

L I T E R A T U R A
Arte

NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

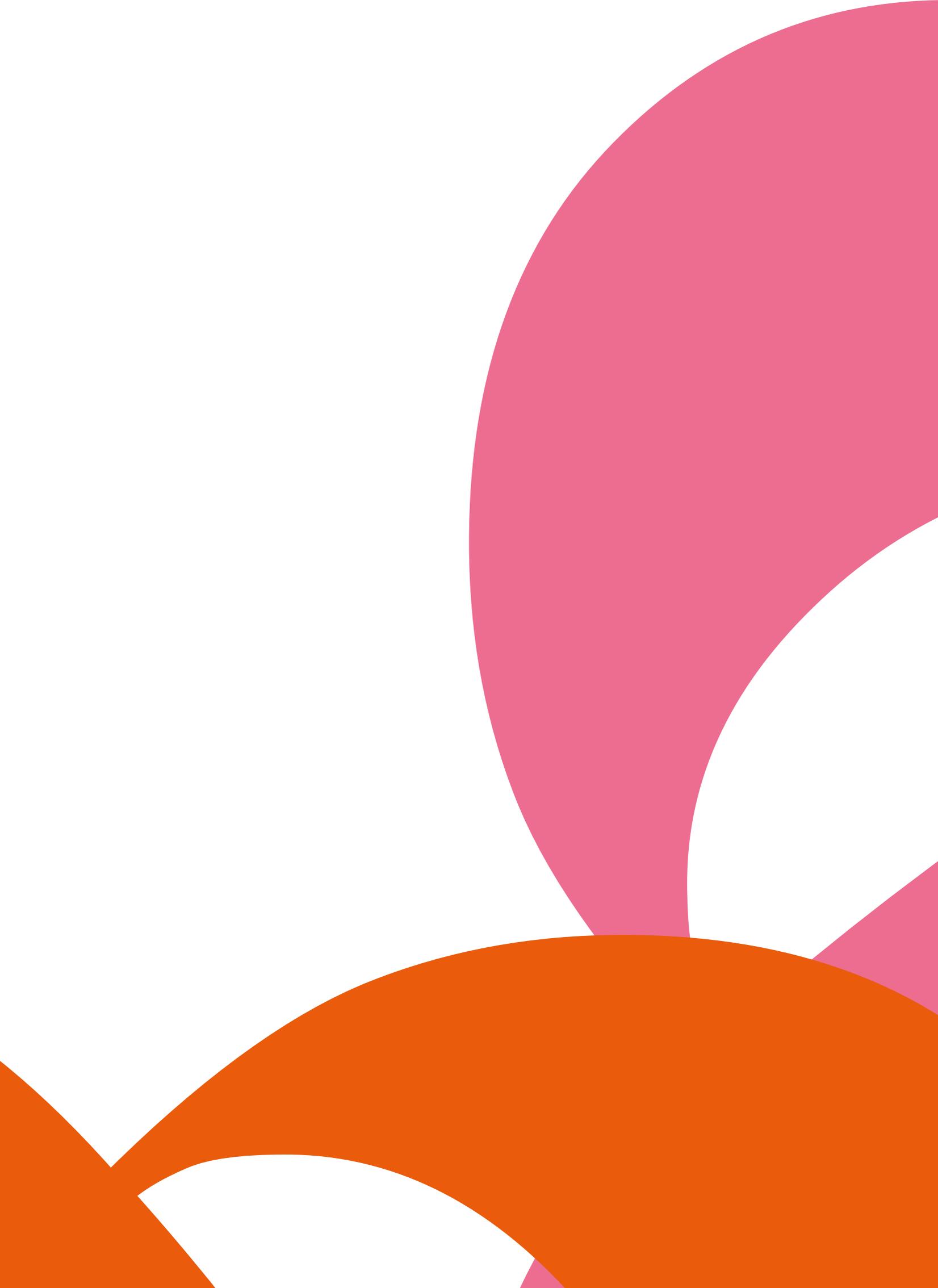
**Ludicidade
no Ciclo de
Alfabetização**

**A literatura em
novos "emCantos"**
O Drops Literário

**João Guilherme,
pequeno leitor e
escritor de 9 anos**

**A música e o
aprendizado
da leitura nas
Bibliotecas
Comunitárias**





L I T E R A T U R A

Arte

NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO



Expe diem te

Literatura e Arte no Ciclo de Alfabetização, Revista #4, Ano 2020

Revista do Centro de Estudos
em Educação e Linguagem – CEEL

A Revista do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) tem como objetivo primordial promover um debate em torno das produções culturais que circulam dentro e fora da escola e que formam leitores da literatura e da arte.

Organização

Beatriz de Barros de Melo e Silva
Ester Calland de Sousa Rosa
Maria Helena Santos Dubeux
Telma Ferraz Leal

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca do Centro de Educação da UFPE

L775 Literatura e arte no ciclo da alfabetização / UFPE, Centro de Estudos em Educação e Linguagem. – Ano 1, n.1 (set. 2017)
Recife: CEEL/UFPE, 2017-.
Anual.
ISSN 2595-6086
Fascículo atual Ano 4, n. 4 (nov. 2020)

1. Literatura. 2. Arte. 3. Alfabetização. 4. Leitura. I. Silva, Beatriz de Barros de Melo e (Org.). II. Rosa, Ester Calland de Sousa e (Org.). III. Dubeaux, Maria Helena Santos e (Org.). IV. Leal, Telma Ferraz (Org.).

372.4 CDD (22.ed.)

Autores

Beatriz de Barros de Melo e Silva
Carminha Bandeira
Clécio Bunzen
Cida Fernandez
Elis Araújo
Érika Montenegro
Ester C. S. Rosa
Daniel Pereira
Maria das Graças Vital de Melo
Maria de Fatima da Conceição Dutra
Gabriel Santana
Helen Santos
Rafael Andrade
Reginaldo Pereira
Selma Maria de Oliveira
Tarcísio Camêlo
Telma Ferraz Leal
Williams Alves
Ywanoska Gama

Revisão

Ana Maria Araújo Lima

Design

Breno Chamie – Projeto Gráfico
Rodrigo Fischer – Ilustrações
Hana Luzia e João Vitor Menezes – Diagramação

Parceiros

Biblioteca Comunitária Amigos da Leitura
Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiães
Biblioteca Comunitária Cepoma
Biblioteca Comunitária do Alto do Moura
Biblioteca Comunitária Educ Guri
Biblioteca Comunitária Lar Meimei
Biblioteca Multicultural Nascedouro
Biblioteca Perú
Biblioteca Popular do Coque

Sumário

☞ Editorial

Artigos

- ☞ Ludicidade no Ciclo de Alfabetização:
nunca é demais falar
- 13 Escolhas de textos para mediação literária:
curadoria e critérios de decisão
- 19 A interação simbólica nas mediações de leitura das
Bibliotecas Comunitárias



Entrevistas

- 25 Maria das Graças Vital de Melo | Teatro na escola: totalidade, historicidade, identidade e ludicidade
- 30 Rildo Cosson | “A literatura está em todo lugar porque ela é constituidora do humano...”
- 33 João Guilherme, pequeno leitor e escritor de 9 anos

39 Poesia

Relatos de experiências

- 43 Bibliotecas do Coque em rede
- 46 A literatura em novos “emCantos”: O Drops literário como experiência sensível do dizer e ouvir a literatura através da cegueira pandêmica

Depoimentos

- 51 A música e o aprendizado da leitura nas Bibliotecas Comunitárias: um caso na Biblioteca Caranguejo Tabaiães
- 53 Pensar a mediação de leitura na comunidade, na escola, na vida: parcerias que nos (trans)formam

Cenas de leituras

- 57 Bibliotecas Comunitárias com as mulheres: resistência e luta - Papo de Mulher

Sugestões de atividades

- 61 Pequenos contadores de histórias
- 62 Escrevendo com o corpo
- 63 O que você está fazendo?

Lugares para visitar

- 65 Mercado de São José

Biblioteca: eu recomendo

- 69 CEPOMA

Resenhas

- 75 *A mulher desiludida*
- Simone de Beauvoir
- 76 *História de um casamento*
- Noah Baumbach
- 77 *Maju não vai à festa*
- Mônica Pimentel
- 79 **Um pouco de humor e apurando o olhar**

Edição vial

Ler uma revista é um movimento interessante. É como ler qualquer texto, mas guarda suas especificidades, pois sendo conjunto deles traz em si o gosto do variado. Embora algumas pessoas não gostem de variar.

Existem revistas e revistas. Existem aquelas que são cheias de fotos de gente chamada de famosa e existem outras que são uma sopinha de letras. Existem aquelas que a gente lê no consultório e, quando somos chamados para entrar para sermos atendidos pelo médico, largamos lá e nem lembramos mais delas. Existem outras que a gente acaba por ficar com pena de deixar, ou mesmo pede emprestado para tirar cópia de algum artigo ou entrevista.

Vocês já imaginam como nós elaboramos esta Revista, não é? Fizemos para mobilizar, para fazer refletir, desconfiar das certezas, mas também para fruir de imagens e poesia, que vai além do verso, para se divertir e aprender. Confessamos que essa construção nos tem feito aprender e muito.

Para quem foi feita? A *Revista Literatura e Arte no Ciclo de Alfabetização* foi elaborada para mediadores de leitura, sejam pessoas que trabalham em bibliotecas escolares ou comunitárias, sejam professores, coordenadores e gestores; enfim, todos os que compartilham com o outro leituras de si e do mundo.

Mas não só para esses. Temos uma leitora regular, mãe de uma das organizadoras, que sempre se “agarra” na leitura e só solta depois que acaba. Uma colega conta que a filha adolescente aproveita a leitura de várias seções da Revista. Então, esse material também foi elaborado para um ou uma leitora, alguém que é “chamado” pelo tema, pelas imagens, pelo design que ele traz.

Nesta edição, os autores são todos membros do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL. Alguns são professores da Universidade Federal de Pernambuco, outros são colaboradores do CEEL que atuam no projeto “Mediadores de Leitura na escola e na biblioteca”. Contamos ainda com educadores da Releitura – Bibliotecas Comunitárias em rede – e da Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiaries.

Assim, convidamos você para a leitura, esperando que cada aspecto tratado aqui estimule você a também produzir imagens, criar novas ideias, ressignificar outras, ampliar horizontes.

Boa leitura!

As Organizadoras





Artigos

Ludicidade no Ciclo de Alfabetização: nunca é demais falar

Beatriz de Barros de Melo e Silva
Maria das Graças Vital de Melo

Não precisamos mais definir a palavra “ludicidade”, não é? Muitos autores já vêm trabalhando nesse sentido e ludicidade, hoje, já é fruto de inúmeras produções, sejam em final de cursos ou em especialização, mestrado e doutorado, em diferentes áreas do conhecimento. Nós mesmas já escrevemos sobre o brincar e sua relação com a arte. Mas permitam-nos ainda registrar alguns aspectos para caminharmos juntos a partir das reflexões deste artigo.

Na nossa percepção, a ludicidade é um guarda-chuva que abriga o brincar, a brincadeira, o brinquedo, o humor, o chiste. É “*ludus*”, que é relativo à diversão, a jogo, à imitação. É mais amplo que o brincar, indo além deste, como, por exemplo, o próprio humor. É experiência interna vivida por cada um, como enfoca Luckesi (2002, p. 3), que defende ser “o ato lúdico que propicia uma experiência plena para o sujeito”.

Nosso objetivo com este artigo é enfatizar a importância do espaço de ludicidade no Ciclo de Alfabetização, deixando registradas algumas das diferentes maneiras de torná-lo real nessa fase de escolarização. A nossa pergunta a responder é: Como abrir espaços de ludicidade?

Antes de responder a essa questão, vamos refletir sobre três dimensões da ludicidade: (1) como espaço relacional; (2) como

caminho de compreensão de mundo; e (3) como promotora de autoria.

A ludicidade é uma tendência inata do ser humano. Tem a ver com a transicionalidade¹ que é a capacidade de transitar entre as possibilidades de se assemelhar e se diferenciar, de se aproximar e se distanciar, ver-se e ver o outro em um movimento contínuo de interação social. O espaço lúdico, portanto, é relacional, potencial, segundo Winnicott (1975), um “espaço entre”: “Espaço produzido, inventado, pela interação entre duas ou mais pessoas” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 188). Essa relação carrega uma representação, não está dentro nem fora, não está no Eu nem no Outro, é uma zona intermediária constituída tanto pela realidade interna como pela externa. Assim, a transicionalidade está no encontro entre o mundo objetivo e o subjetivo.

Sobre as autoras

Beatriz de Barros de Melo e Silva – Professora aposentada de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da UFPE. Integrante do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da UFPE.

Maria das Graças Vital de Melo – Técnica em assuntos educacionais da UFPE, aposentada. Professora de Teatro na UnAti/UFPE.

O conceito de transicionalidade foi elaborado por Winnicott e está na base da capacidade de simbolização, lugar onde a experiência cultural se localiza.

Nesse contexto, o espaço lúdico se configura como

um espaço de relações, de criatividade, de construção; um espaço transicional, de idas e vindas, de movimentos de centração e descentração, de diferenciação e similaridade, de associação e dissociação; é um espaço de abertura de possibilidades de viver o prazer de (re)inventar(se) (MELO, 2007, p. 86).

O brincar, por exemplo, acontece no espaço transicional onde há confiança e criatividade, lugar que não está nem dentro nem fora da pessoa e que a encaminha de forma espontânea e livre à experiência cultural. Aliás, o brincar e a experiência cultural são coisas que ligam passado, futuro e presente, historicizam o ser humano. O brincar, portanto, é uma experiência criativa na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de aprender/apreender na/a vida (WINNICOTT, 1975).

Dessa forma, brincar, jogar, aprender e criar são atividades distintas, porém acontecem no espaço relacional, no qual há a possibilidade de ser e não ser ao mesmo tempo, de assemelhar-se e diferenciar-se, de problematizar a realidade e investigar soluções para os problemas existentes, de significar e ressignificar, de imaginar(-se)/inventar(-se), de reconhecer-se capaz e sentir prazer por isso, enfim, de se constituir um ser que aprende e ensina a viver e a conviver humanamente.

A criança, na faixa etária atendida no Ciclo de Alfabetização, tem o espaço “entre” como o mais importante espaço de aprendizagem, de produção de diferenças, lugar onde ela cria a necessidade/possibilidade de ler, escrever, inventar, transformar a si e o mundo. Ela vai construindo a visão de si a partir da visão do outro, que serve como um espelho para que, a partir das semelhanças, possa se ver diferente e, a partir das diferenças, possa encontrar-se consigo e com o outro/ambiente. Se a criança não consegue descentrar-se, sair de si em direção ao outro - distrair-se -, ela não (res)significa(-se), mas limita-se a reproduzir o gesto alheio.

A ludicidade, de maneira geral, é caminho para compreensão de mundo. No brincar, na brincadeira, no uso dos jogos e brinquedos e até mesmo nas situações de humor que vivenciamos, sejam na família ou na sala de aula, passamos a entrar em contato conosco e com nossas reações, com

o outro e com os possíveis diálogos verbais e não verbais, pois através de um olhar, uma piscadela, um gesto, a comunicação se estabelece, ou seja, compreendemos o que o outro quis significar. Na ludicidade, nos apropriamos da cultura. Como registra Brougère (2010, p. 82):

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. [...] A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira.

A esse movimento de apreensão do conhecimento do mundo exterior o autor denomina de “apropriação ativa”, pois compreende que vai além de uma imersão em conteúdos preexistentes.

Gardner (1994) discute o conhecimento do mundo através dos símbolos em um dos capítulos do livro “A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la”. Nesse contexto, o autor escreve sobre o jogo, a imaginação e o nascimento da teoria (GARDNER, 1994, p. 630). A partir da descrição de alguns estudos, o autor vai nos levando a refletir sobre o jogo simbólico, registrando o jogo da brincadeira do faz de conta, chamando a nossa atenção para o movimento da metarrepresentação, oferecendo os exemplos da criança que bebe uma xícara de chá que não existe, de outra que tem cabelo curto e resolve andar como se ele fosse longo e prender em rabo de cavalo um cabelo que não está ali, e ainda outra que pega uma banana e a usa como telefone. Ou seja, quando as crianças fazem esse movimento, elas vão além da “habilidade de pensar diretamente sobre o mundo da experiência, elas agora se tornam capazes de imaginar” (GARDNER, 1996, p. 65).

Na metarrepresentação se vivencia a reconhecimento, ou seja, se vivencia uma nova captação das coisas e do mundo, dando novos sentidos a sua compreensão inicial (SOUZA, 1999). Ela pressupõe a capacidade de tomar posição

frente à realidade cotidiana, confirmando-a, negando-a ou alterando-a. É nesse momento que a criança inicia o diálogo entre a imaginação e a realidade. Vigotski (2014) trabalha essa ligação de maneira acurada. Segundo ele,

é evidente que, nos seus jogos, as crianças reproduzem muito do que veem, mas sabemos qual a importância do papel desempenhado pela imitação na atividade lúdica. Os jogos geralmente são apenas reflexos daquilo que a criança viu e ouviu dos mais velhos, no entanto, esses elementos de experiência alheia nunca se reproduzem na brincadeira do mesmo modo como na realidade se apresentam. Os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa das experiências, combinando-as e construindo novas realidades segundo seus interesses e necessidades. A vontade das crianças de fantasias as coisas é resultado da sua atividade imaginativa, tal como acontece na sua atividade lúdica. (VIGOTSKI, 2014, p. 6)

A ludicidade propicia a leitura de um “mundo significado”. O brincar da criança está intrinsecamente vinculado à exploração do ambiente natural e cultural, à curiosidade e à inventividade, à descoberta das possibilidades de ser e de criar formas de lidar com a existência, o que demanda a capacidade de ler e escrever o/no mundo.

Tanto o brincar como o aprender implicam fazer(-se), expressar-se, comunicar-se, ou seja, “ação entre”. É no processo de interação que a pessoa vai construindo conhecimento, elaborando pensamentos sobre si e sobre o outro. No entanto, o pensamento só é objetivado se for possível expressá-lo, seja através da fala, da escrita, da imagem, do gesto. No geral, a criança começa a aventura do pensar a partir da ação/pensamento do outro, mas sua expressão espontânea propicia a autonomia e a autoria de pensamento.

É no espaço lúdico que a criança se autoriza a ser sujeito de conhecimento; a sentir, pensar e agir por si; a ser autora no processo de aprendizagem, especificamente, da aquisição da leitura e escrita da palavra, o que requer a experiência criadora da leitura de mundo. O brincar implica, portanto, a promoção da autoria de pensamento, pois é nesse espaço-tempo que a criança vai experimen-

tando variadas formas de representação da realidade, vai ensaiando diferentes performances sociais e vai dizendo a própria palavra. “A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira.” (WINNICOTT, 1975, p. 139)

Segundo Reisswitz (2000, p. 92), “as possibilidades de pensar estão entre o poder de se assemelhar e se diferenciar, se aproximar e se separar; subjetivar e objetivar, lidar com o que é próprio, com o que é do outro, lidar com o estranho e o familiar”. Assim, é no brincar que a criança se aventura a se mostrar autora de seus pensamentos, tornando-os visíveis a partir de textos verbais e não verbais que compartilha com os companheiros de brincadeira. Nesse encontro consigo mesma e com os outros é possível respeitar as diferenças, considerar a opinião de outrem, tornar visível o invisível, crer em sua capacidade criativa, relatar(-se), inventar(-se), ou seja, reconhecer-se autora dos próprios pensamentos. Portanto, a ludicidade é um espaço de autoria de pensamento, porque ela possibilita gestos criativos de significação/ressignificação de si e do outro.

Registrados esses três aspectos, passaremos a refletir sobre a pergunta problematizadora: Como abrir espaços de ludicidade?

Inicialmente, vivenciando a própria ludicidade em seu sentido mais amplo, como processo, não como um ato isolado nem como atividades dissociadas de um campo de vivências. Não como momentos permitidos e concedidos pelo adulto, mas a partir do reconhecimento de professor(a) e estudantes da necessidade dos tempos de gracejo, de brincadeira, de alegria. Partilhando e deixando que as crianças experienciem a ludicidade em todas as suas diferentes apresentações.

Vamos dar um exemplo que tem acontecido em muitas escolas, principalmente na educação infantil, mas também para os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental. Define-se um dia para a criança levar um brinquedo de casa. A criança leva e ele serve de companhia (e por vezes disputa), mas só pode ser manipulado em um momento, na hora do recreio. Algumas escolas conseguem ir além, estimulando uma apresentação de cada

um deles, e defendem que esse uso é importante para que a criança desenvolva oralidade e, levando seu brinquedo, aprenda a dividir. Isso é verdade, mas o brinquedo na sala de aula, e mesmo no Ciclo de Alfabetização, pode tomar outras dimensões, auxiliando até como apoio à mediação da aprendizagem. Ou seja, além da apresentação, ele pode, a partir da escolha de seu dono, assumir lugares na sala, decorando a sala com a sua presença. Ele pode ser inserido nas discussões do dia, pode ser provocação para muitas discussões. Por suas características e pela relação com a criança, o brinquedo afeta profundamente seu cotidiano, tornando-se objeto que mobiliza a sua atenção.

A esse respeito, Kishimoto (2003, p. 18) escreveu:

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. [...] O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. [...] o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto de objetos reais, para que possa manipulá-los. [...] Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade. Não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social.

Para a autora, que compreende que o brinquedo “é o estimulante material para fazer fluir a imaginação infantil” (KISHIMOTO, 2003, p. 21), levá-lo para a escola em uma sexta-feira e só deixar tocá-lo no recreio deve ser um grande desperdício.

Viver a ludicidade de maneira mais ampla, então, significa não deixá-la, como já dissemos, em um momento, mas constituir um clima de ludicidade em sala, estabelecer um *continuum* de ações lúdicas.

Abrir espaços de ludicidade também requer que abramos em nós espaços potenciais. A sisudez, a necessidade de disciplina e do silêncio nas escolas é algo que assusta um educador que tem como objetivo emancipar seus alunos. Abrir espaços em si mesmo de ludicidade significa rir de si, rir das situações, aproveitar momentos de gracejo, sejam ditos pelos alunos ou pensados e ditos pelo(a) próprio(a) professor(a). Deixar que a hora-relógio não esmague os espaços de autoria, de livre pensar, de “viajar na maionese” com os alunos, momentos tão necessários para se conduzir criando.

Vamos refletir sobre esse aspecto com Maturana (2001). Ele afirma que:

[...] o que está envolvido no aprender é a transformação de nossa corporalidade, que segue um curso ou outro, dependendo do nosso modo de viver.

Falamos de aprendizagem como captação de um mundo independente num operar abstrato que quase não atinge nossa corporalidade, mas sabemos que não é assim. Sabemos que o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações.

[...] organismo e meio desencadeiam mutuamente mudanças estruturais sob as quais permanecem reciprocamente congruentes, de modo que cada um flui no encontro com o outro seguindo as dimensões em que conservam sua organização e adaptação, caso contrário, o organismo morre.

Organismo e meio vão mudando juntos de maneira congruente ao longo da vida do organismo (MATURANA, 2001, p. 60, 62).

Organismo e meio vão mudando juntos, e recai nas mãos do professor(a), como adulto da relação, estabelecer um meio emancipador, lúdico, criador. Como? Abrindo seu ser para brincar com os alunos, e não ensiná-los como se brinca; trazendo também o brinquedo favorito, aceitando e acolhendo as falas, mesmo que não concordando, e deixando isso claro.

Quando conseguimos compreender que a ludicidade não é um ato, e sim um processo, um percurso, e abrimos em nós mesmos espaços de convivência que propiciem a ludicidade, e desejamos que esses espaços perdurem em sala de aula, precisamos alterar o que é de mais caro para nós, professores: o planejamento. Assim, só revidando nosso planejamento, reinventando outros caminhos e ampliando também os caminhos já existentes, a partir dos objeti-

vos e metodologias traçados, das atitudes e disposições, tanto da parte dos professores quanto da dos alunos.

A esse respeito, Saturnino de la Torre (2008, p. 40) afirma:

Qualquer conteúdo apresentado em forma de brincadeira é recebido com prazer, porque não exige uma resposta sancionável ou avaliável, e também permite uma atividade imaginativa. A brincadeira, de alguma maneira, contrapõe-se ao “dever”.

Planejar a partir dessa compreensão nos leva a refletir sobre as interações educativas, sobre os agrupamentos, sobre a escolha das atividades.

Estudando criatividade, encontramos vários autores (*apud* ALENCAR e FLEITH, 2003, p. 141) que sugerem o “cultivar o senso de humor em sala de aula” e o criar um clima em sala de aula em que a experiência de aprendizagem seja prazerosa, como maneira de cultivar a criatividade em sala de aula, tratando assim tanto do comportamento do professor quanto das estratégias de ensino e atividades a serem desenvolvidas.

No que se refere à seleção de atividades, vêm à nossa lembrança os critérios de Raths, usado por Zabala, em texto de 1996. Ele pensa 12 critérios, iniciando sempre pelo enunciado: “em iguais condições, uma atividade é preferível à outra se...”, compreendendo que desses critérios resultaria um aluno ativo, reflexivo e pesquisador. Para concluir, vamos parafrasear o autor colocando mais dois critérios que, para nós, são básicos e ampliariam, em muito, a aprendizagem do aluno no Ciclo de Alfabetização.

Em iguais condições, uma atividade é preferível à outra se abre espaço lúdico, “espaço de abertura de possibilidade de viver o prazer de (re)inventar(-se) (MELO, 2007).

Em iguais condições, uma atividade é preferível à outra se contém nela a potência criativa da ludicidade (FERNÁNDEZ, 2001) e leva o aluno a vivenciá-la em alguns de seus aspectos. &

Referências

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cíprano C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Website de Cipriano Carlos Luckesi. 2002. Disponível em <https://docplayer.com.br/51232908-Ludicidade-e-atividades-ludicas-uma-abordagem-a-partir-da-experiencia-interna-cipriano-carlos-luckesi-1.html> Acesso em: 29 abr.2020.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1998.

MELO, Maria G.V. **O ensino e a aprendizagem da linguagem teatral na EJA: princípios norteadores**. In: SILVA, Beatriz B. (coordenadora); CAVALCANTE, Janayna, et al. *Tecendo os fins da arte alfabetização*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

REISSWITZ, Marlise von. **Pensabrincamentos ou Brincapensamentos**” In: FERNÁNDEZ, Alícia. *Revista EPSIBA nº 10 - julho de 2000*. p. 92-93.

SOUZA, João Francisco. **A educação escola, nosso fazer maior, des(a)fia o nosso saber. Educação de jovens e adultos**. Recife: Bagaço, Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular UFPE NUPEP), 1999.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZABALA, Antoni. **Os enfoques didáticos**. In: COLL, César. MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa et al. *Construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1996. p.153 - 19

Escolhas de textos para mediação literária: curadoria e critérios de decisão

Clecio Bunzen

Minhas recentes experiências com a educação literária, tanto nas escolas quanto nas bibliotecas comunitárias, sinalizaram a importância de refletir sobre o processo de “curadoria” e as decisões que envolvem as escolhas de objetos culturais para mediação literária. O “jogo das escolhas” (SOARES, 2009) de livros literários impressos, para eventos de leitura com crianças, implica sempre um processo complexo de seleção, legitimação e ações intencionais do(a) mediador(a). Ou seja, um verdadeiro processo de curadoria, compreendida aqui como escolhas (individuais e coletivas) que envolvem critérios para selecionar textos literários de diferentes autores, nacionalidades, gêneros, autorias, editoras, suportes e mídias para mediação literária.



Leitura na Biblioteca Comunitária Inez Fusari Manguieira da Torre (Recife/PE).

Os objetos culturais e os objetivos das escolhas são elementos relevantes para os distintos contextos educativos. Por isso, é salutar termos em mente “os determinantes que regulam quem escolhe” e as “instâncias de escolhas” (SOARES, 2009, p.19) para as variadas infâncias. De uma forma muito ampla, tenho pensado na importância de garantirmos que as crianças possam ler e ouvir textos literários de gêneros variados e com discursos heterogêneos sempre “levantando a cabeça”, para usar aqui uma reflexão de Barthes (1970). “Ler levantando a cabeça” pode significar ler coletivamente com ideias, com associações, com excitações, com críticas e paixões. Para o autor, isso configura uma leitura “apaixonada” e “irrespeitosa”, pois não se limita a um sentido fixo e estável.

As escolhas podem levar em consideração os universos das infâncias e a atualidade dos (con)textos, apostando em um saber-fazer do(a) mediador(a) que não recebe uma lista pronta e acabada do que ler com as crianças. Em suas mãos e sob sua responsabilidade, sabemos que uma grande possibilidade de obras, textos, autores(as), culturas, discursos, identidades e vozes sociais podem circular e provocar diferentes apreciações estéticas, éticas

Sobre o autor

Professor do CEEL e LETRAS-UFPE
e atua na Biblioteca Comunitária
Inez Fusari Manguieira da Torre

e políticas. Como um “cidadão da cidade das letras”- para acionar aqui uma expressão de Rama (1985) – o(a) mediador(a) – professor(a), agente cultural, bibliotecário(a), etc. - assume muitas vezes a função social e o papel de *um(a) curador(a)*. Sua ação pedagógica em tais espaços demanda seleção, *responsabilidade* e *responsabilidade* (no sentido de Bakhtin) por suas artimanhas e decisões. Em suma: tenho argumentado que o mediador-curador é aquele que, por diferentes critérios, escolhe obras culturais disponíveis em seu contexto local e dialoga com os leitores sobre determinados textos e discursos com objetivos específicos.

II
Em uma das mediações na Biblioteca Comunitária Inez Fusari Manguieira da Torre (Recife, PE), por exemplo, a leitura do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*¹ procurou contemplar três aspectos que tenho defendido como importantes nesse jogo das “escolhas” e das “decisões”: aspectos pedagógicos, lúdicos e estéticos. Levando em consideração a

O livro, lançado em 1984 na Austrália, é de autoria de Mem Fox e Julie Vivas. A obra foi publicada no Brasil pela editora Brinque-Book.

verbo-visualidade do álbum ilustrado e os paratextos, a mediadora Juliana Lima selecionou esse objeto cultural impresso como uma das suas

primeiras mediações com crianças entre 04 e 08 anos da comunidade. Segundo ela, a obra possuía qualidades literárias e já tinha sido utilizada em outras situações com sucesso. Assim, memórias de eventos anteriores, autoconfiança e intimidade com os textos, discursos e possíveis

sentidos podem ser elencados como motivos para a seleção de Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Bajour (2012) chama esse tipo de seleção como a “antessala da escuta”, ou seja, é o primeiro passo para *conversas literárias*.

Como as linguagens não são transparentes e os sentidos são múltiplos e ideologicamente situados, as crianças (re)construíram hipóteses sobre o título traduzido para a língua portuguesa; uma vez que o original é *Wilferd Gordon Macdonald Partridge*. Ao explorar os elementos paratextuais, por exemplo, notamos que as ilustrações das primeiras folhas do livro ativaram uma negociação de significados sobre ‘asilos’ e ‘orfanatos’, representações sobre os idosos e sobre o próprio conceito de ‘família’.

As conversas sobre o texto apontaram uma relação de recontextualização de suas memórias, tais como a morte de alguns parentes, a relação afetiva com avós e sobre brincadeiras. Assim, vamos aprendendo com as crianças que os significados de um texto derivam de suas relações com outros (con) textos, discursos e vozes sociais. Os textos literários trazem “uma multiplicidade de vozes orquestradas pelo autor, mostrando diferentes visões de mundo” (CUNHA, 2006, p. 119).

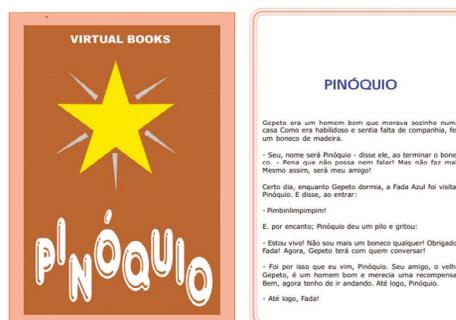
Em muitas obras literárias produzidas para crianças, vemos mais claramente o lugar do múltiplo e do inesperado.

Em outras obras, esse jogo discursivo que abarca sistemas múltiplos de significação (especialmente por meio das linguagens verbais e visuais, mas também sonoras e corporais) é mais frágil ou não existe. Por isso, na formação dos mediadores, conversamos bastante sobre as potencialidades pedagógicas, estéticas, ideológicas e discursivas que podem ser (in)visíveis em determinados produtos culturais contemporâneos. A escolha de um vídeo, de um álbum ilustrado, de uma antologia de poemas ou de obras adaptadas e/ou traduzidas exige – em certo sentido – o estabelecimento de princípios ou de critérios sempre abertos para discussões coletivas e possíveis alterações e/ou modificações.

III

No âmbito de uma disciplina sobre educação literária na UFPE em 2019.1, percebi a dificuldade de alguns licenciandos (as) em escolher objetos culturais literários para crianças e justificar seus princípios ou critérios. No processo de curadoria, há muitas crenças e valores sobre o que seria mais ou menos adequado para um determinado grupo. Um exemplo que me chamou atenção foi a escolha em um formato em PDF de uma adaptação de *As Aventuras de Pinóquio* de Carlos Collodi de 1881.

A escolha desta versão “digital” expôs várias fragilidades. A título de exemplificação², destaco aqui apenas três:



(a) Não desafiar o leitor a estabelecer um primeiro contrato de leitura, pois os *elementos paratextuais* são simples do ponto de vista artístico-editorial e gráfico;

(b) Não envolve o leitor na trama da narrativa, uma vez que vários *elementos narrativos* (cenários, personagens, conflitos, diálogos, etc.) sofrem uma grande redução. Os trinta e seis capítulos da obra original transformam-se em 04 páginas em PDF, sem ilustrações ou qualidades linguísticas.

(c) Não se apresenta em um material adequado para mediação, pois o texto adaptado se apresenta estático,

composto por escolhas linguísticas, discursivas e estilísticas que não colaboram para ampliação das experiências leitoras das crianças.



Utilizo-me aqui brevemente de dois níveis de análise propostos por LLUCH (2003): (i) os **paratextos** que são “a porta de entrada” para o universo ficcional com informações preciosas sobre a obra (capas, quarta-capa, guarda, orelhas, etc.) e (ii) o próprio texto literário.

A versão escolhida pelo estudante passou longe do mundo discursivo “sem piedade nem alegria, povoado de seres disfóricos e negativos” (AZEVEDO, 2013, p.55). Afasta-se ainda das distintas adaptações da indústria cultural cinematográfica e das versões que circulam no mercado editorial brasileiro. O objeto cultural escolhido nem recupera elementos importantes da obra original, nem a suavidade de algumas versões. O texto escolhido abre pouco espaço para as múltiplas interpretações que a obra de Collodi tem suscitado em vários estudos sobre literatura infantil e juvenil. Azevedo (2013, p. 56), por exemplo, explica que “As Aventuras de Pinóquio” mostra um ser, sem preocupações morais ou sociais, abrindo, com uma grande dose de humor, a porta ao picaresco e ao maravilhoso”. Tais características, entre tantas outras, são profundamente alteradas na versão da cibercultura “escolhida” pelo docente. Um PDF fácil de ser encontrado no *Google*, mas longe de proporcionar uma educação literária na qual o leitor possa contemplar essa “orquestra” plurilinguística e plurivocal de uma obra tão singular.

Posso levantar a hipótese de que a leitura para crianças do texto “Pinóquio” da *Virtual Books* não parece possibilitar um ato de “ler levantando a cabeça”. Será que os leitores perceberiam as aprendizagens, as mudanças de comportamento e uma possível “maturidade” da personagem? Quais deslocamentos e apreciações estéticas e éticas tal objeto provocaria? Colasanti (2002), uma das tradutoras da obra de Collodi no Brasil, explora justamente o fato de que *As Aventuras de Pinóquio* fala sobre “mudança” e “crescimento”. Ou seja, são obras onde “a deslocação espacial, constitui um elemento fundamental, que permitirá aos heróis conhecerem, contactarem e experienciarem outras realidades, relevantes no seu processo de evolução e de transformação” (AZEVEDO, 2013, p.75). Percebo, então, que esse pacto com o leitor pode ser “rompido” ou

profundamente alterado pelas escolhas que fazemos dos objetos culturais e da forma de mediação.

A questão da seleção dos textos literários não deixa de ser uma seleção cultural, uma seleção de tradições. Por isso, precisamos ponderar e (re)construir critérios que sejam democráticos, que valorizem também a diversidade cultural e os valores locais e globais. Faz-se importante ainda reconhecer que nossas escolhas são sempre “mediadas pelas instâncias que fizeram as obras chegarem até nós” (COSSON, 2013, p. 34). O(a) mediador(a) assume uma responsabilidade coletiva ao realizar uma curadoria para circular em eventos de leitura bem específicos, com características próprias, subjetividades, corpos e consciências. O(a) mediador(a), como agente de letramento (KLEIMAN, 2006), assume a identidade de um(a) leitor(a) que é um(a) escolhedor, aquele que escolhe e que reflete sobre os processos e as práticas de seleção (cf. MACHADO & MARTINS, 2009). Neste caso, torna-se necessário refletir criticamente sobre o objeto cultural escolhido, sua finalidade (usos e abusos!?) e quais decisões pedagógicas interferem nas escolhas para diferentes crianças e infâncias.

IV

No intuito de problematizar a curadoria e auxiliar na construção de critérios para seleções, tenho investido em processos de formação com mediadores os quais levam em consideração diferentes aspectos mais amplos, entre eles:

- (a) Escolher gêneros do discurso da *esfera literária* para um trabalho na escola e na biblioteca que leve em consideração os letramentos múltiplos (ROJO, 2009) e os multiletramentos (ROJO, 2012);
- (b) Desenvolver uma percepção inicial para a escolha de textos que apresentem certa singularidade estética dos elementos verbais e visuais, apostando no trabalho de mediação com a análise verbo-visual dos textos.
- (c) Construir uma rede intertextual que apoie o trabalho de leitura, levando em consideração o “local” e o “global”; as diferenças sociais e culturais, além da diversidade de mídias (ROJO & MOURA, 2019)³.

Em um curso recente de formação para mediadores da Biblioteca Comunitária Inez Fusari Mangueira da Torre em Fevereiro de 2020, a equipe pedagógica sentiu necessidade de



Em 2014, organizei com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo um livro com diversas obras literárias clássicas e suas releituras por meio de diferentes linguagens. O livro, intitulado **Literatura e outras linguagens nos anos iniciais do ensino fundamental**, pode ser um exemplo para perceber com mais detalhes tais aspectos. Disponível em <https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/literatura-e-outras-linguagens-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>

retomar alguns critérios para auxiliar os mediadores iniciantes a planejar mediações e conversas com o texto literário. No intuito de ampliar a conversa sobre tais escolhas, reproduzo aqui uma adaptação do material elaborado por mim⁴ para a formação local com o objetivo de mostrar a importância de uma escolha plural, sensível, ética e voltada para as mais diversas temáticas e culturas. Assim, pudemos discutir algumas características de um bom texto literário para crianças na perspectiva de um trabalho pedagógico e não apenas do entretenimento em si. Por fim, elencamos três qualidades essenciais:



Agradeço à Juliana Lima pela interlocução e pelo auxílio na elaboração do material de formação.

Crériterios para seleção de livros literários para crianças pequenas

Consideramos um texto literário bom para recepção infantil aquele que agrega qualidades estéticas, lúdicas e pedagógicas. Há muitos textos disponíveis no mercado que são versões simplificadas de narrativas clássicas, com ilustrações simples e que usam recursos artísticos convencionais. Além disso, do ponto de vista da linguagem, aproxima-se mais dos discursos cotidianos. Por outro lado, há várias obras literárias que podem ser lidas por crianças, por jovens e adultos que contêm qualidades estéticas (jogos de linguagem, riqueza de vocabulário, uso de diferentes figuras de linguagem, estilo particular de autor, ilustrações com diferentes técnicas, *design* diferenciados, paratextos dialógicos etc.). No caso dos livros literários para crianças, a ilustração e o texto verbal são muito importantes. Desta forma, um bom texto literário compreende desde o material utilizado para construção do livro (papel, cartão, plástico, tecido) até a forma como a linguagem verbo-visual é explorada pelos autores e ilustradores. Então, podemos ter uma mesma narrativa (a história da Chapeuzinho Vermelho, por exemplo) contada e recontada de múltiplas formas. O tamanho do livro, o material utilizado para encadernar, os traços e detalhes das ilustrações, a distribuição do texto verbal nas páginas, o diálogo entre o texto verbal e o visual, as escolhas lexicais e sintáticas, o jogo proporcionado pela linguagem verbal e visual podem indicar textos mais adequados, por serem mais ricos do ponto de vista das múltiplas significações que podem proporcionar aos potenciais leitores. O bom texto literário irá sempre trazer elementos novos, desafios interessantes para os leitores. Assim, tais produções precisam ir além do que as crianças experienciam no cotidiano, fazendo-as ampliar sua visão de mundo, refletir sobre as mais heterogêneas temáticas e apresentar uma linguagem rica de significados plurais. Um texto objetivo que não possibilita o jogo com a linguagem e a plurissignificação pode não ser o mais adequado para um trabalho com a educação estética.

Qualidades estéticas do texto

Algumas qualidades estéticas dos textos literários para criança podem ser: formato e inovação do suporte “livro”, formas de organização dos paratextos, modos de utilização de técnicas artísticas diferenciadas para ilustração, jogo plurissemiótico entre o texto verbal e o texto visual, exploração de diferentes vozes sociais e estilos diversificados, utilização de mundos imaginados abertos e plurais para que o leitor possa entrar no “jogo” da imaginação e da criatividade, utilização de jogos de linguagem verbal (aspectos sonoros, morfológicos, sintáticos, semânticos, etc.), imagens e ilustrações com plurissignificados e que ampliam a percepção do leitor para aspectos da narrativa (em prosa ou em verso), da lírica (nos mais diferentes tipos de poemas) e do texto dramático. Nos textos narrativos, é importante perceber como as personagens são construídas verbal e visualmente, assim como o cenário, o narrador, o diálogo entre as personagens, etc. Há textos que são muito pobres de recursos estéticos e outros que trazem um maior potencial para explorar com as crianças. Os livros de poemas para crianças, por exemplo, podem trazer uma linguagem com rimas, metáforas e imagens que produzem emoções e podem afetar o leitor das mais diversas formas. As imagens e as diferentes técnicas utilizadas podem também exigir uma pluralidade de gestos interpretativos e réplicas.

Qualidades lúdicas

Ler para crianças menores pode ser uma forma de brincar. Há, inclusive, um tipo de livro chamado de livro-brinquedo. Há livros que possuem “pop-up” ou “flip up” (com tiras para puxar ou abrir). Outros possuem orifícios, tamanhos e materiais diferentes (texturas, sons, movimentos, etc.). Desta forma, os textos escritos com potencial recepção infantil são textos que devem também proporcionar o prazer pela imaginação, pelo faz-de-conta e pelo lúdico. Um bom exemplo é essa versão da Chapeuzinho Vermelho de Louise Rowe, pois é um “pop-up” com tons e efeitos específicos em cada página dupla.



Muitas vezes, a ludicidade está relacionada ao suporte (livro), outras vezes às ilustrações (traços diferentes ou aspectos que chamam atenção do leitor) ou à própria linguagem e/ou temática. Os títulos, as capas, a forma como a narrativa ou o texto lírico é apresentado para o leitor podem conter diversificados elementos que possuem potencial lúdico: pode ser um “livro-fantoches” ou um livro que traz várias rimas ou intertextos com personagens clássicos. Assim, é importante perceber quais obras possuem tais qualidades e quais são mais carentes de tais recursos. Um livro como *Este é o lobo*, de Alexandre Rampazo, é um bom exemplo de livro com qualidade literária, estética e lúdica, pois convida o leitor e ativa conhecimentos prévios para “entrar no jogo” desde a capa. Muitas crianças fazem relação com a cor “vermelha” da Chapeuzinho Vermelho, com o próprio personagem “Lobo”, mas também o próprio formato do livro e da ilustração na capa (fixando o olhar para o leitor e convidando-o para entrar na narrativa). Então, é um livro que apresenta diversos elementos lúdicos em vários momentos para o leitor, pois há uma surpresa em cada página e um final surpreendente.

Por isso, muitos leitores retomam tal obra, querem ouvir novamente, recontar e perceber aspectos do texto verbal e do visual. O próprio título “Este é o lobo” já pressupõe que os leitores ativem um conhecimento intertextual, que vai sendo ampliado e retomado em várias páginas. Tudo isso é lúdico e proporciona diversão, prazer e experiências positivas.

Qualidades pedagógicas

De uma forma muito ampla, poderíamos dizer que todo texto literário tem um potencial de provocar reflexões sobre o mundo e nos educar de alguma forma. No campo da educação informal, como as atividades de uma biblioteca comunitária, nosso foco não é no conhecimento escolar formal, mas no conhecimento que nos ajuda a pensar sobre o mundo de uma maneira mais ampla. Desta forma, podemos dizer que “parábolas”, “lendas”, “contos de animais”, “contos maravilhosos” ou “histórias de assombração” possuem algumas qualidades pedagógicas, pois elas podem abordar várias temáticas de formas plurais e com múltiplos significados. Assim, um texto que apresenta uma visão única, estática, um dogma e pouca reflexão pode ser visto como um texto com pouca qualidade pedagógica. Algumas temáticas como a “morte”, o “amor”, o “racismo” e a “diversidade de gênero”, por exemplo, são abordados em vários textos literários para adultos, para jovens e para crianças. Então, precisamos perceber qual é o ponto de vista principal que perpassa a obra, qual é o objetivo pedagógico. Desta forma, é possível verificar se tais aspectos estão equilibrados com as dimensões lúdicas e estéticas. Muitas vezes, o foco em “ensinar algo para alguém por meio de um livro” é maior do que construir um texto literário com qualidades estéticas. A moral das fábulas ou dos contos maravilhosos são exemplos de que não podemos ler os textos sem pensar em suas qualidades pedagógicas, pois eles procuram ensinar algo de uma maneira ou de outra. E cada versão, (re)contada, ilustrada e editada por diferentes autores, ilustradores e editores, trará formas especiais de tratamento de um discurso pedagógico que perpassa a narrativa ou o poema de alguma forma.

Espero que tais critérios possam ser problematizados, ampliados, discutidos e adaptados para os diferentes contextos, sempre levando em conta os acervos disponíveis, os modos de ler, os jogos complexos das escolhas e as múltiplas artes do fazer. Nossas escolhas e decisões iniciais - a “antessala da escuta” - podem envolver também as crianças, assim como um planejamento de aspectos o que poderá ser abordado em nossas conversas ao redor dos (para) textos verbo-visuais. Elas também podem favorecer ou não

uma leitura que faça com que as crianças “levantem a cabeça”, apreciem e se modifiquem por meio da mediação de objetos culturais e artísticos. &

Referências

AZEVEDO, Fernando. **Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária**. Braga: Opera Omnia, 2013.

BAJTIN, M. **Hacia una filosofía del acto ético**. 1. ed. De los borradores: y otros escritos. Traducción del ruso de Tatiana Bubnova. Universidad de Puerto Rico, 1997.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BARTHES, Roland. Da leitura. In.: **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COLASANTI, Marina. Alicia, Pinocho y Peter Pan: la lectura que siempre se renueva. In: **Formación de lectores: escuela, biblioteca pública y biblioteca escolar**. Memorias 5º Congreso Nacional de Lectura. Bogotá: Fundalectura.

COSSON, Rildo. Leitura literária: a seleção dos textos. In.: **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Dóris A. A estilística da enunciação para o estudo da prosa literária no ensino médio. In: Clecio Bunzen e Márcia Mendonça (Orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação de Professores**. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. Filologia E Linguística Portuguesa, (8), 2006, 409-424.

LLUCH, Gemma. Una propuesta de análisis para el estudio del lector modelo en la literatura infantil. In: F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (2003). **Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**. Investigação e Prática Docente 4. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

RAMA, Angel. **A cidade letrada**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012, p. 11-32.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOARES, Magda. O jogo das escolhas. In: Maria Zélia Machado et alii (Orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

A interação simbólica nas mediações de leitura das Bibliotecas Comunitárias

Rafael Andrade

Quando pensamos em educação e formação de leitores, ainda vem à mente o espaço escolar como o único ambiente no qual isso possa ser viabilizado. Talvez pelo fato de as pesquisas acadêmicas sobre espaços não escolares serem tão poucas, esses espaços ainda não são vistos como fundamentais no processo educativo. Isso gera alguns equívocos quanto a esses espaços, tais como a ideia de que são espaços pouco organizados, de que a didática é questionável, ou mesmo que são de caráter assistencialista. Tais ideias acabam criando barreiras e não permitem o conhecimento desses espaços, nos quais podem ser desenvolvidas ações educativas de formação leitora a partir de práticas interacionistas, com trocas de experiências, resignificando a leitura literária, que deixa de ser vista como uma “atividade chata” e como “perda de tempo”, para ser concebida como uma prática leitora em que o leitor é ativo, crítico em relação ao que lê e ao seu mundo, pois estar no mundo e dialogar com ele é essencial para todo o processo educativo.

Se as pesquisas relacionadas aos espaços não escolares ainda são poucas, as pesquisas voltadas para as práticas de formação de leitores das Bibliotecas Comunitárias são ainda menos, tal como aponta uma pesquisa realizada em 2018, por Cida Fernandez, Elisa Machado e Ester Rosa, intitulada *O Brasil que lê: bibliotecas comunitárias e resistência cultural na formação de leitores*. A investigação mostra um perfil do Brasil que, sim, lê, contrariando muitas outras pesquisas anteriores que mostram um perfil leitor mais a partir do poder de compra. Esse “Brasil que lê” está representado, por meio da referida pesquisa, pelas Bibliotecas Comunitárias, que mostram a leitura literária em sua diversidade de experiências, contatos, deixando de lado uma leitura de decodificação da palavra, ou com um propósito de resolver alguma pergunta mediante obtenção de alguma nota, e adotando práticas de uma leitura não mecanizada, conectada com as demais instâncias da vida do leitor – família, a sua comunidade, amigos, espaços culturais, outras leituras etc.

Este artigo não visa colocar em dicotomia “espaço escolar” x “espaço não escolar”, até porque esses dois espaços são cruciais para a formação educacional do indivíduo. Se retomarmos a história da literatura no Brasil, ficam evidentes as grandes contribuições que as escolas trouxeram para a formação leitora e para as demais discussões na Academia. Em toda a história do ensino de Literatura nas escolas, ainda é de responsabilidade delas apresentarem aos seus alunos conhecimentos técnicos quanto à leitura literária e introduzi-los aos grandes clássicos da literatura brasileira e mundial, mas formar leitores não é só isso. Também se deve desenvolver uma maior fruição literária, seja com atenção ao prazer em ler, seja com a inserção e apresentação dos leitores às diversas manifestações culturais e práticas artísticas, tornando-os seres críticos do seu mundo e do que leem.

Essas concepções estão claras na Base Nacional Comum Curricular e em outros documentos oficiais que trazem orientações quanto ao ensino da língua em sala de aula. Vale ressaltar que, graças

Sobre o autor

Licenciado em Letras Português e Espanhol, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.
rafaelandrade.literatura@gmail.com

às mudanças incentivadas por esses documentos, o olhar para as práticas da leitura literária no ambiente escolar vem mudando muito, deixando de lado o ensino mais tecnicista da língua, em que se espera uma decodificação do texto para um único fim, e partindo para práticas mais inclusivas, de interação com o texto, com a sociedade, com suas vivências, tornando a prática de leitura literária prazerosa. O caminho ainda é longo, mas já percebemos muitas mudanças nas escolas brasileiras, principalmente nos esforços de gestores e professores quanto à importância de uma biblioteca escolar viva: com bons livros, mediações de leitura, empréstimos etc.

Apesar de reconhecermos a importância dos espaços escolares na formação de leitores, este artigo tem por objetivo trazer algumas reflexões quanto às mediações de leitura e o papel do mediador de leitura nas Bibliotecas Comunitárias. Para isso, será imprescindível discutir sobre o espaço da mediação de leitura como um local de interação social, subjetivação do eu, autonomia e promoção do prazer da leitura.

1. A Biblioteca Comunitária: qual espaço é esse?

As Bibliotecas Comunitárias, em sua grande maioria, estão localizadas em territórios periféricos, negligenciados pelo poder público, seja em sua estrutura, seja em apoio às atividades culturais. Há comunidades onde o único espaço em que há livros são as escolas, sendo que muitas ainda não possuem bibliotecas, ou, se possuem, atendem somente ao público da comunidade escolar. É como se o direito de acesso à leitura literária fosse restrito ao período em que o indivíduo estivesse estudando. Após isso, cabe ao leitor ou leitora sair de suas comunidades, quando tiver tempo e condições financeiras, e frequentarem bibliotecas públicas (muitas destas localizadas nos centros das cidades, distantes das periferias), ou mesmo arcar com os altos valores dos livros em livrarias.

No anseio pelo acesso ao livro, à informação e, principalmente, à leitura literária, movimentos sociais, instituições e moradores das comunidades perceberam o potencial de um espaço que se constituísse num ambiente de interação social e cultural, que fosse um promotor da leitura. Daí surgiram as Bibliotecas Comunitárias, que se configuram como espaços vivos, não mais como bibliotecas silenciosas, detentoras de livros fechados e empoeirados, mas, sim, como

um espaço de interesse da comunidade e gerido por ela. De acordo com Honorato et al. (2018),

as raízes das bibliotecas comunitárias se espalham entre ruas e becos de muitas comunidades de nosso país e assim vão se alimentando dos saberes locais para darem sentido à democratização do acesso ao livro e à leitura literária permanentemente. (HONORATO et al., 2018, p. 92)

Assim sendo, podemos dizer que uma Biblioteca Comunitária é um espaço de interesse da comunidade, institucionalizada ou não, gerido por ela e para ela, configurando-se em um espaço de resistência comunitária de promoção à leitura e à democratização dela.

Quanto às suas atividades, esses espaços possuem uma variedade de estratégias para tornar a leitura um ato de prazer e assim cumprir o seu papel de espaço mediador¹. Fernandez, Machado e Rosa (2018) trazem em um trabalho de pesquisa dois conjuntos de letramentos, que chamam de “letramentos dominantes” e “letramentos vernaculares”. Os dominantes caracterizam-se como atividades que incluem práticas de letramento possuidoras de prestígio, ou seja, aquelas que não estão tão enraizadas no cotidiano e vivências das comunidades, sendo estas a leitura literária (mediação de leitura, clube do livro, rodas de conversas, leitura individual, leitura coletiva etc.) e a cultura da escrita (atividades de escrita criativa, produção textual diversa, apoio a atividades escolares etc.). Os vernaculares caracterizam-se como atividades que fazem parte do cotidiano da comunidade, seja uma roda de conversa com algum escritor local, festas e eventos que envolvam a cultura popular ou de massa, ou mesmo outras atividades que tratem de assuntos de interesse da comunidade.

¹ *Aqui trazemos o espaço de uma Biblioteca Comunitária como também sendo um espaço mediador de leitura. Frequentemente, há uma ideia de que mediar leitura é somente pegar um livro, abri-lo e lê-lo para alguém, mas isso deve ser ampliado. Uma biblioteca organizada, acolhedora, com funcionários que estão abertos para o diferente, para a diversidade, e que sejam leitores, torna-se um espaço mediador, atrativo.*

Como mostrado, as Bibliotecas Comunitárias não são fechadas em si; pelo contrário, os seus muros são constantemente quebrados no intuito de trazer ainda mais leitoras e leitores para participarem de suas atividades.

Como já dito, essas bibliotecas também se constituem como um espaço de interação, de autonomia do leitor, tornando-o crítico do seu mundo, do que lhe é apresentado e das suas próprias leituras.

Em seguida, vamos discutir sobre o papel do mediador de leitura na formação de leitores e como a tríade leitor-mediador de leitura-práticas mediadoras torna-se importante para a subjetivação e a constituição do eu na perspectiva do interacionismo simbólico.

2. O mediador de leitura e a mediação

As principais atividades que acontecem dentro das Bibliotecas Comunitárias são as mediações de leitura. Nessas atividades, a pessoa que mediará a leitura deve guiar-se por princípios que envolvem o ouvir, a diversidade, a afetividade e a interação entre os ouvintes, ou seja, o mediador de leitura deve fazer da vivência da mediação um momento de trocas de experiências e diálogo.

Uma mediação não deve ser um monólogo, em que o manipulador do livro tem a voz e os demais devem ficar calados ouvindo tudo. Ora, se quando realizamos uma leitura individual e nos deparamos com algum trecho que nos intriga, ou algum personagem que nos revolta ou nos remete a algo que já nos aconteceu, paramos a leitura, pensamos, chegamos até a conversar com o livro, ou com o autor, ou mesmo a rir, chorar, então, por que numa mediação de leitura, aquele que está recebendo a mediação não pode falar, questionar, interagir com o colega ao lado, ou mesmo com o mediador?

Impedir que a criança interaja com o mediador ou com a leitura durante uma mediação pode gerar um silenciamento, e a mediação passa a ser um monólogo, em que a literatura assume uma nova função: a de redenção. Essa função pode quebrar qualquer empatia ou prazer que a criança possa ter com a leitura, pois o mediador torna-se o detentor da voz, que traz algo de muita importância para quem ouve, a ponto de não poder ser interrompido, questionado ou dispersado, ou seja, a literatura assume a função de salvar.²



É muito comum ouvirmos que a literatura salva. Em parte, essa afirmação é verdadeira, pois a literatura tem esse poder de transformar, de mudar perspectivas, quebrar preconceitos etc. Mas quando o mediador de leitura a toma como algo de extrema importância, passa a não perceber o seu leitor, a querer trazer as suas interpretações para o texto, ou mesmo os seus próprios gostos literários, ao invés de ajudar a desenvolver no leitor os gostos literários deles.

Se as mediações de leitura se configuram como momentos de interação social, então no planejamento da mediação deve-se ter isso como premissa. Isso não quer dizer que se deva abandonar a intencionalidade do mediador de leitura quanto à escolha de algum livro ou tema a ser debatido. Seria ingênuo pensar que nas sessões de mediação de leitura aconteça uma isenção de quem medeia perante aquele que recebe a mediação. O problema é quando a escolha do livro, do tema ou da abordagem torna-se mais importante do que o que acontece no momento. Se a mediação possui um caráter social e se constitui como um processo interativo e simbólico³, os fenômenos que acontecem durante a mediação devem ser observados e considerados.



Aqui tomamos as ideias de George Mead, que traz para o campo das relações humanas as relações metafóricas do indivíduo, ou seja, os indivíduos se relacionam entre si a partir de interpretações que realizam sobre o que lhes é apresentado, ou seja, símbolos. Esses podem ser gestos, letras, discurso, algum objeto, atitudes do outro. Esses símbolos são interpretados pelo indivíduo e, a partir disso, o indivíduo define como será a sua reação.

Quando a interação social não é levada em consideração, pode-se cair na armadilha da literatura com a função salvadora. E, conseqüentemente, levar o mediador a imprimir em suas mediações de leitura os seus preconceitos e censuras quanto a temas, escritores e livros. Um mediador pode achar difícil ou impossível ler Machado de Assis para crianças de oito anos, ou mesmo que temas que abordam morte, estupro e outras violências tornam-se inimagináveis em uma mediação para crianças, seres que devem ser preservados de todo mal.

Sobre os adjetivos “infantil” e “juvenil”, em relação à literatura, Andruetto (2012) afirma que

o grande perigo que espreita a literatura infantil e a literatura juvenil no que diz respeito a sua categorização como literatura é justamente de se apresentar, a priori, como infantil ou como juvenil. O que pode haver de

“para crianças” ou “para jovens” numa obra deve ser secundário e vir como acréscimo, porque a dificuldade de um texto capaz de agradar a leitores crianças ou jovens não provém tanto de sua adaptabilidade a um destinatário, mas, sobretudo, de sua qualidade, e porque quando falamos de escrita de qualquer tema ou gênero o substantivo é sempre mais importante que o adjetivo. (ANDRUETTO, 2012, p. 61).

Como as Bibliotecas Comunitárias estão inseridas em espaços onde são negados à população educação de qualidade, estrutura sanitária, acesso a bens e eventos culturais, ou mesmo é negada segurança, o que inflige à população uma dura realidade de constante contato com diversas formas de violência, é imprescindível o ouvir mais que o falar. O processo de inserção ao prazer da leitura se dá, principalmente, no contato com o outro, seja esse outro o livro, os personagens, o seu colega ou o mediador. É na conexão entre a sociedade e o indivíduo que se dá a “participação do ser humano nas atividades sociais, as quais implicam interação, comunicação simbólica e compartilhamento de experiências” (CASAGRANDE, 2016, p. 385).

George Mead (1863-1931), ao trazer as suas concepções sobre as relações humanas e como elas se constituem simbolicamente, ou seja, a partir das interpretações individuais dos símbolos e como essas interpretações atuam nas ações individuais e coletivas, mostra três processos de interação: com o eu, o self e o mim. Esses processos acontecem nas mediações de leitura e contribuem para o desenvolvimento da estruturação da personalidade.

Para Mead (1972), o “self” está em constante interação com o outro, jamais é isolado do mundo social. O “mim” é a generalização do outro, são os papéis que assumimos ao perceber os comportamentos, atitudes, gestos, ou seja, os símbolos dos outros. Por outro lado, o “eu” é estável, não se dá pela experiência, é imprevisível. Sendo assim, o “eu” é uma versão não redutível do “mim” (CASAGRANDE, 2016).

Para melhor entendermos esses processos de interação, cabe trazer um exemplo fictício de uma mediação de leitura. Ao escolher uma abordagem para um determinado livro em uma mediação de leitura, algumas intenções já pree-

xistentes do mediador são colocadas. Esse mediador sabe que as suas colocações serão norteadoras da mediação, e não proposições estanques. A atividade será realizada para crianças entre 6 a 8 anos de uma comunidade. O livro que o mediador escolheu seria para levantar questionamentos quanto à afetividade familiar, mas durante a sua mediação, algumas crianças começam a levantar questionamentos não sobre a afetividade familiar, mas sobre uma passagem relacionada a alguma morte de um personagem. Fica evidente que, naquela história, para aquelas crianças, o tema morte é algo importante, ou porque alguém de sua família morreu recentemente, ou porque viram algo relacionado na televisão, ou mesmo porque a violência em sua comunidade talvez seja tão alta que esse assunto faz parte do cotidiano delas. O mediador, percebendo isso, ao final da mediação, descarta todo o planejamento previamente elaborado e inicia uma nova abordagem, incentivando os leitores a trazerem as suas impressões quanto ao texto mediado.

Por mais fictício que esse exemplo seja, é o que corriqueiramente acontece em diversas mediações de leitura. Cabe ao mediador estar sensível ao que foi posto durante a sessão, para que as diversas imagens e temas que um livro pode abarcar não sejam perdidos por ele e captados pelos ouvintes. Como mostrado, o mediador de leitura (o “eu”), movido por sua intenção de levantar alguns questionamentos em relação ao tema sobre relação familiar, ao perceber os símbolos que as crianças transmitiam ao se defrontarem com o texto, age (“o self”) a partir das atitudes do outro generalizado (o “mim”) e isso o leva a modificar a sua abordagem.

Nas palavras de Mead (1972),

*o self é algo em desenvolvimento; não está presente no nascimento, mas sim surge no processo da experiência e atividade sociais, quer dizer, se desenvolve no indivíduo dados os resultados de suas relações com esse processo como um todo e com os outros indivíduos que se encontram dentro desse processo. (MEAD, 1972, p. 167, tradução nossa)**



Texto original: “La persona es algo que tiene desarrollo; no está presente, inicialmente, en el nacimiento, sino que surge en el proceso de la experiencia y la actividad sociales, es decir, se desarrolla en el individuo dado de resultados de sus relaciones con esse proceso como un todo y con los otros individuos que se encuentran dentro de ese proceso.”

O mesmo ocorre com a criança, pois o seu “eu” é confrontado com o outro - neste caso a história do livro e o mediador de leitura. Assim, age sobre a mediação de leitura e interage com os demais. O confronto entre o “eu” e o “mim” desenvolve o “self”, fruto da interação social entre o livro, as demais crianças e o mediador de leitura. Esse agir sobre o outro – e trazendo para o campo da educação e da leitura literária – é o que desenvolve no leitor a sua personalidade e autonomia. O leitor passa a ser crítico em relação ao que lhe é apresentado, interage com a leitura, percebe quais temas mais gosta de ouvir e ler, quais escritores farão parte de seu cânone e, principalmente, fortalece a sua relação com o mundo, com o externo, com os outros.

Como mencionado antes, o momento da mediação de leitura sai de uma simples leitura de um livro para outra pessoa, para um momento de interação social, subjetivação do indivíduo, do papel do mediador em instigar outras perspectivas e reflexões quanto ao mundo, estimulando o leitor a criar “significados mediante suas reações e respostas às situações de aprendizagem com as quais é confrontado e pelas quais é desafiado ou instigado por meio da ação mediadora do educador” (CASA-GRANDE, 2016, p. 395).

Se a situação fosse o contrário e o mediador de leitura não estivesse aberto para o diferente e a interação, o leitor ouvinte ainda assim iria agir perante a mediação, mas não seria ouvido, ou até mesmo seria silenciado. Nesse caso, somente o “eu” do mediador estaria em ação. Ou mesmo se o mediador percebesse os símbolos oriundos da interação e os negligenciasse, ficaria evidente uma concepção de que o conhecimento parte de quem possui o livro em mãos, enquanto quem ouve deve portar-se como beneficiário da ação, tornando-se passivo. Aqui a leitura literária torna-se superficial, cheia de adjetivos⁵, limitada e não prazerosa, afastando-se mais da literatura do que tendo a intenção de aproximá-la.

5

María Teresa Andruetto, em seu livro Por uma literatura sem adjetivos, traz questionamentos sobre o que é o livro infantil, juvenil ou adulto, e como essas categorias foram construídas sob uma ótica limitadora, reservando-se a temas específicos para cada idade, ou mesmo que um determinado autor seja de literatura adulta e não infantil, isto é, começamos a adjetivar os livros como sendo bons, ruins, complexos, polêmicos etc.

Considerações finais

As diversas atividades realizadas dentro dos espaços das Bibliotecas Comunitárias vêm trazendo significativas contribuições para a educação não escolar. As mediações de leituras, principais atividades realizadas nas bibliotecas, colocam em evidência não só o mediador de leitura, ou o livro, mas a potencialidade de significações, ressignificações e interações sociais que contribuem para o processo de aprendizagem e autonomia do leitor. Estando essas mediações de leitura no campo de atividades dominantes, a inserção do indivíduo em uma cultura letrada dar-se-á de uma maneira mais efetiva que a utilização da literatura como um instrumento, em que o único fim é mensurar a memorização de datas, movimentos, ou interpretações “do que o autor quis dizer”. &

Referências

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. Interacionismo simbólico, formação do Self e Educação: uma aproximação ao pensamento de G. H. Mead. **Educação e Filosofia**, v. 30, n.59, p. 375-403, jan/jun. 2016.

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

HONORATO, C. et al. **Expedição leituras: tesouros das bibliotecas comunitárias no Brasil**. Brasil: RNBC; São Paulo: Instituto C&A : Itaú Social, 2018.

MEAD, George H. **Espírito, Persona y Sociedad: desde el punto de vista del conductismo social**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1972.

Entre vistas





Maria das Graças Vital de Melo

Teatro na escola: totalidade, historicidade, identidade e ludicidade

Entrevista por
Beatriz de Barros

Maria das Graças Vital de Melo é pedagoga e Mestre em Educação. Trabalhou na UFPE como Técnica em Assuntos Educacionais. Foi pesquisadora do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular (NUPEP) do Centro de Educação, desde 1993 até sua aposentadoria, em 2017.

Sua forte ligação com o ensino do teatro foi resultado de experiências de leituras e vivências desde sua juventude e deu frutos a partir da construção de material didático para a EJA, capítulo de livros e muitos cursos de extensão universitária e ensino de teatro na *Universidade Aberta à Terceira Idade - UNATI/UFPE*.

Desde cedo você estudou e fez teatro. Como surgiu esse interesse em sua vida?

Durante o tempo em que cursava Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Educação (CE), fiz alguns cursos de extensão em pintura e em desenho no Centro de Artes e Comunicação (CAC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nesse período, tentei também fazer curso de piano e de balé clássico, mas desisti, por acreditar que já havia passado do tempo de aprender estas modalidades artísticas que, naquela época - começo da década de 1980 -, iniciava-se por volta dos sete anos de idade. A literatura já fazia parte da minha vida desde a infância. Sempre mantive um pé na educação e outro na arte; mas estudar teatro era impensável, visto que sempre fui muito tímida.

No final do ano de 1981, devido à timidez excessiva, fui aconselhada por uma amiga psicóloga a me matricular em um curso de teatro que era oferecido pelo Centro de Comunicação Social do Nordeste (CECOSNE). As aulas aconteciam aos sábados, à tarde. Toda semana saía do curso com a certeza de que não voltaria mais, pois amava as aulas teóricas, mas sofria muito com as aulas práticas, chegando a chorar na maioria das vezes em que os professores me cobravam participar das atividades corporais e cênicas. No final do primeiro ano, fizemos uma prova pública e me entreguei às personagens, mesmo sem ter consciência do que estava vivenciando. Não era eu que estava em cena, eram as personagens que representei, o que me permitiu entrar em

contato com meus limites e minhas possibilidades de superação, viabilizando o autoconhecimento e o desenvolvimento da expressividade corporal e cênica. No final do segundo ano, já enredada pelas possibilidades de revelar-me/inventar-me através da prática teatral, participei de outra prova pública, dessa vez com maior consciência da importância dessa linguagem para a formação do ser humano integral. Ao término do curso, eu e meus colegas formamos um grupo de teatro amador, no qual participei por algum tempo. Essas experiências foram cruciais para minhas escolhas passadas e atuais e para minha formação profissional. Posteriormente, fiz cursos de Teatro de Formas Animadas e de Commedia Dell'Arte, no CECOSNE, e fiz o curso de Formação do Ator no CAC/UFPE.

Quais são as suas principais referências teóricas no ensino de teatro?

Minhas principais referências de teatro na escola como prática emancipatória são Augusto Boal e Bertold Brecht. Além desses teóricos, uso como referências para o meu trabalho nomes da Pedagogia do Teatro, como Viola Spolin, Ingrid Koudela, Beatriz Cabral e Olga Reverbel, dentre outros.

Para você, qual a importância – ou a necessidade – dos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem teatral no Ciclo de Alfabetização?

Quanto mais acesso a pessoa tem a diferentes linguagens, mais chance ela possui de desenvolver sua capacidade simbólica, condição primordial ao processo de alfabetização. Pela própria natureza da arte teatral - representação de situações humanas ou de seres humanizados de forma lúdica, através da atuação de atores, que são antes de tudo corpos (organismos significados), em interação com os espectadores -, essa linguagem potencializa a possibilidade de representação da própria existência da criança no/do Ciclo de Alfabetização. Além disso, o teatro estimula a leitura e produção de textos verbais e não verbais (imagéticos, sonoros, corporais, gestuais); impulsiona a espontaneidade, a imaginação e a criatividade; desenvolve a oralidade e amplia o vocabulário; trabalha foco, atenção e memória (sensorial e afetiva), auto-



consciência corporal, expressividade corporal/vocal e cênica; requisitos necessários para a aquisição da leitura e da escrita.

Em seu trabalho de Mestrado em Educação, você sistematizou princípios norteadores que fundamentam a inclusão da linguagem teatral na Educação de Jovens e Adultos. Quais são eles?

Quando ensinamos teatro, independentemente da escolarização, ministramos aulas da linguagem teatral cujos conteúdos básicos são os princípios de organização desta linguagem e os elementos constitutivos do teatro. Nossa proposta de ensino-aprendizagem de teatro na escola está alicerçada nos seguintes princípios teórico-metodológicos:

Totalidade: o ser humano constitui um todo complexo situado em uma realidade concreta e também complexa. O princípio da totalidade visa à integração das diferentes dimensões humanas: orgânica, psíquica, emocional, relacional. No teatro, a pessoa é trabalhada como um todo, em seus aspectos objetivos e subjetivos, individuais e coletivos. Além disso, o teatro é o espaço em que a realidade é problematizada em sua totalidade.

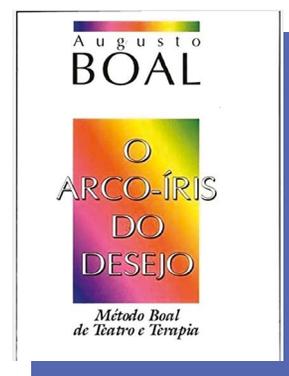
Historicidade - o ser humano se constrói a partir de suas experiências de vida, no processo de interação social, pelas relações inter e intra-subjetivas. A história de vida da pessoa condiciona, dialeticamente, sua forma de sentir, pensar, agir; enfim, sua forma de ser, de se inserir no mundo, de apreender e produzir conhecimento. A personagem teatral é um ser histórico, existe em um espaço-tempo determinado, no qual se constrói como ser individual e cultural.

Identidade - o ser humano se constrói histórica e socialmente de acordo com os processos identificatórios. O princípio de identidade tem a ver com as singularidades da pessoa e com o reconhecimento e a apropriação dessas singularidades. Na construção da identidade de cada um destacamos os movimentos de concentração/desconcentração e diferenciação/similaridade. A prática teatral coloca a pessoa diante de diferentes situações de vida, em que ela vive diversos papéis, diferentes identidades, ampliando sua capacidade de se reconhecer como ser singular, tanto no nível pessoal como no cultural.

Ludicidade - o ser humano é um ser de relações. Ele inicia o movimento de constituição de si mesmo através de sua relação com os adultos, especialmente com a figura materna, sendo o espaço do jogo, da brincadeira o seu primeiro e mais importante espaço de aprendizagem, de produção de significados. O espaço teatral é um espaço lúdico, de criatividade, de movimentos de concentração e desconcentração, de diferenciação e similaridade, de associação e dissociação. Nele, temos a oportunidade de trocar de papel, vivenciar diferentes situações, transitar entre a possibilidade de ser autor, ator e espectador. Teatro é jogo, brincadeira, faz de conta, simulação.

Corporeidade - o ser humano se torna humano quando começa a construir seu corpo, ou seja, quando começa a significar seu organismo, movimentos e sensações no processo de interação social. A capacidade de aprender a ser humano passa necessariamente pela apropriação do próprio corpo, pelo processo de internalização corporal das relações sociais e do ambiente, pela capacidade de representação. O mais

essencial dos elementos teatrais é o ser humano, e este é, antes de tudo, um corpo (Boal, 1996). O teatro trabalha com



o gesto - o movimento significado -, objetiva o desenvolvimento da autoconsciência corporal e da expressividade corporal e cênica.

Dialogicidade - o ser humano, no processo de desenvolvimento individual e social, tem o diálogo como elemento constitutivo. A pessoa está mergulhada em um mundo de significados. É pelas narrativas estabelecidas no ambiente que a circunda que ela vai tendo acesso à cultura (o que possibilita que construa significados para sua existência), às relações com os outros, ao mundo. O teatro é essencialmente um espaço dialógico. Os textos são em forma de diálogo, os sons e as imagens conversam entre si e com todo o espetáculo. Os atores dialogam entre si e com os espectadores.

Esses princípios seriam válidos para o Ciclo de Alfabetização? Quais se destacariam?

Com certeza. No meu entender, esses princípios são constitutivos do processo de formação do ser humano. Destacamos, no entanto, os princípios de corporeidade, ludicidade e dialogicidade como fundamentais no Ciclo de Alfabetização. Nessa etapa, a criança vai sendo afetada positiva ou negativamente pelo ambiente, sobretudo através da experiência corporal. Sua aprendizagem é mais significativa quando passa pelo corpo - ela é um corpo que sente, pensa e age. A criança explora o mundo objetivo, estabelece relações com os outros, vive experiências subjetivas, expressa sentimentos, emoções e pensamentos por meio, principalmente, do corpo que brinca. Portanto, a criança interage com o ambiente de forma lúdica, articulando o tempo todo o que é subjetivamente experimentado com aquilo que é objetivamente percebido (Winnicott, 1975). Através do brincar, do jogo, da simulação, ela experimenta diferentes possibilidades de ser, de aprender, de se organizar e significar sua realidade individual e coletiva; apreende a cultura e se constitui como um ser desejante, pensante e atuante. No movimento de constituição de si mesmo como ser humano o diálogo é fundamental. É através do diálogo estabelecido com outras pessoas que a criança vai incorporando a cultura, vai nomeando o mundo, significando e ressignificando sua existência, enfim, ampliando sua capacidade de simbolização, condição essencial ao desenvolvimento humano.

O que o professor do Ciclo de Alfabetização poderia fazer/estudar, para propiciar aos seus alunos a vivência destes princípios?

Considero muito importante para o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental a vivência nas diferentes linguagens artísticas, pois, como já falei, a aprendizagem, para ser efetiva, passa principalmente pelo corpo - o corpo que é afetado pelo ambiente, que é marcado pelas experiências de vida. Esse registro corporal propicia a construção de sentido para o ensino das linguagens artísticas na escola e, especificamente, no Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, participar de cursos de formação de professor na área de Arte (Teatro), de oficinas e cursos de extensão são mecanismos que dão condições aos professores de atuarem de forma segura, lúdica e criativa na sala de aula. Além disso, é importantíssimo também o estudo em livros e artigos da internet sobre Jogos Dramáticos, Jogos Teatrais e Teatro de Formas Animadas, conteúdos necessários para o trabalho com essa linguagem no Ciclo de Alfabetização. Na internet tem ainda vídeos sobre o ensino da linguagem teatral, como por exemplo, "Formação para trabalhar o teatro nos anos iniciais", Youtube; "O uso do teatro como ferramenta pedagógica" - Jornal Futura - Canal Futura, Youtube, dentre outros. Esse tipo de material serve para o professor conhecer diferentes experiências, comparar com suas vivências em sala de aula e com os conteúdos estudados nos textos, ampliando assim seu repertório artístico e cultural com vistas a realizar um fazer pedagógico fundamentado, crítico, transformador. &

Referências

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.



Bibliografia recomendada

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

_____. **Stop: ces't magique**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

_____. **Teatro legislativo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **Hamlet e o filho do padeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

_____. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura e Editora Garamond, 2009.

BRECHT, Bertolt. **Escritos sobre Teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

REVERBEL, OLGA. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão**. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

_____. **Teatro na sala de aula**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **O jogo teatral na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2007.



Rildo Cosson é um autor bastante conhecido no campo do ensino da literatura e já vem interagindo e colaborando com o CEEL e com o projeto que envolve as Bibliotecas Comunitárias há alguns anos. Durante o ano de 2020, ele está como professor visitante da Universidade Federal da Paraíba e nos concedeu, gentilmente, uma entrevista a distância, devido aos tempos de isolamento social vividos nesse período. Nela, ele nos traz esclarecimentos e seu posicionamento atual sobre o conceito de letramento literário, sobre suas aplicações no contexto das práticas das bibliotecas comunitárias e sobre mediadores e formação de leitores.

Rildo Cosson

“A literatura está em todo lugar porque ela é constituidora do humano, logo não há como ser humano sem passar por alguma experiência com a linguagem literária.”

Entrevista por
Ester Rosa e Reginaldo Pereira

Retomando o conceito
de letramento literário

Ester: Você e a professora Graça Paulino foram os primeiros a definir o conceito de “letramento literário” no Brasil. Como você vê a forma como esse conceito tem sido entendido e utilizado para orientar práticas de mediadores em escolas e bibliotecas?

Na verdade, o conceito foi articulado por Graça Paulino; eu apenas segui os seus passos, assim como outros colegas do GPELL, que é o Grupo de Pesquisa em Letramento Literário do Ceale/Fae/UFMG. O letramento literário tem recebido uma considerável atenção por parte professores e mediadores, em geral da leitura literária em escolas, bibliotecas e outros espaços com função educativa. Vi há pouco no Google Acadêmico que há quase 6.000 resultados para uma busca simples do termo e o Banco de Teses e Dissertações da Capes indica a

existência de quase 1.000 estudos acadêmicos, tudo isso considerando que o termo começou a ser usado entre nós a partir do final dos anos 1990, ou seja, apenas cerca de duas décadas. Esse uso disseminado - que prezamos e identificamos como positivo - não se faz, nem poderia ser feito, sem adaptações, reduções, justaposições, atualizações e reconceitualizações de diversas ordens. As aplicações do “letramento literário” que tenho observado em estudos acadêmicos os mais diversos são, em geral, bastante felizes. No entanto, percebo que há uma tendência a considerar o letramento literário como uma abordagem apenas metodológica ou até mesmo uma simples sequência didática, a despeito de o conceito conter todo um arcabouço teórico que sustenta suas estratégias pedagógicas, tanto no campo da Educação quanto da Literatura.

Ester: Como você definiria hoje letramento literário?

É um conceito no singular ou no plural?

A pluralidade dos letramentos é uma questão que envolve, por um lado, a própria evolução do conceito, seja pela contraposição binária entre letramento autônomo e ideológico, proposta inicialmente por Street; seja pela sua extensão a novas áreas, à medida que se distancia da aprendizagem da escrita para abarcar a aprendizagem de outras linguagens, a exemplo do letramento digital, até virar sinônimo de aprendizagem cultural, como se verifica em letramento político. Por outro lado, trata-se do reconhecimento, tal como feito por Paul Gee e o New London Group nos anos 1980 e, mais recentemente, com Henry Jenkins, de que a traduzibilidade e a convergência dos meios são uma realidade que avança em uma velocidade impressionante e para a qual não se tem volta, apesar de sermos uma sociedade ainda essencialmente grafocêntrica.

Particularmente, acho a expressão multiletramentos operacionalmente confusa, por sua excessiva generalidade, por isso prefiro manter o singular no “letramento literário”, para deixar claro qual é o meu foco, mesmo sabendo que essa aprendizagem é parte de um processo cultural mais amplo e mais complexo.

Reginaldo: Como você associa o pensamento e a pedagogia de Paulo Freire ao debate sobre letramento literário?

Paulo Freire, que é, sem dúvida, um dos nossos grandes pensadores e que faz jus ao posto de Patrono da Educação brasileira, tem sido apropriado ao conceito de letramento em um movimento de fora para dentro, quero dizer, a partir da leitura que se tem feito de sua obra no exterior. Não que Freire tenha pensado a alfabetização, a leitura e a escrita de maneira diversa do que hoje se propõe como letramento, mas sim que seu pensamento é anterior, o que o faz um teórico do letramento avant la lettre. Ressalto esse aspecto porque, quando começamos a discutir o letramento literário, Freire era para nós o autor de A importância do ato de ler em três artigos que se completam que, como bem se sabe, defendia que a leitura do mundo precede a leitura das palavras, entre outras questões. Portanto, a partir da sua pedagogia,

aprendemos a conceber, por exemplo, que o letramento literário inicia e continua para além do processo escolar, não podendo ser a este reduzido. Há outros tantos pontos que poderiam ser alinhados entre o que concebemos como letramento literário e as ideias de Paulo Freire, mas é preciso deixar claro que a maior parte dessa correlação acontece porque o pensamento do autor está profundamente inserido no processo de formação de todos nós, e não porque buscamos nele um suporte específico para o desenvolvimento do conceito.

Letramento literário e Bibliotecas Comunitárias

Reginaldo e Ester: Nas bibliotecas comunitárias, ouvimos com frequência jovens e crianças dizendo que foi na biblioteca que aprenderam a ler. Você acha que existe relação entre as práticas de leitura literária em espaços como bibliotecas e a aprendizagem da leitura, no sentido de apropriação do sistema de escrita, ou seja, de alfabetização?

Não tenho nenhuma dúvida de que há relação entre as práticas de leitura literária em bibliotecas e outros espaços e a aprendizagem da leitura como compreensão e interpretação dos textos, desenvolvimento da capacidade de falar de si e do mundo, motivação, gosto, hábito e outros tantos aspectos que são essenciais para a formação do

leitor e o comportamento leitor em geral. Todavia, em relação à alfabetização enquanto apropriação do sistema da escrita, no sentido restrito de decifração do código, já não estou tão certo. Aliás, acredito que essa não seria mesmo uma função da biblioteca, mas sim da sala de aula, mesmo que possam ser considerados espaços complementares dentro e fora da escola. Isso não quer dizer, naturalmente, que ações nessa direção devam ser desencorajadas, afinal “tudo vale a pena se a alma não é pequena”, sobretudo quando se fala da leitura. Todavia, em tempos de homeschooling e outras invenções retrógradas, é preciso ter claro o papel de cada instituição e a importância de cada uma delas na formação do leitor.

Reginaldo: Nas organizações sociais e nas Bibliotecas Comunitárias, desenvolvemos atividades de leitura e letramento. Você considera que existe uma metodologia mais adequada ao letramento literário?

Acredito não só que há uma metodologia mais adequada e mais eficaz de letramento literário, como também que há metodologias inadequadas, ineficazes e até prejudiciais ao letramento literário. Basta olhar para a longa história da relação entre literatura e educação para se verificar exemplos de uma coisa e de outra. Acabo de escrever um livro, Paradigmas do ensino da literatura, a ser publicado ainda este ano, que mostra justamente como determinadas concepções, em lugar de ajudar a formar o leitor literário, terminam por afastá-lo da literatura.

Reginaldo: Como podemos identificar os resultados de nossas práticas de leitura no letramento de quem frequenta as bibliotecas?

Esse é um tema que tem interessado a vários estudiosos da leitura literária na escola e em bibliotecas. A bibliografia da área já registra testes, questionários, estratégias didáticas e outros instrumentos para medir e avaliar as práticas e níveis de letramento literário. Para mim, tão importante quanto conhecer e aplicar esses instrumentos é o planejamento consciente e criterioso dessas práticas, pois quando se tem objetivos claros a serem atingidos fica muito mais fácil a escolha da metodologia de aferição dos resultados. Chamo a atenção para o planejamento porque percebo haver no campo do ensino da leitura um empenho e urgência muito grande em “fazer”,

talvez até por conta da existência de tantos não leitores, deixando de lado “por que” e “para que” fazer dessa maneira, com esses recursos e em tais situações. O resultado é que temos diversas iniciativas de promoção da leitura, mas poucos resultados comprovados.

Ester: Nas Bibliotecas Comunitárias, trabalha-se com a compreensão de literatura como direito humano, conforme defendido por Antonio Candido. Você vê associações entre essa compreensão e a ideia que você defende de “literatura em todo lugar”?

O texto de Candido é uma referência constante para a maioria dos estudiosos do ensino de literatura no Brasil e eu me incluo entre eles. O direito à literatura está presente não apenas como citação em diversos textos que escrevi, mas também em um estudo que eu e Graça Paulino escrevemos para o livro com o mesmo título organizado pelo amigo Aldo Lima (UFPE), que homenageia esse texto específico de Antonio Candido. Faço esse destaque para explicar que, embora se possa correlacionar a abertura dada por Candido para denominar como literárias todas as criações poéticas, ficcionais e dramáticas, independentemente de sua valorização social, meu argumento de que a literatura está em todo lugar não se refere aos textos como objetos culturais, mas sim à linguagem literária que perpassa de uma forma ou de outra a nossa existência. Mais que um direito, portanto, a literatura está em todo lugar porque ela é constituidora do humano, logo não há como ser humano sem passar por alguma experiência com a linguagem literária.

Mediadores de leitura e formação de leitores

Ester: Em pesquisa recente, identificamos que a leitura compartilhada é uma característica das práticas leitoras que ocorrem em Bibliotecas Comunitárias. Nesse processo, além da escolha dos textos, muitas vezes vinculados à identidade étnica, à afirmação de valores coletivos e à produção de artistas locais, é comum abrir rodas de conversa entre os leitores e mediadores. Você considera a conversa literária uma estratégia importante no letramento literário? Como conduzir uma boa conversa em torno de livros?

O compartilhamento é a essência do letramento literário. Sem o diálogo que se trava entre o leitor e o autor do texto, o leitor e os outros leitores, não é possível falar de letramento literário. Esse compartilhamento assume muitas formas e uma delas é a conversa literária. Os graus diversos de formalização dessa conversa ou discussão, como prefiro denominar, são variados, tal como acontece, por exemplo, nos círculos de leitura, e dependem do texto, do local, do público e do objetivo em que a discussão é encenada. A discussão pode, por exemplo, se desenvolver com cada participante assumindo um papel bem específico durante a leitura ou uma única função, aberta a todos os participantes. Independentemente do modelo e das regras estabelecidas para a discussão, há algumas características que devem fazer parte de toda discussão literária, como ter direção e propósito claramente postos para os leitores; ser compartilhamento, e não ensinamento ou persuasão; empregar perguntas e respostas autênticas, para as quais não existe certo e errado; e ter respeito e acolhimento pela interpretação individual. Em tudo isso, o que se busca é fazer da discussão literária, como distingue Flusser em *A dúvida*, uma conversa afiada, e não uma conversa fiada.

Reginaldo: Nas Bibliotecas Comunitárias, temos mobilizado jovens moradores do bairro para atuarem como mediadores de leitura. Vários deles nos dizem que a atuação como mediadores na biblioteca mudou seu modo de ver a leitura, de compreender a função de uma biblioteca e que aprenderam a ser mediadores na prática da biblioteca. O que você acha mais importante na formação de mediadores de leitura?

Acredito que o mais importante está justamente no que eles estão dizendo, ou seja, acima de qualquer coisa é a experiência da literatura - no sentido de viver intensamente, de passar pela experiência, de experimentar - que conta para a formação. O traço realmente identificador de um mediador de leitura não é sua capacidade de influenciar, despertar o interesse e motivar os outros a ler, nem de animar a leitura ou ter lido numerosos livros, entre outras características, mas sim as experiências da literatura que compartilham porque são simplesmente leitores. &

João Guilherme, pequeno leitor e escritor de 9 anos

Entrevista por Helen Santos

Caríssima leitora, caríssimo leitor do agora e do amanhã. Aqui lhes falamos da nave TERRA, nas coordenadas setor Nordeste, subsector Recife-Pernambuco, especificamente no quadrante DENTRO DE NOSSAS CASAS. Na esperança de que quando estiverem lendo estas páginas o mundo pós-pandêmico (COVID-19) já esteja em vias da aclamada cura, cujo procedimento de implementação já se expressa por grande contingente dos tripulantes que procuram ser capitaneados pelo bem geral pensado para um futuro “Admirável mundo refeito por todos”. E para esse mundo, desejamos que a literatura continue a ter espaço em nossas vidas, e status de direito humano fundamental, e indispensável, à nossa humanização, como já nos apontou Antonio Candido.

Em edições anteriores tenho colaborado com resenhas e sugestões de atividades. E para o número passado fui a responsável pela resenha de “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá”, uma obra do escritor baiano Jorge Amado voltada para o público infantil. Obra muito interessante e que nos dá panos para mangas em diferentes reflexões. E para aquele artigo tive a honra de contar com a participação de um segundo leitor, que me descreveu suas impressões em algumas conversas informais que tivemos. Trata-se de um pequeno leitor, e meu grande amigo, João Guilherme, de 09 anos de idade.



E foi o João Guilherme que, por ocasião de sua leitura de “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá”, levantou algumas coincidências, que lhes são particularmente simpáticas, quando leu a apresentação do livro e as indicações das obras do autor na última capa. Por exemplo, o Jorge Amado escreveu essa história para presentear seu filho, que também se chama João. Outra coincidência foi que a irmãzinha do João Guilherme (o nosso leitor) se chama Gabriela – nome da personagem que dá nome à obra *Gabriela, cravo e canela*. Confesso que à época nem atinei para tais detalhes.

Por conta da situação de pandemia do Coronavírus (e da doença COVID-19), estamos em isolamento/distanciamento social. Então, para esta entrevista que foi realizada em dois momentos, eu também contei com a ajuda do pai do João para concretizá-la, o qual, diante das perguntas que encaminhei, realizou a entrevista registrando-a em áudio. Posteriormente demos sequência à entrevista através de uma videochamada, que desdobramos numa conversa bem animada para aliviar a saudade e complementar nossa entrevista, que leremos a seguir.

João para João

Helen: Vamos brincar de “Quem é você”? Então, João, quem é João Guilherme, e o que ele mais gosta de fazer?

JOÃO: Bem, eu sou João Guilherme, tenho nove anos e o que mais gosto de fazer é ler. Gosto um pouco de jogar, e gosto muito de brincar de Lego quando está tudo tranquilo e com minha irmã dormindo. Eu também gosto um pouco de assistir televisão.

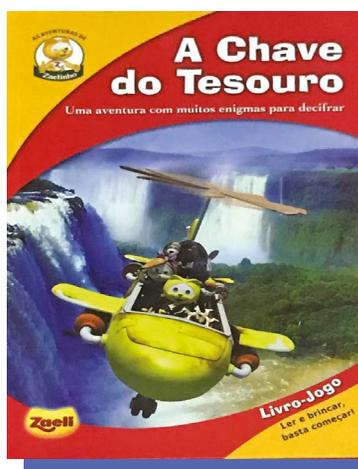
João e os livros

Quando você ainda não sabia ler, quem sempre lia histórias para você?

Meu pai e minha mãe, principalmente a minha mãe, que tinha mais tempo.

E depois que você aprendeu a ler, João, qual foi o primeiro livro que você leu sozinho?

Bem, meu livro preferido, que eu sempre pedia pra minha mãe ler pra mim quando eu ainda nem sabia ler, e que também foi o primeiro livro que eu li sozinho, foi “Zaelinho”.



E que livro é esse, Zaelinho?

É um livro de aventuras que eu tenho, desde pequeno. E foi minha mãe que ganhou quando eu nem tinha nascido ainda.

Pelo que ouvi falar, você já leu muita coisa depois que aprendeu a ler sozinho. De todos os livros que você já leu, qual o que você mais gostou?

Acho que o que eu mais gostei foi “Percy Jackson e o ladrão de raios”, que foi o primeiro livro que tem mitologia grega que eu já li, daí fui procurar saber o que é mitologia.

E que tipo de histórias você mais gosta de ler?

Mitologia. Mitologia greco-romana, principalmente.

Que legal João, eu também gosto muito, e também já li sobre várias cosmogonias, que são as histórias da criação do mundo, que a gente conhece mais por mitologias.

E você já leu Percy Jackson, Helen?

Eu já li várias mitologias João. Mas, não eram dentro de uma história como a do Percy Jackson. Eu já li a mitologia mesmo, compreende?

Ah, tá, entendi! A mitologia mesmo, sei... [faz cara de espanto].

É. Eu já li muita mitologia, tipo a mitologia Guarani, que conta as histórias dos deuses e lendas dos povos Tupis-Guaranis, a mitologia africana, também chamada mitologia dos Yorubás, que fala dos orixás, que são os deuses das histórias e das religiões africanas e outros seres fantásticos; já li mitologia asteca, mitologia nórdica, mitologia egípcia. E também li muito a mitologia greco-romana, e dela eu já li muitas histórias dos deuses gregos, dos semideuses, dos titãs. E dessa mitologia já li duas obras de Homero, que foi um poeta na Grécia antiga. Dele já li a *Ilíada*, que conta a guerra de Troia, e a *Odisseia*, que é mais ou menos uma continuação da outra obra e mostra as aventuras do rei Odisseu, que para os romanos é Ulisses... é um pouco misturada com a outra obra, sabe?! Nos dois livros Homero mostra vários personagens.

Entendi! Eu acho que eu também vou querer ler bem, depois. Mas eu recomendo você ler também esses três que eu já li, eles são muito bons, são mesmo! Eu já li as séries de mitologia greco-romana, egípcia e nórdica. E de “Percy Jackson” eu já li, numa sequência, o dos “Olimpianos”. E tem “As provações de Apolo”, que é uma continuação. Recomendo você ler depois. E também tem outra continuação do outro, que é “Os heróis do Olimpo”. E se você quiser ler “As provações de Apolo”, você tem que ver primeiro esses outros dois, o de “Percy Jackson e os “Olimpianos”, e só depois “Os heróis do Olimpo”. E tem a série “Magnus Chase”, que nela também aparece o Percy Jackson e a Annabeth. São sagas com cinco livros, e a outra também, tudo do mesmo autor, e repete alguns personagens.

Na série de “Percy Jackson”, que você já leu, realmente os personagens são inspirados na mitologia greco-romana. Quais outros livros ou séries sobre mitologia, ou sobre “mundos fantásticos”, você já leu?

Eu já li quase todas as sagas com o Percy Jackson. Eu também já li toda a série de Harry Potter. E das séries que têm mitologia eu encontrei uma sobre mitologia egípcia que eu estou começando a ler, que é “As Crônicas dos Kane”. E tem ainda “Magnus Chase”, que é com mitologia nórdica.

O que faz você gostar de um livro?

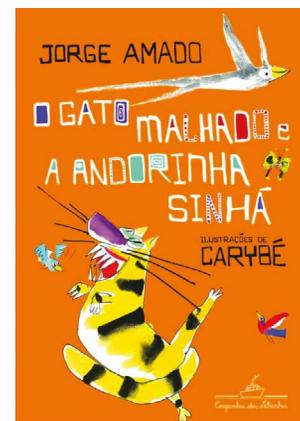
É a aventura que a história traz. Quanto mais emoção tem nas aventuras das histórias, mais eu acho que melhor é o livro.

E quando você está lendo, qual tipo de livro você prefere, o livro de papel ou o livro na tela (digital)?

Deixa eu pensar [fica reflexivo]. Eu gosto mais do livro de papel.

E por que, João?

É porque dá pra a gente ver melhor as letras; e poder segurar; e marcar melhor o local onde eu estou lendo. E não ter que me preocupar quando eu tô lendo e apertado no cantinho da página na tela e pula as páginas, aí eu fico perdido, tentando achar o local que eu estava lendo no leitor de meu pai, e nem é página, são posições e eu fico perdido. O de papel não pula as páginas e o digital sempre pula!



Lembra do livro “O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá”? Você recomendaria a leitura desse livro?

Sim, eu me lembro [risos], e recomendo sim!

Por quê?

Porque eu gostei da história depois que eu li três vezes. Primeiro eu achei ela difícil, mas no fim de tudo e

das encrencas da história, e esse livro fala do amor e que o amor pode acontecer, independente das espécies¹. No início eu fiquei sem entender muito bem e li três vezes, mas depois que a história foi acontecendo eu fui percebendo essa emoção que a história traz.

Sei que você também gosta de escrever. Conta um pouco como é, pra você, escrever histórias.

É... escrever para mim é eu poder contar tudo o que eu penso e que passa pela minha cabeça. Humm [fica pensando]... É tipo pegar as histórias que eu posso criar e botar elas em algum lugar, pra que todos possam ler. Eu gosto disso.

Muitos adultos se queixam que criança não gosta de ler, e acha difícil incentivar alguém a ler. O que você pode falar para adultos e crianças sobre leitura?

É... eu digo que, para mim, a leitura é como uma emoção que dá quando a gente tá lendo e fica dentro da gente. E que se você vai ler alguma coisa, você interprete para entender ela. Veja como essa leitura é para você, e sinta a emoção dessa leitura. É muito bom, eu acho muito bom e acho que todos podem também achar bom.

Vê só, João, quando eu tinha a sua idade... não, eu acredito que eu já tinha uns 10 anos... eu tinha um caderninho e nele escrevia o nome dos livros que eu li e o que eu achei da história. E nesse

1

Na história há animais de diferentes espécies, e as estações do ano estão representadas como pessoas.

caderninho eu fiz essas anotações por muito tempo. Hoje eu continuo fazendo essas anotações, só que não mais nesse caderninho, que infelizmente eu perdi [riso de ambos]. Hoje eu anoto no próprio livro o que fala a história, os personagens etc. O que você acha dessa ideia, de fazer um diário de leituras?

Legal! É, realmente, é bem interessante, porque no caderninho eu vou poder descrever o que tem nas histórias, e colocar o que eu estou achando do jeito que eu tô vendo a história, o meu ponto de vista, não é? E também vou poder marcar as partes que eu vou querer ver depois, e mais um monte de coisas. Gostei muito da ideia, Helen, eu não tinha pensado nisso! [fez uma cara de quem está tramando alguma coisa].

Não é? Só não vai perder como eu perdi o meu [risos de ambos]. Já pensou você chegar aos 60 anos [João faz cara de espanto e sorri] e relembrar as histórias que você leu quando tinha 9 anos, 15 anos, 20 anos?

É, eu gostei muito dessa ideia!

Você já leu para alguém?

Ainda não.

Então você não tem como contar sobre essa experiência de ler para alguém?

Não agora, ainda não tenho. Mas acredito que futuramente vou ler para a minha irmãzinha Gabi, que ainda é um bebê de dois anos.

E a sua irmãzinha Gabi, já tem algum livro?

Ah, sim, ela tem vários. Tem do “Pequeno príncipe”, que pode levar para tomar banho; tem da “Masha e o Urso”; da “Peppa”; tem um “O bebê zigue-zague” e nem me pergunte onde esse foi parar! [risos]. Para Gabi, se você for dar um livro pra ela, nem dê de papel, só dê pra banho, porque ela tem mania de querer rasgar, quebrar as páginas, como ela fez com um livro de inglês que eu tinha e que tem os animais.

Essa Gabi, hein, João! É um perigo com os livros! [risos de ambos]

Pois é [risos]. Os de banho pelo menos ela só tenta morder, mas não consegue rasgar.

João, e nesses dias que todo mundo está em casa sem poder sair, sem ir à escola, sem brincar com amigos, você conseguiu ler algum livro?

Sim, eu tô lendo bastante. Quando eu termino um livro, eu dou um tempo e brinco com outras coisas, daí meu pai baixa outros e eu passo outro “tempão de tempo” lendo. Agora que meu pai baixou “As crônicas dos Kane”, eu tô lendo esse a maiorias das vezes. Ontem eu estava assistindo com minha mãe uma série que a gente gosta muito, “Desplugados” [série de um streaming bastante conhecida], aí quando estava no penúltimo capítulo eu pedi pra ir para a cama pra ler um pouquinho antes de dormir. Aí eu coloquei o meu pijama e peguei meu lençol e fui ler um tempinho. Depois fiquei com muito sono, eu acabei dormindo com o kindle de

meu pai caído do meu lado no travesseiro, e minha mãe tirou... quer dizer, eu acho que ela tirou, porque de manhã ele não estava mais comigo [risos].

Hum... quer dizer que está conseguindo ler direitinho? E Gabi, a sua irmãzinha, você também brinca com ela? E dá tempo de ler?

Só às vezes eu consigo ler. E eu gosto de brincar com ela sim; quer dizer, ela às vezes tenta me atrapalhar do jeito dela quando eu tô lendo. Mas é porque eu também gosto muito de brincar com ela, ela é pequenininha, não é? E fica querendo brincar o tempo todo. Ela ainda é um bebê. E também, enquanto eu brinco com ela, minha mãe está perto da gente fazendo alguma coisa, e meu pai trabalhando em casa, e ela é muitooooo trelosa!

Pergunta rápida, João, pensa rápido e responde, tá? Diante de uma história, você prefere ler o livro dessa história ou assistir ao filme dessa história?

Ler o livro.

Ler o livro?

Ham ham!

Por quê?

Quer dizer, ver o filme também é legal, porque dá pra realmente ver o que eles falam, e tem as imagens. Mas no livro dá pra eu ver quando uma história é realmente emocionante nos menores detalhes.

Eu também, João, gosto muito de ler o livro antes de ver o filme.

Sim. Mas a única coisa que eu gostaria de ver num filme sobre as “As crônicas dos Kane” é como se pronuncia o nome do tio ‘Amós’ [Amós Kane um dos personagens], que eu chamo Amos [Âmus], mas só que daí que tem um acento no ‘O’, e fica Amós. Só que eu acho que é Ámos [Ámós], e daí que eu fico todo confuso com isso! [risos]

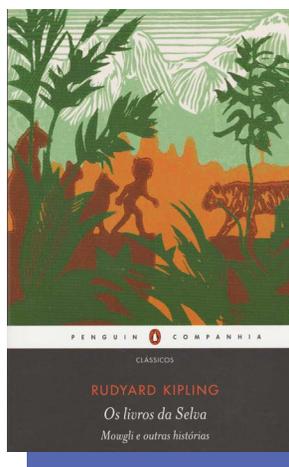
Ah, tá, que é um dos deuses egípcios?

Não, não é o tio dos Kenes, o tio Amós.

Amós. Porque na mitologia egípcia eu me lembro de alguns deuses. Por exemplo, tem Ámon Rá, que eu acho que é o deus dos ventos; Ísis, a deusa da magia; Hórus, o deus do céu; Bastet, a deusa dos gatos, e um monte de outros deuses.

Set, Ozires, Anúbis... É, tem os deuses nessas histórias que estou lendo. E esse Ámon, no livro, ele é um mago.

Bem, João, agora pensando num livro e pensando num filme, você lembra que no final do ano eu fiz uma proposta de leitura para



você? De nós lermos a obra “O livro das selvas”?

Hum hum, eu lembro sim.

Vamos tentar pôr em prática, mesmo com o distanciamento social todo? Você topa?

Topo, quando eu estiver lendo por aqui, né?! Daí eu tiro uma horinha e leio esse livro também.

É, a gente vai lendo durante a semana. Não vai ter uma quantidade de capítulos para ler durante a semana, a gente não vai ter regras de quantidades de capítulos, certo? Então, escolhemos um dia e vamos conversar sobre o que a gente leu, até onde leu. O que é que você acha?

Pode ser! A gente vai lendo desse jeito, não é? A gente vai lendo tipo um capítulo, um capítulo e meio, dois capítulos.

Isso... no ritmo de leitura da gente.

É, e no meu ritmo eu já li três capítulos em menos de meia hora! [risos e cara de travesso na videochamada].

Olha só! Tá mais rápido do que eu, hein?! [risos] Pronto, então a gente vai fazer assim, já que não podemos nos ver pessoalmente, porque estamos bem isoladinhos...

Em isolamento social, não é?

É! Isso mesmo, João. Eu já tenho o livro de papel [físico].

Então vou pedir para meu pai baixar ele para mim, e a gente vai falando pela chamada de vídeo ou de voz, não é?

É. Então combinado, eu indico para que nós leiamos “O livro das selvas” (KIPLING, Rudyard). Ele também tem o filme. E nós vamos fazer o que chamamos de leitura compartilhada à distância com esse livro. Eu tenho o livro, e você vai pedir para seu pai baixar no leitor digital, certo? Pronto João, nós terminamos aqui!

Já acabou?!

Sim, já!

Foi rapidinho.

E não foi?! Você gostou de ser entrevistado?

Sim. No começo e não sabia bem como era, mas depois a gente foi conversando e eu gostei bastante. [risos]

Nossa entrevista foi, na realidade, uma conversa descontraída sobre a experiência leitora já bastante fortalecida de uma criança de nove anos, não apenas pelo exemplo dos pais², que estimulam esse hábito em ambos os filhos, mas também pelo gosto pessoal do João, que nos disse estar sempre em busca de leituras com as temáticas pelas quais se interessa. Em momentos como este vivenciado, com a situação pandêmica e o isolamento/distanciamento social, pensar esta entrevista e concretizá-la, para mim, foi um desafio ao qual precisarei de certa maneira acostumar-me. E diante disso fica ainda mais claro todo o potencial que experienciamos ao buscar a Literatura para nossas vidas. Literatura que já proporciona objetivamente a ênfase do desenvolvimento linguístico, comunicacional, elaboração e produção de conhecimentos em nossa interação com o mundo e com o outro, ainda que fictício; e também apresenta forte condição subjetiva ao nos mostrar saídas, escapes, criações, abstrações, vivências vicárias e alteritárias, as quais, em muitos casos, nos permitem respirar em meio ao caos real da sociedade onde estamos inseridos. E nós, como seres humanos, que temos condições de pensar, sonhar, criar, imaginar..., condições que nos levam à cultura em seu sentido mais imaginativo e em toda a sua elaboração, tornamo-nos coautores que exploram esses matizes variados e transitamos entre o sonho e a realidade que nos cerca. Nesses momentos de mundo em pausa (todo o planeta!) também agradeço a existência de espaços como o desta Revista, onde resgatamos a força que a Literatura pode ter em nossas vidas. Força que nos ajuda a manter na mente um sopro de vida, leveza e um respiro de paz. &

2

Para a realização desta entrevista contei com a disponibilidade e a colaboração de Halamo e Viviane Cavalcante, os pais do João Guilherme e da Gabi.

Referências

AMADO, Jorge. **O gato Malhado e a Andorinha Sinhá**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**, capítulo-1 O direito à literatura. Rio de Janeiro: Editora Ouro sobre o Azul, 2019.

KIPLING, Rudyard. **O Livro das Selvas**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2015.

RIORDAN, Rick. **Série Percy Jackson e os Olimpianos**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2012.

RIORDAN, Rick. **Série Os Heróis do Olimpo**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2013.

RIORDAN, Rick. **Série As Crônicas dos Kane**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2010 a 2018.

RIORDAN, Rick. **Série As provações de Apolo**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2017 a 2018.

RIORDAN, Rick. **Série Magnus Chase e os deuses de Asgard**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2018.

Poesia

Metafísica do concreto

Daniel Pereira

Vi no simples um
O dois
Encontrei o nascente
No nascedouro.

Ouvi no verbo
O que é dito
Encontrei no sentido
O emissor.

Como era antes de tudo ser?
Pequenino
Aguardando o sono
Eu acordava esta pergunta.

Antes de dormir
Eu fui verbo
E era um só
Com a origem e o destino.

Hoje eu sou adulto
E no leito durmo
Sonhando sonhos
Entre desavisados sonhadores.

Quando acordado
Estarei em sonho?
Quando criança
Tornarei a despertar?

Um poema não é letra
É sentido que se busca

O poeta não é poema
Mas sentido a arremessar-se
Se valendo da língua-viva

O poeta e o poema
Trazem à voz
Depois à letra
O que se anuncia
E se oculta
No poema
Que o poeta
Fez se mostrar

A luz por um filete
Pousou na flor que murchava
Ela esguichou um último perfume
E anoiteceu na tarde que findava

Espelho

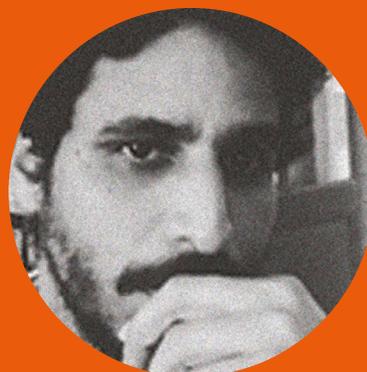
Um espelho d'água
Refletiu a face do bicho
Antes da sede ser saciada
Foi aí que ele se viu

Pela primeira vez
A água, então, se tornou
Duplamente sagrada

O fruto
O pássaro bicou
E a semente
À árvore
O confiou

Daniel Pereira

Entrevista concedida
a Telma Ferraz Leal



Daniel Pereira da Silva Botelho, nascido em Recife, no ano de 1983, possui licenciatura, bacharelado e mestrado em filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco. É membro do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia pelo departamento de Filosofia desta mesma Universidade.

Pai da Sofia e do Miguel (maior tesouro e aprendizado), é professor do ensino formal e educador social em projetos de formação de leitores. Membro do Movimento Cultural Boca do Lixo, projetista e um dos editores do selo BocadoLixo Edições.

No começo dos anos 2000, atuante na cena da poesia alternativa de Recife e Olinda, editou, por 4 anos, o fanzine: “Folhetim Poético Apolo & Dionísio”, onde publicou poetas consagrados da cena, assim como aqueles e aquelas que estavam iniciando no cenário da poesia com ímpeto e qualidade.

Em 2018 participou, por meio de concurso, da Antologia Literária do Nós Pós Cartonera (com o Poema “Ofício”); tem poemas publicados na Antologia Cartas Poéticas, Vol. 3; publicou também o relato de experiência: “Rede de Leitura em Peixinhos: Memória afetiva da comunidade como princípio de formação de leitores”, em conjunto com Rogério Bezerra e Carmem Bandeira, na Revista Literatura & Arte, nº 2, editada pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco.

Daniel, quando você começou a escrever poemas?

Comecei por volta dos 16 anos.

Alguém motivou você a escrever?

As canções da Legião Urbana e suas letras me motivaram a começar a escrever poesia para depois musicá-las. Mas hoje sei que isso foi só o gatilho exterior.

O que você sente quando está escrevendo poemas?

E quando lê um poema seu?

Ah, é difícil dizer! Mas posso dizer que escrevo para trazer à linguagem sentimentos informes que persistem. Quando esse é o caso, durante a escrita e a leitura eu experimento algo que vai na direção de uma catarse (mais ou menos bem-sucedida). Outras vezes escrevo para trazer à linguagem uma ideia que, diferente daqueles sentimentos informes, não me parece ser algo propriamente gestado em mim, mas se expressando em mim. Geralmente nesses casos me sinto sempre alguém da tarefa, e aí costumo trabalhar o poema por um longo período para poder trabalhar melhor a expressão daquilo que me veio. E, por fim, às vezes escrevo como exercício e experimentação da escrita e da poesia. Quando esse é o caso, quando leio, percebo o quanto estou longe de ter um certo domínio sobre esse ofício.

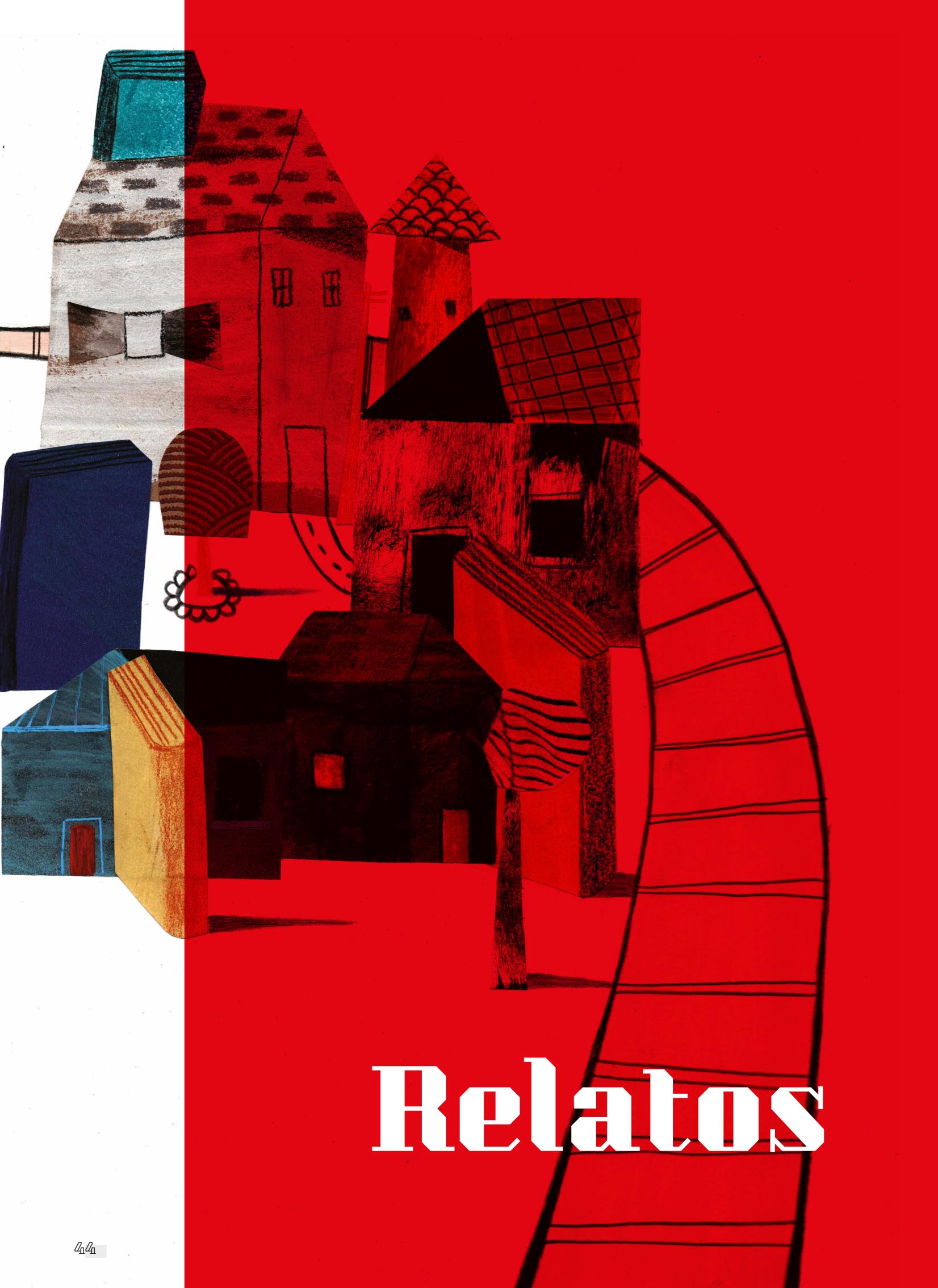
Onde podemos encontrar mais poemas seus?

Eu tenho um poema publicado (“Ofício”) na Antologia Literária do Nós Pós Cartonera (2018); existem quatro poemas meus na Antologia Cartas Poéticas, Vol. 3 (2019); nas edições do fanzine de poesia “Folhettin Poético Apolo & Dionísio”, editados entre os anos de 2004 e 2009; existem poemas meus em quase todas as edições. Existe também uma edição artesanal do autor, em único exemplar, no acervo da Biblioteca Multicultural Nascedouro. Um outro modo de ter acesso aos meus poemas e outras coisas que escrevo é por meio das minhas páginas no Facebook e Instagram.

O que você diria a alguém que esteja começando a escrever poemas?

Ler, não só poesia ou literatura; praticar bastante, quanto mais praticar melhor. Algo que eu não desenvolvi ainda como eu deveria, mas estudar os cânones da poesia e as métricas, fundamental para desenvolver um domínio sobre o ofício e, por último, o aspirante tem que ter como principal meta desenvolver um olhar interior, não só sobre si mesmo, mas também sobre as coisas. Porque a arte digna desse nome é uma comunicação e expressão a partir do interior das coisas e do ser humano. &





Relatos

Bibliotecas do Coque em Rede

Elis Araújo (CMEI Mãezinha do Coque)

Érica M^a S. Montenegro de Mélo (E.M. Coque)

Ester Rosa (CEEL)

Rafael Andrade (Biblioteca Popular do Coque)

Por onde começamos a tecer essa Rede?

A equipe da Biblioteca Popular do Coque (BPC) sempre teve vontade de criar uma rede que integrasse escolas, grupos culturais, artistas e mediadores de leitura que, em diferentes espaços, realizavam atividades voltadas à formação de leitores no bairro do Coque. Isso porque constatava que as crianças e jovens frequentadores da biblioteca eram, na maioria das vezes, as mesmas que estudavam nas escolas do bairro, que também frequentavam os grupos culturais e participavam de atividades de leitura em outros espaços do bairro. Sendo assim, articulando esforços, todos saíam ganhando.

Um primeiro ensaio de concretização dessa vontade de atuar de forma articulada, em rede, foi a organização da I Festa Literária do Coque (I FELIC), em 2017. Para organizar o evento, foram mobilizados vários educadores, grupos culturais e pessoas que desenvolviam projetos de leitura e de formação de leitores junto a crianças e jovens moradores do bairro. Desse modo, o esforço de articulação para realizar a I FELIC pode ser considerado

como sendo o primeiro ponto que foi tecido para se formar o que só em 2020 passamos a nomear como a Rede de Bibliotecas do Coque (RBC).

A capacidade demonstrada ao realizar a I FELIC credenciou a equipe da BPC a propor a realização de outras atividades que também tinham como característica a mobilização de uma rede local no bairro do Coque. Dessa vez, esse novo ponto costurado para a estruturação do que viria a ser a RBC ocorreu no âmbito do projeto Mediadores de Leitura na Biblioteca e na Escola¹, numa intervenção local e com objetivos e ações propostas em



Esse projeto ocorre desde 2012 e envolve oito comunidades de Recife, Olinda e Jaboatão dos Guararapes, nas localidades onde estão inseridas as Bibliotecas Comunitárias que conduzem esse projeto, em parceria com a equipe do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco.

conjunto com as escolas municipais envolvidas.

Sendo assim, computamos que a realização, em 2018, do projeto “De carta em carta” pode ser vista, retrospectivamente, como outro ponto que foi costurado na teia que veio a culminar na RBC. Na ocasião, ainda não nos reconhecíamos como Rede, embora, olhando para trás, seja evidente que os fios estavam sendo tecidos.

Em 2019 voltamos a nos encontrar e realizamos o “Novembro Literário do Coque”, com ações que estreitaram ainda mais os laços dessa rede, numa construção coletiva, antes mesmo de ganhar nome e identidade próprios. É essa ação que está registrada neste relato de experiência.

Conte lá que eu conto cá nas bibliotecas escolares do Coque

Numa biblioteca, além de livros, a presença mais importante é o leitor, pois sem essa peça-chave, os livros tornam-se apenas objetos solitários, destinados ao falecimento precoce. Por isso um dos objetivos da equipe foi buscar alternativas para integrar os espaços de leitura das escolas. Assim, surgiu a ação denominada “Conte lá que eu conto cá”, em que cada unidade se organizou para receber visitas de crianças e profissionais de outra instituição e, em duas semanas, experimentaram vivências das mais diversas possibilidades para a formação de leitores. Assim, gestoras, coordenadoras pedagógicas, professoras regentes e de biblioteca e equipe da BPC se envolveram num amplo planejamento que resultou na planilha de visitas reproduzida a seguir:

- A **BPC** se organizou para receber pequenos grupos, separadamente, ao passo que nas outras unidades parceiras, as crianças se dirigiam em turmas inteiras, acompanhadas de professores e coordenadores pedagógicos, além de outros profissionais da educação, como cuidadores e auxiliares de desenvolvimento infantil.
- No **CMEI Mãezinha do Coque**, os visitantes foram recebidos debaixo da frondosa árvore do jardim da unidade educacional e, sobre um suntuoso tapete colorido, desfrutaram da variedade de livros do acervo, que foi disponibilizada. Além disso, aconteceram mediações de leitura para os visitantes, o que se revelou numa importante estratégia para chamar a atenção das crianças para a diversidade de projetos gráficos desse acervo, uma vez que nessa unidade todos os livros são destinados às crianças de 0-3 anos, em função do público atendido nesse espaço educacional.
- A recepção organizada pela **EM Novo Mangue** também foi na parte externa, entre as árvores, com livros pendurados nos galhos, para facilitar o acesso aos olhos e ao coração, e depois as crianças foram divididas em dois grupos, já que a biblioteca - que tem um grande acervo - funciona numa pequena sala que não comportaria uma turma de 30 a 35 crianças. A mediação de leitura oferecida por essa escola ofertou às crianças contos afro-brasileiros narrados por estudantes da unidade e culminou na

distribuição de exemplares para os participantes, o que deixou as crianças felizes e com vontade de voltar.

- As mediações de leitura da **EM do Coque** foram realizadas pela professora da biblioteca, em parceria com as professoras e as crianças de algumas turmas. Esse espaço, que tem o funcionamento sistemático desde 2011, acomodou os visitantes e apresentou um sarau de poesia, contação de história e socialização de atividades realizadas em torno da temática cultura africana. Uma das turmas trouxe o relato da experiência de pesquisas realizadas a partir do livro *Jongo*, de Sonia Rosa. As crianças cantaram e convidaram os visitantes para dançar com elas, explicaram sobre a dança e sua origem africana e a presença dela nos ambientes como forma de resistência. Com outro grupo de visitantes, desta vez numa articulação com o CMEI Mãezinha do Coque, vivenciamos a experiência de um sarau com poemas e canções sobre bonecas, que culminou em cenas de leitura de livros-brinquedos do acervo da escola, para os bebês de 0-3 anos que vieram da creche.
- A **EM Josué de Castro** não conta com professora de biblioteca e o espaço de leitura da unidade não foi estruturado em tempo para a participação nas ações do “Conte lá que eu conto cá”. Mesmo assim, as crianças dessa unidade não deixaram de participar, pois visitaram os espaços da EM do Coque e do CMEI. Observamos que muitas já se conheciam ou tinham irmãos nessas unidades, o que também foi fator de integração entre as escolas.
- A **EMTI José da Costa Porto**, que atende aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da comunidade, ofereceu um Café Literário, recebendo as outras unidades com apresentações dos estudantes. Entusiasmo e emoção envolveram os estudantes da escola e aqueles que lá estiveram foram recepcionados num momento de puro deleite literário.

Destacamos o quanto esse movimento contribuiu, tanto para a formação de leitores como, especialmente, para a integração dos espaços de leitura da comunidade, alcançado desde as escolas até a biblioteca comunitária. A recepção aos colegas de outras unidades educacionais acabou sendo uma oportunidade para que as crianças lessem em pequenos grupos de idades diversas, interagindo entre elas, sem necessariamente contar com a mediação de um adulto.

Destarte, o trabalho de formação de leitores se configura como elemento articulador dessas instituições e, por essa razão, é necessário que seja alvo de planejamento de atividades que possam instrumentalizar a comunidade escolar e, na parceria com a BPC e o CEEL, ultrapassar os limites de seus muros, aninhar-se a outros fios e tecer novos tecidos.

CMEI Mãezinha do Coque e a disponibilização para abrir sua Bebeteca

A equipe gestora do Centro de Educação Infantil (CMEI) Mãezinha do Coque aceitou, com entusiasmo, o convite para fazer parte das atividades do “Novembro Literário”. Na ocasião, foi discutida a importância de se criarem bibliotecas nas escolas e foi lançado o desafio para o CMEI instalar uma biblioteca que pudesse disponibilizar o contato regular das crianças e dos profissionais da educação com a leitura, em um espaço especialmente preparado para essas práticas. O CMEI atende 100 crianças de 0 a 3 anos que fazem parte da etapa da primeira infância, e já vivenciavam atividades com a leitura em sala de aula mediadas pelas professoras e pelos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs). Entretanto, o desafio posto foi o de se criar um espaço próprio que pudesse ampliar e aprofundar o contato com a variedade de recursos de que uma biblioteca dispõe. Inicialmente, constatamos que o CMEI não dispunha de sala para a criação de um ambiente adequado para o funcionamento de uma biblioteca. Mas, durante as discussões referentes às experiências positivas de instalações de leituras, como os carrinhos com livros, cantinhos de leitura, livros pendurados em árvores, constatamos ser possível instalar bibliotecas em pequenos locais. Nessa perspectiva, a gestão lembrou que havia uma sala de vídeo (com dimensões 2m x 4m) que poderia perfeitamente se transformar em uma pequena biblioteca. Os primeiros ajustes foram traçados e ficou acordado realizar uma formação para sensibilizar os profissionais que trabalham com as crianças sobre a importância de estruturar um espaço específico para as práticas de leitura, com as especificidades da Educação Infantil. Como resultado desse encontro, foram definidas as seguintes prioridades:

- estruturar um conjunto de atividades envolvendo leitura, brincadeiras dirigidas para leitores, contação de histórias, entrevistas, dramatizações num teatrinho, jogos, empréstimo do acervo, atividades livres criadas pelas crianças, atividades para as famílias;

- pensar e produzir o espaço adequado para as atividades de leitura, com prateleiras adaptadas à idade das crianças, murais, almofadas coloridas, porta-sapatos, cortina, varal, tapetes, mesa dobrável, baú, caixas, cestos, móveis, cantinho de leitura;
- compor um acervo variado de literatura, imagens de obras de arte, adereços para contação de histórias, fantoches, brinquedos, instrumentos musicais, vídeos, CDs;
- oportunizar o trabalho de profissionais preparados, criativos e dinâmicos para atuar na biblioteca, fomentando a formação continuada, a fim de aproveitar eficazmente todos os recursos disponíveis, além de incentivar todos os educadores a estabelecerem o cuidado e preservação com o acervo da biblioteca.

A inauguração está prevista para o segundo semestre de 2020 e a gestão escolar já providenciou os móveis, levando em consideração todos os pontos elencados para funcionar a futura Bebeteca do Coque.

O que vem por aí

E o que nos espera? Antes do advento da pandemia, que interrompeu nossas ações presenciais, muito estava projetado. Novas escolas foram convidadas a entrar na roda: a E.M. Josué de Castro e a E.M. Almirante Soares Dutra. As equipes já toparam e estão entusiasmadas com a perspectiva de trocas, de estreitar laços, de tecer nossa rede coletivamente. Programamos nova edição do “Novembro Literário do Coque” e dessa vez a ideia é que o “Conte lá que eu conto cá” entre em nossa agenda, em mais de um período do ano. Desejamos reativar nossos “Chás com doce de leite”, para troca de leitura entre educadores de nossas escolas. Planejamos realizar semanalmente o “Coque lê”, e mensalmente o “Dia D da Leitura no Coque”, sincronizando um horário em que todas as escolas “param” para ler. Vamos reativar o projeto “De carta em carta”, dessa vez lançando nossa rede para mais longe, com trocas de mensagens eletrônicas com frequentadores da Biblioteca Infantil da Benemérita Universidade de Puebla, no México. E que venham a IV FELIC e a 7ª Feira de Leitura do CE, em que nossa participação está garantida.

Tecer redes tem tudo a ver com leitura e com formação de leitores, e é isto o que esperamos da Rede de Bibliotecas do Coque: vida longa e redes aconchegantes a nos balançar e embalar. &

A literatura em novos "emCantos": O Drops Literário como experiência sensível do dizer e ouvir a literatura através da cegueira pandêmica

Gabriel Santana

Introdução

A literatura se faz presente em muitas expressões da língua. Produz inúmeras formas de linguagens. Criações poéticas, ficcionais, dramáticas, em todas as sociedades ou culturas, utilizam-se de diversos suportes e recursos linguísticos para serem ditas, escritas e compartilhadas. A linguagem, por ela mesma, manifesta-se ao mesmo tempo como suporte e conteúdo. Cortar a linguagem em dois pedaços, aquela que "leva", que "suporta" e aquela que "transmite", "que diz algo a alguém", é criar seu próprio abismo, especialmente quando estamos no terreno da literatura. Abismos podem ser interessantes quando temos tempo e espaço para criar e imaginar sobre seus "fundos", criar um outro final que não seja aquele de abismos não terem fim. Seria uma "ofensa" à nossa alma criativa literária tomar como verdade absoluta o não fim do abismo.

A literatura, na superficialidade concreta das páginas dos livros, das telas digitais, dos cartazes, das paredes, das folhas de papel A4, das cartolinas e folhas de papel 40kg, é que aparece como perceptível aos nossos olhos, até mesmo para aqueles que não enxergam. Abaixo dessa superfície, nos abismos de nossos pensamentos, criamos um texto que talvez nunca seja dito para aquele ou aquela autor(a) que você leu. Talvez. A experiência literária que vou contar eleva em voz alta as palavras agarradas na superfície das páginas dos livros, das telas digitais etc. A literatura é dita sobre novos cantos, os cantos de cima, de baixo ou o centro da sua tela, no celular, no computador, ou, se quiser, pode até fechar os olhos, que talvez ela possa ocupar todos os cantos de uma só vez, produzindo novos encantos.

O *Drops Literário*, estratégia criada por comunicadores, mediadores de leitura, da rede de Bibliotecas Comunitárias Releitura, é, nas palavras de Tarcísio (integrante do grupo de comunicação da Releitura – GT de Comunicação), "como levar pequenos doces de literatura até a casa das pessoas, em forma de áudios". E nem se assuste, porque a diabetes que esses doces podem causar é ampliar suas taxas de sabedoria literária. A literatura, como sabemos, abre novos caminhos. O *Drops Literário* é uma forma de ler e dizer o literário para o mundo, pelas mídias digitais, redes sociais. É uma das formas que a Releitura encontrou para levar a literatura para as pessoas nesse período de isolamento social em que nos encontramos devido a uma pandemia provocada pelo coronavírus. No momento em que não podemos nos encontrar nas Bibliotecas Comunitárias, elas, através de seus integrantes, vão produzir e compartilhar conteúdos literários riquíssimos, como já estão fazendo.

A experiência surgiu no GT de Comunicação da Releitura assim que o isolamento social, medida recomendada com diligência pela OMS (Organização Mundial de Saúde) e apoiada por governos estaduais e municipais, foi implementado. O grupo se reuniu rapidamente, em caráter de urgência, para pensar estratégias de comunicação nesse cenário. Uma comunicação em que a linguagem como suporte (por áudio, digital) e a linguagem como conteúdo (poemas, contos, cordéis...) se confluem para fazer com que a literatura transpasse pelas telas até chegar aos lugares mais distantes, aos abismos mais profundos dos nossos pensamentos. O *Drops Literário*, segundo Tarcísio, tem a intenção de divulgar o apoio às

comunidades que as bibliotecas da Releitura continuam realizando por meio de doações. A experiência também tem sido um estimulante para pensar ideias criativas de como levar a literatura, nesse período de isolamento social, para as pessoas que frequentam as bibliotecas, para que elas possam se manter conectadas com mediações de leitura, jogos literários, dicas de livros. Além do incentivo à leitura literária, as Bibliotecas Comunitárias são espaços que buscam cuidar das pessoas em um contexto em que as políticas públicas não chegam ou chegam de forma tardia.

Falamos sobre a experiência “Drops Literário”, mas afinal, o que é um *Drops Literário*? A palavra “drops”, no dicionário online de língua portuguesa, aparece com três significados: o primeiro relaciona a palavra a “bala” ou “pastilha”, geralmente em formato circular. O segundo põe a palavra no contexto dos esportes, dizendo que no surf, drops significa o ato de descer verticalmente a onda. O terceiro significado tem a ver com o contexto jornalístico, no qual a palavra “drops” é atribuída a notícias ou vídeos curtos, que se intercalam durante uma programação televisiva ou de rádio. Portanto, *Drops Literário* é uma experiência mais curta de fruição literária, porém de amplo alcance, por estar imersa nas mídias sociais digitais, espalhando-se pelas redes sociais.

A experiência do *Drops Literário* tem nos mostrado a importância da articulação entre as cadeias ou elos produtivos do livro e literatura (editoras, livrarias, escritores, mediadores de leitura, bibliotecas) em Pernambuco, especialmente entre escritores, mediadores de leitura e leitores. Isso coloca em evidência, nas redes sociais das Bibliotecas Comunitárias que fazem parte da Releitura, a produção literária de autores pernambucanos, principalmente aqueles que produzem de forma independente. Tarcísio nos diz que essa, inclusive, é uma das principais motivações para a criação do *Drops Literário*.

Para sua criação, trabalhar com pessoas que entendam das ferramentas de produção e edição de áudio e vídeo e de formatos para melhor compartilhar o conteúdo nas mídias e redes sociais é fundamental. E isso é importantíssimo para o grupo de comunicação, pois conta com integrantes que sabem manusear tais ferramentas, o que

permite que o conteúdo produzido tenha mais a cara do grupo, “*seu sotaque*”.

No início, Tarcísio contou que o grupo fez episódios pilotos para experimentar formatos. Nos dois primeiros drops, eles pegaram áudios que já existiam, em audiobooks: a) um conto do audiobook *Contos negreiros*, de Marcelino Freire (primeiro episódio), b) um poema do audiobook *Extrato da perene lavração: romântico – sentimental – introspectivo – intimista – lírico*, de Oriosvaldo de Almeida. Também aproveitaram o áudio de uma entrevista que Oriosvaldo deu em janeiro de 2020 para um interprograma que a Releitura está produzindo. Quando disponibilizaram nas redes, ganhou a simpatia do público, que recebeu o material de braços abertos, ou melhor, de ouvidos bem abertos.

O *Drops Literário* é organizado por episódios, e a periodicidade está sempre mudando: até o momento da escrita deste texto, foram 12 edições. Participaram escritor@s como: Eduardo Xukuru, Joaquina Dias, Firo Gravura, Socorro Barros, Érica Verçosa, Beta Ferralc, Moisés Barreto, Luciano Pontes.

Funciona da seguinte forma: primeiro, é bom que se tenha uma equipe que possa iniciar a mobilização para convidar escritores e escritoras. Como a Releitura é uma rede de Bibliotecas Comunitárias com muit@s escritor@s parceir@s, essa parte ficou um pouco mais rápida. Logo, @s escritor@s aceitaram os convites e começaram a enviar áudios literários para a equipe do GT de Comunicação. Para realizar o contato e fazer a produção dos áudios com autores, o GT utilizou o que a gente usa todos os dias: as redes sociais, como What’sApp, Instagram e Facebook.

Nas mensagens enviadas a escritor@s, Tarcísio nos lembra de que é importante deixar claras orientações de como gravar o áudio, a duração do conteúdo e um breve histórico da pessoa a partir da sua atuação com a literatura. Todas essas informações, segundo ele, ajudam na escrita do “off de apresentação”, que são informações que vão ajudar na apresentação. “Ah, e não se esqueça de colocar uma fotografia d@ autor@”. A quantidade de escritor@s que se interessam é muita, e isso não só demonstra o potencial da experiência para divulgação da produção literária, como também a força de articulação e parceria que a Releitura estabeleceu ao longo dos anos com escritor@s.

Tarcísio não está nessa experiência sozinho. Ele conta com uma equipe massa, formada por Rafael Andrade, Yasmim Wink, Rogério Bezerra e Sthefano Santana, que integram o GT de Comunicação da Releitura – Bibliotecas Comunitárias em rede. Ao receber os áudios d@s escritor@s, o GT faz uma escuta “técnica”, observando se o conteúdo vai ao encontro dos princípios que o grupo defende, princípios esses pautados nos marcos regulatórios que garantem, por lei, a defesa dos direitos humanos. Esse critério é fundamental na experiência, pois é necessário garantir que não haja qualquer tipo de discriminação, seja religiosa, político-partidária, étnico-racial, de gênero ou de orientação sexual e de pessoas com deficiência. Vale ressaltar que se pautar na política para os direitos humanos está acima de qualquer bandeira filosófica partidária, significa valorizar a vida humana em todas as suas dimensões.

Depois de ouvir os áudios, o grupo os organiza por ordem de chegada. Conversando com Tarcísio sobre essa recepção dos áudios d@s escritor@s, ele diz que alguns chegam com trilha sonora, e outros não. Quando não chegam com trilha sonora, o grupo de comunicação tem que realizar uma pesquisa sobre trilhas sonoras para compor, junto com o áudio contendo a leitura d@ escritor/@, um outro áudio que contenha a fala e a trilha sonora. Esse trabalho, por um lado, demanda mais tempo do grupo; por outro, vale notar que é um exercício interessante de leitura. Um dos seus efeitos é imaginar, a partir do que é lido, uma trilha sonora, uma música. Música e literatura atuando simbioticamente.

Uma dica interessante que o GT dá para se pesquisar trilhas sonoras é ir à biblioteca de áudio livre do Youtube. Mas também é possível acionar musicistas parceir@s para que possam enviar músicas para serem utilizadas ou, quem sabe, você possa compor sua própria trilha sonora! Depois de escolher ou produzir a trilha sonora, é preciso fazer o texto para o “off” do episódio, que é um texto contando de forma breve o histórico d@ escritor@ a ser gravad@. Logo em seguida à gravação, vamos para edição/montagem do programa. Para isso, o GT dá outras dicas também: usar programas livres (softwares livres) de edição de áudio, como o Audacity e de vídeo, Inshot. Além dos programas de áudio e vídeo, o grupo indica o Canva para produção dos materiais gráficos

(edição e produção de imagens). Vale lembrar que esses programas são gratuitos.

Para contribuir na formação de leitor@s, o GT de Comunicação da Releitura aposta nas mudanças tecnológicas e suas novas plataformas de agregar informações, como o audiovisual de pequena duração em meio às redes sociais digitais. Desta forma, o GT acredita que: *“Com as mudanças tecnológicas, a forma de consumir informação também tem sofrido alterações e não se limita apenas às plataformas tradicionais, o que possibilita que os Drops Literários possam chegar ao nosso público leitor”.*

No que se refere a plataformas tradicionais, podemos entendê-las como jornais impressos, revistas, almanaques impressos, fanzines, CDs, DVDs, que atualmente não acompanham a dinâmica da produção e consumo de informação, como as mídias e as redes sociais digitais, como Instagram, Facebook, LinkedIn, Twitter, WhatsApp etc. Nesse sentido, as mudanças nos meios tecnológicos de produção e difusão de informação alteram o modo como as pessoas consomem informação e, por sua vez, o modo como as pessoas leem literatura.

É com essa percepção que experiências como o Drops Literário, por meio dos áudios veiculados nas mídias digitais e redes sociais, vêm possibilitando uma interação literária por meio da palavra falada, mantendo viva a mediação de leitura, uma das principais atividades das Bibliotecas Comunitárias para o incentivo à leitura, como afirma Tarcísio (integrante do GT de Comunicação da Releitura): *Mesmo que não seja a palavra escrita, podemos mediar uma leitura por meio dos áudios literários, que possibilitem a leitura do mundo e as pessoas possam fazer as suas percepções e relações entre o texto e o contexto em que estão inseridas. Desta forma atuamos também na formação de leitores críticos, a partir da literatura.*

Um dos principais desafios do Drops Literário ativo é manter a periodicidade das publicações. As pessoas que integram o GT de Comunicação também estão envolvidas com outras ações e têm dificuldades de se dedicarem mais à experiência. Pois é, car@ leitor@, manter uma equipe sempre constante não é fácil, portanto, é preciso bastante atenção e planejamento na hora de começar uma experiência literária. E se você está interessad@ em montar o

seu Drops Literário, Tarcísio tem umas dicas interessantes: *“É preciso planejar e definir os conteúdos adequados para conseguir atingir o objetivo nas publicações. Experimente, pesquise e estude as ferramentas de produções. Procure softwares livres para áudios, vídeos e produções gráficas e veja tutoriais na internet de como utilizá-los da melhor maneira possível. Escute podcasts sobre literatura e outros assuntos como referência de formatos e estética, não para fazer igual, mas para ajudar na criação da identidade do conteúdo e estabelecer o seu sotaque, a sua cara, a sua forma”*.

E se você não quer montar seu Drops Literário, mas quer participar do drops da Releitura – Bibliotecas Comunitárias em rede, é só procurar o perfil @releiturape, no Instagram ou Facebook, conversar com o pessoal lá e mandar seu áudio literário. Olha o recado do GT de Comunicação aí: *Se você ainda não escutou os episódios da série Drops Literários, confere lá na IGTV do Instagram da @releiturape e/ou também no Facebook (@releiturape). Escuta lá! E não se esquece de compartilhar, visse? Agradecemos bastante a mobilização das pessoas que enviaram áudios para a gente publicar nos Drops Literários e com muito carinho, aos poucos, vamos publicar todos. Quem quiser participar grava o áudio do texto literário autoral e manda para a gente.*

É isso, prezad@s leitor@s, espero que esta experiência possa fazer parte de suas vidas enquanto Professor@s, Educador@s, Mediador@s de Leitura, Escritor@s. Vamos colocar a palavra para circular, compartilhar nossas leituras e escritas, construir pontes entre escritor@s, leitor@s, mediador@s de leitura, professor@s, escolas, bibliotecas. Ouvir, ler e contar histórias é muito bom para a saúde, para aumentar nossa imunidade social, intelectual, humana, perceber que na profundidade dos nossos abismos podemos nos reencontrar para sairmos juntos de uma cegueira pandêmica.

O Drops Literário é uma experiência de compartilhar o literário onde suporte e conteúdo estão interligados, mostrando uma atuação literária sobre uma concepção de linguagem que extrapola os binarismos entre aquela linguagem que “leva”, que “suporta”, e aquela que “transmite”, “que diz algo a alguém”. Uma experiência que, em tempos de isolamento social, promove oportunidades de desfrutar textos literários, especialmente de autor@s pernambucan@s. Além desse desfrute, gera uma reflexão sobre os abismos que a racionalidade binária da linguagem provoca no âmbito da literatura.

Abismos pensados como espaço de um sem-fim inimaginável, absoluto, obscuro, cobrem-se, pelo literário, com sua própria obscuridade para nos revelar muitos fins. Seria um golpe no golpe. Metalinguagem. Para a literatura, o único fim inimaginável é a própria “inimaginabilidade” do fim. O *Drops literário* nos mostra que não há limites para a linguagem, para o literário, muito menos para abismos sem fins. Uma experiência em que a criatividade literária está na relação entre texto e contexto. &



Referências

Biblioteca de áudio do Youtube

www.youtube.com/audiolibRARY/music?nv=1

Dicionário da Língua Portuguesa

www.dicio.com.br/drops

Facebook e Instagram

@releitura.pe



Depoi mentos

A música e o aprendizado da leitura nas Bibliotecas Comunitárias: um caso na Biblioteca Caranguejo Tabaiares

Carminha Bandeira

Tenho aprendido algumas lições sobre as nuances da leitura, especialmente a partir do envolvimento com práticas leitoras nas comunidades, observando o interesse, a valorização e as diferentes formas de se ler, em bibliotecas criadas por gente que habita nos lugares marcados pelo histórico da negação dos direitos, onde ainda impera a barreira do acesso aos livros de literatura e onde as escolas, tão maltratadas, sofrem para conseguir dar conta de ensinar crianças e adultos a ler e escrever.

A primeira das lições vem da associação livre, meio difusa, com os versos da música de Os Titãs: *a gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte*. Vejo que, para além da comida, muita gente que canta e dança no embalo dessa música elegeu a leitura como uma preferência, no campo vasto da diversão e das artes. Para essas pessoas, ler tem relação tão íntima com a cultura que conseguiram dar materialidade à afirmação, na medida em que foram capazes de criar este objeto – as Bibliotecas Comunitárias –, espaços simbólicos da realização do desejo.

A segunda lição me remete aos primórdios da construção da Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiares, que, no próximo mês de outubro, comemora seus 15 anos de existência. Naquele contexto, ouvi do seu coordenador, o jovem Reginaldo Marques Pereira, de pouco mais de 20 anos à época, a seguinte afirmação: *a leitura é capaz de transpor fronteiras e aproximar pessoas*, referindo-se às possibilidades de comunicação que a leitura abriu para ele, desde que foi capaz de criar a biblioteca na comunidade. Como exemplo, ele realçava a aproximação e o estreitamento de laços com amigos da França (que já se expandiu para outros países) e se desdobrou no intercâmbio Recife-Nantes, que ainda hoje prossegue alimentando um processo de trocas re-

cíprocas e instiga o exercício permanente da superação das barreiras geográfica e linguística, abrindo outros portais da comunicação.

Relembrando agora dessa frase que marcou o início do intercâmbio entre artistas e poetas das duas cidades, percebo o quanto a música cumpriu importante papel de coadjuvante da leitura, ao operar, de fato, o milagre da comunicação entre Jeanne, a francesa, que veio contar as histórias da *Bibliothèque de rue* do bairro Malakoff para as crianças brasileiras. E, por sua vez, ouvir das crianças brasileiras as histórias de Caranguejos e Tabaiares. Cabe ressaltar que Jeanne não falava português, e muito menos as crianças de Pernambuco sabiam falar francês. “Bonjour”, a costumeira saudação da hora da chegada, passou a ser o nome de Jeanne para as crianças; a senha da identificação e da interação.

“Bonjour” iniciou pedindo para as crianças cantarem para ela uma cantiga de roda. E elas cantaram:

*O trem maluco
quando sai de Pernambuco
vai fazendo vucu vucu
até chegar no Ceará.*

Tocada pelo encantamento, “Bonjour” aprendeu rapidamente a melodia e ficou tentando pronunciar os versos, tal como conseguia ouvir, procurando se aproximar e repetir o que diziam as crianças, provocando ondas de riso, para não dizer gargalhadas gerais.

Dando sequência, ela pediu a atenção das crianças para ouvi-la cantar uma cantiga de sua terra:

*Au Claire de la lune
mon amie Pierrô
pret a moi ta plume
pour écrire a mot*



As crianças, do mesmo jeito que Jeanne, tentavam repetir as palavras, assim como as ouviam, sorrindo, em clima divertido, contando com a indispensável ajuda do ritmo e da melodia, que rapidamente foram capazes de apreender.

O resultado final dessa troca tão rica foi uma série de livrinhos artesanais, contendo as letras, traduzidas nas duas línguas, das cantigas de roda de lá e de cá. Cada criança pôde ilustrar a capa do seu livrinho.

Além de *O trem maluco quando sai de Pernambuco*, a amiga “Bonjour” acabou se apaixonando pela música *Nessa rua, nessa rua, tem um bosque* e se determinou a aprendê-la, letra e melodia, durante os quinze dias da estada dela no Recife. E foi cantando essa canção que ela se despediu dos amigos da biblioteca no portão de embarque, no dia do seu retorno para a França. Ela só não contava com a surpresa de ser acompanhada pelo coral espontâneo do público que estava no balcão do embarque, igualmente se despedindo dos seus entes queridos, que partiam para os diferentes destinos.

E foi com grande emoção que “Bonjour” fez o trecho da viagem de volta, ouvindo a melodia ressoar no seu ouvido e levando, junto com ela, as crianças e os amigos da biblioteca para sempre no coração. Do lado de cá,

as marcas de sua presença amiga ficaram também para sempre impressas na memória das crianças e continuam sendo reavivadas através de uma troca de correspondências que já dura a idade da Biblioteca. Outras atividades se sucederam, possibilitando a ampliação da experiência do intercâmbio, mas é rememorado sempre aquele momento mágico de comunicação em que a música, a poesia e a rememoração das cantigas de roda e de ninar foram capazes de romper a barreira da língua, dando aconchego ao nascimento de uma bela amizade.

Testemunhei, me envolvi e vivi bem de perto essa experiência, e agora, mais uma vez ao me recordar, fico a me perguntar: Qual das duas – a leitura ou a música – cumpriu a profecia de Reginaldo, de transpor a barreira cultural, possibilitando a comunicação tão profunda entre pessoas que falam línguas diferentes?

Será a música, esse jeito de ler tão comum nas Bibliotecas Comunitárias, a lente mágica capaz de fazer os olhos lerem pelos ouvidos do coração? Capaz de ultrapassar a dimensão do estrangeiro, inventando um jeito lúdico de se comunicar e construindo um caminho para aprender a ler e a entender as línguas uns dos outros?

Carminha Bandeira, Recife, 15.05.2020 &

Pensar a mediação de leitura na comunidade, na escola, na vida: parcerias que nos (trans)formam

Ywanoska Gama

A relação das pessoas com a leitura literária se constrói pelos caminhos mais singulares que se possa imaginar. Muitos caminhos são trilhados e muitas pessoas e experiências são determinantes, de amantes da leitura a militantes da leitura. É sobre minha trajetória com a leitura literária e sua socialização com outras pessoas que venho tecer um breve depoimento. Para não ser extensa em meu relato, evoco as memórias mais significativas que me vêm à tona quando me pergunto: como foi mesmo que empunhei a bandeira da leitura? Como foi que deixei de encarar a leitura literária como prática solitária? Não vou começar com “Era uma vez”, mas tenho que (re) fazer o caminho de: “Há muitos anos, em um lugar não tão distante ...”

Não tinha como ser diferente. Nasci numa casa repleta de livros. Graças a uma mãe apaixonada por literatura, amante explícita da leitura e escrita de poemas, minha infância foi marcada por explorações do acervo da casa, brincadeiras em que os livros e as prateleiras que os guardavam eram cenário das mais empolgantes aventuras. Ganhar livros de presente era o que de melhor podia acontecer nas datas especiais. E outros dias do calendário se tornavam especiais quando um novo livro passava a fazer parte de minha vida.

Vivi durante a infância e adolescência a aventura solitária da leitura ou a exploração de um universo que nutria meus diálogos interiores, minha construção como pessoa. Foi somente

ao seguir a carreira docente e, mais tarde, ao me tornar mãe, que comecei a prestar atenção especial às implicações do ato de ler para alguém, à experiência de compartilhar com outra pessoa o encantamento da literatura, particularmente, de intermediar o processo de sedução que a literatura exerce sobre os leitores. Mas esse processo se construiu de forma paralela a uma outra descoberta: a do *prazer de compartilhar o prazer de ler*.

Inicialmente de forma intuitiva e com o passar do tempo e da formação docente, a literatura ocupava lugar de prestígio em minha sala de aula. Retirar dos armários e das caixas os livros que as escolas insistiam em manter distante das crianças era para mim um desafio quixotesco. Com o passar do tempo e a adesão de colegas também apaixonadas pela leitura literária, comecei a construir com essas pessoas redes de parcerias, compartilhamento de acervo, troca de impressões que não apenas fortalecia vínculos de amizade e cumplicidade como também nos fazia crescer e nos reinventar como pessoas e profissionais. Esse movimento retroalimentava nossa paixão por literatura e fortalecia nossa convicção de que, atuando intencionalmente na mediação de leitura com nossos alunos, estaríamos contribuindo para a formação de leitores.

Foi nesse movimento de buscar ambientes e pessoas que tinham tal militância que me aproximei do grupo de mediadores de leitura de Bibliotecas Comunitárias que se articulava ao Centro de

Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) em um projeto de formação e engajamento em lutas pela consolidação de espaços destinados à leitura literária em diferentes comunidades, além de lutar pela construção de uma política do livro e leitura em diferentes âmbitos (municipal, estadual e nacional). O grupo realizava, àquela época, seu primeiro seminário de formação em mediação de leitura junto com o CEEL. Como ouvinte, participei de mesas, oficinas, mediações de leitura e outros encantamentos que me conquistaram por completo.

A confluência de fatores que me levaram a participar daquela ação que articulava Releitura – Bibliotecas Comunitárias em Rede - CEEL, na qual já atuava em outras ações formativas, constituiu-se como um redimensionamento de meus conceitos e práticas em mediação de leitura, que agora eu passava a ver como uma ação que precisava mesmo ultrapassar os muros da escola e envolver a comunidade. A leitura literária, tal como concebida por esse coletivo interinstitucional, prima pela corroboração da literatura como direito humano, como conquista cidadã, capaz de envolver seus sujeitos, através do enraizamento comunitário, em um movimento de crescimento, de empoderamento e de vinculação afetiva.

Se havia aprendido com Freire que ler é o exercício da percepção crítica, interpretação e “reescrita” do lido, foi a partir da convivência, do trabalho e do percurso formativo construído nesses últimos anos, desde aquele

primeiro seminário, que passei a efetivamente incorporar às minhas práticas e concepções subjacentes que a leitura literária é presença indispensável em todos os espaços, além da escola. A perspectiva libertadora, mas principalmente humanizadora da literatura tornou-se para mim uma pauta social indispensável e a formação de leitores e mediadores de leitura uma necessidade para se garantir o direito à literatura como um direito humano, como preconizam autores que nos são tão caros, como Antonio Candido e Bartolomeu Campos de Queirós.

Me encantou a constatação da preocupação de todos os envolvidos no grupo – CEEL e Mediadores de Leitura – com a melhor qualificação das situações de mediação de leitura, com a promoção de experiências que fossem enriquecedoras para o público e para o próprio mediador de leitura. Tal cuidado se expressava em sutilezas, como: mobilizar discussões sobre as preferências literárias individuais, explorar gêneros literários que são mais desafiadores (como os livros de imagens, por exemplo), discutir diferentes gêneros em suas sutilezas e requisitos para serem mediados, refletir sobre a construção de sentidos pelo leitor e pelos sujeitos envolvidos na mediação como leitores indiretos, vivenciar experiências diversas de acolhimento através da literatura e tantas outras situações em que se pensavam com carinho detalhes da ambiência para a leitura. Enfim, esse olhar curador que caracteriza a trajetória desse grupo me trouxe, ao longo desses anos de trabalho, um redimensionamento de olhar para a leitura literária e a formação de leitores.

Com uma agenda de encontros de formação e uma pauta de ações conjuntas, o que se delineou a partir dessa parceria se desdobrou em ações diversas, dentre as quais destaco:

- projetos conjuntos desenvolvidos nas Bibliotecas Comunitárias com seus mediadores de leitura;
- trabalhos de intervenção em bibliotecas escolares do entorno das Bibliotecas Comunitárias;
- publicações de textos diversos, como a do livro *Abriu-se a Biblioteca e desta revista Literatura e Arte no Ciclo de Alfabetização*¹, que já se encontra no quarto número;



Publicações disponíveis em: <http://www.portalceel.com.br/publicacoes/#ancora>

- projetos de formação de professores para mediação de leitura no espaço escolar;
- curso de Formação para Professores de Comunidades Indígenas de Pernambuco, desenvolvido pelo PIBID Diversidade/CAA/UFPE;
- participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – com oferta de cursos e oficinas sobre mediação de leitura para professoras e professores; produção de sequências didáticas;

- requalificação de bibliotecas escolares e dinamização de seus acervos e práticas de mediação de leitura;
- apresentação de relatos da experiência conjunta em seminários e congressos internacionais;
- organização e realização de seminários integrados;
- instalações de leitura e participação em mesas e painéis de congressos e feiras literárias nacionais e internacionais;
- realização da Feira de Leitura anual do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, com seis edições;
- articulação com autores, ilustradores, editores independentes e coletivos diversos envolvidos com a luta por políticas de leitura e acesso à literatura no âmbito local, nacional e internacional;
- participação em projetos de extensão da UFPE, como o Curso “Interseccionalidade, Feminismos e Decolonialidade: tramas e urdiduras”² e realização de rodas de leitura e apreciação de obras produzidas para o público infantil dentro das temáticas abordadas;
- produção de relatos da experiência vivenciada a partir de rodas de leitura das obras do Curso, discutindo a recepção pelas crianças, conversas com as autoras e desdobramentos da mediação de leitura, publicados na obra *Tramações feministas: diversidade na literatura para crianças e jovens*³.



Curso e produção desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas – GEPCOL – da universidade Federal de Pernambuco.



A produção encontra-se disponível em: <http://www.portalceel.com.br/publicacoes/#ancora>

A participação, juntamente com o grupo, em oficinas oferecidas pelo subprojeto *Mediadores de Leitura*, em dois dos seminários de formação do PNAIC, por exemplo, constituiu-se para mim como um momento ímpar de ampliação do olhar para questões eleitas por nós, desde o planejamento, como norteadoras: “Onde encontramos o literário?”, “Por que Literatura e quais as suas funções?” e “Quais as características do texto literário?”; questões importantes, de cujas respostas tínhamos certa clareza a partir das bagagens de leitoras e leitores, sendo discu-

tidas, compartilhadas e lançadas ao grupo de professores, e que nos impulsionaram a uma revisão de conceitos, ampliação de perspectivas e redimensionamento da importância desses aspectos na atuação em mediação de leitura.

Do mesmo modo, compartilhar experiências de mediação de leitura, refletindo sobre estratégias adotadas nas Bibliotecas Comunitárias e aquelas desenvolvidas em escolas; planejar intervenções que compunham um programa de educação literária nas escolas e conhecer o acervo disponível nestas, identificando possibilidades de mediação de leitura a partir de diferentes gêneros literários, foram experiências que simultaneamente me fizeram crescer profissionalmente e pessoalmente.

Mais do que ampliar conhecimentos sobre práticas de leitura literária, as experiências nessa jornada me levaram a aderir a uma concepção subjacente à atuação das Bibliotecas Comunitárias: a de biblioteca viva, dinâmica, engajada socialmente e articuladora da cultura em que está inserida. As Bibliotecas Comunitárias garantem o acesso à leitura para além dos muros da escola, reconhecendo-se como espaço de lutas, de construção de subjetividades, de cidadania.

Me encaminhando à finalização deste relato, gostaria de destacar que o diálogo estabelecido entre mediadores de leitura das Bibliotecas Comunitárias, professores e pesquisadores da UFPE/CEEL e professores da educação básica nos diversos contextos de formação e socialização de experiências tem sido um movimento instigante e profícuo para todos os sujeitos envolvidos. Nesse movimento, a possibilidade de integrar aspectos de minha formação acadêmica (em Psicologia e Educação), da atuação profissional (na Educação Básica e Ensino Superior) e da experiência de leitora/mediadora tem, indiscutivelmente, um caráter transformador e ao mesmo tempo revela a indissociabilidade entre a experiência pessoal e aquela compartilhada com outros sujeitos na construção de nós mesmos. Assim, como dizia Paulo Freire, a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E posso garantir que tal processo tem se construído dentro da boniteza e da alegria que Freire tão bem destacou. &

Cenas de Leituras



Bibliotecas Comunitárias com as mulheres: resistência e luta

por Selma Maria de Oliveira (Biblioteca Comunitária Amigos da leitura)
e Cida Fernandez (Centro de Cultura Luiz Freire)

A violência de gênero tem crescido significativamente nos últimos 4 anos. De acordo com o monitor da violência, em 2015, para cada 100 mil mulheres, 0,4% foram mortas vítimas de feminicídio no Brasil, representando 445 mulheres. Já em 2019, esse índice subiu para 1,2%, atingindo um total de 1.314 mulheres. Enquanto os homicídios dolosos caíram 14,1% em 2019, nesse mesmo período, o feminicídio aumentou em 7,3%, em relação a 2018.

Segundo a legislação, feminicídio é a tipificação da morte da mulher em razão da sua condição de sexo feminino e/ou em decorrência de violência doméstica ou familiar.

Mas, além do feminicídio, que é a violência de gênero levada ao extremo, os dados de violência sexual e violência doméstica também cresceram assustadoramente.

Em 2019, segundo dados de pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança pública, 9% das mulheres de 16 anos ou mais sofreram violência física, o que significa que pelo menos 4,7 milhões de mulheres sofreram agressões, cerca de 536 mulheres por hora. Desse número, 76,4% foram agredidas por conhecidos e 42% dentro de casa.

Já o ano de 2018 registrou um número recorde de violência sexual contra mulheres, atingindo 66 mil vítimas, 81,8% do sexo feminino, e, destas, 53,8% tinham no máximo 13 anos, e 75,9% foram estupradas por um conhecido.

▣ que isso nos revela?

Parece-nos que o aumento desse quadro de violência contra as mulheres é resultado direto de um discurso radicalmente machista, desencadeado pelo atual governo federal, inclusive tendo como protagonista o atual presidente e seu primeiro escalão.

Quem não se lembra de falas do atual presidente dirigidas a uma mulher parlamentar, que dizia que não a estuprava porque

ela não merecia, ou que na quarta gravidez de sua mulher, ele tinha dado uma fraquejada e tinha nascido uma menina, entres outras que se tornaram polêmicas na sociedade, mas que sem dúvida abriram a porta dos armários dos machistas. Sua Ministra Damares não ficou pra trás em seus discursos que desmerecem as mulheres e as enquadram no lugar de “bela, recatada e do lar”, e nem precisamos aqui repetir suas palavras.

Por outro lado, em algumas igrejas evangélicas, vemos um discurso defendendo que as mulheres devem se submeter aos homens, sejam maridos, filhos, companheiros, pais, enfim... homens que estão ao seu redor.

Todo esse contexto estimula os atos de violência contra as mulheres que, por quaisquer motivos, entende-se provocarem o agressor, simplesmente por serem mulheres, estarem em algum local, vestirem algum tipo de roupa ou falarem de determinada maneira. Nada justifica! A mulher pode ir para onde quiser, vestir o que quiser e falar como quiser. Esse é seu direito!

Embora hoje existam as leis que enquadram tanto o feminicídio quanto a violência doméstica, elas recorrentemente não têm sido res-



com o silêncio e a invisibilidade dessa situação, as Bibliotecas Comunitárias podem exercer um papel importantíssimo, reunindo as mulheres e compartilhando histórias e informações que as empoderem e contribuam para a sua resistência às situações de opressão. Uma dessas experiências acontece em Pernambuco, e pode acontecer também em outros lugares. Faremos aqui um pequeno relato dessa nossa experiência, no intuito de inspirar outras tantas Brasil afora.

Papo de mulher: um espaço de confiança e resistência

Papo de Mulher surgiu justamente como um espaço de resistência para reunir e resistir com e entre mulheres. São encontros mensais entre mulheres, que acontecem desde março de 2019, na Biblioteca Amigos da Leitura (Alto José Bonifácio/Recife), tendo como mediadora Selma Oliveira. Essa ação foi se dando a partir da necessidade de as mulheres da comunidade falarem das

peitadas. Frente a isso, as mulheres sentem-se inseguras, uma vez que muitas vezes não encontram acolhimento e proteção nem no seio da família nem na sua comunidade, muito menos apoio e suporte do poder público. Com isso, deve-se ter em mente que a proteção às mulheres é um dever do Estado e um direito das mulheres. A luta das mulheres por igualdade e autonomia já ceifou muitas vidas, a exemplo de Marielle Franco, Margarida Maria Alves, e tantas outras cujos nomes não constam em nossas memórias coletivas, mas que foram assassinadas simplesmente por exercerem sua luta política de gênero e/ou seu direito de ser mulher.

As situações de violência e feminicídio contra as mulheres são mais graves ainda em comunidades vulneráveis social e economicamente, localizadas nas periferias de todo Brasil, onde a principal característica é a ausência do Estado. Para romper



violências domésticas sofridas em suas casas. Recorrentemente, essas mulheres me procuravam na biblioteca para desabafar, causando-me uma angústia imensa. Então, decidi dividir minha angústia com a mediadora da Biblioteca Solar de Ler, que participa de vários movimentos feministas de mulheres, e vimos que era hora de criarmos um grupo só de mulheres na comunidade, para dar vazão a essa fala e ao mesmo tempo provocar a reflexão, a partir de informações e de diálogos com outras mulheres. Afinal, somos Bibliotecas Comunitárias!

Aproveitando o 8 de março de 2019, convidamos as mulheres moradoras do Alto José Bonifácio para o 1º encontro, momento em que participaram 17 mulheres. Vale lembrar que violência contra a mulher em Pernambuco vem crescendo assustadoramente e atinge especialmente mulheres negras e pobres, que vivem em territórios vulnerabilizados social e economicamente. Segundo

a SDS/PE, a violência de gênero atingiu 39.945 mulheres em 2018, 19,26% a mais do que em 2017. Os estupros aumentaram 6,81%, em 2018, em relação a 2017. E 75 homicídios de mulheres em 2018 foram considerados feminicídios, representando 32,9% dos casos de assassinatos. Esse contexto de opressão é agravado pelo crescimento de movimentos religiosos que pregam a submissão da mulher aos homens, realidade muito presente em todas as comunidades.

O Papo de Mulher, nesse contexto, se revelou de fundamental importância, visto que inicialmente as mulheres traziam seus temas apenas pra mim e eu é quem dava o tom do encontro. Após três meses, foram percebendo que esse era um espaço de fala e escuta, acolhimento e confiança, delas para elas e assim foram se empoderando.

Como suas casas são muito pequenas e coladas umas nas outras, há pouca privacidade na vida doméstica, o que resultava em muitas intrigas e conflitos entre elas. Esse foi um outro aspecto superado entre as participantes já após o terceiro encontro que, a partir das dinâmicas e da construção da confiança, contribuíram para a ruptura do clima de intrigas e a construção de afetos e laços, que entre elas foram se fortalecendo. A partir do quarto encontro as mulheres começaram a sugerir e a se posicionarem entre elas para definir o tema do mês e demandar a discussão para a biblioteca. As mulheres, hoje, também, já colocam suas dificuldades e vivências no coletivo.

Uma regra fundamental desde o início é que o encontro é de mulheres, com mulheres e para mulheres. Assim, o papel da mediadora é, a partir do tema sugerido por elas, procurar uma companheira que domine a questão para facilitar a conversa. Para ajudar as parceiras convidadas para facilitar a discussão dos temas, elas recebem uma orientação para que possam ser bastante didáticas e acolhedoras, sendo esse o nosso papel enquanto mediadoras das bibliotecas.

Ao longo desses 12 meses, percebemos que as mulheres estão conseguindo reagir e resistir contra as violências domésticas e têm divulgado esse espaço para outras mulheres, como um espaço de referência, o que influenciou outras duas Bibliotecas Comunitárias a fazerem o mesmo: a Solar de Ler e a Lar Meimei, ambas em Olinda. Hoje já são cerca de 65 mulheres participando dos encontros nas três comunidades. Dessas mulheres, 25 participam há um ano dos encontros, no Alto José Bonifácio. Vejamos alguns depoimentos:

“Faz um ano que participo do Papo de Mulher. Hoje me sinto muito bem e se fosse possível passava a noite toda conversando com elas... pra mim é uma família fora de casa.”

“Conheci o Papo através de outra moradora há cerca de um ano. Desde lá venho participando. Pra mim, particularmente, é um meio concreto de ações para propagação dos direitos das mulheres e fortalecer o protagonismo individual de cada uma”. &



Sugestões de Atividades

Atividade – Pequenos Leitores

Maria de Fatima da Conceição Dutra

Objetivos

- Estimular a formação de pequenos leitores e o interesse pela leitura.
- Contribuir para a interação entre a família e a escola, através do empréstimo de livros ao “pequeno contador do dia”.
- Recontar histórias oralmente, a partir da produção de desenhos ou textos escritos.
- Estimular a capacidade de compreensão e de escuta.

Aspectos relevantes para o trabalho educativo –

A atividade possibilita:

A ampliação do potencial criativo das crianças a partir da leitura de imagens de livros infantis e também contribui para o desenvolvimento da capacidade leitora, a produção de textos verbais e não verbais e suas possibilidades de representação para as crianças na produção de sentidos.

Material Necessário

- Livros infantis;
- Papel ofício;
- Caneta;
- Lápis diversos (grafite, cera, cor, hidrocor).

Procedimento

As crianças serão convidadas a participar da brincadeira Tesouro Literário, que consiste em procurar os livros que estarão escondidos na sala. O livro do dia deverá ser escolhido de forma antecipada pela pessoa que for ministrar a atividade. Quem o achar será designado para ser o pequeno contador de histórias. Em um círculo, essa criança realizará a contação a partir da leitura das imagens do livro. Os demais membros do grupo poderão intervir fazendo perguntas ou comentários sobre a história. Ao término da leitura na roda, todas as crianças, incluindo o “pequeno contador”, deverão formar duplas para realizar a releitura da história através de desenhos, seguindo o seguinte questionamento: “Como eu gostaria que essa história fosse contada?” Ao finalizar esse momento, as duplas irão socializar suas histórias. As produções deverão ser expostas nas salas e organizadas para a construção de um livro coletivo, que deverá ser apresentado em algum evento literário organizado pelo grupo. Para estimular a formação desses leitores, o livro escolhido também pode ser emprestado ao pequeno contador para ele levar para a casa e realizar a leitura com a família.

Articulação com a aprendizagem da leitura e da escrita

O mediador poderá solicitar que o grupo elabore a releitura da história – com início, desenvolvimento e fim – a partir da produção de textos individuais ou coletivos.

Atividade → Escrevendo com o corpo

Maria das Graças Vital de Melo

Objetivos

- Explorar possibilidades corporais junto aos colegas na produção de imagens que representem números e letras.
- Atribuir significado à produção de signos verbais e não verbais.
- Perceber a importância do trabalho coletivo para a construção de conhecimento e o alcance dos objetivos do grupo.

Foco

Representar com o corpo letras, números e formas variadas.

Aspectos relevantes para o trabalho educativo →

A atividade possibilita:

- Autoconsciência e expressividade corporal
- Leitura e produção de textos verbais e não verbais
- Desenvolvimento de competências necessárias ao trabalho em grupo
- Ampliação da capacidade simbólica

Fonte da atividade:

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

Procedimento

- Formar grupos de 4 a 8 participantes (dependendo do número total de alunos).
- Cada grupo começará experimentando desenhar letras, números ou palavras com os corpos dos alunos. Os grupos devem começar com letras e números simples e prosseguir até compor números com mais de um dígito e palavras inteiras. Os participantes podem realizar a tarefa em pé ou deitados.
- A proposta sobre o que escrever dependerá do número de participantes e pode iniciar pela sugestão de compor o nome de uma das pessoas da equipe; de palavra que represente sentimentos importantes para o grupo; de indicação de aspectos trabalhados em sala – palavra-chave de um provérbio, por exemplo.
- Juntar os grupos a partir das palavras e/ou números formados até todos estarem trabalhando juntos. Nesse momento podem formar pequenas frases.
- Obs.: Variação: desenhar figuras geométricas ou objetos diversos com os corpos de três ou mais participantes para os grupos identificarem.

Articulação com a aprendizagem da leitura e da escrita

O desenvolvimento da capacidade simbólica e a interação com o outro são condições essenciais para os processos de alfabetização e letramento.

Atividade ↯

▣ que você está fazendo?

Maria das Graças Vital de Melo

Objetivos

- Aprimorar as capacidades de atenção, memória e imaginação.
- Ampliar as possibilidades de expressão corporal, gestual e oral.
- Perceber a relação intrínseca entre a linguagem verbal e a expressividade corporal.

Foco

Realizar uma ação do cotidiano através da mímica enquanto expressa, de forma verbal, uma ação diferente.

Aspectos relevantes para o trabalho educativo ↯

A atividade possibilita:

- Expansão do repertório corporal, gestual e oral.
- Ampliação da capacidade de simbolização.
- Vivência lúdica que propicia a percepção do elo entre o sentir, o pensar e o agir no processo criativo.

Procedimento

- Todos ficam em pé em círculo. Um aluno começa a fazer mímica de uma atividade do cotidiano (escovar os dentes, lavar a louça, dirigir etc.);
- A pessoa que está à sua direita (ou à esquerda, dependendo da direção que o grupo definir, sentido horário ou anti-horário) diz o nome do colega e pergunta: “Fulano, o que estás fazendo?”;
- O aluno continua fazendo a mímica, mas diz estar fazendo outra coisa. Exemplo: está fazendo a mímica de escovar os dentes e diz que está lendo um livro;
- A pessoa que perguntou começa a fazer a mímica da ação que escutou (ler um livro) e o colega da direita faz a mesma pergunta: “Sicrano, o que estás fazendo?”. E assim sucessivamente;
- O jogo continua até que todos os componentes do grupo tenham participado.

Articulação com a aprendizagem da leitura e da escrita

O desenvolvimento da capacidade simbólica e a interação com o outro são condições essenciais para os processos de alfabetização e letramento.

Fonte da atividade:

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.



Lugares para visitar

Mercado de São José

Por que visitar?

O Mercado de São José, localizado no bairro de São José, no Recife, é o mercado público mais antigo do Brasil, inaugurado em 7 de setembro de 1875, e o primeiro edifício pré-fabricado em ferro no país. Ele é um dos monumentos pernambucanos reconhecidos e tombados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, em 1973. Desde a sua criação, passou por algumas reformas, como a de 1906, cujas obras duraram dez meses, e a de 1941, quando foram colocados os cobogós de cimento, em substituição às venezianas de madeira e vidro. Os cobogós modificaram a sua feição original, mas deixaram intacta sua estrutura de ferro. Em novembro de 1989, uma parte do Mercado foi destruída por um incêndio que danificou sua estrutura. Foi reinaugurado em 12 de março de 1994. O Mercado de São José é um local onde se encontra o melhor do artesanato regional, comidas típicas, folhetos de cordel, ervas medicinais, arti-

gos para cultos afro-brasileiros, artigos de couro e de palha, tecidos rendados, enfeites de madeira, sendo também um importante centro de abastecimento do bairro de São José e um ponto de atração turística na cidade do Recife. À sua volta funciona uma feira livre, com barracas que oferecem vários produtos – principalmente alimentos –, além de muitas lojas populares e camelôs.

O que observar?

Ao visitar o Mercado de São José, é importante observar a arquitetura do prédio, com os detalhes da estrutura neoclássica dos mercados europeus do século XIX. Procure ver a estrutura de ferro e o pé direito do edifício,

Fontes das imagens

Abaixo: Foto: Nathalia Verony | <https://www.flickr.com/photos/nathaliaverony/8950633041/>



olhar como estão distribuídos os 46 pavilhões, 547 boxes cobertos e 80 compartimentos na sua área externa, além de 24 outros destinados a peixes, 12 a crustáceos e 80 para carnes e frutas. Perceba também as cores, formas, texturas, sons, movimentos, odores e sabores característicos do ambiente interno e do entorno do Mercado de São José. Observe ainda a variedade de produtos comercializados e as características da população que consome as mercadorias negociadas nesse local público.

Para refletir/pensar:

- Qual o lugar do mercado público como local de abastecimento de produtos em nossa sociedade, perante as novas relações comerciais estabelecidas por intermédio das redes sociais na internet?
- Que importância tem o Mercado de São José para o turismo da cidade do Recife? Você levaria visitantes a um mercado como esse? Por quê?

Para maiores informações:

- <http://www2.recife.pe.gov.br/servico/mercado-de-sao-jose>
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Mercado_de_S%C3%A3o_Jos%C3%A9
- <https://guia.melhoresdestinos.com.br/mercado-sao-jose-108-2113-l.htm>
- <http://falhistoria.blogspot.com/2010/11/mercado-de-sao-jose.html>
- http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=729&Itemid=192

Outras informações:

- O Mercado de São José fica localizado na Praça Dom Vital, s/nº, no bairro de São José, Recife, PE. CEP: 50020-280. Telefone: (81) 3424.4681.
- Funciona de segunda a sábado, das 6h às 18h e, aos domingos, das 6h às 12h.
- Funciona de terça a sexta, das 9h às 17h e nos sábados e domingos das 14h às 18h.
- Os ingressos custam R\$ 8,00 (inteira) e R\$ 4,00 (meia). A entrada é gratuita para crianças até 7 anos, estudantes da rede pública com visita pré-agendada, professores da rede pública com até 4 acompanhantes, funcionários de museus e guias turísticos da EMBRATUR. Nas terças-feiras, a entrada é gratuita para todos.



Fontes das imagens

Acima, em ordem descendente: Fotos: Camille Panzera <https://guia.melhoresdestinos.com.br/mercado-sao-jose-108-2113-l.html> | Guilherme Jôfli <https://www.flickr.com/photos/87971644@N00/2008848327> | Camille Panzera <https://guia.melhoresdestinos.com.br/mercado-sao-jose-108-2113-l.html>



Fontes das imagens

Acima: Foto: Nathalia Verony
https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mercado_de_s%C3%A3o_Jos%C3%A9.jpg

Esquerda: Foto: Rudá de Ourofino
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mercado_de_S%C3%A3o_Jos%C3%A9_2017_2.jpg



Biblioteca: eu recomendo

CEPOMA

por Tarcísio Camêlo,

Jornalista, educador social e defensor dos direitos humanos. Atua na produção de conteúdos documentais e ficcionais e na incidência política para comunicação comunitária, comunicação pública e independente. É comunicador da Releitura-PE.

<https://rNBC.org.br/biblioteca/cepoma>

As aventuras do Dragão do Mar, em Escutem os Sons...

Em um dia de sol Brasília Teimosa acordou ao som das ondas agitadas... De repente surge do nada uma espécie mutante de “Dragão do Mar”, nunca visto, saindo das profundezas do oceano, onde vivera por centenas de anos. Ele era imenso, uma boca bem grande e muitos dentes, corpo coberto de escamas com uma textura similar à de um crocodilo. Consequia respirar na terra e no mar. Apesar de todo o seu tamanho, o dragão não tinha uma estrutura óssea muito pesada e conseguia voar.

Sobrevoou o Bairro de Brasília Teimosa observando sua movimentação. O som das batidas das asas do Dragão do Mar era ensurdecedor. Os moradores e moradoras ficaram assustados. Dava para escutar o burburinho de medo do povo.

- Que danado é isso?! — perguntou a moça de cabelo vermelho.
- É um avião — respondeu o homem de paletó e gravata.
- É não. É um Dragão! Saiu de dentro do mar. Eu vi. Eu estava lá! — afirmou o pescador.
- Vixe! Será que ele cospe fogo? — perguntou a moça de cabelo vermelho.
- Pronto! Se eu contar por aí vão logo dizer que é história de pescador, falou o pescador.
- Só sei de uma coisa. Aqui é que não vou ficar, visse! — disse o homem de paletó e gravata.

Pelo fato de os moradores de Brasília Teimosa conhecerem um Dragão assim apenas pelos livros e filmes de ficção, temeram e se questionaram se aquele animal cuspiam fogo, se era carnívoro, se era agressivo... Mas o Dragão do Mar era muito dócil, além de ser vegetariano – no fundo do mar se alimentava das ervas marinhas e não cuspiam fogo. Depois de sobrevoar todo o bairro, percebeu que estava causando medo nas pessoas e resolveu pousar. Causar medo nunca fora a sua intenção. Ele já tinha em mente um lugarzinho especial para ir, pois quando estava no fundo do oceano escutava sempre as vozes da população falando de um lugar perfeito para conhecer histórias. E o nome da rua onde o espaço ficava chamou muito a sua atenção, e logo pousou na rua Dragão do Mar, no número 205, na Biblioteca Comunitária do Cepoma, do Centro de Educação Popular Mailde Araújo.

Ao chegar à biblioteca encontrou a mediadora de leitura e algumas crianças: a menina da bolsa amarela,



a menina do laço de fita, a menina de azul, a menina de chapéu amarelo, a menina de chapéu vermelho e a menina de vestido florido. No primeiro momento, todos ficaram em silêncio observando e com medo do Dragão do Mar. Ninguém nunca tinha visto um bicho tão grande. E a mediadora de leitura quebrou o silêncio e falou:

— Oi, Dragão do Mar. O que você quer? Pode entrar!
— Ouvi dizer que aqui é um lugar para se conhecer histórias...
— Se você quer ouvir histórias, aqui é o lugar! Pode se acomodar. Esse espaço é para todo mundo. Vamos começar agora uma contação.

O Dragão do Mar se encolheu todinho e entrou na biblioteca para ouvir o reconto, deixando apenas o seu rabo do lado de fora. As crianças, que no início estavam com medo do Dragão, vendo-o todo encolhidinho perceberam que ele nem era tão grande assim. Afinal, ele queria ouvir a contação de histórias e foram perdendo o medo. Até a menina de chapéu amarelo, que tinha medo de tudo, perdeu o medo.

— Dragão do Mar! Para conhecer nossa trama de hoje teremos que prestar bastante atenção e ouvir os sons ao redor, disse a mediadora.
— Que ótimo! Vivo no fundo do oceano. Mas estou sempre ouvindo as crônicas de Brasília Teimosa...
— O som é o movimento das coisas e constituem paisagens. Paisagens sonoras! Podem contar histórias e trazer memórias de nossa comunidade.
— Qual será a aventura de hoje? — perguntou a menina de chapéu amarelo.
— Como o Dragão do Mar é novo aqui na biblioteca, que tal contarmos a nossa? — perguntou a mediadora.
— Siiim!
— As palavras espalhadas por meio da voz, os movimentos dos corpos, os movimentos da natureza, as músicas tocadas... Escutem os sons à sua volta. Até aqueles mais imperceptíveis. Sempre terão algo a nos dizer. Ouçam sempre o maior número de sons possíveis. Vamos escutar os sons e contar nossas memórias? Que sons vocês estão escutando?
— Eu escuto o som do mar! — ressaltou a menina de azul.
— Então vamos lá todo mundo. Escutem o som do mar!

— Vocês estão ouvindo as batidas das ondas? — perguntou a menina do laço de fita.
— Estou! — respondeu a menina da bolsa amarela.
— Hoje é dia! — acrescentou a mediadora.
— De quê? — quis saber o Dragão.

— De quebrar onda no mar, nadar contra a correnteza... Mergulhar! Nas águas de Brasília Teimosa o povo da comunidade renova as energias para continuar a lutar. A luta em Brasília Teimosa é diária. Aqui sempre foi um bairro de muita efervescência, de grandes lutas por uma qualidade de vida melhor e de resistência.

— No início tudo era mar... De um lado ficava o Bairro do Pina, e do outro lado da ponte existia uma comunidade de pescadores, onde hoje fica o Cabanga late Clube. Os moradores tiveram que sair de lá por causa de um incêndio. Muita gente perdeu tudo e até hoje ninguém sabe como aconteceu. Então, nos anos 50, muitos pescadores vieram para o lado de cá e construíram uma nova comunidade perto do mar. Nessa época teve uma dragagem no rio Capibaribe...

— Dragagem? O que é isso? — perguntou a menina de azul. A mediadora respondeu: — É como uma remoção, escavação feita no fundo dos rios, lagoas, mares... E na dragagem no rio Capibaribe foi retirada muita areia, e formou o Areal Novo do Pina, local que atualmente é Brasília Teimosa. Depois, outros moradores começaram a ocupar e ampliar o território. Mas os “tubarões” sempre estiveram de olho no nosso lugar, por ser uma área de grande especulação imobiliária e por ser pertinho do mar. Já houve vários projetos de urbanização aqui, alguns de retirada total da população, mas aí começamos a nos articular e mostramos que poderíamos construir uma comunidade melhor. Fizemos o “Teimosinho – projeto de urbanização do bairro”, construído pelo povo. Foram 94 reuniões de rua, e tudo o que tem hoje de espaço público e serviços foi pensado pelos moradores e moradoras, narrou a mediadora.

— Li no livro que o nome da comunidade surgiu a partir de uma inspiração de Brasília, que estava sendo construída nesse período, disse a menina da bolsa amarela.
— E o nome “Teimosa”? — perguntou o Dragão.
— O nome Teimosa vem exatamente da nossa resistência.



Escutem o som do Mar

O povo daqui sempre teve que ser teimoso para resistir às especulações imobiliárias e tentativas de remoção das pessoas da comunidade.

Como diz a canção:



Escutem a canção

Daqui não saio, daqui ninguém me tira

Daqui não saio, daqui ninguém me tira

Onde é que eu vou morar?

Onde é que eu vou morar?

Se derruba meu barraco é de lascar.

Inda mais com quatro filhos, onde é que vou morar?

Vamos lutar, com união, Brasília é nossa, ninguém vai botar a mão.

Vamos lutar, com união, Brasília é nossa, ninguém vai botar a mão.

Cuidado com os tubarões, que querem por qualquer tostão tirar a gente, mas ninguém vai sair não.

(Autores: Paulo e Chico)

— Que música bonita! — disse o Dragão.

— Sobre a nossa resistência! — disse a mediadora.

— Vocês escutam algum outro som? — perguntou a menina de chapéu amarelo.

— Eu escuto o som do vento...

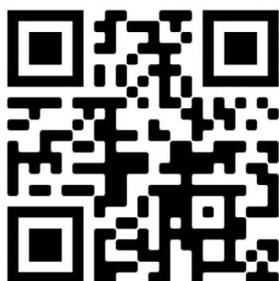
— Eu também escuto, falou o Dragão.

— Escutem o som do vento!

— Outro dia li no livro que o som do vento que escutam é do ar em movimento, comentou a menina de vestido florido.

— Sim. É o vento que condensa nossas histórias e nos ajuda a movimentar as memórias para a comunidade. Quanto mais a gente narrar as vivências em palavras, mais o vento vai espalhá-las entre o povo. Por isso é muito importante ouvir o vento e as palavras que ele nos traz para aprender as histórias e depois contá-las...

— O vento levou muitos contos daqui da biblioteca lá para o fundo do mar. Foi assim que descobri que tinha esse espaço aqui...



Escutem o som do Vento

— Cada pessoa da comunidade é uma página de um grande livro, e as memórias vão sendo contadas de diversas formas: oral, imagens, dança... música...

— E Brasília Teimosa é bastante rica culturalmente. Há escritores, poetas, pessoas que fazem filmes, músicos, dançarinos... Aqui tem de tudo!

— Isso mesmo. Os grupos contam as narrativas das diversas formas, como Balé Deveras, Quadrilha Lumiar, Centro Educacional Profissionalizante do Flau, Centro Escola Mangue, Sereias Teimosas... E vários outros grupos.

— Agora mesmo o vento está trazendo um som de uns tambores.

— É o som do Maracatu Nação Erê daqui do Cepoma.

— Vamos contar sobre a trajetória do Cepoma, então!

Escutem o som do Maracatu!

— Tudo começou em 1982, com a Escola Nova, uma escola comunitária que reivindicava melhor qualidade de educação e trabalhava com a metodologia Paulo Freire, utilizando a cultura popular

como forma de ensinar. Inicialmente, para atender à comunidade, em que o adulto não tinha acesso à escola, não existia política pública para eles. A Escola Nova começa com um processo de alfabetização.

— E quando começa a trabalhar com as crianças?

— Percebemos as dificuldades na alfabetização de crianças na comunidade e começamos a atuar com esse público.

— E quando mudou o nome para Cepoma?

— A Escola Nova foi fundada por Luciana, Rosa, Eriberto (Piaba), Roseane, Marizete e sua irmã Mailde Araújo, com a colaboração de muita gente da comunidade para formar pessoas humanizadas. Quando Mailde faleceu, as crianças pediram para colocar o nome da escola com o nome dela, que passou a se chamar Centro de Educação Popular Mailde Araújo, registrado em 1989. E continuamos o trabalho de educação sempre conectada com os folguedos, como o teatro de mamulengos e brinquedos populares. Atualmente, as atividades educativas estão ligadas ao grupo Dança Pra Pular e ao Maracatu Nação Erê.

— Minha mãe começou no Cepoma quando pequena e hoje é professora de dança, disse a menina de vestido florido.

— E o Maracatu? Quando começou?



Escutem o som do Maracatu
Música: *Protetores* –
Maracatu Nação Erê

Mika entra no Cepoma com a proposta de trabalhar com outras linguagens da cultura popular e convidou a ialorixá dona Maria de Sonia, do terreiro que deu origem ao Maracatu Encanto do Pina, para apresentar os conhecimentos sobre o maracatu e ensinar o batuque dos tambores para as crianças. Em 1993 surgiu o Nação Erê, primeiro maracatu infantil da cidade, que passou a



Escutem o som dos Livros

integrar o projeto político-pedagógico da instituição.

— E como surgiu a biblioteca?

— Vamos lá... Escutem o som dos livros!

— Huum...! Sinto até o cheiro das páginas e das palavras...

— Desde o início já trabalhávamos com a literatura nas

nossas atividades. Mas em 1997 a gente recebeu um prêmio da Fundação Abrinq, com 400 títulos de literatura infantil, por indicação de um parceiro histórico nosso, o Centro de Cultura Luiz Freire, organização que sempre nos apoiou desde a época da Escola Nova. No mesmo período a professora Eliete Santana recebeu uma formação de mediação de leitura pela Fundação Abrinq e começou a utilizar os livros e mediar para as crianças nas atividades do Cepoma. Em seguida, percebemos que necessitaríamos de um espaço para colocar os livros, e aí pensamos em um cantinho de leitura criado em parceria com o Luiz Freire, a autora e ilustradora Rosinha Campos. Aqui a literatura sempre interage com as linguagens dos brincantes da cultura popular, como a dança e o maracatu. Além do espaço da biblioteca há livros espalhados por todo o Cepoma como forma de estimular e sensibilizar nosso público para a leitura.

— Verdade! Todas as atividades do Cepoma começam sempre com uma roda de leitura. Quando vai começar uma atividade de dança e de maracatu a gente já sabe que antes vai ter uma mediação de algum livro, disse a menina de azul.

— Fizemos um projeto para o Programa Prazer em Ler do Instituto C&A e recebemos um curso de formação para sensibilização para a leitura, destinada a todas as educadoras do Cepoma. A partir dessa formação o cantinho literário se tornou biblioteca comunitária em 2006.

— Eu não gostava de ler e não interagia. Aos poucos fui gostando de ler e minha mãe lia sempre. Sempre pego um livro para mim e minha mãe. Ao frequentar a bibliote-

ca comecei a gostar realmente de ler. Aí fui entrando na dança e na percussão do Maracatu Nação Erê.

— Vale a pena estar aqui, não só para passar o tempo, mas aprender, ouvir, respeitar, ter contato com outras pessoas, trabalhar em coletivo.

— Falar em trabalhar em coletivo... Lembrei de quando começamos a trabalhar em rede com a Releitura... O Cepoma já fazia parte do Programa Prazer em Ler e outros espaços literários do Recife, como Biblioteca Popular do Coque, Biblioteca Multicultural Nascedouro (do Movimento Cultural Boca do Lixo) e Biblioteca Caranguejo Tabaiars. Então começamos a dialogar e marcamos uma primeira reunião no Bairro do Coque. No encontro percebemos como era importante nos conhecermos melhor e os demais espaços e metodologias das bibliotecas. E foi assim que fundamos a Releitura – Bibliotecas Comunitárias em Rede. Com a Releitura passamos a promover ações literárias de incidência política e técnicas em conjunto com outras bibliotecas comunitárias que nos fortaleceram bastante. A força da Rede fez com que conseguíssemos outros parceiros, como o Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE.

— Qual som estão escutando agora? — quis saber o Dragão.

— O som de uma biblioteca viva. Escutem os sons de uma biblioteca viva!

— A Biblioteca do Cepoma é um ambiente muito acolhedor. Disse a menina de laço de fita

— Verdade! Os livros ficam ao alcance de todo mundo... E tem uma programação atrativa para os leitores brincantes das comunidades. Realizamos mediações de leitura, o Cortejo Poético – que a gente vai com o maracatu em algumas casas da comunidade e as crianças leem poesias para as pessoas. Tem também o Correio Poético, que são folhetos com poemas que são colocados nas caixas de correspondências das casas ou se a pessoa estiver na frente, recebe o folheto em mãos e ainda uma leitura de poesia, disse a mediadora

— Tem também a Mala de Leitura, que podemos selecionar livros para levar para casa junto com uma mala bem bonita, disse a menina de vestido florido.

— Tem a Parada de leitura que as mediadoras vão ao ponto do ônibus da comunidade e leem poesias e levam alguns livros, disse a menina da bolsa amarela.

E a Leitura na Praia, que vamos para a orla e a mediação de leitura é feita para crianças e adolescentes. Levamos

a mala e uma pequena quantidade do acervo. E o programa de rádio Cantando e Brincando, gravado aqui com as crianças. Vai ao ar na rádio pública Frei Caneca FM 101.5.

– Hoje a nossa história é escrita e contada por sete mulheres fortes e de luta – Maria, Marizete, Ilma, Michelle, Taciana, Nida e Isamar, que tocam as atividades culturais, sempre conectadas por meio de mediações de leitura.

E assim vamos transformando histórias de pessoas da comunidade, trabalhando pelo acesso aos livros e à leitura literária como Direito Humano, contribuindo com a formação de leitores críticos, sensíveis, criadores e seres humanos conscientes.

– Que ótima história! A partir de agora sempre aparecerei aqui. Quem sabe não irei um dia desses para a Leitura na Praia? – disse o Dragão.

– Será sempre bem-vindo! Não é, meninas?

– Siiim!

– Posso escrever essa história para contar para os meus amigos lá no fundo do mar?

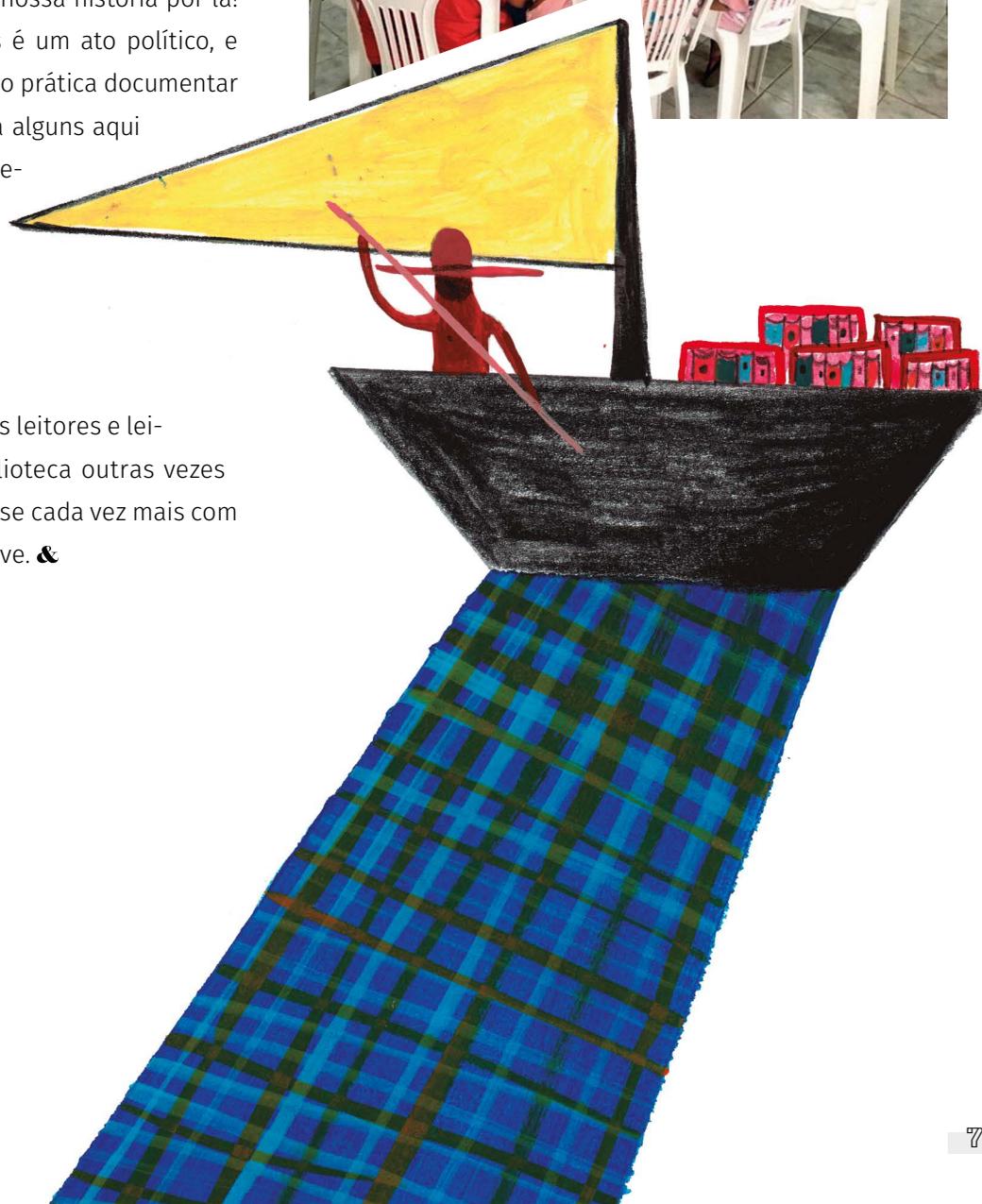
– Sim. Sim. Pode escrever e contar nossa história por lá! Escrever as experiências cotidianas é um ato político, e aqui em Brasília Teimosa temos como prática documentar as memórias também nos livros. Há alguns aqui

na biblioteca, se você quiser pode pegar emprestado para ajudar a escrita sobre as aventuras...

– Ah! Vou querer levar os livros...

Vão me ajudar bastante...

O Dragão do Mar, assim como muitos leitores e leitoras da comunidade, voltou à biblioteca outras vezes para ouvir e ler histórias. Encantou-se cada vez mais com as “viagens” que a literatura promove. &



Resenhas



Simone de Beauvoir →

A mulher desiludida

Telma Leal

Simone de Beauvoir!!!!

Ouvi falar dessa mulher quando era ainda jovem. Eu acho que tinha em torno de 15 ou 16 anos. Achei que precisava saber quem era. Mais por curiosidade do que por consciência. Na verdade, acho que não entendia muito bem de política, nem de literatura, nem de feminismo. Mas tudo parecia fazer sentido. E saber quem era Simone de Beauvoir me parecia algo obrigatório.

Uma mulher! Isso parecia ser importante. Uma mulher que falava das mulheres, uma mulher que falava das mulheres em um tempo em que tão pouco se creditava às mulheres. Estava decidido: eu precisava ler um livro de Simone de Beauvoir. Obviamente não faltava quem me emprestasse uma de suas obras, não faltava quem achasse que tinha como missão me fazer entender de Simone de Beauvoir e de política e de feminismo. Nem lembro se naquela época cheguei a ler algum livro inteiro de Simone, nem lembro qual livro, nem sequer se cheguei a entender de fato o que ela me falava. Mas algo em mim mudou radicalmente ao debutar na vida.

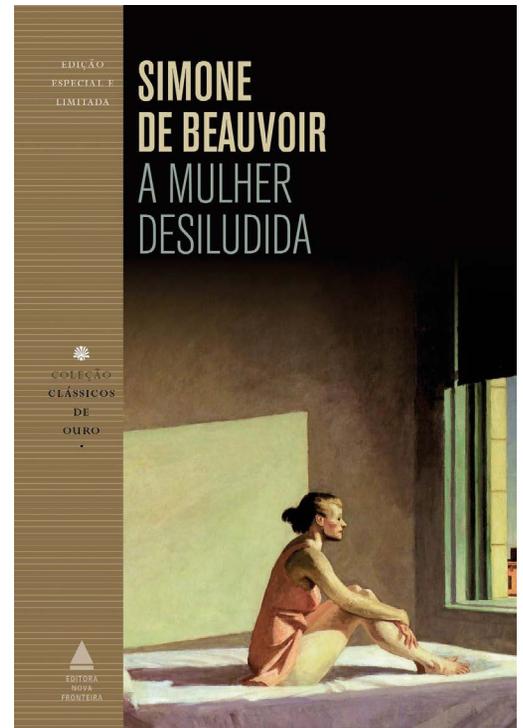
O tempo passou.

Alguns anos depois, já estudante universitária, eis que surge novamente aquele eco, que dizia que eu precisava entender Simone de Beauvoir. Cumpri a tarefa de tentar chegar até ela. Nada fácil, na época, me desprender das narrativas e ver os meandros das entrelinhas e das críticas ferinas à sociedade machista daqueles tempos. Mas foi desse modo que minha condição feminina foi escancaradamente exposta. Foi ali que se fortaleceram os vínculos com ela e com tantas outras que mapeavam e ainda mapeiam a mente e a resistência mulherina.

Algumas semanas atrás, passando o olhar pelos livros amontoados de minha estante, estacionei em “A mulher desiludida”. Pousei-o ao lado de minha cama, onde pude iniciar e parar algumas vezes a leitura, até que mergulhei na obra.

Três histórias, três mulheres.

Uma delas, “A mulher desiludida”, conta a história de uma dona de casa que, após a sensação de ter tido um sólido casamento, depara-se com a sombra da traição, da mentira, do abandono. Não tinha outra vida



senão a vida de Maurice e das filhas. Sabia-se inteligente e esperta, mas... E a vida? Submeteu-se à humilhação, ao desrespeito. Nada foi suficiente para recuperar o amor perdido. No final, o medo: “A porta se abrirá lentamente e eu verei o que tem detrás. É o futuro. A porta do futuro vai se abrir. Lentamente. Implacavelmente. Estou no limiar. Só existe esta porta e o que espreita atrás dela. Tenho medo. E não posso chamar ninguém por socorro. Tenho medo.”

Foi um desafio ultrapassar o limite de “torcer” pela personagem para “torcer” pela sua superação. Foi um desafio rever Simone de Beauvoir depois de todo o tempo passado, depois de vidas vividas para além dos meus 15 anos, para além dos meus 22 anos. Desafio estranhar de novo e de novo e de novo essa sociedade que muda, muda e permanece.

Quanto às outras duas histórias, desafio você a ler com olhos de estranhamento.

É a voz de Simone de Beauvoir a nos deslocar no tempo e no espaço. É a voz de Simone ecoando vozes mulherinas. &

Noah Baumbach – História de um casamento

Telma Leal

Li *A mulher desiludida*, de Simone de Beauvoir, já faz algum tempo, não o bastante para que caísse no esquecimento. O que nos marca permanece, não é?

Foi com esse olhar que assisti atentamente ao filme *História de um casamento*, recomendado por amigos, por tratar de algo que, disseram, me interessa: machismo e condição da mulher na vida.

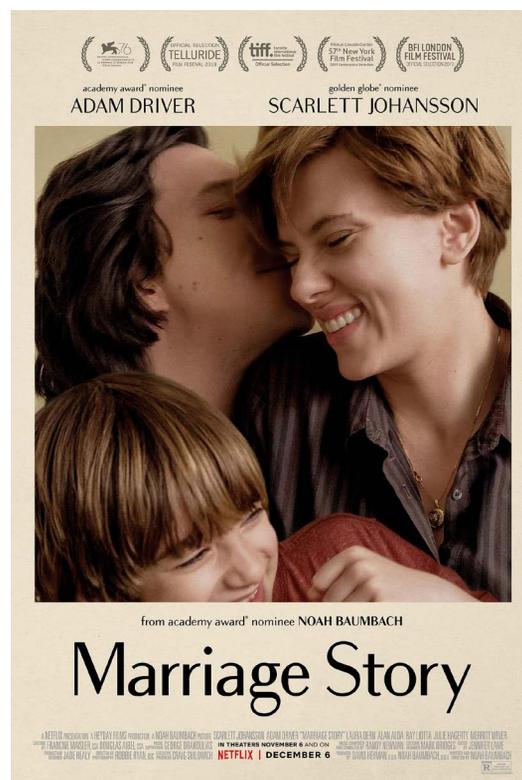
Sim, esses temas me interessam. E a vocês? Não impactam suas vidas? Nossas vidas? Penso que sim.

Nicole, a atriz corajosa que decide mudar radicalmente sua vida, só aos poucos vai entendendo as sutilezas de um casamento abusivo, com a ajuda de outra mulher que assumiu as rédeas do próprio destino, a advogada Nora Fanshaw.

Não há as violências tão gritantes que levam mulheres a recorrerem às delegacias todos os dias, ou as levam aos hospitais e cemitérios. Não são essas violências que levam Nicole a um divórcio inesperado, que nem ela mesma define com precisão. São aquelas mais sutis, praticadas cotidianamente e que geralmente são invisíveis, mas machucam, destroem o que no espelho mulheres julgam ser.

Nicole expõe a violência secreta de uma vida à sombra de um homem, sem escolhas de caminhos, sem direito a desbravar seus próprios fracassos e sucessos. É Nicole quem vira as costas para um tempo de casamento confortável e seguro rumo a uma vida de liberdade e autonomia.

E Charlie, quem é? Um marido que, como tantos outros, trai, machuca, desmerece a pessoa “amada”. É quem comanda a vida alheia, quem dita o que vale e o que é de pouco valor. Sim, é ele quem se surpreende com a decisão daquela que disse sim tantas e tantas vezes.

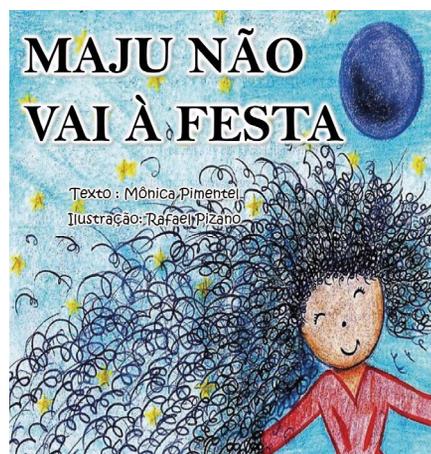


Nesse filme, Scarlett Johansson e Adam Driver vestem-se de Nicole e Charlie para tratar de sentimentos, de perdas, de disputas, de empoderamento feminino. Laura Dern, vivendo a advogada, representa a clareza do que é um relacionamento abusivo. Noah Baumbach dirige com maestria um elenco que vive o enredo com grandeza.

Sim, ao assistir ao filme, me lembrei de Simone de Beauvoir, só para entender que os tempos mudaram, mas muitas batalhas ainda precisam ser vencidas. Há as velhas batalhas, pelo direito de ir e vir das mulheres, pelo direito de não ser espancada, violentada, xingada e tantos outros modos de violência explícita; mas há as batalhas menos visíveis, pelo direito de serem e de se reconhecerem donas de suas vidas, empoderadas pela consciência de que podem ser sempre melhores do que são e de que são responsáveis pelas suas próprias decisões.

Mônica Pimentel – Maju não vai à festa

Maria de Fátima da Conceição Dutra



Maju não vai à festa não é apenas um livro de encantos, é um escrito que nos ajuda a pensar – com uma linguagem bastante acessível – sobre questões de identidade, raça, autoafirmação, autoestima e empoderamento da criança negra. A história começa a partir da primeira ilustração do livro. Rafael Pizano não precisou de texto para expressar a alegria da princesa Maju ao tocar o seu cabelo crespo e admirar suas características afrodescendentes. Ela sorri com os olhos. Está feliz! Brincava com o seu cabelo, “os pássaros, o vento e as flores” (PIMENTEL, 2016). O enredo toma como ponto de partida a visita da princesa Clarice ao convidar Maju para participar do baile das princesas, mas com uma única condição: Maju deveria desfazer dos seus cachos porque as princesas do reino de Clarice eram todas de cabelo longos, lisos e loiros. A princesa de cabelo cacheado não só questionou a exigência, como também recusou felizmente o convite, preferindo vestir sua roupa mais linda, fazer uma festa e dançar com os pássaros no seu jardim, enfeitando o seu cabelo de flores. A recusa de Maju retrata a não aceitação de muitas crianças aos padrões ditados pela sociedade. Desde pequenos somos ensinados a seguir determinados ideais considerados como “certos”. Quantas crianças de cabelos cacheados não cortaram ou alisaram seus cabelos para serem socialmente aceitas? Nessa brilhante história, Maju se posicionou contra o preconceito racial enraizado pelos padrões dominantes. De maneira fantástica, Mônica Pimentel elabora uma personagem subversiva que carrega em si a valorização da beleza afrodescendente. É um livro bastante representativo e um excelente instrumento pedagógico para trabalhar nas salas de aulas da educação básica e nas bibliotecas comunitárias de todo o mundo. Que as crianças negras de cabelos crespos se sintam representadas por Maju e que sejam todas “princesas dos cabelos cacheados”.

Sobre a autora

Maria de Fátima da Conceição Dutra
– Mestre em Educação pela UFPE.
Professora da rede municipal
de ensino do Paulista – PE.

Referências

PIMENTEL, M. *Maju não vai à festa*.
1 ed. 2016. Disponível em:
< <https://baudesophia.files.wordpress.com/2016/07/maju-19x19.pdf>>. Acesso em
30 de abr, 2020.



**Um pouco
de humor
e apurando
o olhar**

Tirinhas

O CONDOMÍNIO/Laerte



Tirinha publicada no jornal O POVO em 24 de fevereiro de 1990

<https://www20.opovo.com.br/app/acervo/tirinhas/2016/11/01/nottirinhasacervo,3667225/tirinhas.shtml>

O CONDOMÍNIO/Laerte



Quadrinho publicado no jornal O POVO em 23 de abril de 1990

<https://www20.opovo.com.br/app/acervo/tirinhas/2017/05/04/nottirinhasacervo,3680578/quadrinhos.shtml>



Tirinha do Armandinho por Alexandre Beck (beckilustras@gmail.com)

<https://www.amazon.com/Armandinho-Tr%C3%AAs-4-Alexandre-Beck/dp/8581744451>



Tirinha do Armandinho por Alexandre Beck (beckilustras@gmail.com)

<https://tirasarmandinho.tumblr.com>

Já viu cenas como estas?



Arthur Mebius | Fotógrafo

<https://www.tudointeressante.com.br/2019/09/este-premiado-fotografo-apresenta-situacoes-cotidianos-de-forma-inteligente-e-divertida.html>

Um pouco de humor



Onde Você Mora?

O policial pergunta para o menino:

- Onde você mora?
- Com meus pais — responde o menino.
- Onde seus pais moram?
- Comigo.
- Onde vocês todos moram?
- Juntos.
- Onde é sua casa?
- Ao lado da casa dos meus vizinhos.
- Onde moram seus vizinhos?
- Se eu te disser, você não vai acreditar.
- Diga.
- Do lado da minha casa.

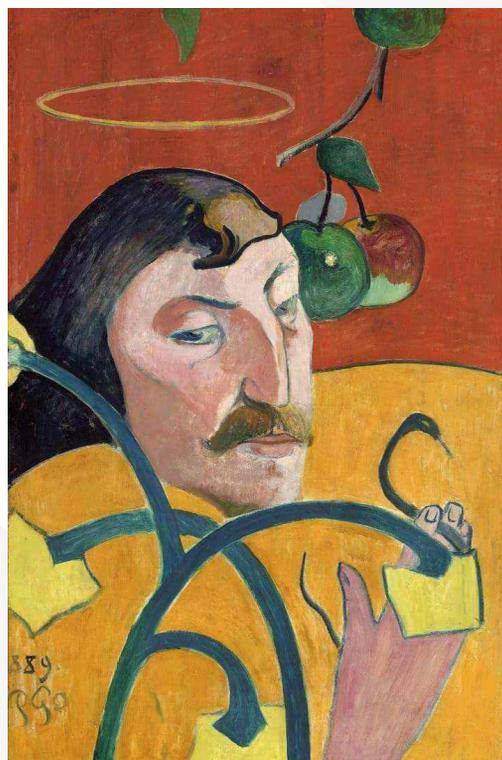
Por Antóny Januário

<https://www.osvigaristas.com.br/piadas/criancas>

Veja autorretratos inusitados!



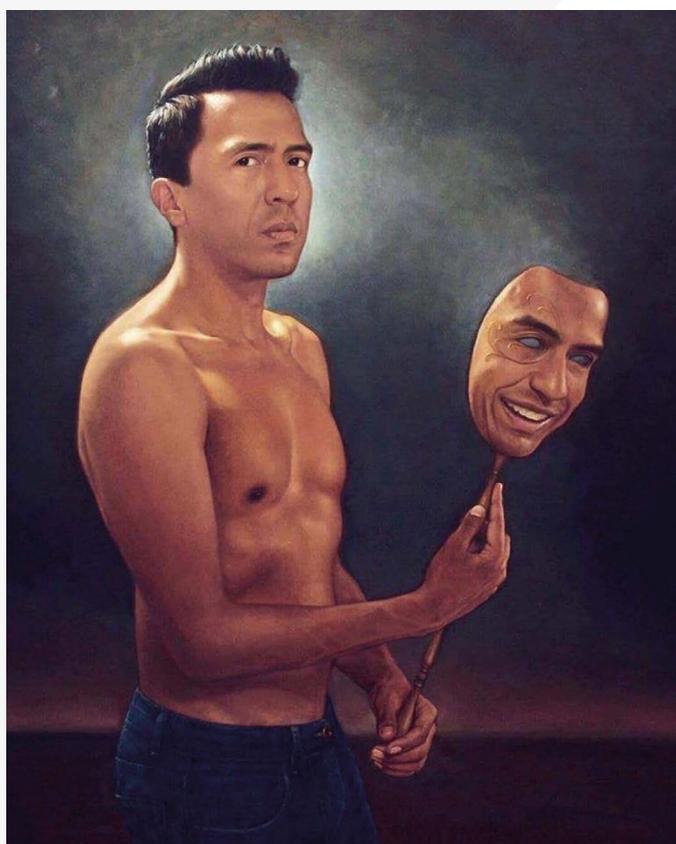
João Câmara, Auto-Retrato (1990) | Óleo sobre madeira
<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4411/auto-retrato>



Paul Gauguin, Autorretrato com Auréola e Cobra (1889)
<https://sanhatela.com.br/paul-gauguin/gauguin-auto-retrato-com-aureola-e-cobra>

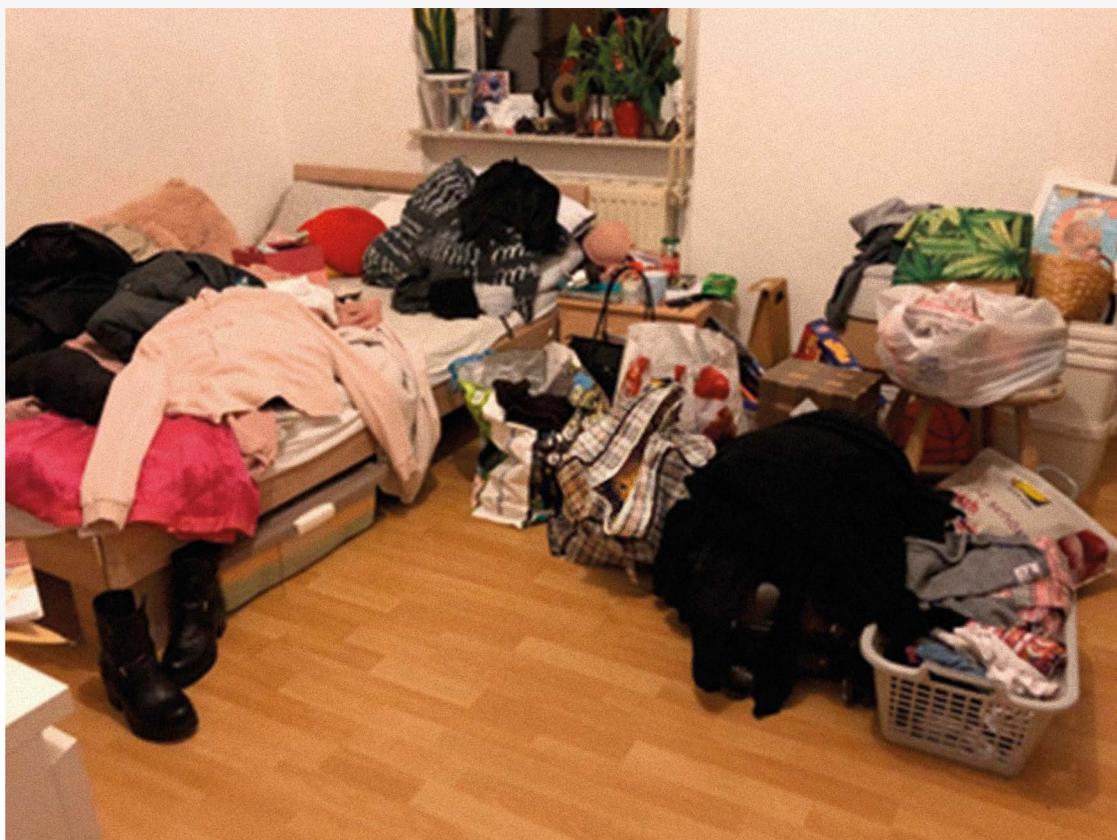


Marc Chagall, Autorretrato com Sete Dedos (1912-1913)
Óleo sobre tela | Stedelijk Museum Amsterdam
<https://www.stedelijk.nl/en/collection/15590-marc-chagall-l%27autoportrait-aux-sept-doigts>



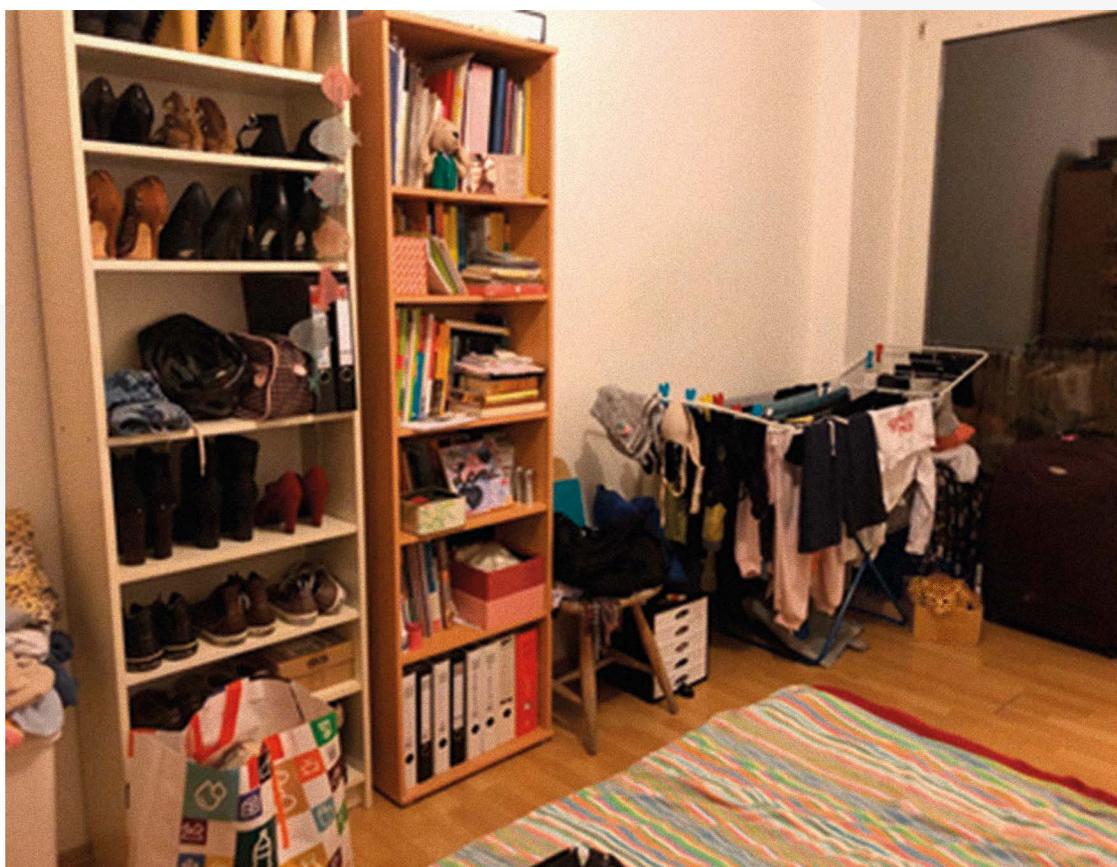
Rubén Herrera, Autorretrato de Élfego Alor (2017)
<https://vanguardia.com.mx/articulo/el-muro-y-la-grieta-bienal-de-autorretrato-ruben-herrera-una-deuda-por-saldar>

Já viu cenas como estas?



A bagunça pode ser explicada. É a troca de roupas de verão para as de inverno na Alemanha. Gatos amam isso!!!

Aproveite e procure Simba...



Fotografias de Rebeca Reffert

**Esta casa está muito mais organizada...
Aproveite e procure Pablo.**



Fotografia de Ana Cristina Penha



Pablo Neruda

Certa noite, durante o jantar, eu e minha família conversávamos animadamente quando surgiu o tópico ratos. Mencionei que, quando eles entram em casa, eu os pego com uma armadilha e os solto perto do aeroporto. Nosso filho Ryan perguntou: — E algum deles já mandou um cartão-postal?

BRIAN PRICE
Seleções Reader's Digest – OUT. 2016

Como enfermeira, uma de minhas tarefas é tirar amostra de sangue dos pacientes com cirurgia marcada e esclarecer suas dúvidas. Um dia, um garotinho de 5 anos enfrentou pacientemente o procedimento e ouviu com interesse minhas explicações sobre a cirurgia. — Você tem alguma dúvida? — perguntei. — Tenho — respondeu ele. — Quando é que vou ter meu sangue de volta?

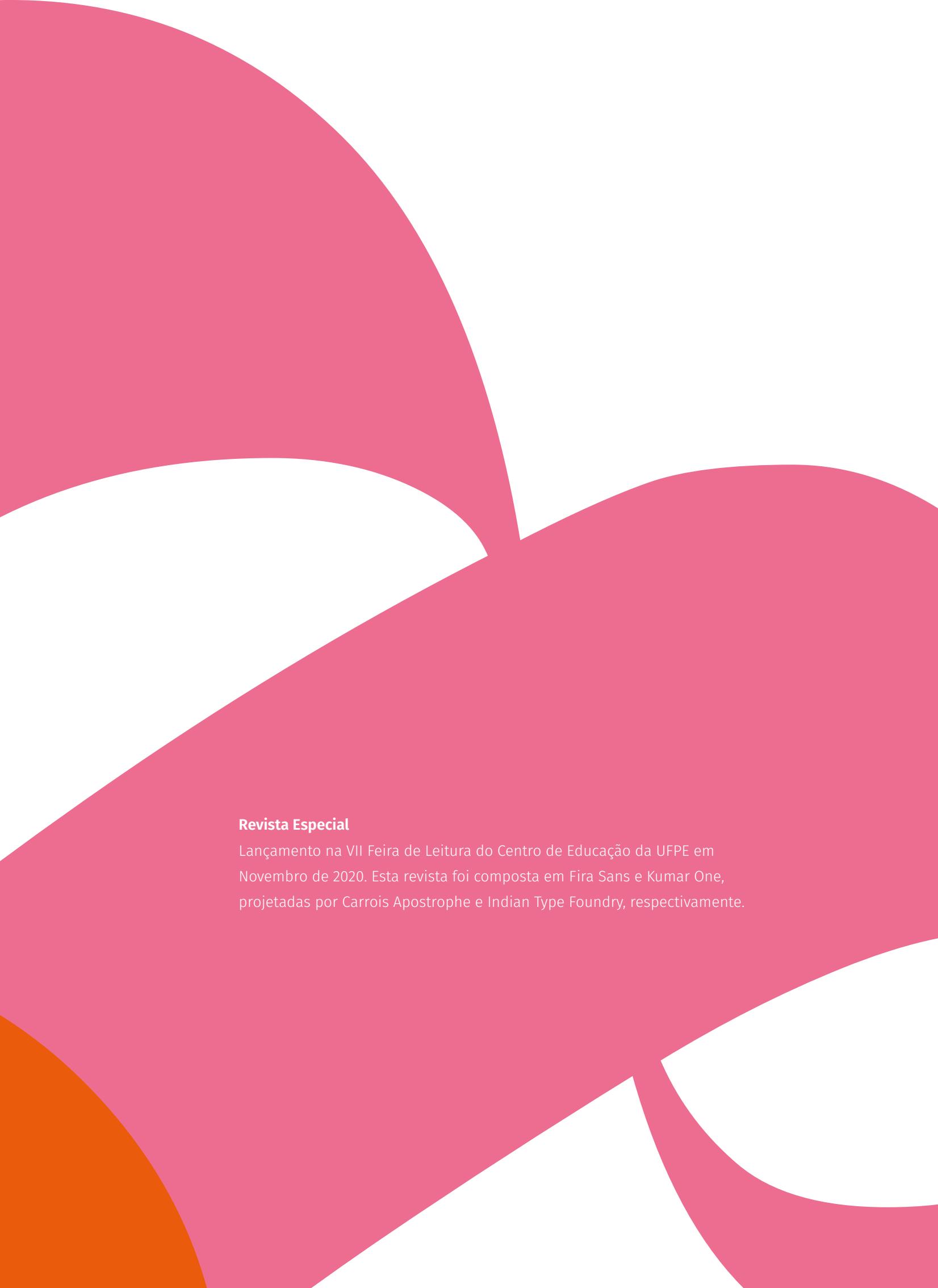
JOAN YANTZI
<https://www.selecoes.com.br/humor/piadas-rapidas-para-morrer-de-rir-nesta-tarde>

Um pouco de humor

Sempre achei que minha mãe, meu pai e meu gato tinham a mesma letra. Então descobri que era mamãe quem escrevia todos os bilhetes.

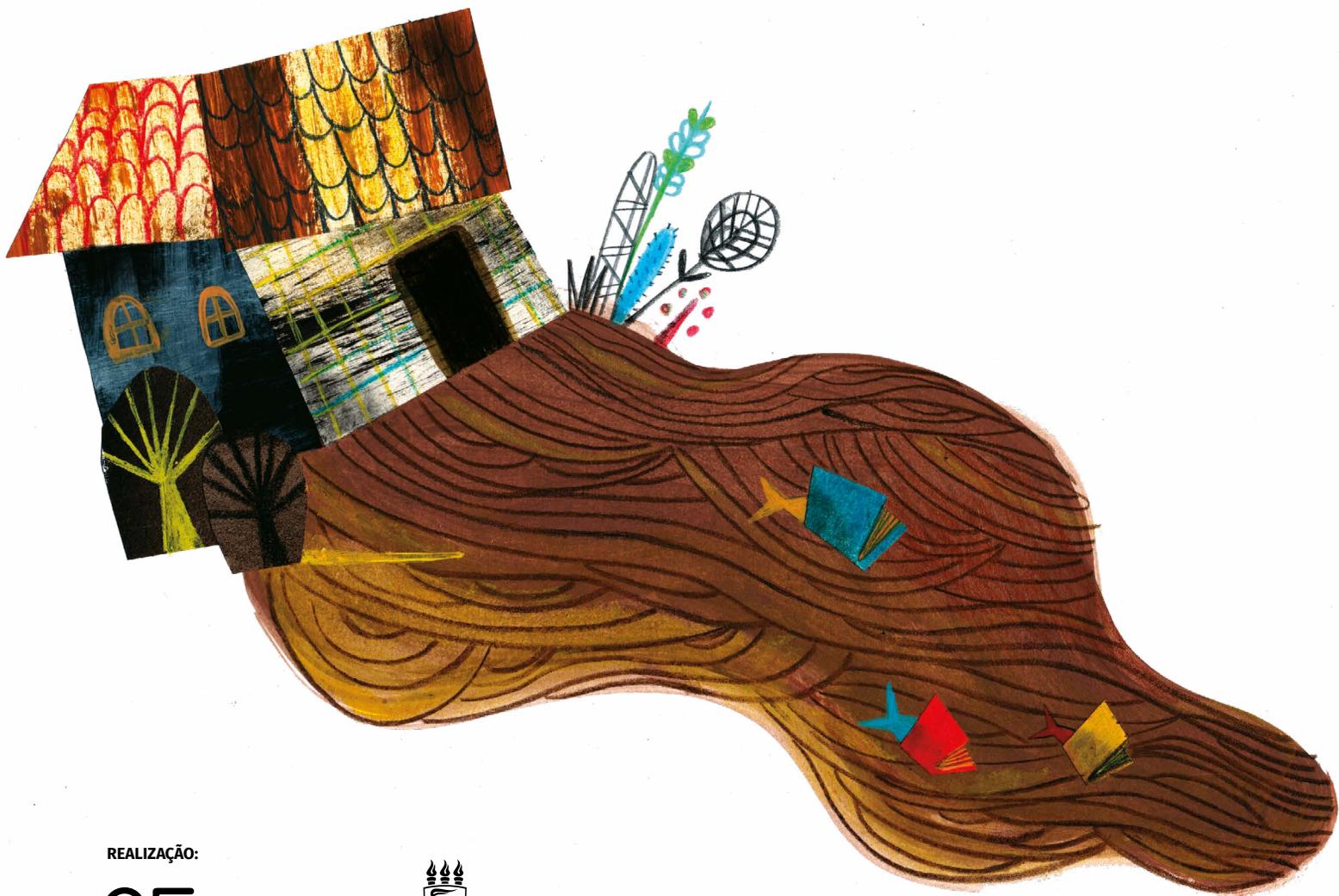
@MICHELLESAWOLF
Seleções Reader's Digest – OUT. 2016





Revista Especial

Lançamento na VII Feira de Leitura do Centro de Educação da UFPE em Novembro de 2020. Esta revista foi composta em Fira Sans e Kumar One, projetadas por Carrois Apostrophe e Indian Type Foundry, respectivamente.



REALIZAÇÃO:

CEAL CENTRO DE ESTUDOS
EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO



APOIO CULTURAL:

Releitura
BIBLIOTECAS COMUNITÁRIAS EM REDE
Para tecer o futuro nas teias da literatura e da criatividade



**BIBLIOTECA COMUNITÁRIA
DO ALTO DO MOURA**

✉ bibliotecadoaltodomoura@gmail.com