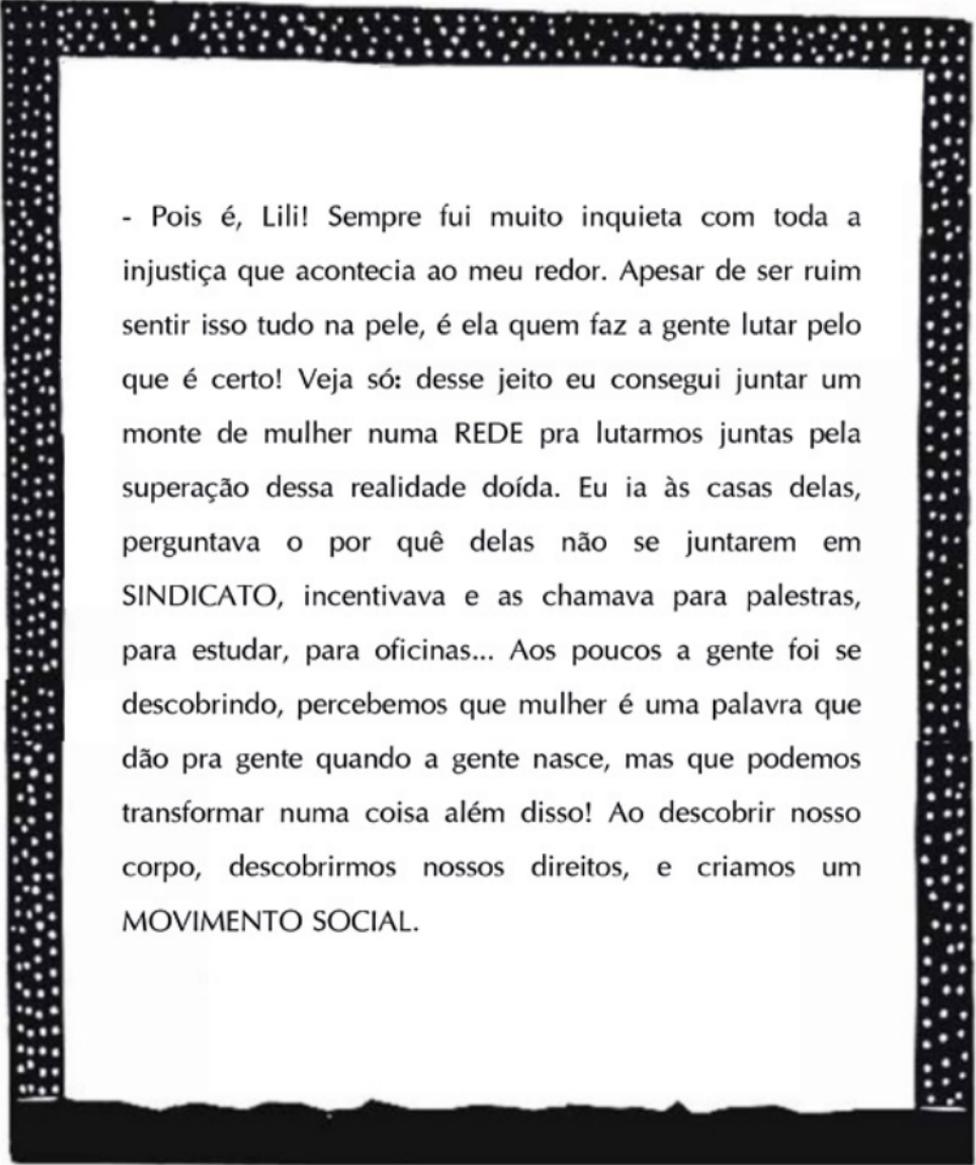
- E eu devo ficar rebelde??

Vanete pondera:

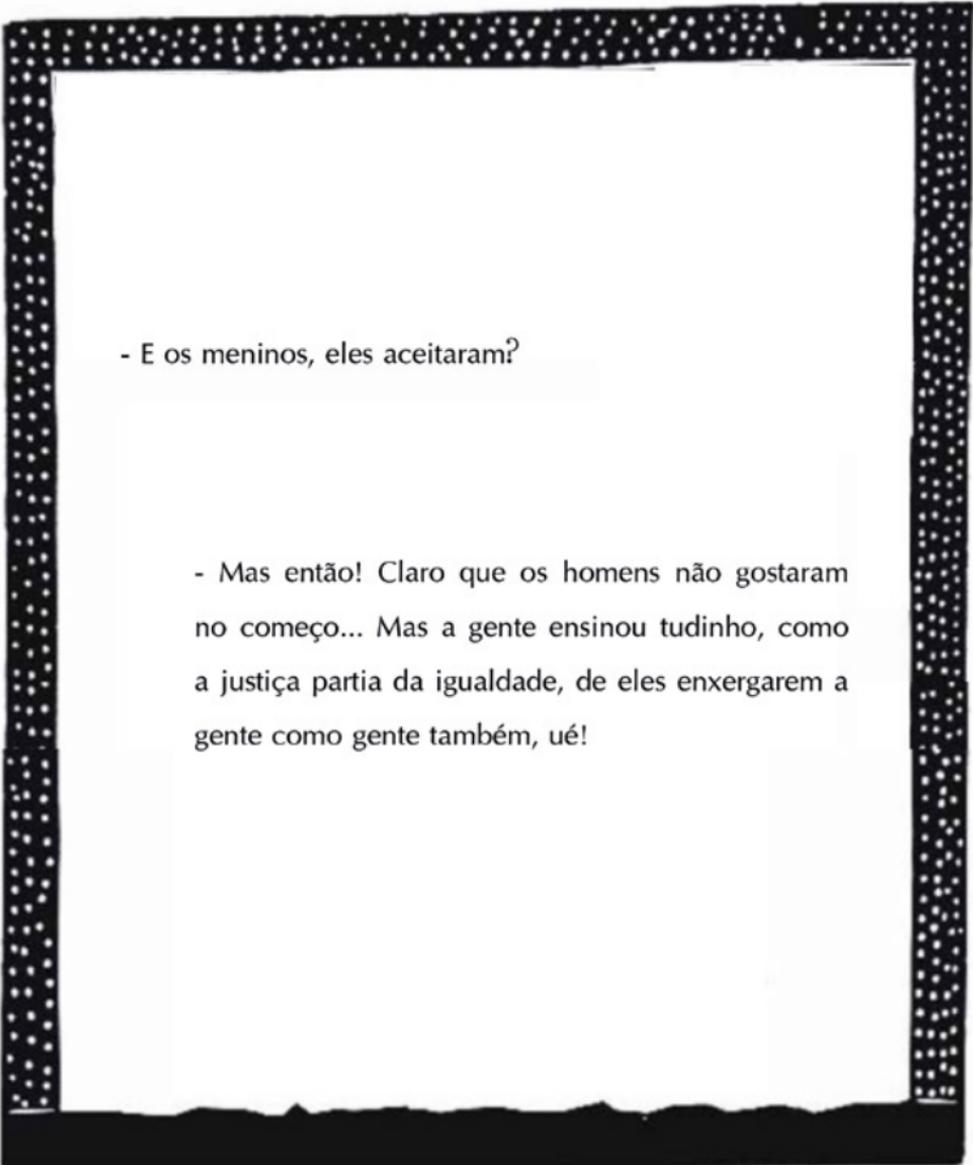
- Tu tens que lutar! Comecei na Igreja porque queria ajudar os pobres, mas aquilo era muito pouco! Eu atuava na comunidade, todo mundo me conhecia, então eu comecei a instigar o povo todo, com questionamentos: porque tanto projeto sem rumo? Por que tanta gente destrutando o nosso povo?



- A senhora é muito forte! Quando eu crescer, quero ser igualzinha a Dinda!



- Pois é, Lili! Sempre fui muito inquieta com toda a injustiça que acontecia ao meu redor. Apesar de ser ruim sentir isso tudo na pele, é ela quem faz a gente lutar pelo que é certo! Veja só: desse jeito eu consegui juntar um monte de mulher numa REDE pra lutarmos juntas pela superação dessa realidade doída. Eu ia às casas delas, perguntava o por quê delas não se juntarem em SINDICATO, incentivava e as chamava para palestras, para estudar, para oficinas... Aos poucos a gente foi se descobrindo, percebemos que mulher é uma palavra que dão pra gente quando a gente nasce, mas que podemos transformar numa coisa além disso! Ao descobrir nosso corpo, descobrimos nossos direitos, e criamos um MOVIMENTO SOCIAL.



- E os meninos, eles aceitaram?

- Mas então! Claro que os homens não gostaram no começo... Mas a gente ensinou tudinho, como a justiça partia da igualdade, de eles enxergarem a gente como gente também, ué!

- E onde isso tudo aconteceu, na sua escola?

- Lili, isso levou a gente a tanto lugar!!! De repente aquela movimentação chegou em Recife, a gente ficou tudo conhecida, até fora do Brasil! Eu e as minhas amigas, que a gente descobriu depois, éramos todas FEMINISTAS. Viajamos para vários países, como Nicarágua, Inglaterra, França, Itália... Tu precisavas ver! Tanto doutor querendo escutar o que a gente tinha pra dizer! Senti que éramos importantes! Fui convidada por um monte de gente prestigiada pra falar da minha terra, da minha gente e da nossa luta!

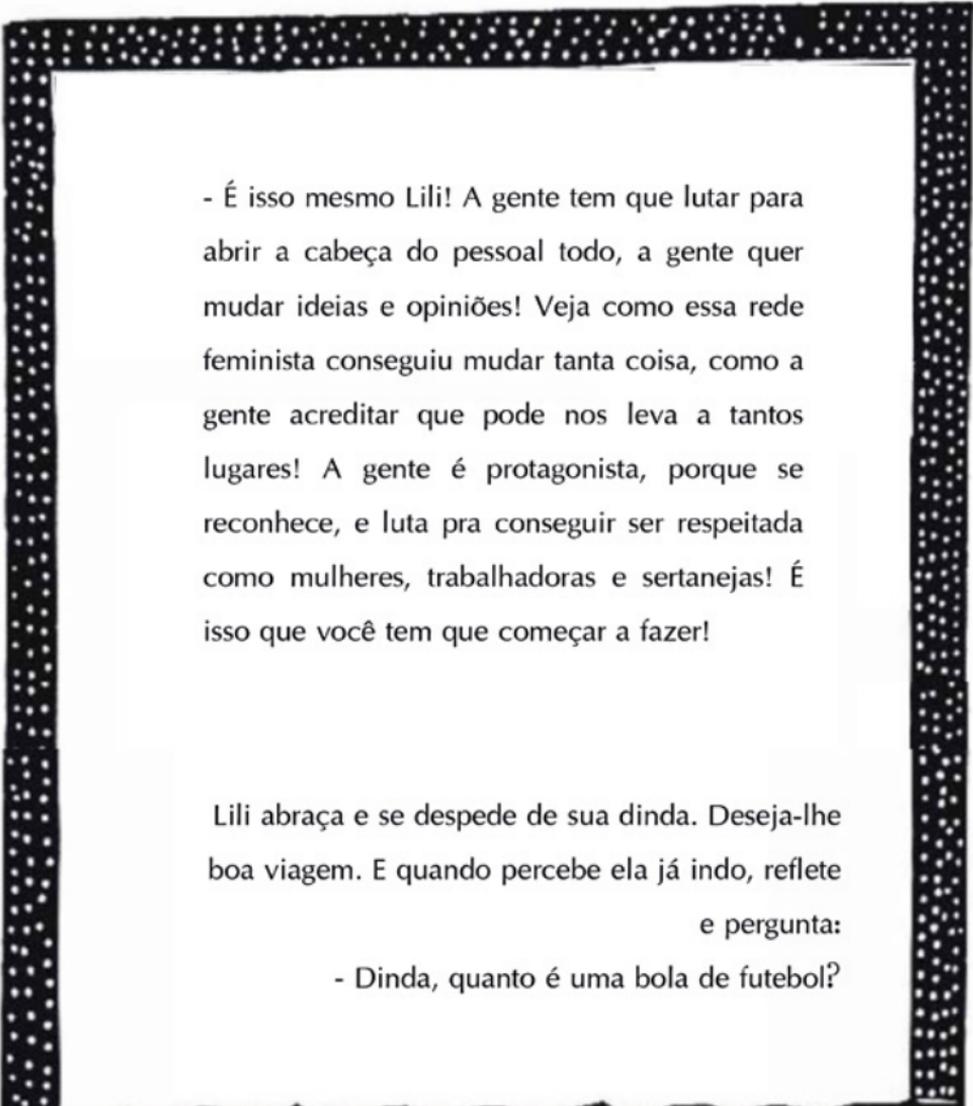
- Dinda, você é muito importante pra mim, e me ensina tantas coisas...

- Eu achava que não tinha nada pra ensinar, acabei aprendendo um monte! E continuo viajando... Agora mesmo tô passando aqui pra me despedir... A gente tá indo agora pra Moçambique, veja só!

E Lili logo se empolgou:

- Eu também quero ir a Moçambique, conhecer novas amigas. Eu também sei lutar!





- É isso mesmo Lili! A gente tem que lutar para abrir a cabeça do pessoal todo, a gente quer mudar ideias e opiniões! Veja como essa rede feminista conseguiu mudar tanta coisa, como a gente acreditar que pode nos leva a tantos lugares! A gente é protagonista, porque se reconhece, e luta pra conseguir ser respeitada como mulheres, trabalhadoras e sertanejas! É isso que você tem que começar a fazer!

Lili abraça e se despede de sua dinda. Deseja-lhe boa viagem. E quando percebe ela já indo, reflete e pergunta:

- Dinda, quanto é uma bola de futebol?

VANETE

UMA HEROÍNA DO SEMIÁRIDO PARA O
MUNDO

ESSA HISTÓRIA SE INSPIRA NA VIDA DE VANETE ALMEIDA. NASCEU EM UMA CIDADEZINHA CHAMADA CUSTÓDIA, NO SERTÃO DO MOXOTÓ PERNAMBUCANO, QUE LOGO FICOU PEQUENA PARA OS SONHOS DE VANETE, E A MOÇA PARTIU PARA MORAR SERRA TALHADA. NO FINAL DOS ANOS 70, ELA VIU UMA GRANDE SECA ATINGIR A LOCALIDADE E, JUNTO A DIOCESE, ENTENDEU O QUE ERA A TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO. A IGREJA EXERCEU UM PAPEL MUITO IMPORTANTE NA EDUCAÇÃO POLITICA DE VANETE.

VANETE SE JUNTOU COM TRABALHADORES DA AGRICULTURA DO ESTADO DE PERNAMBUCO FORMANDO A FETAPE (FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS NA AGRICULTUA DO ESTADO DE PERNAMBUCO).

E NESSE MOVIMENTO COM A FETAPE , ELA PERCEBEU QUE HAVIAM POUCAS MULHERES. DECIDIU ENTÃO QUE ESSA SERIA SUA LUTA: MOBILIZAR MAIS MULHERES TRABALHADORAS POR DIREITOS.

ELA CONSEGUE AUMENTAR A PARTICIPAÇÃO DE 2 PARA 14 MUNICÍPIOS .

VANETE É UMA MULHER NEGRA, ATIVISTA, SERTANEJA E FEMINISTA, LUTA PELO DIREITO DAS MULHERES TRABALHADORAS RURAIS.

O SUCESSO DE VANETE É MARCADO PELA REALIZAÇÃO DE UM GRANDE EVENTO DAS TRABALHADORAS NA AGRICULTURA: O PRIMEIRO ENCONTRO DE TRABALHADORAS RURAIS DO SERTÃO CENTRAL.

VANETE SE TORNOU UM EXEMPLO PARA AS MULHERES E FOI CONVIDADA PARA APRESENTAR SUAS IDEIAS EM VÁRIOS PAÍSES.

A SERTANEJA DE CUSTODIA HOJE É RECONHECIDA MUNDIALMENTE POR SUA LUTA EM FAVOR DAS TRABALHADORAS RURAIS

VANETE DEU FRUTOS, E SEMPRE SERÁ INSPIRAÇÃO PARA MUITAS MULHERES NO MUNDO.

Bibliografia:

Ser Mulher num mundo de homens. Parte 1 Parte 2 Parte 3 Vanete Almeida conta sua vida a Cornelia Parisius, Serra Talhada, MMTR-NE/Thresholf Foundation, 1995. 2ª edição.

<http://mulheresdosertao.org/vanete/>



DICIONÁRIO

PERRONHA: No nordeste significa mal jogadora. Ruim de bola.

ARUÁ: Arisca, espantadiça, desconfiada. Indócil, mau, raivosa.

MACHISMO: Equivocada crença que homens podem mais que mulheres, colocando-as em subalternização e diminuindo-lhes direitos.

DITADURA: Período histórico quando os militares deram um golpe no Estado brasileiro, que durou por 21 anos e impediam liberdades individuais e coletivas da população.

REBELDE: Aquelas/es que não se submetem a ordens.
Insubordinadas.

REDE: Conjunto de pessoas e/ou organizações que trabalham em conexão em busca de um bem coletivo.

SINDICATO: Associação de trabalhadoras/es para a defesa de interesses, garantias e segurança ao trabalho.

MOVIMENTO SOCIAL: Sociedade civil organizada, com o objetivo de mudanças qualitativas da ordem social através do debate político, partidário ou não. São grupos plurais, formados por pessoas e entidades diferentes, que visam o bem estar comum. Provocam resistência contra as injustiças sociais, e buscam a inclusão e a democracia.

FEMINISTAS: Reivindicam a equiparação dos direitos sociais, políticos e sexuais para os gêneros, além de lutarem pela integridade e autonomia dos corpos; Contra a assédios e violências sofridas pelas mulheres e afeminadas/os.



Aroma Bandeira

Pessoa não-binária. Educadora social e funcionária pública com orgulho. Pesquisadora em Direitos Humanos, principalmente às representações literárias das masculinidades divergentes e gays. Feminista interseccional, hoje junta ao Coletivo MULEsta. Graduada na Universidade Federal de Pernambuco, em Letras - Crítica Literária, apresentando o ensaio Diálogo com o Exterior - ou a lógica do absurdo na era dos cafajestes; texto a partir dos contos de Samuel Rawet numa observação do insólito pós-moderno.



Emanuela Araújo

Psicóloga Clínica do Projeto Incubadora da Faculdade de Ciências Humanas (ESUDA). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas (GEPOL/UFPE). Pós-graduanda em Fotografia e Audiovisual (UNICAP)

A AVENTURA DE VANETE NO MUNDO DOS HOMENS

REALIZAÇÃO:



APOIO CULTURAL:





seção 3

**As nossas, as tuas rotas
de mediação literária**

por Ester Rosa
Jaileila Araújo
Keise Barbosa Silva

a importância do planejamento na condução de rodas de leitura

A seção 3, intitulada “As nossas, as tuas rotas de mediação literária” é um diálogo que dirigimos a mediadoras e mediadores de leitura, visando contribuir para que os cinco livros que integram esse kit educativo sejam apropriados em suas práticas educativas. Consideramos, por exemplo, como mediadoras e mediadores de leitura: professoras e professores que têm regência na educação formal, docentes que atuam em bibliotecas escolares, educadoras e educadores populares vinculados a projetos de intervenção sociocultural e equipes de bibliotecas comunitárias. Embora possam atuar em enquadramentos institucionais distintos, mediadoras e mediadores de leitura realizam práticas educativas que têm o livro como recurso e os textos literários como material de

Saiba Mais

Para saber mais sobre Rodas de Leitura ver o Glossário CEALE de termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores:
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale>

leitura. Isso ocorre quando conduzem sessões de leitura compartilhada, quando leem em voz alta para um grupo que ainda não tem fluência na leitura autônoma, quando conversam sobre leituras realizadas em conjunto com crianças ou jovens, quando disponibilizam e sugerem livros para empréstimo ou para leitura individual, quando configuram clubes do livro e formam comunidades de leitura. O endereçamento deste texto é, portanto, para essas pessoas. Assim, entendemos que as rodas de leitura são práticas educativas e culturais que têm como objetivo a apropriação de narrativas literárias e que desencadeiam rodas de conversa e de compartilhamento das obras lidas em grupo.

Esta seção é composta por quatro partes que se interconectam. Na primeira delas trataremos da importância do planejamento e do estabelecimento de “rotas” para a intervenção pedagógica mediada pelos livros que compõem esse material pedagógico. Na segunda parte, buscamos evidenciar como os dispositivos e as práticas que se configuram nas bibliotecas comunitárias favorecem a mediação de leitura numa perspectiva interseccional, decolonial e feminista. Na sequência, a terceira parte desta seção reproduz os planos de rodas de leitura, ou seja, compartilhamos com nossas leitoras e leitores as “nossas rotas” para as sessões de leitura compartilhada nas três bibliotecas comunitárias. Esses planos foram elaborados pelas equipes compostas por autoras e mediadores de leitura, contando com a assessoria da coordenação deste projeto. Por fim, reproduzimos os diários das mediações, ou seja, os

relatórios escritos após a realização das rodas de leitura. Os relatos aqui compartilhados evidenciam que os planos, de fato, contribuíram para traçar nossas rotas, mas não tolheram as trajetórias que foram enriquecidas pela participação de leitores especiais: crianças e jovens das comunidades em que se situam as bibliotecas comunitárias.

Desse modo, ao disponibilizar planos e relatos de rodas de leitura indicamos possíveis caminhos para a leitura compartilhada dessas obras e ao mesmo tempo desejamos que se abram novas rotas, entendendo que a leitura é um ato que sempre implica o engajamento e a contribuição de cada leitora, cada leitor, cada mediadora, cada mediador.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NA CONDUÇÃO DE RODAS DE LEITURA

Quando planejamos rodas de leitura com crianças e jovens é comum que levantemos questões tais como: – o que ler? – para que ler? – como ler? – como conduzir conversas sobre o que foi lido?

No caso específico deste projeto, ao escolher **o que ler** nas rodas de leitura partimos da definição de temáticas interseccionais, feministas e decoloniais. Como foi tratado nos capítulos da seção 1, na escrita dos cinco livros para jovens, as autoras tinham como objetivo produzir obras que favorecessem a reflexão acerca das relações de gênero, das relações étnico-raciais e de classe social. Ao mesmo tempo, preten-

diam a escrita de textos ficcionais, que adotassem recursos linguísticos próprios aos textos literários e que favorecessem sua recepção estética por parte das leitoras e leitores, crianças ou jovens. Sendo assim, ao planejar nossas rotas de mediação de leitura já havia uma pré-seleção do que seria lido, ou seja, os 5 livros que compõem a seção 2 deste kit didático. No entanto, como o grupo era composto por 3 bibliotecas comunitárias, optamos por realizar a leitura de duas obras em cada local, seguindo as afinidades expressas pelas equipes de mediadoras e mediadores de leitura. Assim, por exemplo, na Biblioteca Multicultural Nascedouro, optamos por ler os livros que tratam da temática do racismo e do preconceito racial, considerando que esta é uma temática que marca as mediações realizadas naquele espaço.

A realização de rodas de leitura compartilhada pode ter diferentes finalidades. **Para que ler juntos?** Pesquisas têm apontado que, em situações educativas, e particularmente na escola, em geral a finalidade da leitura de textos literários é ensinar. Muitas críticas são feitas ao que se têm chamado de “má escolarização da leitura literária” (PAULINO, 2009). Isso ocorre porque muitas vezes mediadores de leitura justificam a escolha de um livro não pelo seu valor estético ou porque provoca a vivência imaginativa e o prazer literário e sim porque pretendem “usar o livro” como pretexto para tratar de algum conteúdo escolar, abordar algum tema ou propiciar um ensinamento moral. Outra reflexão importante acerca das razões para ler literatura, especialmente em con-

textos educativos (escolares ou não) também está associada aos efeitos que essa leitura pode provocar. Muitos defendem que ler literatura tem como finalidade propiciar momentos de deleite e prazer, outros indicam que é válido também traçar como objetivo formar leitores pensantes (CHAMBERS, 1991) e que ao tratar de temas relevantes para a vida e as relações humanas, a literatura torna-se um celeiro para que o leitor dialogue com o texto e neste processo elabore seus modos de pensar e agir no mundo (PETIT, 2013).

Neste projeto, ao delinear **o que** e **para que ler** estabelecemos uma primeira rota, sintetizada no box a seguir:

ROTA 1: AUTORIA, AUTORIAS DE HISTÓRIAS: O DESAFIO DE ESCREVER LITERATURA “ENGAJADA”

Neste projeto as questões relativas à definição do que ler com e para jovens leitoras e leitores já se colocaram desde o processo de escrita dos textos. Quando aceitaram o desafio da escrita já estava claro que o conteúdo das histórias a serem criadas deveria dialogar com os temas do curso “Interseccionalidade, Feminismos e Decolonialidade: tramas e urdiduras”. Sabia-se quais os temas que se pretendia abordar com jovens leitores e que a finalidade das obras era contribuir para que esses leitores pudessem superar preconceitos, refletir sobre desigualdades sociais e assumir um posicionamento crítico diante de uma sociedade predominantemente machista, homofóbica, misógina e que reproduz um pensamento colonia-

lista. Ao mesmo tempo, a proposta não foi a escrita de ensaios ou textos predominantemente informativos e sim de textos que se inserissem em algum gênero literário.

Traçada a escolha da natureza das obras e sua finalidade, já na etapa de reescrita e que contou com a participação das equipes de três bibliotecas comunitárias e das coordenadoras deste kit educativo, no âmbito do projeto “Diálogos feministas, interseccionais e decoloniais com a literatura infanto-juvenil”, duas preocupações mobilizaram o grupo de autoras no processo coletivo. Inquietava-nos resolver dois dilemas no processo de reelaboração das obras:

- Como tratar temas feministas, interseccionais e decoloniais de forma literária?
- Como evitar que as obras tenham um tom didatizante ou doutrinador?

Partindo dessas preocupações, em nossa leitura coletiva dos textos produzidos e nas orientações dadas para a reescrita, buscamos identificar nas obras se os conteúdos expressos traduziam, de fato, um olhar interseccional sobre as questões propostas. Quais os indícios de interseccionalidade tratada nos textos? Qual o “lugar de fala” das autoras e a quem os textos se endereçavam? A segunda preocupação do grupo em nossa leitura coletiva das obras foi para identificar a presença de recursos linguísticos e elementos nas ilustrações e diagramação que favorecessem a experiência estética e a recepção literária. Assim, buscamos ler nas entrelinhas

se os textos e as imagens abriam “brechas” que sugerissem a participação ativa dos leitores na construção de sentidos. Desse modo, buscamos orientar a reescrita das obras para que pudessem traduzir a força da obra literária, que se materializa na integração entre forma e conteúdo.

Numa primeira leitura coletiva, tendo como meta que essas obras integrassem o kit educativo, nosso desafio foi o de assegurar a presença de recursos literários (tais como uso de fabulação, vivência imaginativa, uso não pragmático da linguagem, dentre outros marcadores linguísticos) em narrativas que tivessem claramente uma intenção de transmitir uma mensagem, marcada por ideias feministas, antirracistas e decoloniais.

Nesse percurso, convivemos com o risco da didatização dos textos, num sentido criticado por Cândido (1995) que contrapõe a essa perspectiva àquela que reconhece a dimensão educativa que existe em toda obra literária. Entendemos, desse modo, que a literatura educa porque tematiza a vida, em toda a sua complexidade, contradições e dilemas ao tempo em que oferece ao leitor a possibilidade de identificação e de confronto com as experiências vividas. Educa também quando desestabiliza ideias arraigadas no senso comum e apresenta mundos possíveis e aponta para o que não confirma, necessariamente, as expectativas do senso comum da leitora e do leitor. Preocupadas com essas questões, buscamos “pular a fogueira” de produzir textos que conduzissem a interpretações únicas, adotando, desse modo, uma

rota atenta para aquilo que queríamos dizer sem descuidar da forma como isso seria colocado para não engessar o leitor em um texto doutrinário e fechado ao debate.

Também entendemos que toda obra escrita para crianças e boa parte do que se escreve para jovens tem a marca de uma relação em que os adultos se colocam numa posição de quem ensina e esperam dos jovens leitores uma recepção de quem se dispõe a aprender. É possível, no entanto, propor formas mais dialógicas na escrita dirigida à leitura de crianças. Este foi o esforço que empreendemos aqui. Ao tratar das questões de identidade, gênero, raça, classe social, as cinco obras escritas evidenciam a tomada de posição das autoras. Ninguém pretendeu assumir uma posição neutra ou isenta. Ao mesmo tempo, o esforço foi para elaborar “obras abertas” (ECO, 2015), que convidem à reflexão, ao mesmo tempo em que exigem um posicionamento de quem lê e que fomentam um posicionamento crítico, a partir da leitura, diante das questões tratadas.

Ao planejar as rodas de leitura além de definir **o que e para que ler**, é preciso também delinear estratégias de mediação, ou seja, pensar em **como ler**.

Uma forma usual de mediação de leitura, quando se trata das ações envolvendo jovens leitores e leitoras é a roda de leitura. Vários estudos atestam a importância da leitura compartilhada, na roda de história, e seus efeitos duradouros na formação de leitores. A relevância da leitura que é realizada em grupo e tendo o texto oralizado para que todos o acessem sincronicamente

é atestada desde a primeira infância (LÓPEZ, 2018) com destaque para os efeitos positivos no desenvolvimento da linguagem (DICKINSON; GRIFITH; GOLINKOFF, 2015). A roda de histórias também contribui para que se constituam novas sociabilidades e para que se configurem novos processos de identificação (PETIT, 2013). Por fim, ler na roda contribui para que se estabeleçam laços horizontais entre pessoas da mesma geração, que passam a integrar comunidades leitoras (COLOMER, 1991). Em geral a roda de leitura envolve a atividade de ler em voz alta, seguida de conversas sobre o texto livro e apreciações sobre a obra. Na condução da conversa sobre livros literários, vale o lembrete da pesquisadora argentina Cecília Bajour (2012):

O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. (...) Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. (p. 23)

Existem, portanto, vários argumentos em favor da realização de rodas de leitura compartilhada. Mas toda forma de ler juntos vale a pena? Coloca-se, portanto, a questão: **como conduzir conversas que colaborem para a compreensão do texto e para a apropriação de seu conteúdo? Como condu-**

zir conversas sobre textos que contribuam para a reflexão coletiva, sem doutrinação ou imposição da interpretação do adulto? Estudos apontam que os modos de ler podem conduzir a resultados bastante diversos. Se queremos que jovens leitores se engajem nas situações de leitura e aprendam a interagir criticamente com textos, é preciso assegurar que ocorram diálogos autênticos em torno dos textos (BAJOUR, 2012; BRANDÃO E ROSA, 2011, CHAMBERS, 1991).

Quanto às rodas de leitura que realizamos, em caráter experimental, antes mesmo da finalização das obras, compartilhamos a Rota 2, a seguir, acerca dos modos de ler escolhidos pelo grupo.

ROTA 2: ROTAS ALTERADAS: A MEDIAÇÃO PLANEJADA ABERTA AO DIÁLOGO

Além do desafio da escrita coletiva, da abertura para a leitura crítica das obras e para o engajamento nas diversas reescritas a partir do olhar de educadores que compunham a equipe de trabalho, outro desafio que enfrentamos foi realizar a mediação das obras para também “ouvir” a leitura de grupos de crianças e jovens.

Planejar a mediação não significa, no nosso entendimento, engessar o texto, definir previamente tudo que vai ocorrer e traçar uma rota que não permita desvios nem acolha os caminhos propostos por quem participa da roda de leitura. Pelo contrário, entendemos o planejamento de roteiros de leitura

ra como delicadas maquetes que evidenciam o respeito das educadoras e dos educadores que se preparam para servirem de “casamenteiros” entre os textos e os jovens “alquimistas” em seus trajetos como leitoras e leitores (PENAC, 1995).

A escolha das obras foi o primeiro passo nessa mediação. Em função das identidades com os temas tratados e pensando no grupo de crianças e jovens que seriam os leitores dessas obras, cada equipe de biblioteca escolheu dois livros para planejar a mediação.

Em conjunto com as autoras, roteiros foram traçados para: a) antecipar como seriam as atividades que motivassem para a leitura, b) definir como seria conduzida a leitura em voz alta, c) planejar como conduzir a conversas antes, durante e após a leitura, tendo como foco trazer para o debate as ideias centrais das obras.

Por fim, também planejamos como apresentar as autoras aos grupos e como conduzir uma conversa em que os jovens leitores pudessem expressar sua recepção das obras, com devolutivas acerca dos textos, suas imagens, seus elementos paratextuais (informações complementares sobre autoras e o contexto da produção das obras, textos informativos complementares à obra, com dados das biografadas, referências bibliográficas complementares, dentre outros).

Entendemos que as decisões tomadas em torno do que ler, para que ler, como ler e como conversar sobre a leitura

conduzem nossas rotas como mediadoras e mediadores de leitura. Além disso, os eventos de leitura realizados são momentos de “fabricação” de modos de fazer que estão situados na dinâmica das relações institucionais e humanas.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas*. O valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; ROSA, Ester C. de S (Orgs.) *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 2ª edição.

CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura e outros ensaios*. Coimbra: Angelus Novus, 2004. p.11-33.

CHAMBERS, Aidan. *Tell me. Children, Reading & talk. The reading environment*. Londres, UK; The Thimble Press, 1991.

COLOMER, Teresa. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicacion, Lenguage y Educación*. 1991. 9. p. 21-31.

DICKINSON, D. K.; GRIFITH, J. A.; GOLINKOFF, R. M. How reading books fosters language development around the world. *Child Development Research*, v. 2012, p.1-15.

ECO, Umberto. *Obra aberta: formas e indeterminação na poética contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LOPÉS, Maria Emilia. *Um pájaro de aire*. La formación de los bibliotecaris y la lectura en la primera infancia. Buenos Aires: Lugar Editoria, 2018.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

PENAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

bibliotecas comunitárias e a mediação de leitura numa perspectiva interseccional, decolonial e feminista

Foi no espaço de bibliotecas comunitárias que escolhemos fazer as primeiras leituras das obras que integram esse kit. Cada biblioteca recebeu as autoras de duas obras e, em conjunto, planejou e realizou duas rodas de leitura com seus frequentadores/as.

Algumas razões fundamentaram a opção por privilegiar as bibliotecas comunitárias como locais para a realização dessas rodas de leitura. As bibliotecas comunitárias, desde sua origem e formas de enraizamento nos territórios onde se situam, estão envolvidas com um modo de pensar a leitura que reconhece seu papel político e lutam por tornar a literatura acessível à população negra, periférica, pobre... Assim, embora não estejam necessariamente familiarizados com a produção acadêmica no campo dos estudos decoloniais e interseccionais, em suas práticas é comum que os mediadores de leitura entendam que sua função é de contribuir para a afirmação identitária de jovens e crianças que vivem em contextos de marginalização social e cultural. Nas bibliotecas comunitárias, tanto

as equipes quanto as pessoas que frequentam são moradores de bairros periféricos, marcados pela exclusão social e pela luta pela conquista do direito à cultura. Nesses espaços, a maioria é de mulheres, meninas e jovens negros e negras.

As três bibliotecas comunitárias envolvidas neste projeto estão localizadas em áreas urbanas marcadas pela disputa territorial e pela luta pela ocupação e permanência em espaços disputados em razão de sua localização de interesse para a especulação imobiliária. As comunidades de Peixinhos, Coque e Caranguejo Tabaiães estão frequentemente reivindicando, junto ao poder público, o direito a permanecerem nos locais onde as famílias há muito construíram sua história. As bibliotecas comunitárias são resultado de esforços de mulheres e jovens das próprias comunidades que entendem que além das lutas em outras esferas, o direito à biblioteca e aos serviços que ela propicia estão entre as prioridades desses grupos.

Em estudo recente, Fernandez, Machado e Rosa (2018) caracterizaram 143 bibliotecas comunitárias, em 45 municípios brasileiros, distribuídos nas cinco regiões do país. Nessa caracterização identificaram alguns aspectos que perpassam boa parte dessas práticas:

1. Bibliotecas comunitárias são espaços de resistência cultural em bairros periféricos de centros urbanos onde se coloca em pauta a luta pelo direito à leitura literária.
2. As equipes de mediadores de bibliotecas comunitárias entendem seu papel como fomentadores de diálogos que aproximem leitores da literatura.

3. Os acervos das bibliotecas são compostos prioritariamente por textos literários e muitos desses espaços priorizam a seleção de livros que tratem da diversidade étnico-racial, nas relações de gênero, com autores latino-americanos. Além disso, várias bibliotecas atuam também na produção de livros com autores das comunidades locais, com destaque para escritas de jovens e de mulheres.
4. Ler na biblioteca comunitária é um ato compartilhado, onde a leitura em voz alta é ao mesmo tempo um modo de criar redes de aproximação com a escrita (que ganha oralidade) e entre os leitores que se constituem em comunidades leitoras, com acervos em comum, com modos de ler em comum e com esforços coletivos de elaboração de sentido.

As bibliotecas comunitárias em suas práticas aproximam-se da definição de biblioteca popular defendida por Paulo Freire (1989, p. 20):

Da mesma maneira como, deste ponto de vista [crítico-democrático], a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização implicam esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão portanto da relação entre “leitura” do mundo e leitura da palavra, a biblioteca popular, como centro cultural e não como um depó-

sito silencioso de livros, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto. Daí a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nessa linha se estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica.

A formação de leitores em bibliotecas é compreendida, desse modo, como uma ação política e supõe um olhar crítico e transformador para a sociedade que gera contextos de privilégio e de exclusão da leitura, da escrita e dos espaços de acesso ao livro e suas mediações.

Assim, escolher esses espaços como local para a leitura das obras produzidas neste kit é uma reafirmação do papel que esses espaços têm desempenhado na luta pela afirmação da identidade das populações negras, periféricas e que resistem à exclusão da cultura e da leitura.

REFERÊNCIAS

FERNANDEZ, Cida; MACHADO, Elisa; ROSA, Ester. *O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores*. São Paulo : RNBC; Olinda : CCLF, 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados : Cortez, 1989.

nossas rotas: planos das rodas de leitura

Compartilhamos a seguir os registros dos planos e relatos de leitura realizados nas três bibliotecas. Esses escritos, também traduzem um esforço de produção coletiva, contando com equipes de mediadores compostos por educadores populares das bibliotecas comunitárias e as autoras das obras.

Ao compartilhar nossos trajetos indicamos o que aprendemos em cada roda de leitura vivenciada e convidamos à escrita de novos roteiros de leitura que as obras possam sugerir.

Nas situações que vivenciamos, cada obra foi lida integralmente numa única seção, acompanhada de rodas de conversas sobre os temas tratados nos livros e o registro de impressões da recepção literária por parte das crianças e jovens leitores. Elencamos aqui outras possibilidades de mediação:

- Destaques do acervo com as temáticas feministas, antirracistas e decoloniais: fazer uma exposição de livros com essas temáticas durante um período, sugerindo que os frequentadores da biblioteca escolham livros dessa seleção para leitura individual e empréstimo;
- Projetos de letramento com o conjunto das obras: realizar um projeto envolvendo a leitura das cinco obras envolvendo pesquisas complementares e que resulte

- em algum produto (exposição, escrita de livro, postagem em blog...)
- Sequências didáticas a partir da escolha de uma das obras: realizar atividades sequenciadas que aprofundem temáticas e informações complementares do livro, tais como dados biográficos, dados sobre movimentos sociais.
- Círculo de escritas feministas interseccionais e decoloniais: criar clube de leitura com autoras negras, feministas, latinas, indígenas...
- Acesso a obras nas redes sociais: ampliar o acervo da biblioteca com textos disponíveis em formato eletrônico.



PLANEJAMENTO PARA A MEDIAÇÃO DO LIVRO: “CARTA DE GLÓRIA”

Público: 10 aos 14 anos

Responsáveis: Daniel Pereira e Rogério Bezerra

Local: Biblioteca Multicultural Nascedouro

OBJETIVO

Realizar uma mediação de leitura com o livro: “*Carta de Glória*”, no intuito de perceber a recepção do público infantil-juvenil à história do livro.

METODOLOGIA

1. Recepcionar as crianças (explicar objetivo do encontro)

2. Dinâmica de abertura

3. Todos no chão em círculo: leitura da história pelo mediador

4. Conectando com a história do livro:

- Dirigir as crianças em fase de transição para a adolescência as seguintes perguntas:

i) Quem foi Glória?

ii) O que glória gostava mais de fazer?

iii) Qual foi o recado que ela deixou às meninas em sua carta?

iv) Esse recado serviria apenas às meninas?

v) O que mais vocês acharam interessantes na história? Por quê?

vi) Tem alguma coisa que vocês não gostaram na história? Por quê?

vii) O que é que vocês acham, essa história que glória nos conta em sua carta tem haver com a gente, a realidade de vocês?

5. Momento com as escritoras

- Escritoras falar sobre o livro
- As/os garotas/os fazer perguntas para as escritoras

6. Escrevendo uma carta para um/a leitor/a desconhecido/a

1º - Em envelope de carta, distribuir um pedaço de folha de papel ofício para que cada um/a escreva sobre si, sobre sua história, sobre os seus sonhos;

2º - Pedir para eles e elas datarem a carta e colocarem de volta no envelope

3º - Depois cada uma vai escolher um livro no acervo e colocar a carta com o envelope dentro dele e deixá-la para que um futuro leitor/a da biblioteca a encontre.

Obs.: No papel em branco, em que os jovens irão escrever a sua carta, estará impressa uma mensagem para que o futuro/a leitor/a escreva uma resposta para aquele remetente desconhecido/a.

7. Transcrição de textos

1º anotar os livros onde foram deixadas as cartas escritas pelas crianças

2º Digitar esses textos após a oficina

3º Encaminhá-los à equipe GEPCOL

9. Pós-mediação

- Encaminhar texto à equipe GEPCOL
- Encaminhar vídeo da mediação para a equipe GEPCOL
- Avaliação da atividade com as escritoras

MATERIAL PEDAGÓGICO

1 Cópia do livro impresso “Carta de Glória”

20 envelopes da carta comum (GEPCOL)

20 folhas de papel carta (GEPCOL)

Lápis



PLANEJAMENTO PARA A MEDIAÇÃO DO LIVRO: “CAROLINA E SEUS CARACÓIS”

Público: Cerca de 10 crianças de 09, 10 e 11 anos que frequentam a biblioteca

Responsável: Anna Paula Alves Monteiro

Local: Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiares

Temas centrais da obra: Diferenças físicas, diferenças de “ser”, aceitação de si, amizade...

Ambientação: Tapete, almofadas e balaio com novelos de lã

MOMENTO INICIAL: DINÂMICA DO NOVELO

Descrição: Um novelo de lã será entregue a um voluntário que dirá seu nome e responderá a pergunta: O que você mais gosta em você? Em seguida, segurando uma ponta do fio, ele lança o novelo à outra pessoa que também dirá seu nome e responderá a mesma pergunta. Quando todos da roda estiverem respondido, o novelo voltará desfazendo a teia que havia se formado e conforme for passando pelas crianças, elas responderam a pergunta: o que eu quero ser quando crescer?

MEDIAÇÃO DO LIVRO

Perguntas norteadoras sobre a leitura:

Qual é o nome da personagem principal dessa história?

Carolina era muito diferente das outras crianças? No que?

O que Carolina adorava fazer?

O que ela queria ser quando crescesse?

Porque as outras crianças riam dela?
Como Carolina se sentia quando mexiam com ela?
O que fez com que Carolina se sentisse melhor?
Você conhece gente esquisita como Carolina?
O que mais te chamou atenção na história?

MOMENTO CAROLINA DE JESUS

Descrição: Contaremos brevemente que a história de Carolina foi inspirada na vida de Carolina Maria de Jesus. Mostraremos fotos e abordaremos um pouco da história de vida da autora. Em seguida, apresentaremos as autoras da história Carolina e seus Caracóis.

PRODUÇÃO

Desenho de “gente esquisita” com lã e /cola

MATERIAIS

Balaio, novelos de lã, tapete, almofadas, cola, papel e tesoura



PLANEJAMENTO PARA A MEDIAÇÃO DO LIVRO: “RAÍZES DE BIANCA”

Público: Cerca de 10 crianças de 9, 10, 11 e 12 anos que frequentam a biblioteca

Responsável: Anna Paula Alves Monteiro

Local: Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiães

Temas centrais da obra: Preconceito racial, empoderamento e conscientização racial

Ambientação: Tapete, almofadas e cesto com raízes, galhos e folhas secas

MOMENTO INICIAL: DINÂMICA DO ESPELHO E DA COR DA PELE

Descrição: Sentadas em roda passará pelas crianças um espelho, ao olhar-se cada criança dirá qual o seu nome, o que mais gosta em si e o que não gosta muito. Em seguida, o espelho será passado para a próxima criança. Quando todos da roda tiverem feito essa experiência, será entregue uma ficha a cada um para que escrevam qual a cor da sua pele, depois colocar dentro de um cesto cheio de raízes, folhas e galhos secos.

MEDIAÇÃO DO LIVRO

Perguntas norteadoras sobre a leitura:

Porque Bianca não gostava de ir para a escola?

Como era a aparência de Bianca no começo da história e no final?

Bianca gostava do que via no espelho ao se olhar?

Qual era a cor da pele de Bianca?

Qual o nome da professora que mudou o pensamento de Bianca?
E o que aconteceu quando ela chegou à escola?
Porque as crianças da escola de Bianca mudaram de atitude com ela?
Qual a parte da história que mais chamou sua atenção?
O que eram as raízes de Bianca na história?
Você sabe o que é racismo? Já viveu algo parecido com o que Bianca viveu?

MOMENTO REFERÊNCIAS E CONVERSAS COM AS AUTORAS

Descrição: Serão apresentados alguns personagens de origem negra (Zumbi e Dandara) que aparecem na história. Em seguida, mostraremos fotos de pessoas negras famosas ou não, que assumem sua identidade racial vencendo o preconceito. Após esse momento, apresentaremos as autoras do livro e abriremos para perguntas.

PRODUÇÃO

As crianças serão divididas em 3 grupos e cada grupo fará um desenho individual da personagem Bianca nas 3 fases em que surge na história: **Grupo 1:** Bianca criança que não aceita sua aparência; **Grupo 2:** Bianca criança em contato com a professora Luanda e **Grupo 3:** Bianca depois de ter conhecido a professora Luanda e ter assumido suas raízes.

MATERIAIS

Espelho, cesto com raízes de árvores, fichas de papel, lápis hidrocor, lápis cor da pele, fotos de homens e mulheres negros e papel ofício.



PLANEJAMENTO PARA A MEDIAÇÃO DO LIVRO: “ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE ALGUÉM MAIS BELA DO QUE EU?”

Público: 10 aos 14 anos (Escola Monteiro Lobato)

Responsáveis: Daniel Pereira e Rogério Bezerra

Local: Biblioteca Multicultural Nascledouro

OBJETIVO

Realizar uma mediação de leitura com o livro: “*Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?*”, no intuito de perceber a recepção do público infantil-juvenil à história do livro.

METODOLOGIA

1. Recepcionar as crianças (explicar objetivo do encontro)

2. Dinâmica de abertura com elas/es

3. Todos no chão em círculo: leitura da história pelo mediador

4. Experimento do espelho

1º - Fazer um espelho rodar entre os/as participantes, pedindo para que eles/as se olhem e digam o que vejam;

2º - Depois, sem o espelho, pedir para que eles/as olhem uns aos outros e também digam o que veem;

5. Conectando com a história do livro

- Dirigir às crianças as seguintes perguntas:

i) O que é que esse nosso experimento do espelho tem haver com a história do livro?

ii) No começo da história uma das garotas disse que não ia participar do concurso de beleza, quem foi essa garota, Luna ou Keyllane?

- iii) Por que vocês acham que Leylanne não queria participar do concurso?
- iv) Ela tinha motivos pra não se achar bonita?
- v) Vocês tem motivos para não se acharem bonitos. Por quê?
- vi) O que mais vocês acharam interessantes na história? Por quê?
- vii) Tem alguma coisa que vocês não gostaram na história? Por quê?

6. Momento com as escritoras

- Escritoras falar sobre o livro
- As/os garotas/os fazer perguntas para as escritoras

7. Produção de autorretrato

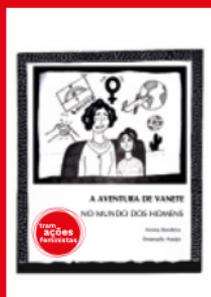
- 1º Orientá-los/as na execução da atividade
- 2º Distribuir papel e lápis de cor e cera
- 3º Tirar foto de cada trabalho
- 4º Pedir pra eles/as, cada um/a, escolha um livro pra colocar o seu autorretrato
- 5º Anotar os nomes dos livros para controle

8. Pós-mediação

- Encaminhar fotos dos autorretratos à equipe GEPCOL
- Encaminhar vídeo da mediação para a equipe GEPCOL
- Avaliação da atividade com as escritoras

MATERIAL PEDAGÓGICO

- 1 Cópia do livro impresso
- 1 espelho de mão



PLANEJAMENTO PARA A MEDIAÇÃO DO LIVRO: “AS AVENTURAS DE VANETE NO MUNDO DOS HOMENS”

Público: 10 aos 14 anos

Responsáveis: Rafael Andrade e Maria Betânia do Nascimento Andrade

Local: Biblioteca Popular do Coque

OBJETIVO

Realizar uma mediação de leitura com o livro: “*A História de Vanete no Mundo dos Homens*”, no intuito de perceber a recepção do público infantil-juvenil à história do livro.

METODOLOGIA

1. **Recepcionar as crianças (explicar objetivo do encontro)**
2. **Dinâmica de abertura**
3. **Todos/as no chão em círculo: leitura da história pelo mediador**
4. **Conectando com a história do livro:**

- Dirigir as crianças em fase de transição para a adolescência as seguintes perguntas:

- i) O que preocupava Lili?
- ii) Quem foi Vanete?
- iii) Vocês acham que existe coisas para meninos e coisas para meninas?
- iv) O que motivou Vanete a participar dos movimentos sociais?
- v) Vocês sabem o que é feminismo? Por que e por quem vocês acham que o movimento feminista luta?

vi) Tem alguma coisa que vocês não gostaram na história? Por quê?

vii) Vocês acham que essa história que Vanete nos conta tem a ver com a gente, com a realidade de vocês?

5. Momento com as escritoras

- Escritoras falarem sobre o livro

- As garotas e garotos fazerem perguntas para as escritoras

6. Resgatando memórias

1º - As crianças serão convidadas a lembrarem de mulheres que eles consideram fortes, lutadoras, trabalhadoras, que sejam especiais para elas, tais como: mãe, avó, vizinhas, celebridades, escritoras, professoras etc;

2º - Pedir para que as crianças escrevam em um papel um pouco sobre essas mulheres. Quem são? O que elas fazem? Por que elas são especiais para vocês? Elas participam de algum grupo, movimento social? Ela possui algum sonho ou já realizou algum?

3º - Depois as crianças falarão um pouco sobre essas mulheres.

7. Transcrição de textos

1º Digitalizar esses textos após a oficina

2º Encaminhá-los à equipe GEPCOL

8. Pós-mediação

- Encaminhar texto à equipe GEPCOL

- Avaliação da atividade com as escritoras

MATERIAL PEDAGÓGICO

1 Cópia do livro "*A aventura de Vanete no mundo dos homens*"

Papéis A4

Lápis

Canetas

Lápis de cor e cera

diário das mediações de leitura em bibliotecas comunitárias

Todas as seções de mediação de leitura realizadas nas bibliotecas comunitárias ocorreram com a presença de ao menos uma das autoras da obra, além da equipe das bibliotecas. Em geral as autoras realizaram uma visita prévia ao local, juntamente com a equipe de coordenação do projeto. Nesta ocasião, a equipe da universidade pôde conhecer mais de perto a realidade das comunidades onde as bibliotecas se localizam e entender como é o cotidiano das ações culturais nesses espaços.

A seguir reproduzimos os relatos de cinco das mediações realizadas. Os registros são a fusão de relatórios escritos, inicialmente de forma separada, por mediadoras/es e autoras.

Ao compartilhar essas rotas de leitura, compartilhamos as aprendizagens que as rodas de leitura nos propiciaram e convidamos a que novas rotas de leitura sejam traçadas por você leitora, leitor.

MEDIAÇÃO DO LIVRO “A CARTA DE GLÓRIA”

Data: 07 de dezembro de 2018

Reladoras: Suzana Pereira Temudo, Priscylla Karollyne Gomes Dias

Dados gerais sobre a roda de leitura

Local: Biblioteca Popular do Coque

Grupo envolvido: 4 meninos e 4 meninas de 7 a 11 anos

Tempo de execução: 2 horas

INTRODUÇÃO

No dia 07 de dezembro de 2018 foi realizada a mediação do livro “A Carta de Glória” na Biblioteca Popular do Coque. Essa carta, esse livro, foi precedido por um texto escrito por Gloria Anzaldúa e endereçado a mulheres de terceiro mundo³⁰. As primeiras crianças a conhecer o livro “A Carta de Glória”, em sua quinta versão, foram aquelas de uma Comunidade Rural de Olinda (PE), vinculadas ao Centro Educacional Social e Cultural Shekiná na Biblioteca Multicultural Nasedouro (BMN). As crianças que participaram da mediação do dia 07 de dezembro, no Coque (Recife), seriam o segundo grupo a conhecerem a nossa história. Seria a nossa segunda experi-

30. ANZALDÚA, Gloria. Falando em Línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br>>. Acesso em 28 nov 2018.

ência na mediação, mas a primeira experiência delas com o livro. E é nesse contexto que esse relatório se inicia.

DISCUSSÃO E AVALIAÇÃO DAS MEDIAÇÕES

Considerando os sentidos apreendidos em torno da construção de uma carta, a troca de correspondência em torno das experiências de si e do mundo, decidimos escrever este presente “relatório” em formato de carta. Dialogando e construindo a argumentação em torno da segunda experiência de mediação com o livro “A Carta de Glória”, ocorrida na Biblioteca Popular do Coque.

Hipótese contrariada....

Olinda, 10 de dezembro de 2018.

Olá, Suzana.

Os dias corridos antecederam a mediação do livro “A Carta de Glória” na Biblioteca Popular do Coque.

Logo assim que chegamos no dia 07 de dezembro para a mediação do livro na biblioteca, a Bethânia, coordenadora do local, nos comentou sobre a sua cansativa viagem de visita às bibliotecas populares do estado do Rio de Janeiro (RJ). Na semana anterior, ocorreu a II Feira Literária do Coque, o espaço da biblioteca estava ainda por ser organizado e nos foi indicado por Bethânia que não reparássemos na bagunça. Algum tempo depois em que estivéssemos ali, você, Suzana, diria que toda biblioteca viva reservaria o seu espaço de bagunça. Você se lembra?

Quando nos posicionamos nas cadeiras – dispostas em círculo no espaço onde funciona a sala de reuniões e também a cozinha da casa (porque a biblioteca funciona por aluguel em uma casa mesmo, uma residência de espaços comuns: sala, cozinha, quartos etc. adaptados para o funcionamento da biblioteca) – a Bethânia nos comunicou que seria utilizado o mesmo planejamento de mediação que a Biblioteca Multicultural do Nascedouro (BMN) elaborou para a primeira mediação do livro “A Carta de Glória”. Tudo bem. Não contestamos. Rafael, um dos mediadores da Biblioteca Popular do Coque, também nos informou que o roteiro elaborado pela BMN serviria como um “norte” para a mediação, ocorrendo a mudança na atividade final com o objetivo de que as crianças escrevessem sobre o que gostam de fazer, quais são os seus sonhos, e qual mensagem gostariam de deixar para as pessoas. Bethânia nos disse que lá na biblioteca, esse ano, já havia sido realizado o trabalho com o gênero textual carta, e que eles/as iriam utilizar muito de suas apreensões e experiências nessa mediação específica com o livro “A Carta de Glória”.

Os textos das cartas, escritas pelas as crianças, seriam publicados na fanpage da biblioteca no facebook (Biblioteca Popular do Coque), de acordo com Rafael. No momento final da leitura do livro, ao serem avisadas sobre essa informação, algumas crianças ficaram entusiasmadas em produzir os seus registros; e outras não, talvez por timidez.

Por volta de 09h:30min da manhã, as crianças foram chegando, sendo recepcionadas por Bethânia. O grupo era com-

posto por quatro meninos e quatro meninas, já que Rafael nos disse que as crianças maiores que a biblioteca atende fazem parte de turmas de duas escolas que têm parceria com a biblioteca, mas que não poderiam estar presentes naquele dia da mediação devido ao choque de agendamento de datas com as professoras das turmas.

Rafael ficou responsável pela a mediação do livro. Solicitou que as crianças se apresentassem uma por uma. Sentadas nas cadeiras dispostas ao redor da mesa redonda, que estava situando o projeto de slides, com a projeção do formato em PDF do livro “A Carta de Glória, as crianças disseram seus nomes, suas idades e onde estudavam. Todas moram no Coque, mas algumas estudam em Afogados – bairro próximo. A faixa etária das crianças que estavam participando do grupo da mediação era entre 9 e 11 anos de idade. Mas uma das crianças tinha 7 anos de idade – e eu ficaria surpresa com a concentração dela para com a história durante o desenrolar do encontro.

Devo dizer que eu estava apreensiva sobre a concentração das crianças menores com a história do nosso livro, pois, a experiência com o livro na BMN foi de que as crianças de idade menor a 10 anos (em quantidade menor no grupo), não conseguiram interagir oralmente com o conteúdo do livro assim como as crianças maiores de 10 anos de idade, presentes no grupo, interagiram. Talvez o fato de ter sido um grupo em sua maioria de crianças de idade maior presentes, tenha dificultado a participação das crianças menores na mediação do livro na BMN... O que você acha Suzana?

O mediador Rafael começa com algumas questões iniciais: “O livro que a gente vai ler é esse”; “Quem escreveu o livro foi Priscylla Karollyne Gomes Dias e Suzana Pereira Temudo”... Avançando na apresentação das páginas do livro, uma das crianças pergunta o que era “aquele negócio” preto e branco solto na página (uma máquina de escrever). E alguns respondem que era pra escrever livros, enquanto outros dizem que era uma máquina de escrever. O mediador pergunta às crianças se aquela máquina de escrever tem a ver com a história, e as crianças respondem que sim. E quando avança para a primeira página da história, as crianças confirmam as suas hipóteses. Na primeira cena da história aparece a máquina de escrever vermelha junto com outros elementos da ilustração do livro.

Enquanto as crianças confirmaram as suas hipóteses no início da história sobre a relação entre a máquina de escrever e a história que seria lida para elas, eu contrariei a minha hipótese de que crianças menores não iriam prestar atenção na história, pois, as crianças apresentaram uma boa participação durante a mediação do livro. Penso que alguns aspectos contribuíram para esse resultado: o projetor de slides no uso da história, pois a projeção do livro estava em tamanho maior do que em tamanho impresso (apesar de entregarmos ao mediador o livro impresso, foi uma opção sua utilizar o livro em slides); o espaço em que foi realizada a mediação era menor, em comparação ao espaço da BMN, aproveitando melhor a concentração das crianças para com a história; e o grupo de crianças participantes na mediação era de um

total de oito crianças, facilitando a concentração de falas e a escuta do outro. O que você acha Suzana? Você também teve hipóteses? Se sim, quais? Se não, como você percebeu a mediação do livro com as crianças?

Em um trecho da carta, presente na história do livro, Glória diz que gostava de escrever desde criança, o mediador pergunta se as crianças do grupo da mediação também gostavam de escrever. E elas dizem que mais ou menos. E você Suzana, também gostava de escrever quando era criança? Eu confesso que eu gostava muito mais de ler histórias quando criança. E que escrever, para mim, foi emergindo durante a minha entrada na adolescência.

As crianças apresentam concentração na história. Mas a minha escrita aligeirada no caderninho, com pressa de não deixar nada escapar nas minhas apreensões do momento através do registro escrito, chama a atenção de dois ou três garotos do grupo. Eu estava segurando um caderninho e anotando algumas das minhas impressões do momento. Quando eu percebo a minha influência na dinâmica da atenção das crianças para com a história, eu prefiro deixar de lado o meu caderninho e a minha necessidade de registrar tudo por escrito – influência da academia.

Após a leitura da história, Rafael, o mediador da história, ler a parte da biografia da Gloria Anzaldúa presente no livro. E nos apresenta para as crianças. Pergunta se as crianças nos conheciam. Solicita que nos apresentemos a elas. Eu falei meu nome completo, e Suzana falou também, indicando que éramos nós

quem havíamos escrito o livro. Dissemos onde morávamos, e eu achei engraçado quando muitas crianças disseram que conheciam pessoas, parentes de suas famílias, que também moravam no Ibura (Recife) e em Caixa D'Água (Olinda), bairros em que nós residimos. Respondemos algumas perguntas em torno do porquê da escrita do livro e como construímos o livro.

As crianças foram dizendo também de seus sonhos: bailarina, capoeirista, baterista, goleiro, cantora, médica, professora de dança, violinista que toca em outros países... E isso tudo precedeu a escrita que elas iriam fazer em papel de carta. Algumas até optaram por desenhar, enquanto outras escreveram. O que elas produziram em papel, guardaram dentro de envelope de carta. E entregaram aos mediadores.

Eu achei que a experiência foi muito positiva, não foi Suzana? Qual foi a sua experiência neste encontro? Deixo abaixo alguns registros que realizei com a câmera do meu celular. Por que você também não envia os registros fotográficos que você realizou?

Abraços,

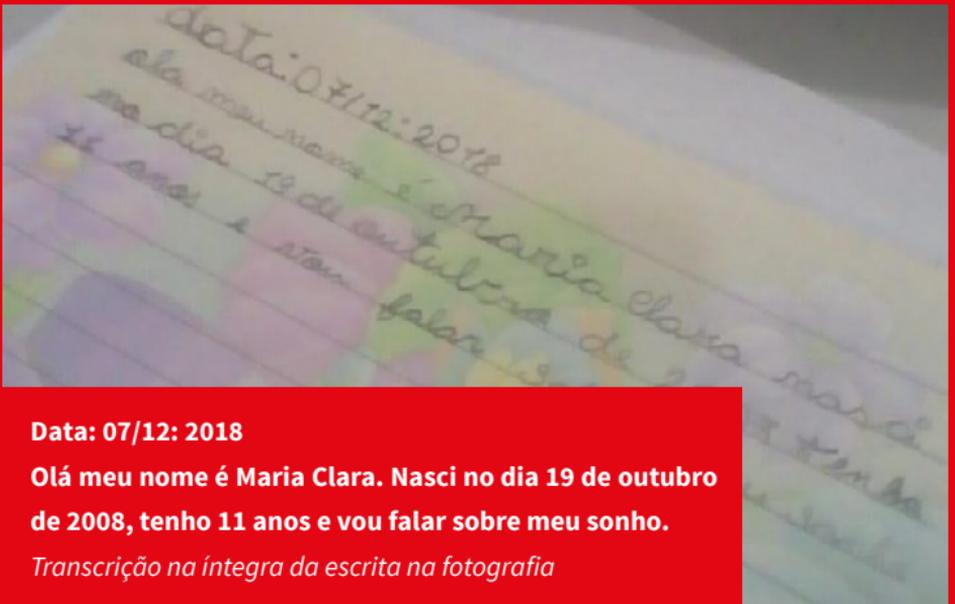
Priscylla Karollyne Gomes Dias

Para meu amigo Nadinho...

Recife, 10 de dezembro de 2018

Olá, Priscylla.

Começo essa carta pelo final, afirmando que saí da experiência de mediação de leitura nas bibliotecas comunitárias feliz, feliz porque sei que estou no caminho certo, pois cada



Data: 07/12: 2018

Olá meu nome é Maria Clara. Nasci no dia 19 de outubro de 2008, tenho 11 anos e vou falar sobre meu sonho.

Transcrição na íntegra da escrita na fotografia

dia aprendo um pouco mais, me questiono um pouco mais, desconfio um pouco mais, desafio a mim mesma um pouco mais, acredito um pouco mais e com isso, me modifico um pouco mais. Como foi intensa essa nossa última experiência de mediação de leitura na Biblioteca Popular do Coque. Como é necessário fazer vez ou outra esses deslocamentos, inclusive fisicamente, ao encontro desse “outro”, nesses “outros” espaços, só assim é possível interrogar a si mesmo, sobre as suas práticas, sobre os jogos de verdades, as relações de poder na qual estamos inseridos, que nos impede de dismantelar os regimes de conhecimento, nos impossibilitando experienciar outras formas de saber/viver/educar/conhecer.

Lembro-me de uma passagem em Michel Foucault na qual ele fala do papel do pesquisador e pergunta do que valeria a nossa obstinação pelo saber, se o mesmo, assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? E na continuidade do seu argumento, afirma que existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e ou a refletir. Nosso deslocamento corporalmente, até as bibliotecas populares do Nascedouro e do Coque serviu para nos ajudar não só a refletir, como também a ampliar, o nosso olhar, sobre tantas questões, questões essa que não estão distantes de nós e não estão distantes do “mundo da escola”, uma vez que as desigualdades sociais, a pobreza, os preconceitos de gênero,

de raça, atravessam o campo da educação, se materializando no interior da escola em suas práticas diárias.

Penso, e me permito aqui, até arriscar a dizer que você também comunga desse mesmo pensamento, Priscylla, que o nosso deslocamento até as bibliotecas populares serviu, sobretudo, para ampliar nosso olhar sobre a educação, ampliar o nosso olhar a ponto de perceber que ela ultrapassa as barreiras institucionais e pode acontecer em um antigo Matadouro no bairro periférico de Peixinhos, ou até mesmo em uma casa alugada, como você já salientou, em um bairro periférico da zona norte do recife, o Coque. Um bairro que enfrenta grandes dificuldades, um lugar em que a insalubridade é social, em que os sujeitos sofrem com problemas referentes a serviços públicos dos mais básicos, infraestrutura, segurança, saneamento, saúde e educação, ainda sim, é possível, no meio dessas vidas nuas, termos uma biblioteca.

Um esforço pessoal de Bethânia e Rafael, mãe e filho, coordenadores do local, em manter vivo e ativo esse espaço, na tentativa de proporcionar a essas vidas, a esses sujeitos, a cidadania que lhes é diariamente negada. É preciso pontuar que a biblioteca é aberta ao público em geral, entretanto, seus frequentadores são em sua maioria crianças, todas elas moradoras da própria comunidade.

Quando no dia 07 de dezembro chegamos à biblioteca, como bem nos lembrou Priscylla, Bethânia tratou logo de nos avisar que a biblioteca estava um pouco “bagunçada” e nos contou o motivo da suposta “bagunça”. A “bagunça”,

termo usado por Bethânia, era fruto do término da II Festa Literária: “Entre Mitos, Lendas e Assombrações”, idealizada por eles. Em conversa com Priscylla, discordei do termo bagunçada e o substituí pelo o termo viva, uma **biblioteca viva** é assim mesmo, um pouco bagunçada, com alguns livros fora das estantes, com a mesa cheia de mochilas, caderno, lápis, papel e algumas sandálias espalhadas pelo chão.

Rafael ficou com a tarefa de mediar a leitura, logo nos comunicou como seria a dinâmica com as crianças, que já estavam quase no horário de chegar pra mediação. Chegaram! Avisou Bethânia, que também nos informou que eles eram alunos do reforço e nos apresentou a professora deles, Emília. As crianças foram entrando, se chegando, nos observando, observando o espaço e logo, Lindinaldo, um menino de nove anos, reparou que havia um berimbau pendurado na parede e, entusiasmado nos contou que jogava capoeira e que era faixa azul, sonhava em chegar a mestre e também sonhava em ser baterista e que tinha feito recentemente a prova para ingressar na Orquestra Criança Cidadã do Coque, que estava torcendo pra ser aprovado.

Logo, Douglas outra criança também de nove anos, nos contou que já fazia parte da Orquestra, tocava violino, seu sonho? Tocar em outro país, nos falou entusiasmado. Nesse momento lembrei-me das palavras de Gloria Anzaldúa, que as nossas peles escurecidas, as nossas vidas simples, os lugares onde nascemos os nossos gêneros, não podem condicionar nossos sonhos, muito mais que sentir é acreditar que podemos e sim nós podemos! Aqueles/as meninos/as acre-

ditavam e por um momento me vi ali, projetada neles/as, nos sonhos deles/as, porque também sou uma sonhadora.

Rafael pediu para que sentassem, informando que eles iriam escutar uma história chamada “A Carta de Glória”, e todos sentaram e pararam pra prestar atenção. O grupo de crianças da mediação na biblioteca do Coque era menor (em idade e quantidade) em relação às crianças da mediação na Biblioteca Multicultural do Nascledouro, e sim, como afirmou Priscylla, as crianças menores, contrariaram todas as nossas hipóteses, em relação à recepção do texto, reagiram de maneira surpreendente!

Na mediação do Nascledouro as crianças maiores reagiram melhor ao texto, também percebi que por ser um grupo de crianças com idades e quantidades diferentes, ele interagiam apenas com seus pares, e uma segunda observação, é que de fato, o grupo das crianças maiores acabava inibindo a participação do grupo das crianças menores, concordo com você, Priscylla. O grupo das crianças menores também era composto em sua maioria por meninas. Na mediação do Coque, como o grupo estava na mesma quantidade e tinha idades próximas, entre 9 e 10 anos, a interação entre eles/as, e entre eles/as e o texto foi melhor. Bethânia também ressaltou a questão do espaço, em espaços muito grande as crianças podem ficar mais dispersas, como o espaço da biblioteca do Coque era menor, talvez, isso possa ter interferido e todos/as puderam interagir e participar. Mas volto a afirmar que todo leitor/a é indomável, em qualquer idade,

não temos o controle, não podemos saber, afirmar como ele/a vai significar ou como eles/as irão reagir ao texto.

As crianças escutavam atentas a história, ao mesmo tempo em que reagiam às imagens, da máquina de escrever, a bandeira dos Estados Unidos, influenciadas pelos os filmes de super-heróis americanos, elas nos contavam que já tinham visto em filmes aquela estátua que segura um livro e uma tocha nas mãos (Estátua da Liberdade) ser explodida, e que o livro em um das suas mãos era porque os Estados Unidos era o país da educação, afirmou com muita convicção Lindinaldo a Carollayne de 10 anos, a informação também foi confirmada por Henrique 10 anos.

No momento da imagem do protesto argentino “Ni Una Menos” as crianças do Coque, assim como aconteceu no Nasedouro, também reagiram, dizendo que já tinham visto aquela imagem na televisão, que se tratava de um protesto contra as violências sofridas pelas mulheres. Foi então que Henrique nos contou que as mulheres sofrem violência todos os dias, mas que elas também cometiam violência contra os homens, seus maridos, e que esses não poderiam ficar apanhando de mulher, mesmo elas, salientou ele, sendo mais fracas. Carollayne logo refutou que as mulheres não eram fracas e que não tinha como elas cometerem violência contra os homens porque são os homens que matam todos os dias as mulheres.

No decorrer da contação, o mediador fazia várias perguntas, se eles/as gostavam de escrever assim como gostava

Glória. Algumas disseram que sim, outras que preferiam pintar. Quando criança, Priscylla, eu tinha alguns cadernos, um diário de chave, uma pasta com vários papéis de carta, que usava para escrever meus sonhos e desejos, na tentativa de nunca perdê-los de vista, talvez seja por isso, sinto uma identificação pessoal com a atividade da produção das cartas. Ao final da história as crianças foram avisadas por Rafael que nós eramos as autoras do livro e que eles/as poderiam fazer perguntas. Elas ficaram surpresas e logo disseram que sabia quem havia escrito e quem havia desenhado a história, sorrimos e confirmamos que de certa forma, elas haviam acertado. As crianças perguntaram por que nós fizemos aquela história, se já havíamos escrito outro livro, se era difícil fazer uma história.

O momento mais impactante, para mim, nessa experiência de mediação de leitura nas bibliotecas populares, foi o momento em que Lindinaldo, o nosso capoeirista faixa azul, que é um menino negro, nos falou que aquela história tinha tudo a ver com a vida deles/as, fiquei curiosa e perguntei o porquê tinha haver com a vida deles/as. Assim como Glória, eles/as também sofriam preconceito? Ele baixou a cabeça e em um tom baixo, disse que não gostava de falar sobre esse assunto, mandou que eu perguntasse para as meninas que estudavam com ele, perguntei, foi quando elas me informaram que na escola que eles estudam, as crianças só o chamavam de “chocolate preto e Saci” e ficam durante a aula zombando o tempo todo dele, inclusive do seu cabelo.

Douglas, aquele menino que toca na Orquestra Cidadã, que é um garoto branco, tomou a fala para afirmar “não sei por que fazem isso com ele, só porque ele é negro, ele é humano igual todos nós!”, senti muita força na fala de Douglas, pois o racismo é tão perverso que nega a humanidade do negro, ao mesmo ponto que legitima toda forma de opressão e exploração desses corpos, eliminando também essa população do espaço escolar. Perguntei a Lindinaldo se a professora não reclamava com quem falava isso com dele? Com o semblante entristecido o menino olhou para mim e disse “ela não faz merda nenhuma! Eu nem tenho vontade de ir mais pra aquela escola, ano que vem minha mãe vai me colocar em outro turno, vou estudar de manhã”.

Finalizo esse texto triste, mas reafirmando que nós educadores temos um compromisso, uma responsabilidade ética, de fazer do espaço do saber, usarei esse termo para não limitar esse espaço a escola, um espaço também de luta contra o racismo e a todo e qualquer forma de discriminação e injustiças sociais. A escola, os **livros**, o currículo a educação como um todo, ainda estão impregnados de visões deturpadas, negativas, construída historicamente sobre os grupos silenciados. A experiência de mediação de leitura nas bibliotecas populares só reafirma a urgência de uma educação que não silencie, ao contrário, reafirme seu compromisso com práticas democráticas, o que implica o reconhecimento e a inclusão do outro, de muitos outros, crianças como Lindinaldo, Carollayne, Douglas, Henrique, Ezekiel (com K), Marcos, Ra-

fael, Maria Clara e todas as outras crianças que nos proporcionaram essa experiência incrível, Grata!

Quando foi se despedir, Lindinaldo me disse que eu poderia chamá-lo de Nadinho, que é assim que os **amigos** o chamam.

De coração,
Suzana Pereira Temudo

Pós-escrito (relato de Rafael Andrade)

Iniciamos a mediação explicando um pouco do propósito da mediação de leitura e omitimos a presença das escritoras. A leitura foi realizada de uma maneira pausada, dando espaço para que as crianças pudessem se expressar durante a mediação, realizando perguntas, tirando dúvidas quanto a algumas expressões e palavras. Algo bastante interessante é que houve não só uma percepção quanto ao texto, mas também quanto à ilustração do livro. Uma das crianças, ao ver logo na primeira página perguntou o que era “aquilo”, apontando para uma imagem de uma máquina de escrever. Não respondi de imediato e deixei que elas conjecturassem o que era aquele objeto, não demorou muito outra criança respondeu “é uma máquina de escrever”, isso aponta o quanto é importante numa mediação de leitura estar atento ao conhecimento prévio do/a leitor/a. De pronto, confirmei o objeto e perguntei aos demais se esse objeto teria alguma relação com o texto que leríamos a seguir. Outra menina levantou a afirmação que “sim, que a carta foi escrita nela”.

Mal foi iniciada a mediação e as crianças já entenderam boa parte da proposta do livro: que havia uma carta e esta foi escrita por Glória.

O texto se apresentou um pouco complexo para as crianças da faixa etária que estava presente, pois alguns termos não faziam parte de suas vivências, tais como: feminista, chicana, lésbica etc. Porém, apesar dessas palavras em si não fazerem parte do léxico destas crianças, elas perceberam a ideia do texto, sobre o combate ao preconceito e o machismo, para isso eles trouxeram alguns exemplos de algo que já viveram: uns disseram que sofriam preconceito por ser gordo, outros por ser negro; um garoto, ao ser provocado sobre se conhecia alguma mulher que ele considerava muito forte, falou que era a mãe dele, que trabalhava o dia todo e ainda tinha que cuidar da casa e de seus irmãos mais novos.

Quando as escritoras foram apresentadas às crianças, elas de início não acreditaram, mas logo depois queriam saber “como veio a ideia para fazer o livro?”, “quem fez as imagens?”, “quem escreveu?”, “por que escolheram Glória?”, dentre outras perguntas que moveram a discussão não só sobre a narrativa em si, como também a todo o processo de criação e escrita do livro.

Ao fim da discussão, as crianças foram convidadas a escreverem e/ou ilustrarem uma carta contando um pouco sobre suas vidas e sonhos, bem como trazer uma mensagem para quem pudesse ler, lembrando que estas mensagens seriam publicadas na página da biblioteca.





RELATÓRIO DA RODA DE LEITURA COM O LIVRO

“CAROLINA E SEUS CARACÓIS”.

Data: 09 de novembro de 2018

Relatoras: Victoria Feijó Canales e Anna Paula Alves Monteiro

Dados gerais sobre a roda de leitura

Local: Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiães.

Grupo envolvido: 15 crianças com idades entre 9 e 12 anos.

Tempo de execução: 2 horas.

DADOS GERAIS SOBRE O LIVRO

“Carolina e seus caracóis” é um livro-álbum de literatura infantil contemporânea, escrito e ilustrado por Victoria Feijó Canales. O livro foi inspirado na escritora Carolina Maria de Jesus, mulher negra, favelada e questionadora, que sustentou sua casa e seus filhos como catadora de papel, sempre escrevendo “para não xingar”. Apresentar a autora de “Quarto de despejo”, obra influente já traduzida para 13 idiomas, é apresentar o seu mundo, sua história, sua vivência a partir da interseccionalidade de marcadores de gênero, raça e classe, sendo ela mulher, negra e favelada. Esses marcadores sociais atravessam “Carolina e seus caracóis” de forma sutil, implícita, convidando-nos a uma reflexão sobre o mundo em que vivemos e sobre as condições de existência. A narrativa possibilita uma sensibilização sobre questões sociais de classe, raça e gênero a partir de uma linguagem acessível para crianças.

ETAPAS NA REALIZAÇÃO DA RODA DE LEITURA

Seguindo o modelo proposto por Riter (2009), o planejamento da roda de leitura teve quatro etapas: motivação, leitura objetivada, exploração, extrapolação. Cada uma dessas etapas será detalhada a seguir.

1. Motivação

É fundamental elaborar estratégias que despertem o interesse das crianças para o texto. A ambientação deve ser pensada com cuidado, de forma a tornar o espaço físico mais atrativo para o momento de leitura. Sendo assim, optamos por organizar uma sala ampla com tapete acolchoado e almofadas, decorando o espaço com um balaio de romãs de lã, que remetem às ilustrações contidas no livro. Além disso, levamos, para a sala, obras literárias escritas e ilustradas por mulheres, para o momento de exploração do texto.

A principal atividade motivadora realizada consistiu em uma brincadeira utilizando um dos romãs de lã. As seguintes instruções foram dadas às crianças: um voluntário ou uma voluntária deveria segurar este romã e responder três perguntas de conhecimentos prévios (Qual o seu nome? Qual a sua cor favorita? O que você mais gosta em você mesmo?). Em seguida, o voluntário ou a voluntária, ainda segurando a ponta do fio de lã, deveria passar o romã para uma outra pessoa, que também responderia as mesmas três perguntas e passaria o romã adiante, segurando um ponto deste. O objetivo dessa primeira rodada de apresentações foi formar

uma teia que conectasse todas as pessoas presentes. Quando a última pessoa recebesse o novelo, além de responder as três perguntas, deveria responder também uma quarta: O que você quer ser quando crescer? Tendo respondido, essa última pessoa deveria passar o novelo para quem lhe havia passado anteriormente, de forma que a teia se desfizesse à medida que todos e todas se pronunciassem.

Na dinâmica pudemos perceber o envolvimento e a participação das crianças, além de iniciarmos uma reflexão sobre a relação afetiva que temos com o nosso corpo e nossa aparência. Algumas crianças relacionaram o gostar de uma parte do corpo com a função da mesma. Vimos isso na fala dos meninos que, em sua maioria, gostavam do seu pé relacionando-o com o ato de jogar futebol e fazer gols, como também falaram que gostavam da barriga, pensando na relação com a comida, além de outros comentários sobre outras partes do corpo, como o cabelo, a cabeça, os olhos e até mesmo o bumbum.

Além disso, conhecemos os gostos particulares de cada um através da escolha de uma cor, e, também observamos que ao falarem o que gostariam de ser quando crescessem, seus argumentos estavam pautados nas profissões mais conhecidas como: policial, jogador (a), professora, modelo, manicure e atriz.

Esse primeiro momento ajudou a criar o ambiente para a mediação do livro, por meio do entrosamento entre os participantes e as primeiras impressões de si mesmos.

2. Leitura objetivada

A apresentação do livro foi feita através de perguntas de antecipação ou previsão. Convidando as crianças a observarem as cores do livro, perguntamos: Vendo a capa e lendo o título, o que podemos dizer sobre o que será essa história? Quem será Carolina? Qual será sua cor favorita? O que será que ela quer ser quando crescer?

Para realizarmos a leitura, nos organizamos em uma roda, de modo a ficarmos face a face com as crianças, para que elas pudessem observar os detalhes das ilustrações e acompanhar mais atentamente a história.

A leitura da história foi feita por Anna Paula, mediadora da Biblioteca Caranguejo Tabaiães, que optou por manter a exposição do livro durante toda a contação, fazendo o resgate do texto rapidamente, ou seja, não precisava ler integralmente a frase pois já conhecia bem o texto. Assim, podia ler em voz alta, com modalizações da voz quando desejava, manter o olhar em interação com os participantes e, ao mesmo tempo, mostrar as imagens³¹. Essa estratégia é interessante porque permite que as crianças acompanhem a leitura através da visualização de texto e imagem, além de favorecer o contato visual da mediadora com elas. As crianças se mantiveram envolvidas durante a leitura, interagindo com o livro à medida que a mediadora in-

31. No modelo de sessão de leitura proposto por Bajard (2007) o mediador deve estar atento a esses aspectos: a voz, o olhar, o resgate do texto, a exposição das imagens.

terrompia a história para levantar questões do tipo: o que tem de diferente em Carolina? Será que sua nova amiga vai conseguir descobrir o que está fazendo ela chorar rios de lágrimas?

3. Exploração do texto

Essa etapa consiste em levantar questões que possam favorecer a compreensão do texto. Não se trata de um inquérito sobre o texto, nem um exame para avaliar o que entenderam do texto. Concluída a leitura integral do texto, iniciamos uma conversa, conduzida por algumas perguntas previamente elaboradas, mas que foram introduzidas de forma descontraída e informal. Nessa conversa, perguntas literais, objetivas, nos ajudaram a conduzir o momento de exploração do texto. Quem é Carolina? Quais as suas características? Como ela é? Como se comporta? O que ela gosta de fazer? Perguntas subjetivas também foram pertinentes nesse momento: O que mais chamou a sua atenção nessa história? De que parte mais gostou? Essa história parece com alguma outra que você já ouviu, que você conhece?

Motivados pela mediadora, as crianças falaram sobre o que tornava Carolina, a personagem principal, diferente das outras crianças que apareciam na história. Alguns falaram que era porque ela tinha um cabelo rosa, outros falaram que era porque ela queria ser escritora e outros falaram que era porque ela era negra. Em alguns momentos da conversa as crianças ficaram despeças, mas em sua maioria, prestaram atenção em tudo.

Movidos por essas impressões, continuamos a conversa sobre a relação de Carolina com as outras crianças da his-

tória. Porque a chamavam de esquisita? Uma das crianças respondeu que era porque ela era morena, mas em seguida, se corrigiu dizendo que ela era negra e as outras crianças eram brancas e iguais. Percebemos que ainda permanece certa dificuldade em afirmar que alguém é negro/a, mesmo ele/a sendo um/a personagem de uma história, mas também vimos que as crianças compreenderam a narrativa.

Conversamos sobre os gostos de Carolina e nos pusemos a pensar o que era ser esquisito e o que era ser normal. Algumas crianças responderam que ser esquisito é ser diferente, ser de outra cor, ter gostos diferentes.

Em seguida fizemos uma experiência de olhar uns para os outros e perceber se alguém é exatamente igual ao outro. Todos falaram que não, que eram todos diferentes. Nesse momento todos olharam para sua cor de pele e começaram a falar: eu sou pardo, eu sou morena, eu sou branco, mas ninguém afirmou ser negro, apesar de a maioria deles serem.

Continuamos a reflexão, então, todos os que estavam na roda eram também todos esquisitos, já que eram diferentes uns dos outros? Eles responderam que não. Uma das crianças falou: “Não é só porque a gente é diferente que a gente é esquisito”. Mas, seguida discussão puderam entender que ser esquisito talvez fosse ser diferente, único, ser você mesmo. Levando a uma ressignificação da palavra “esquisito”.

Já que cada um é diferente, existe alguém melhor do que alguém? E isso nos dá o direito de abusar alguém? Todos/as responderam que não. Então, refletindo sobre Carolina

e tudo que acontece com ela na história, algumas crianças argumentaram em relação à dor que ela sentia quando zombavam dela. Uma dor que estava no coração e nenhum remédio podia curar.

Na narrativa apresentada às crianças, a personagem Carolina sonha em ser escritora e é caçoada por isso, mas encontra livros escritos por mulheres em uma estante e se anima a escrever. Voltamos a essa passagem da história para apresentar alguns nomes femininos importantes, como Malala Yousafzai, Rupi Kaur, Ana Maria Machado e a própria Carolina Maria de Jesus. As obras literárias utilizadas na ambientação do espaço foram importantes nessa etapa, porque as crianças entraram em contato com os livros e descobriram suas autoras. O sentimento de surpresa foi coletivo muitas vezes, quando se acreditava que tinha sido um homem a escrever livros como os da saga de Harry Potter, que, na verdade, foram escritos por Joanne Rowling, instruída a assinar “J. K. Rowling” para que seu nome tradicionalmente feminino não comprometesse o sucesso de vendas. Essa conversa possibilitou que as temáticas tratadas na obra – a identidade feminina, as diferenças propiciadas por marcadores de gênero, raça e classe social, o desejo de escrever como forma de afirmação pessoal – pudessem ser abordadas, evidenciando que na recepção do texto os jovens leitores puderam refletir sobre a condição feminina, negra e em condições de pobreza e sobre os desafios enfrentados para superar situações de discriminação ou racismo.

4. Extrapolação

O momento de extrapolação é o momento de inventividade dos leitores e das leitoras, e por isso foram pensadas atividades que favorecessem a expressão autoral das crianças e que estivessem relacionadas ao tema do livro. Partindo da exploração de uma das dimensões tratadas no texto, ou seja, a questão das mulheres escritoras, apresentamos a autora do livro, que estava presente, o que deixou as crianças muito animadas, e apresentamos também a mulher escritora que inspirou a obra literária, Carolina Maria de Jesus. Contamos um pouco de sua trajetória, revelando alguns grandes feitos dessa mulher negra favelada que, superando estigmas de quem a chamasse de louca, perseguiu seu sonho de ser escritora e conseguiu realizar o que aparentemente seria impossível a uma mulher em sua condição e à sua época.

Retomamos a leitura da história no momento em que a “menina esquisita” leva Carolina até sua casa, passando por pessoas de todo tipo, de toda cor. Algumas perguntas inferenciais serviram de suporte para estimular a criatividade das crianças: Como será o lugar para onde a menina leva Carolina? É uma outra cidade? Ou um outro mundo? Como será morar em um lugar como esse? Como serão as pessoas que lá moram?

A partir dessa conversa guiada por perguntas inferenciais, convidamos as crianças a imaginarem a si mesmas nesse mundo colorido, podendo criar personagens desse mundo com lã e cola, materiais que remetem à ilustração. Lembra-

mos que cada uma havia se apresentado falando de suas cores favoritas e que agora seria um momento para se expressarem, através da criação com o material disponível. As crianças enfrentaram as dificuldades de manusear lã e a cola, mas se divertiram confeccionando suas personagens, e as produções todas foram ricas em cores, bem diferentes umas das outras, expressando a diversidade possível no grupo.

5. Autoavaliação da mediação de leitura

O livro *Carolina e seus caracóis* permite que o leitor reflita sobre temas profundos como racismo, preconceito e a amizade de maneira poética e encantadora. Apesar das crianças em alguns momentos estarem despesas, pudemos perceber que essa mediação gerou uma reflexão em torno da identificação racial delas, além de mobilizar suas identidades pessoais, seus gostos, desejos e sonhos como maneira de se apropriarem e perceberem que tudo é possível de ser alcançado independente da cor da pele ou do cabelo, mas se estão juntos buscando o mesmo ideal, conseguirão ir além e alcançar o que quiserem.



RELATÓRIO DA MEDIAÇÃO DO LIVRO “RAÍZES DE BIANCA”

Reladoras: Raiany Evelin, Larissa Bonfim e Anna Paula Alves Monteiro.

Data: 23 de novembro de 2018

Dados gerais sobre a roda de leitura

Local: Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiães.

Grupo envolvido: Crianças com idades entre 9 e 12 anos.

Tempo de execução: 2 horas.

A mediação do livro Raízes de Bianca, escrito por Larissa e Raiany, foi realizada no dia 23 de novembro, no turno da manhã, com crianças entre 8 e 12 anos que costumam frequentar a biblioteca comunitária Caranguejo Tabaiães diariamente.

As atividades de introdução ao tema, a leitura do texto na íntegra, a verificação da compreensão e a apreciação problematizada do livro “Raízes de Bianca” (uma história que traz para o debate questões referentes ao racismo e ao empoderamento negro para o público infantil e juvenil) foram as propostas das autoras e da educadora da biblioteca, Ana Paula, para esta mediação.

O presente relato reúne perspectivas de cada uma dessas três mulheres sobre este dia e tem o objetivo de compartilhar essa vivência tão significativa.

O dia começou cedo e, logo que Larissa e Raiany chegaram à biblioteca, ajudaram Ana Paula a preparar a sala para receber as crianças com um tapete, almofadas e cesto ao centro, com tecidos

do, galhos secos e o livro “Raízes de Bianca”. Depois que esta atmosfera foi criada, só restava aguardar a chegada das crianças.

Nosso foco inicial era o público de 9 a 12 anos, por compreendermos que esta faixa etária teria mais maturidade para problematizar mais profundamente as questões trazidas pelo livro. Porém, encontramos dificuldades quando começamos a ver as crianças menores chegando e verbalizando muita vontade de participar.

Refletimos quando estas crianças teriam outra oportunidade de estar em um debate sobre racismo, preconceito e discriminação, mas, ao mesmo tempo, ponderamos que realmente não havia possibilidade de abarcar todo o grupo, pois uma quantidade excessiva de participantes comprometeria a qualidade da mediação.

Outra questão enfrentada foi que este público de 9 a 12 anos, era em sua maioria de meninos, e percebemos então que um critério teria que ser paridade de gênero, não só pela democratização do acesso, mas também porque a história de Bianca aborda a narrativa de aceitação de uma menina, discute bastante a partir dessa perspectiva, quando fala dos seus cabelos, da sua boneca e de outros elementos que convencionalmente fariam com que as meninas se identificassem mais. Perceber isso foi um ponto importante.

Sem ter uma solução, sem saber como alterar um critério que já estava estabelecido, deixamos nas mãos da educadora Ana Paula a resolução do dilema. Ela acabou por ampliar o critério para meninas de 8 anos.

Outro combinado que fizemos foi como iríamos conduzir a atividade, se só Ana Paula falaria ou se as autoras também poderiam participar dessa mediação. Foi acordado, então, que a leitura do livro seria feita pela educadora da biblioteca, mas que em todos os momentos que Larissa e Raiany sentissem necessidade poderiam falar, principalmente no diálogo final. Esta divisão na condução da atividade ocorreu de forma bem fluida entre as três, de forma que cada uma contribuiu com o seu melhor, fazendo com que a mediação alcançasse seu objetivo de uma maneira mais que satisfatória.

A entrada de Larissa e Raiany na sala foi anterior à entrada das crianças. Os meninos e as meninas entraram um pouco tímidos e tímidas e com muito respeito por aquele espaço que havia sido preparado para eles e elas.

Na primeira atividade de apresentação, este silêncio foi transformado com a dinâmica do espelho, na qual foi solicitado que cada criança se olhasse no espelho, falasse seu nome, o que gostava em si e também o que não gostava; esta proposta gerou risadas, dificuldade em falar e um “tirar onda” consigo mesmo e com os colegas.

As crianças eram majoritariamente negras e apresentavam um certo repúdio a sua imagem. Durante este momento falavam frases como: “Não se olha não, que o espelho vai quebrar!” e, entre zombarias, pouco sabiam falar do que gostavam em si e enfaticamente elencavam o que não gostavam.

Dentre essas características de que não gostavam, as crianças, em sua imensa maioria, apontaram características

do corpo negro como indesejadas, eram os cabelos crespos e cacheados, narizes largos, entre outros, que mais lhes incomodavam em sua aparência.

Por último, Larissa e Ana Paula se apresentaram e apontaram o que gostavam e o que não gostavam em si mesmas. Depois, Raiany, a educadora negra presente na atividade, se apresentou e compartilhou que amava tudo em seu corpo e em seu rosto. As crianças ficaram surpreendidas, talvez por nunca terem presenciado um momento como este, em que uma pessoa negra se considerava linda com seu cabelo crespo, nariz, cor da pele, contrariando a realidade em que estão inseridos.

Raiany, depois que se apresentou, contou às crianças que quando era pequena como eles não gostava de sua aparência, o seu cabelo que hoje é crespo já foi alisado como o de algumas meninas presentes na sala, e que, por muitos anos, não se achou bonita. Contudo, quando cresceu, aprendeu a ter orgulho de quem é, da sua cor e das suas origens.

A presença de Raiany como escritora do livro no momento da mediação foi de fundamental importância e pudemos refletir *in loco* a relevância da representatividade negra. Com toda a certeza, o impacto da atividade não teria sido o mesmo se entre as educadoras não houvesse alguma mulher negra. Raiany, com seus lindos cabelos crespos e volumosos e contando o que sofreu de preconceito quando era criança, foi um dos momentos mais significativos da mediação.

Após este primeiro momento, na segunda parte, foi solicitado que cada uma das crianças escrevesse em um pedaci-

nho de papel sua cor. Insistimos para que elas não falassem sua resposta para o colega, a fim de que um não influenciasse na resposta do outro.

Não lemos as respostas naquela hora, cada um colocou seu papel no cesto e assim começamos a leitura do livro. Essa foi a escolha pedagógica, pois consideramos este momento bastante delicado. Cada um se identificou por escrito, e em segredo, em relação a sua cor de pele, e nossa proposta era que, depois da mediação, todos saíssem provocados pelas questões levantadas, refletindo sobre sua própria identificação racial.

Mais tarde, analisando as respostas, percebemos que nenhuma criança se identificava enquanto negra, iam de morena chocolate a queimada do sol, mas um caso em particular nos espantou, pois uma criança negra de pele escura se enxergava como branca.

Consideramos que essas duas primeiras atividades introduziram sutilmente toda a temática de “Raízes de Bianca”, criando uma atmosfera a qual permitiu que as questões apresentadas no livro se tornassem uma reflexão em suas próprias vidas.

No início da contação de história, mediada por Ana Paula, houve um pouco de desconcentração, mas depois, quando foram percebendo do que se tratava a narrativa, ficaram bem atentos e foram bastante participativos.

Assim que a história acabou, começamos as perguntas para verificar a compreensão do texto, e procuramos principalmente a identificação ou não com Bianca.

A reflexão foi se aprofundando e conversamos sobre situações de racismo na escola, sobre o colorismo, e, retomando a primeira dinâmica feita, colocamos a questão “será que quando olhamos no espelho não gostamos das nossas características por que somos negros e negras?”

Após uma longa conversa com as crianças, seguimos para a próxima dinâmica, na qual mostramos imagens de pessoas negras que têm uma grande contribuição na luta antirracista e uma trajetória de sucesso intelectual e artístico.

Os primeiros apresentados foram Dandara e Zumbi, que inclusive são citados no livro por Bianca, depois de ter aprendido sobre eles com a professora Luanda. Conversamos também sobre como em nossa sociedade só percebemos a presença de pessoas negras em posições subalternas, e então mostramos pessoas como Djamilia Ribeiro, Conceição Evaristo, Malcolm X, Angela Davis com o intuito de transformar essa perspectiva.

A discussão foi se tornando cada vez mais interessante e as crianças, paulatinamente, iam se reconhecendo como negras e, mesmo as de pele clara, iam compreendendo como a idéia de “morena” camufla uma série de preconceitos étnico-raciais.

Ao verem todas essas imagens, as crianças puderam perceber a força e beleza do povo negro. Alguns meninos também não gostavam do cabelo crespo, mas, ao verem fotos de homens negros, se animaram e, motivados pelas mediadoras, puderam pensar na possibilidade de deixar seus cabelos crescerem. Perguntas como “tia, eu sou negra?” foram surgindo neste

momento final com muita empolgação por parte das crianças. E as meninas, principalmente, ficaram admiradas com as palavras de Raiany e seu depoimento sobre ter o cabelo crespo, mas não gostar dele na infância e por isso alisar, assim como Bianca. De fato, isso gerou uma grande identificação.

No caminho de conclusão da mediação, assistimos ao videoclipe da MC Sofia, da música “menina pretinha”, para que tivessem uma referência de criança empoderada que já contribui na luta antirracista. Com MC Sofia e seu rap ficou ainda mais próxima da realidade das crianças a importância do debate sobre negritude que pode e deve ser construído cotidianamente por cada um de nós, nos mais simples gestos, a começar pela forma de lidar com a própria aparência.

A mediação terminou na sala de forma surpreendente, principalmente nesses momentos finais, de modo bastante emocionante e com o sentimento de que a sensibilização proposta tinha alcançado êxito. Para encerrar, as crianças que até já tinham visto logo nossos nomes como autoras, começaram a perguntar nesse final de encontro se Larissa e Raiany tinham realmente escrito o livro. A autoria foi assumida e foi novamente registrada a importância de Raiany como autora negra, que viveu na infância situações semelhantes às de Bianca e Larissa, que, como mulher branca, pode não sofrer na pele o racismo, mas não aceita essas injustiças.

Mas ainda tínhamos mais uma proposta de mediação. Saímos então da sala, fomos para um espaço da biblioteca com grandes mesas, e apresentamos, por fim, a atividade dos de-

senhos. A tarefa consistia em separar o grupo em três subgrupos e cada um ficar responsável por uma das três fases da vida de Bianca: criança que se reconhecia como morena, criança que passou a se reconhecer como negra e Bianca adulta.

O livro não tinha, até este momento, nenhuma ilustração e assim as crianças precisam brincar com a imaginação para pensar como seriam Bianca, professora Luanda, sua avó Maria e todas as situações vividas, para se lançar ao desafio dos desenhos.

Percebemos que a sensação de incapacidade, de não saber, de achar seu desenho feio, copiar o do colega, estava bastante presente, com poucas exceções. Talvez a atividade já tivesse sido longa demais, com muitos momentos e muitas reflexões, para ter ainda mais essa etapa. Apesar desses entraves, algumas produções foram muito interessantes, como um desenho de uma sala de aula, na qual crianças brancas abusavam de Bianca que era a única negra da sala, ou então Bianca com cabelos crespos afirmando, através de um balão, que é negra e tem orgulho de sua cor.

A MEDIAÇÃO NO OLHAR DA MEDIADORA ANNA PAULA...

A mediação do livro Raízes de Bianca escrito por Larissa e Rayane realizou-se no dia 23 de novembro no turno da manhã com crianças entre 8 e 12 anos que costumam frequentar a biblioteca diariamente.

Inicialmente realizamos uma dinâmica de apresentação utilizando um espelho. As crianças se olhavam, se apresentavam e diziam o que mais gostavam em si ao olhar-se no es-

pelho e depois diziam o que menos gostavam. Pudemos perceber certa dificuldade em dizer o que gostavam, alguns se achavam feios e os outros reafirmavam isso em tom de brincadeira. Dizer aquilo que não gostavam era mais fácil. Uns diziam nariz, outros cabelo, outros rosto, outros orelhas, entre outras partes do corpo e, em alguns momentos as crianças que já haviam falado sugeriam as partes do corpo para os que estavam falando apontando como defeitos da pessoa e zombando delas.

Em seguida entregamos pequenos papéis para que escrevessem qual a cor da pele que eles tinham. Depois, colocaram os papéis no cesto, com galhos secos raízes e o livro *Raízes de Bianca*, que estava no meio da roda. Esses papéis só foram abertos depois pelas autoras do livro.

Passado esse momento fizemos a leitura do livro *Raízes de Bianca*. Todos/as ficaram atentos/as à história. Havendo pequenas dispersões no início. Depois conversamos um pouco sobre quem era Bianca, como ela se enxergava. E o que aconteceu em sua vida que a tornou diferente. As crianças participaram e entenderam que o que Bianca vivia era racismo.

Pegando esse mote, a autora Rayane conversou com as crianças sobre essa temática trabalhando a questão da apropriação da nossa cor e da nossa raça. Ela falou um pouco de suas experiências quando criança negra que sofria racismo pelo seu cabelo e pela sua cor.

As crianças, principalmente as meninas, ficaram admiradas com as palavras de Rayane. Percebemos certa identifica-

ção com o fato de ter o cabelo crespo, mas não gostar dele e por isso sempre estar de cabelo preso.

Esse assunto levou a questão de qual realmente é a minha cor? Eu sou negro, branco ou pardo? Uma das crianças fez a pergunta: “Tia, eu sou negra?”, ela tinha cabelos cacheados, nariz um pouco largo e a pele na cor “café com leite” e se dizia parda, mas o que é ser pardo? Levantamos essa questão.

A resposta a essa criança se deu da seguinte forma: quem decide é você. Seus cabelos e sua pele se aproximam dos traços raciais dos negros. E então a criança respondeu: “então eu sou negra!”

A discussão foi muito interessante e elas puderam se reconhecer como negras que, mesmo com a pele clara, tem origem dos povos negros na raça. Após a conversa sobre o livro e as experiências pessoais de cada um, falamos e mostramos fotos de personagens negros que se destacaram na história. Zumbi, Dandara, entre tantos outros que lutaram pelos direitos dos negros e se tornaram grandes referências no combate contra o racismo.

Ao verem as imagens, as crianças puderam perceber a beleza do povo negro que assume sua identidade e corre atrás dos seus sonhos. Alguns meninos também não gostavam do cabelo crespo que tinham e ao verem imagens de homens negros, se animaram e, motivados pelas mediadoras, puderam pensar na possibilidade de deixar o cabelo crescer, assumir os cabelos e a sua cor também.

Todo esse momento foi muito rico para as crianças se conscientizarem sobre quem são e também combater o ra-

cismo e o preconceito que existe pela não aceitação da beleza negra. Finalizamos a conversa mostrando um vídeo da Mc Sofia, uma cantora mirim que canta rap com temáticas de combate ao racismo e, em seguida, convidamos as crianças a desenharem Bianca nas suas fases: antes de se dar conta da sua beleza negra e depois de assumir sua negritude.

Apesar do livro não ter ilustração, as crianças se detiveram a história de Bianca e lembraram de momentos importantes, como a chegada da professora, a mudança de pensamento da avó, entre outros, situação que estimulou cada vez mais a imaginação.

Percebemos que a mediação foi muito produtiva e a história de Bianca nos fez refletir temas fortes de uma maneira leve, através da conversa e da construção de um conceito de negro e negritude que de certa forma se perde por causa do preconceito e do racismo. Vimos que tudo isso reverberou nos desenhos que as crianças fizeram depois e que com certeza as tocou de alguma forma.



MEDIAÇÃO DO LIVRO “ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE ALGUÉM MAIS BELA DO QUE EU?”

Relatores: Graziella Moura, Maria Jaciara e Viviane Michele (Autoras) e Daniel Pereira (Mediador)

Data: 06/11/2018

Dados gerais sobre a roda de leitura

Local: Biblioteca Multicultural Nascedouro

Grupo envolvido: 10 alunas/os e uma professora de uma escola municipal do bairro de Peixinhos, sendo que deste 10, 5 eram meninos e 5 eram meninas. Todas/os tinham 8 ou 9 anos.

Tempo de execução: 2 horas

A RODA DE LEITURA, NO OLHAR DO MEDIADOR

A mediação de leitura do livro “Espelho, espelho meu...” foi pensada como um processo cuja leitura propriamente dita do texto, para as crianças, se constituiu como o clímax, por assim dizer. Antes e depois da leitura, criamos as condições necessárias para o envolvimento afetivo e cognitivo com o enredo que a história trazia.

Deste modo, a atividade seguiu o seguinte roteiro:

- i) Recepção das crianças*
- ii) Dinâmica de abertura*
- iii) Leitura do livro*
- iv) Experimento do espelho*
- v) Diálogo a partir da experiência da leitura compartilhada do livro*

vi) Conversa com as autoras

vii) Produção de um auto retrato

Sobre cada momento da mediação

i) Recepção das crianças

A recepção do público para a atividade de leitura é o início da ação mediadora, e a rigor esta ação tanto é realizada por quem media o livro quanto por aqueles para quem o livro é mediado, a diferença é o modo como cada um vai experimentar: o mediador, a partir do ponto de orientação de quem media, e o público da mediação, a partir do ponto de orientação para quem o livro é mediado.

Isso significa que no começo do encontro, entre os sujeitos da ação mediadora, constitui-se um contíguo de experiências recíprocas que vão possibilitar disposições afetivas favoráveis ou desfavoráveis ao desenrolar da ação.

Assim, portanto, os responsáveis pela mediação procuram, na chegada das crianças, recebê-las afetuosamente, buscando deixá-las o mais à vontade possível, no espaço que havia sido preparado e cuidado também para contribuir para esse fim.

Essa é a hora do olhar e do abraço afetivo, do sorriso e da alegria do encontro. É a hora também da primeira exploração do acervo e da chamada ao círculo onde serão dadas as boas vindas coletivas, as primeiras instruções e as primeiras explicações sobre o que acontecerá.

Como não queríamos enviesar o olhar das crianças, nem quebrar a espontaneidade das mesmas em relação à recep-

ção do texto, não explicamos, naquele momento, o principal objetivo pelo qual nos reunimos naquela manhã, mas apenas pontos genéricos.

ii) Dinâmica de abertura

Após a recepção e com todas/os já em círculo - mediadores da BMN, escritoras, crianças e a professora - foi vivenciado um momento de cantiga de roda, com a Canção do Cajueiro, já bastante conhecida das crianças, pois fez parte do repertório de canções de um projeto realizado com eles/elas durante o ano. Segue a letra da canção:

Cajueiro pequenino

Carregado de Fulô

Eu também

Sou cajueiro pequenino

Carregado de amor

Então todas/os, em uníssono, cantaram e fizeram a coreografia; o ambiente, modificado pelas vibrações vocais, ficou mais leve e alegre.

iii) Leitura do livro

Após a dinâmica de abertura, todas/os foram convidados a sentar em círculo no chão para ouvir a leitura da obra. Daniel Pereira realizou a leitura, mostrando as ilustrações para que as crianças acompanhassem melhor a história. Elas estiveram atentas e ou-

viram a história com interesse, interrompendo às vezes para fazer algum comentário sobre a ilustração, identificando semelhanças, por exemplo, entre algumas personagens e pessoas conhecidas.

iv) Experimento do espelho

A experiência do espelho foi proposta com o fito de que as crianças vivenciassem em carne própria, e, de uma outra forma, parte do sentido presente no enredo do livro mediado. Isso para depois desdobrar essa vivência singular de cada um em uma reflexão que pudesse ser aprofundada de modo menos particularizado e correlacionado com o texto do livro.

Cada um/a ali presente (crianças, escritoras, professoras e mediadores) recebeu um pequeno espelho de mão para que se visse. Eles/as foram orientados/as a observarem o seu próprio rosto durante algum tempo e depois falarem para o grupo o que viam. No começo os relatos foram bem impessoais, tipo: eu vejo dois olhos, uma boca, um nariz etc. Mas com a provocação do mediador responsável pela leitura do livro as respostas passaram a revelar uma pessoa e história por trás do espelho. Uma menina, disse, por exemplo: “Eu vejo os olhos do meu pai.”. Uma outra menina: “Eu vejo o cabelo da minha mãe”, e a partir daí as crianças começaram a se reconhecer e a falar um pouco sobre a sua família e as diferenças entre os fenótipos dentro da própria família.

Nesse ponto fomos todos/as quase que naturalmente nos remetendo ao livro e à percepção da beleza no contexto de toda essa diferença.

v) *Diálogo a partir da experiência da leitura compartilhada do livro*

Naturalmente o diálogo sobre o experimento do espelho foi se transformando num diálogo sobre o livro e os padrões de beleza e as questões de gênero associadas.

Quando a pergunta sobre quais das garotas no começo da história mostrou receio em participar do concurso de beleza, algumas crianças imediatamente responderam que foi a Keyllane. Indagados sobre o motivo da insegurança de Keyllane, eles/as responderam que por conta da sua cor, por conta do seu cabelo.

Explorando essa percepção da garotada sobre o fato textual da recusa de Keyllane, foi possível perceber que as crianças conseguem identificar as causas explícitas da insegurança da personagem negra, mas não tem consciência ainda das camadas mais implícitas. Parece-nos assim porque, prosseguindo com as perguntas, diferentes crianças disseram que talvez a Keyllane não se achasse bonita, que ela não gostasse da sua cor, não gostasse do seu cabelo, que ela preferisse ser como a colega dela, a Luna, de pele clara e de cabelo liso. Quando perguntado o motivo dela se achar assim, as crianças responderam que talvez as pessoas ficassem dizendo que ela era feia. Inclusive citaram alguns exemplos de colegas que gostam de abusar as pessoas por conta do cabelo “ruim” e por conta da cor. A percepção das causas, por parte das crianças foram expostas até esse nível.

Outra coisa interessante que surgiu foi a questão do reconhecimento, apesar de boa parte das crianças terem fenóti-

po da população negra, a maioria não se reconheceu como tal, justificando que a cor da pele deles/as não é tão escura como a da personagem.

Quando perguntadas se eles/elas tinham motivos para não se acharem bonitos, os/as que responderam disseram que não, que todos/as são bonitos/as. E quando perguntados se havia alguma coisa na história que eles/as não gostaram, um dos meninos disse que foi o fato de só haver meninas na história.

vi) Conversa com as autoras

As autoras só se revelaram após o bate-papo sobre o livro, para o espanto geral! Elas falaram de si e da obra. Eles perguntaram se Luna e Kayllane eram as autoras, estas responderam que não, na verdade Luna era inspirada numa sobrinha de uma das autoras e Kayllane era inspirada na filha de outra autora.

vii) Produção de um autorretrato

Por conta do tempo, passamos logo para a atividade final. As crianças foram orientadas a se retratarem num desenho e colocá-lo dentro de um livro do acervo para que pudessem apresentar um pouco de si, através do desenho, para um possível leitor do livro que elas escolheram.

Alguns mostraram resistência, dizendo que não sabiam desenhar, um dos garotos não queria desenhar a si mesmo, mas animais e super-heróis. Mas no final todos toparam e realizaram a atividade.

A atividade terminou com eles explorando o acervo e escolhendo livros para levarem emprestados, como é de costume.

A RODA DE LEITURA NO OLHAR DAS AUTORAS

Algo que chamou a atenção logo de princípio foi o entusiasmo e felicidade das crianças de serem as primeiras pessoas a lerem a história, que segundo as crianças foi uma demonstração do quanto elas/eles eram importantes. Inicialmente a metodologia utilizada foi recepcionar as crianças com uma dinâmica de abertura, onde todas e todos sentaram no chão em círculo e o mediador Daniel leu a história, parando em alguns momentos para ouvir e/ou perguntar algo às crianças. Mesmo não revelando, inicialmente quem eram as autoras, a presença delas não passou despercebida naquele ambiente de leitura, mexeu com a imaginação das crianças, que fizeram inúmeras comparações das personagens da história com as respectivas autoras.

As crianças a todo momento comentavam sobre as ilustrações do livro, fazendo questionamento sobre o andamento da história. Ao final da leitura, o mediador distribuiu espelhos, para que as crianças observassem suas características. No início as crianças falaram coisas superficiais que viam no espelho, que tinham boca, nariz, olhos. Então, foram realizados outros questionamentos, como elas/eles descreveriam o seu tamanho, cor dos seus rostos e cabelos, assim as crianças começaram a estabelecer relações, com as características dos familiares, e classificar racialmente a si e aos outros.

Depois, sem o espelho, foi solicitado que as crianças olhassem uns aos outros e em seguida, dissessem o que viam no espelho. Reconhecendo que elas/eles são diferentes, mesmo apresentando algumas características em comum, como a cor da pele. O mais significativo foi o depoimento da professora da turma, através dela foi feito o reconhecimento da diversidade racial presentes no livro, trabalhando o autocohecimento das crianças, trazendo os preconceitos sofridos na infância pelos padrões de beleza estabelecidos diversas vezes na escola. Chegando ao ponto principal da mediação do livro, com a discussão sobre a diversidade de beleza. A mediação foi finalizada convidando as crianças a fazerem um auto retrato no papel, as crianças buscarem ser mais fiéis possível em suas características, constituindo lindos desenhos que foram colocados dentro de livros e espalhados na biblioteca.

RELATÓRIO DA RODA DE LEITURA COM O LIVRO “A HISTÓRIA DE VANETE NO MUNDO DOS HOMENS”

Data: 07 de dezembro de 2018

Relatores: Rafael Andrade (mediador)

Aroma Bandeira e Emanuela Araújo (autoras)

Dados gerais sobre a roda de leitura

Local: Biblioteca Popular do Coque

Grupo envolvido: crianças com idades entre 10 e 14 anos.

Tempo de execução: 2 horas.

Foram recebidas na Biblioteca Popular do Coque crianças com idade entre 10 aos 14 anos, para receberem a mediação de leitura do livro “*A História de Vanete no Mundo dos Homens*”, de autoria de Aroma Bandeira e Emanuela Araújo. O livro foi projetado na parede para que todas as crianças pudessem acompanhar a leitura. As crianças foram convidadas a sentar em cadeiras, formando um pequeno círculo que facilitasse a discussão posteriormente.

Iniciamos a mediação explicando um pouco do propósito da mediação de leitura, de que aquele livro integraria uma coleção impressa, que aquelas crianças seriam as primeiras ouvintes do livro, e pedimos sua colaboração para melhoria do mesmo. As escritoras optaram também por se apresentarem, dizendo de onde vinham e como surgira o ímpeto de desenvolver aquela história sobre a personagem Vanete de Almeida. Neste momento, as crianças puderam direcionar perguntas para as escritoras, as perguntas sobre “como

surgiu a ideia do livro?”, “se foi difícil escrever?”, “por que escolheram Vanete?”, entre outras perguntas, que não só mostraram a curiosidade sobre a narrativa, como também ao processo criativo do livro. As autoras responderam então que Vanete é uma figura importante no movimento sindical e de mulheres do sertão, e que desejavam que mais pessoas conhecessem sua história, garra e autodeterminação, e com ela se inspirassem a lutar e encontrar e criar seu próprio papel no mundo.

A leitura foi iniciada pausadamente para que as crianças pudessem retirar suas dúvidas e dialogarem com o texto durante a mediação. Diferente da turma da manhã, esta turma da tarde se mostrou mais familiarizada com os termos: *feminismo* e *machismo*. Durante o debate posterior a leitura, os/as adolescentes foram provocadas a trazer experiências quando se depararam com tais termos ou quando seus significados foram vivenciados, e surgiram histórias sobre presença ou ausência de mulheres em jogos de futebol e basquete, roupas que homens eram impedidos de usar e atitudes que os mesmos não eram incentivados, surgindo também em paralelo o debate sobre *homofobia*. Pareceu que sobre estes primeiros temas, os/as adolescentes já tinham travado bastante contato, pois dominavam a fala e traziam alguns exemplos, embora quando perguntados sobre essas temáticas, alegaram não os ter conhecido na escola, restando entender que o perceberam por outros meios, como televisão, redes sociais e conversas na rua ou em casa. Outros termos trazidos no texto, como *sindicatos*,

ditadura e movimento social, foram considerados um pouco mais difíceis ou mais incomuns na realidade direta dos adolescentes, o que foi contornado com as discussões realizadas não só pelo mediador Rafael Andrade, como também com as escritoras, e elas sentiram-se à vontade para debaterem e trazerem ideias mais complexas sobre os assuntos abordados. Foi a partir deste apanhado de palavras-chave que as autoras decidiram trazer junto ao livro um glossário com estes principais léxicos que poderiam ser novidade aos demais leitores e leitoras do livro.

A participação se deu de forma igual, tanto meninos quanto meninas expuseram suas ideias, vivências, dúvidas, praticando a *escutatória*, em que cada um ouve o que o outro fala para depois poder retrucar ou confirmar o que foi exposto. Temas como: “existe algo de menino e algo de menina?”; “por que algumas cores são para meninos e outras para meninas?”; “meninos também sofrem com o machismo?”. Essas perguntas trouxeram respostas excepcionais, onde os meninos começaram a refletir sobre a exclusão de meninas de certas brincadeiras que eles acham que são de meninos. Colocaram também se os próprios meninos são podados de atitudes que são muitas vezes consideradas femininas, mas poderiam ser entendidas como empáticas ou de cuidado, como a preocupação com o próprio visual; como o cuidar de filhos e filhas; como o carinho destinado a amigos e amigas, entre outros. Um menino levantou a mão para dizer que existia uma menina na escola que sabia jogar muito bem fu-

tebol. Perguntas e respostas como essas já apontam que as crianças entenderam perfeitamente este tema do livro.

Diante dos termos considerados como novidade ou menos conhecidos, como *movimento social*, as autoras provocaram os/as adolescentes a um entendimento a partir de relatos de participação nos mesmos, ou de observação destes por jornais da televisão ou notícias da internet, obtendo um resultado mais explanatório, ou seja, ainda com pouco retorno prático dos adolescentes. Com isto, as autoras consideraram acrescentar mais informações sobre esta vivência de Vanete de Almeida, pois lhe é tão cara a participação ativa nas lutas sociais sindicais e mulheres.

Haveria uma atividade em que as crianças deveriam escolher uma mulher que eles considerassem fortes, trabalhadoras, seja por estarem em movimentos sociais, seja ao cuidar da família, ou mesmo exercer alguma profissão, podendo ser: mãe, avó, tias, professoras, celebridades, mulheres que os inspirassem, tal como a Vanete inspira muitas mulheres a lutarem por seus direitos. Infelizmente a discussão foi tão profícua que não houve tempo hábil para a realização de tal atividade.

considerações finais

Enquanto pesquisadoras/es, estudantes, professoras/es, inseridos numa universidade pública nos deparamos com alguns desafios quando adotamos um posicionamento (que também é político) de pensar o que produzimos na academia de uma forma que atravesse “os muros” da universidade.

Esse kit educativo surge dessa tentativa de pensar: o que produzimos, para que produzimos e como essa produção chega à sociedade. O desafio da produção de conhecimento engajado com a justiça social é alcançar diferentes grupos através da proposição de outras versões – que não as hegemônicas – sobre a produção histórica da desigualdade entre nós. Particularmente através de ações de extensão – definida como atividades acadêmicas articuladas com o ensino e a pesquisa, tendo por competência promover a relação dialógica, transformadora e integradora entre a Universidade e a Sociedade – conseguimos atingir projetos sociais desenvolvidos em importantes territórios periféricos da cidade do Recife e região metropolitana, engajando um público em diferentes momentos geracionais.

Todo o projeto, até se tornar esse kit, foi desenvolvido a partir de muitas leituras, reuniões coletivas e principalmente da escuta dos/das mediadores/as das bibliotecas comunitárias que foram nossas parceiras e das crianças e jovens que

toparam ouvir nossas histórias e dialogar com o que estávamos produzindo.

Essa escuta foi imprescindível para o resultado final que apresentamos, nesse formato que estamos chamando de kit educativo. Alguns questionamentos nos atravessaram enquanto conversávamos inicialmente sobre o projeto, como teorizar sobre decolonialidade, sobre descolonizar práticas hegemônicas de dominação, de ler autores/as outras – a margem – que produzem sentidos e conhecimentos sobre suas experiências. Como construir um poder outro, sem disponibilizar uma escuta atenta para o que as crianças e jovens das comunidades do Coque, Caranguejo Tabaiães e do Nascedouro estavam nos comunicando? Como propor uma mediação de leitura sem conhecer seus territórios existenciais, sem visitar e conhecer o bairro onde moram?

O exercício realizado de reescrever os livros de literatura para crianças e jovens, elaborados inicialmente como trabalho final do curso de extensão, possibilitou-nos revisitar algumas leituras e discussões sobre feminismo, decolonialidade e interseccionalidade. Com essa estratégia conseguimos minimamente dialogar com os questionamentos descritos acima e acolher tantos outros que surgiram no decorrer do processo e que não terminam por aqui.

As organizadoras, autoras dos textos e dos livros literários, as ilustradoras e prefacista são todas mulheres e essa condição tem para nós relevância quando nos empenhamos com uma produção decolonial, feminista e interseccional.

De acordo com María Lugones (2014) colonialidade envolve “o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos” (p.939). A maioria das autoras desta coletânea, mulheres negras, vivenciamos a colonização de nossa memória individual e coletiva. Colocarmo-nos a escrever e levar os debates da escrita de mulheres, a vivência da discriminação racial, a violência estética, a violência de gênero é nossa forma de militância em tempos tão sombrios quanto estes vividos pelo povo brasileiro na atual conjuntura política de violação de direitos básicos e de princípios democráticos arduamente conquistados.

Poderíamos dizer que o selo desta coleção “TramAções Feministas” expressa bem as transgressões operadas pelas personagens principais das histórias criadas. Através de Glória, Carolina, Vanete, Bianca, Luna e Kayllane buscamos acionar os princípios ético-políticos do feminismo, quais sejam: a integridade corporal que traz o referente do direito à segurança e ao controle sobre o próprio corpo. Esse princípio posiciona o respeito ao corpo como elemento fundamental da dignidade e liberdade humanas, é também um importante indicador de saúde e bem-estar. A autonomia está presente nas histórias como processo de aprendizagem e de resistência com relação a situações que sejam comprometedoras da dignidade humana. O princípio da igualdade afirma-se no campo relacional como denúncia das posições de privilégio, reconhecimento dos poderes que operam contra

a possibilidade da igualdade de condições para o bem viver, sem preconceito e discriminação de qualquer ordem. A diversidade chama atenção para as demandas da diferença, pois “Ao mesmo tempo em que defendemos a aplicabilidade universal dos direitos (...), devemos admitir que tais direitos frequentemente adquirem sentidos ou se traduzem em prioridades diferentes segundo os contextos culturais e sociais” (CORREA; PETCHESKY, 1996, p.168).

A transgressão das personagens tem relação com um aspecto técnico de construção do texto, ao qual estávamos especialmente atentas que era não focar nos aspectos de negatividade, dificuldade e impossibilidade vividos em diversas situações pelas personagens. Era importante destacar o ponto de viragem, a saída encontrada para mudar a situação de opressão/violência e assim ofertar aos nossos/as leitores/as possibilidades de identificação positiva com nossas personagens, o que contribui para o desenvolvimento da autoestima, da vontade de parecer bem e bonita, mas sem os excessos da vaidade violenta, das imposições dos padrões estéticos.

A rede institucional e de atores sociais tecida ao longo de toda a execução do projeto de extensão “Diálogos feministas, interseccionais e decoloniais com a literatura infanto-juvenil”, apresenta este Kit educativo como um conjunto de estímulos, suportes e conteúdos capazes de colaborar na construção identitária de crianças, jovens e dos adultos que se comprometam com a atividade de mediação literária. O esforço foi para que temas tão delicados como a segregação,

o preconceito, a discriminação racial, de gênero e de classe pudesse ter um tratamento com a leveza necessária a uma primeira aproximação do público para com essas temáticas, em uma perspectiva feminista.

Esperamos que os livros sejam muito utilizados em diversas atividades dentro de uma perspectiva de reconhecimento e valorização das personagens, naquilo que possa contribuir para a construção identitária de crianças e jovens. A intencionalidade desta escrita feminista fez-se também na proposta de atividades que pudessem ambientar e complementar o momento de leitura dos livros literários, tendo em vista nosso compromisso político e cultural com os temas de gênero, raça e classe, em uma abordagem interseccional.

Nos planos de atividade nossos/as leitores/as encontrarão sugestão de atividades comprometidas com o resgate das diversas dimensões que foram abaladas em nosso processo violento de colonização: a memória, a noção positiva de si, as relações intersubjetivas complementares (e não hierárquicas), a relação com a terra, com a espiritualidade, com a nossa ancestralidade. Como nos diz Michelle Vianna (2018), que as crianças e jovens possam ser estimulados a se tornarem “pesquisadoras/es de si mesmas/os” (p.257). O desejo pela pesquisa pode surgir do elogio que reconhece as diferentes belezas e com isso se contrapõe, por exemplo ao discurso midiático e das indústrias de brinquedos que produzem cabelos, olhos, narizes, bocas, tonalidades de pele que em nada representam nossas crianças e jovens de carne e

osso. Um importante compromisso com o desenvolvimento da autonomia do nosso público leitor consiste em levá-los a perceber que “(...) a beleza está em nós, basta um toque, um elogio, um cuidado especial, um incentivo e ela desabrocha como flor” (VIANNA, 2018, p.260).

Nosso kit educativo se apresenta, assim, como um aliado para todos/as que se disponibilizem a trabalhar aspectos éticos, estéticos e políticos de temas tão relevantes da nossa vida social. A consciência política de professores, mediadores de leitura, pesquisadores, estudantes está agora intensamente convocada para colaborar no enfrentamento à leis que nos impedem de falar sobre desigualdades históricas que comprometem nosso bem viver. Que a universidade pública, gratuita e de qualidade possa resistir a esses tempos e continuar em sua defesa pelo direito à leitura, condição primordial de nossa humanização.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Sônia; PETCHESKY, Rosalind. Direitos Sexuais e Reprodutivos: uma Perspectiva Feminista. *Saúde Coletiva: PHYSIS*, Rio de Janeiro, v. 1/2, n. 6, p.147-177, 1996.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis; 22 (3): 320, setembro-dezembro/2014.

VIANNA, Michelle dos Santos. Era uma vez a questão racial: os livros de literatura no processo de construção de identidades. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica*, Recife, v.4, n.1, p.252-266, 2018. CAP UFPE.

as autoras



Aroma Bandeira, pessoa não-binária. Educadora social e funcionária pública com orgulho. Pesquisadora Especialista em Direitos Humanos (2014), principalmente às representações

literárias das masculinidades divergentes e gays. Feminista interseccional, atualmente junta ao Coletivo MULEsta. Re-iniciando a graduação em Pedagogia. Graduada em Letras - Crítica Literária (2010), pela UFPE.



Emanuela Araújo é Mãe, Mulher, Negra, Psicóloga Clínica e Pesquisadora na área de Psicologia Social. Como primeira produção de literatura infantil, a presente obra, nasceu de

uma iniciativa junto ao GEPCOL no curso de extensão universitária: *Interseccionalidade, Feminismos e Decolonialidade: tramas e urdiduras*.



Ester Rosa é professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais do Centro de Educação e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem. Integra, desde 2013, a equipe que coordena o projeto Mediadores de Leitura na escola e na biblioteca, parceria do

CEEL com bibliotecas comunitárias. Foi avaliadora do PNBE e elaborou materiais didáticos para formação de professores disponíveis no www.portalceel.com.br



Graziella Moura é graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em relações de gênero e questões étnico-raciais. É integrante do NEAB - núcleo de estudos afro-brasileiros UFPE.



Jaileila de Araújo Menezes é cearense, vive em Recife desde 2004 quando passou no concurso para docente da UFPE. É professora vinculada ao Departamento de Psicologia e Orientações Educacionais do Centro de Educação e ao Programa de Pós-graduação em Psicologia.

Gosta de estudar as vivências juvenis em articulação com os debates feministas, interseccionais e contracoloniais. Está encantada pela literatura infanto-juvenil, pela aromoterapia e práticas integrativas em saúde. Adora aquilombar!



Joana Darc é estudante de pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e técnica de enfermagem do sistema único de saúde, professora formada pelo normal médio. Tem experiência na área da educação e já lecionou em escola da educação infantil.



Keise Barbosa da Silva é mulher negra, graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestranda em Educação pelo programa de pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundaj. Pesquisa Infância(s) e

relações étnico raciais. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas – GEPCOL.



Laís Rodrigues é mulher, mãe, nordestina, feminista, graduada em Psicologia e doutora em Antropologia, acredita que educação e cuidado, encarados de forma ampla e vivenciados nas esferas mais sutis, são os combustíveis para se chegar a uma sociedade mais justa. Por isso, consi-

dera que os estudos de gênero, interseccionalidade e decolonidade devem estar por toda parte.



Larissa Bonfim é professora e artista da dança graduada nos cursos de bacharelado e licenciatura em Dança da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2007-2012). Atualmente cursa Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Tem interesse nas

áreas de artes da cena, educação e antropologia, com ênfase em cultura popular.



Maria Jaciara é graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Membro do núcleo de estudos Afro-brasileiros - NEAB/UFPE. Dedicase em estudos na Educação Jovens e Adultos e relações étnico-raciais.



Priscylla Karollyne Gomes Dias foi bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no Mestrado acadêmico em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/CE/UFPE (2017-2019). É graduada em Pedagogia (CE/UFPE)

(2012-2016) e tem interesse nas áreas de educação e artes, com ênfase em subjetividades coletivas, identidades discursivas, e educação escolar e não escolar.



Raiany Evelin é graduanda em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, faz parte do NEAB/UFPE - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação antirracista e nas relações étnico-ra-

ciais. Dedicar-se em estudos decoloniais e pós-críticos em educação, investigando recortes de gênero, raça e classe.



Rani Berthoulini é Mulher, Estudante, Ilustradora e Escritora. Apaixonada por livros, filmes e cultura POP.



Suzana Pereira Temudo é professora de educação básica; graduada em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco, faz parte do grupo de Estudos e Pesquisas Michel Foucault e Educação: Reverberações e Ensaios de Pensamento (GEFE-UFPE). Tem interesse nas áreas de identidade,

gênero, diferença, relações étnico-raciais com ênfase, em estudos pós-coloniais e decoloniais e subjetividades.



Viviane Michele é graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, íntegra o NEAB/UFPE núcleo de estudos afro-brasileiro. Tem interesse e estuda sobre gênero, raça e classe, e é desenhista amadora.



Victoria Feijó Canales é uma jovem mulher recifense, estudante de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Ao longo de sua formação voltada para a Psicologia Social, Victoria participou de pesquisas e estudos voltados para juventude e direitos humanos

sob uma perspectiva feminista, interseccional e decolonial. Para além das vivências acadêmicas, é ciclista, dança e defende mobilidade urbana e arte como questões de saúde pública.

as bibliotecas comunitárias, suas mediadoras e mediadores

BIBLIOTECA COMUNITÁRIA CARANGUEJO TABAIARES

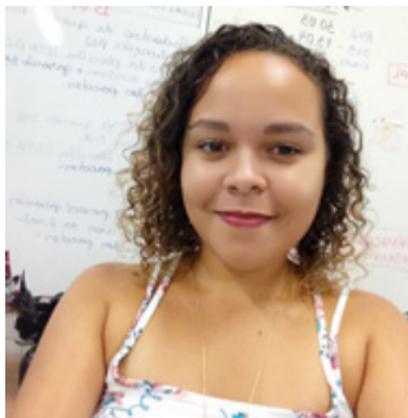
No dia 11 de outubro de 2005 foi inaugurada a Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiares, no Bairro da Ilha do Retiro, com um acervo inicial de 800 livros, doados pela Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco (FCAP), a Associação Cultura Planeta, além de outras organizações como ETAPAS, Centro Josué de Castro, FASE, Escola Maria Goretti, incluindo moradores da comunidade.

A iniciativa partiu de Cleonice da Silva e Reginaldo Pereira (lideranças comunitárias) e um grupo de moradores, jovens em sua maioria, residentes na comunidade, por entenderem que a biblioteca seria muito importante para facilitar o acesso ao livro, despertar o interesse pela cultura letrada, desenvolver o prazer de ler e apoiar as pesquisas escolares dos/das estudantes.

Esse processo de instalação da biblioteca comunitária vem representando uma oportunidade dos/das jovens exercitarem a experiência da gestão de um espaço coletivo, que oferece um serviço de grande relevância para a comunidade.



Destaca-se nesse processo a capacidade dos/das jovens mobilizarem apoio e a colaboração de várias entidades e indivíduos. Na prática, foi se consolidando uma verdadeira Rede Solidária de Amigos da Biblioteca. Desde a fundação, ficou marcado o envolvimento dos profissionais da FCAP na orientação, organização do acervo e no gerenciamento da biblioteca, e da Associação Cultura Planeta, com o aluguel do espaço. Fonte: <http://bibliotecacomunitariact.blogspot.com/>



Eu sou **Anna Paula**, mas conhecida como Paulinha. Formada em Letras pela UFPE e amante da literatura infantojuvenil desde que me entendo por leitora. Gosto de poesia, música, desenho e tudo que faça brilhar meus olhos e aquecer meu coração. Sou

mediadora de leitura desde os 17 anos e aproximar pessoas do universo mágico dos livros literários é o que me traz mais alegria na vida.



Sou **Reginaldo Pereira**, 36 anos – Coordenador da Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiães e formado em Administração de empresas pela FAFIRE e formador do CEEL para formação de professores em medição de leitura. Sou membro da coordenação da Feira de Leitura do Centro de Educação – UFPE

BIBLIOTECA POPULAR DO COQUE

A Biblioteca Popular do Coque é o primeiro espaço de fomento à leitura na Comunidade do Coque, cidade do Recife. Foi inaugurada, oficialmente, no dia 30 de julho de 2007. É o resultado do encontro de instituições que, há décadas, lutam para transformar a realidade de carências de políticas públicas no bairro, com jovens que, através da comunicação e da cultura, contestam o estigma negativo que pesa sobre a comunidade.

Juntos na empreitada, o Neimfa – Núcleo Educacional dos Irmãos Menores de Francisco de Assis, a Igreja São Francisco de Assis do Coque, o Mabi – Movimento Arrebentando Barreiras Invisíveis e universitários vinculados ao curso de Comunicação Social da Universidade Federal de Pernambuco.

A construção da Biblioteca Popular do Coque começou em outubro de 2006. Na ocasião, reuniram-se jovens do Mabi, estudantes da UFPE e Frei Aluísio Fragoso, da Igreja São Francisco de Assis. Ao lado de Frei Aluísio, estava Maria Betânia, moradora do Coque e ex-bibliotecária, que nutria há muito o sonho de construir uma biblioteca na comunidade.

Os sonhos são convergentes, a rede é formada e através do apoio institucional do Neimfa, o projeto ‘Biblioteca Popular do Coque’ é inscrito e aprovado no Programa BNB de Cultura 2007, o que possibilita que a Biblioteca tenha seu próprio espaço, numa pequena casa na Rua Centenário do Sul (a poucos metros da Igreja e do Neimfa).

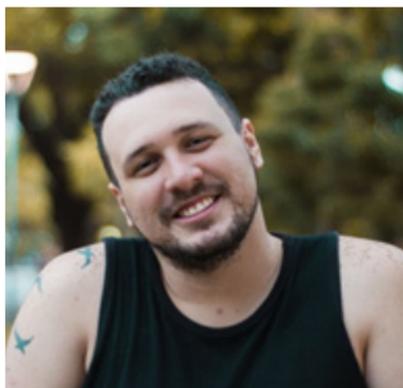
A Biblioteca Popular do Coque funciona de segunda a sexta, disponibilizando um acervo de mais de três mil livros

para a comunidade, realizando oficinas de música, línguas, reforço à alfabetização e atividades de mediação de leitura para crianças: porque as pessoas que a constroem a cada dia acreditam que a existência da Biblioteca Popular do Coque estimulará na comunidade não só o gosto pela leitura, como também a valorização dessa pequena casa como um espaço legitimamente público, favorecendo o nascimento de vínculos positivos entre as pessoas e provocando, consequentemente, o despertar do papel social de cada um dentro dele. Fonte: <https://releiturape.wordpress.com/about/biblioteca-popular-do-coque/>





Maria Betânia, mediadora de leitura e articuladora pela Biblioteca Popular do Coque, integrante da Releitura e Conselho Gestor da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias. Pedagoga e pós-graduada em Ludicidade em espaços escolar e não-escolar.



Rafael Andrade, mediador de leitura pela Biblioteca Popular do Coque, integrante da Releitura e da Rede Nacional de Bibliotecas Comunitárias e graduado em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

BIBLIOTECA MULTICULTURAL NASCEDOURO

A **Biblioteca Multicultural Nascledouro – BMN** – é um espaço cultural e pedagógico. Criada no ano de 2000, pelo do **Movimento Cultural Boca do Lixo**, a **BMN** busca contribuir para a formação de novos leitores e para o acesso ao patrimônio literário contido nos livros, tendo como fim, o desenvolvimento do bairro através do desenvolvimento das pessoas.

Ao longo dos anos, a **BMN** acumulou experiência e reconhecimento, tanto que no ano de 2008, foi premiada no **1º Concurso Pontos de Leitura: homenagem a Machado de Assis**, promovido pelo *Ministério da Cultura*. Na ocasião a **BMN** ficou entre as onze melhores iniciativas de promoção à leitura do País. Foi também, por meio da **BMN**, que o **Movimento Cultural Boca do Lixo – MCBL** foi nomeado para coordenar a **Releitura – Rede de Bibliotecas Comunitárias**, entre os anos de 2007 a 2012.

Por meio de estratégias de sensibilização à leitura busca-se aproximar os moradores da comunidade, dos livros e da literatura. Através dessas estratégias, que se concretizam por meio de atividades – descritas logo abaixo – e projetos de mediação de leitura, a **BMN** vem apresentando os seguintes números: **uma média anual de, 1420 pessoas atendidas; 691.25 empréstimos de livros e 70 novos cadastros de frequentadores**. Fonte: <https://movimentobocalixo.wordpress.com/bmn/>

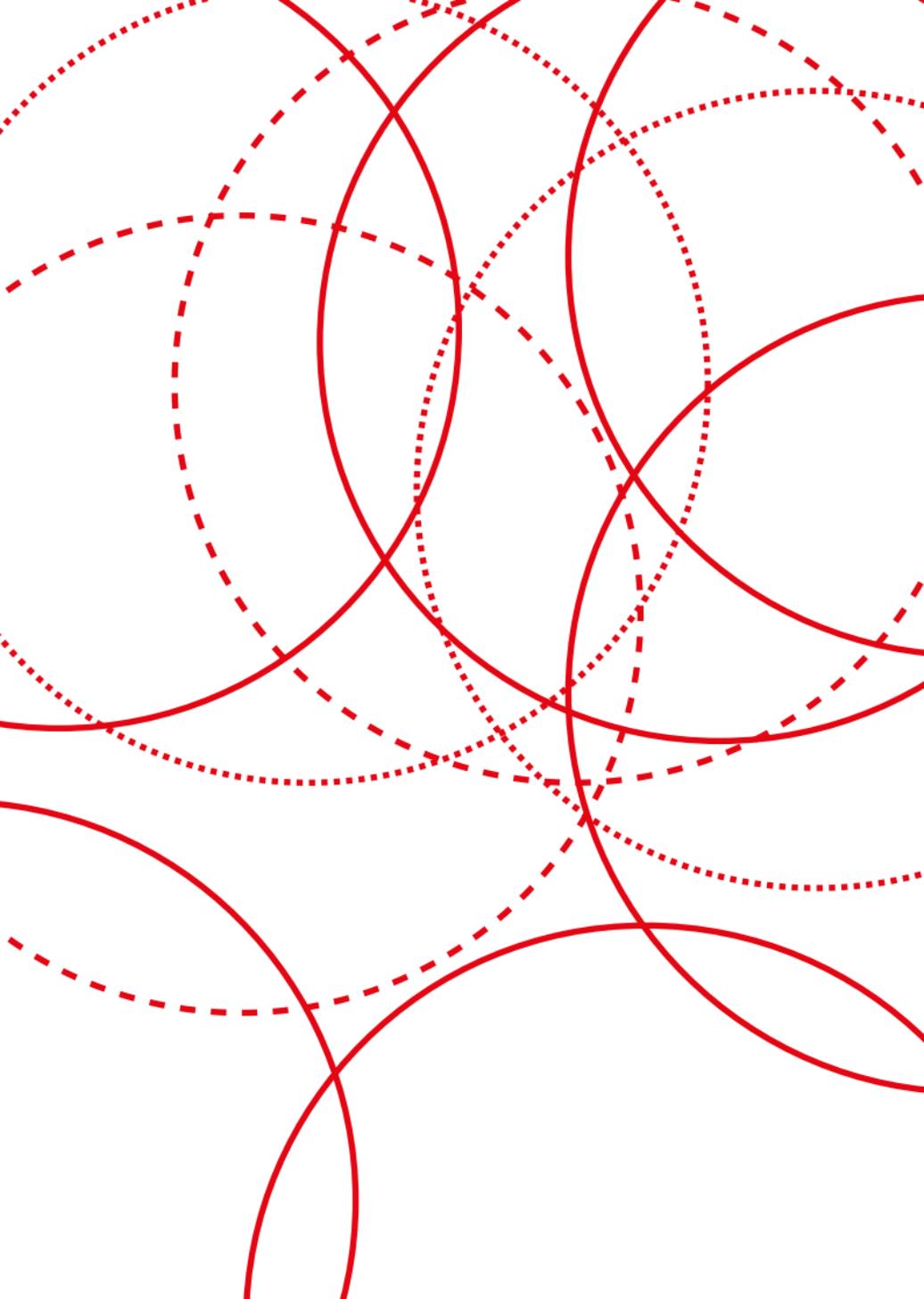


Daniel Pereira, nasceu em Recife, licenciado, bacharel e mestre em filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor, educador social e mediador de leitura na *Biblioteca Multicultural Nascedouro*.



Rogério Bezerra, nasceu em Recife, é um dos fundadores do Movimento Cultural Boca do Lixo e da *Biblioteca Multicultural Nascedouro*, é mediador de leitura, educador popular, produtor cultural e cineclubista.







REALIZAÇÃO:



APOIO CULTURAL:

