



LITERATURA Arte

NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

**Criatividade
no contexto
escolar**

88

**Lugares para
visitar**

73

A língua do boi

11

**50 anos de
poesia do poeta
de Peixinhos,
Orismivaldo**

42





Editorial

Como situar a literatura e a arte no ciclo de alfabetização? Um modo é olhar para as práticas docentes e tratar a literatura e a arte como conteúdos de ensino, situadas nas escolas, materializadas em currículos. Outra forma é pensar em produções culturais dirigidas às crianças, entendidas como receptoras de objetos de arte e da produção literária voltada ao público infantil. O caminho percorrido pelos autores desta Revista foi outro. Partimos da realização de dois cursos, quais sejam: Mediadores de Leitura na escola e na biblioteca e Artes no Ciclo de Alfabetização. Ocorridos no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, coordenado em Pernambuco pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), os cursos foram dirigidos a docentes de escolas públicas e a estudantes de licenciaturas diversas. A equipe de formadores foi constituída por pesquisadores do CEEL, mediadores e gestores de bibliotecas comunitárias e por professores do Colégio de Aplicação da UFPE. Nesses cursos, utilizando diferentes estratégias didáticas, as reflexões giraram em torno de uma questão mobilizadora: Como formar mediadores que atuam na formação de leitores de literatura e de obras de arte? É no âmbito da mediação, portanto, que essa Revista está situada. Mediação entre práticas não escolares de leitura literária, como aquelas realizadas em bibliotecas comunitárias e a escolarização dessas obras. Mediação entre a produção artística voltada

para a criança, a recepção e a criação autoral infantil. Mediação entre formadores, com diferentes experiências e formação, e educadores que atuam na educação básica.

Na composição da Revista, artigos, resenhas, entrevistas, depoimentos, relatos de experiências, poesias, ilustrações, sugestões de atividades, lugares para visitar... No encarte, um vídeo que é resultado de uma produção coletiva que envolveu bibliotecas comunitárias, escolas públicas e equipe do CEEL e registrou mediações de leitura com grupos de crianças e seus professores.

Na linguagem que utilizamos, textos leves, que informam mas provocam a reflexão; que podem contribuir para a formação de leitores; textos que aproximem das experiências vivenciadas nos bairros onde estão as bibliotecas e as escolas. Na elaboração da revista, envolvimento de uma ampla equipe de trabalho e que incluiu, além dos autores dos textos e das imagens, várias pessoas que participaram dos dois cursos realizados.

Enfim, é sempre bom lembrar, como disse o mestre Antonio Cândido:

A luta pela justiça social começa por uma reivindicação do tempo: 'eu quero aproveitar o meu tempo de forma que eu me humanize'. As bibliotecas, os livros, são uma grande necessidade de nossa vida humanizada.

Boa leitura!

As organizadoras



Expediente

Literatura e Arte no Ciclo de Alfabetização

Revista do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL.

A Revista do Centro de Estudos em Educação e Linguagem 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:

Maria Helena Santos Dubeux
Telma Ferraz Leal
Ester Calland de Sousa Rosa

Autoria:

Beatriz de Barros de Melo e Silva
Carmen Lucia B. Bandeira
Clecio Bunzen Filho

Ester Calland de Sousa Rosa
Gabriel de Santana
Helen Regina Freire dos Santos
Marcus Flavio Silva
Maria das Graças Melo
Maria Emilia Lins e Silva
Maria Helena Santos Dubeux
Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima
Rodrigo Luiz Castelo Branco Fischer Vieira
Telma Ferraz Leal

Leituras críticas e apoio pedagógico

Luciana Lima dos Santos
Mônica Lopes de Lima Rodrigues

Coordenação de Design

Hana Luzia | Estúdio Cargo

Projeto Gráfico e Diagramação

Breno Chamie | Estúdio Cargo

Ilustrações

Rodrigo Pescador

Colaboração

Biblioteca Comunitária Amigos da Leitura
Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiaries
Biblioteca Cepoma
Biblioteca Comunitária Educ Guri
Biblioteca Comunitária Lar Mei Mei
Biblioteca Multicultural Nascledouro
Biblioteca Peró
Biblioteca Popular do Coque

Produção do DVD (encarte)

Leandro Wagner de Albuquerque (direção geral)
Luciana Lima dos Santos (apoio)

Revisão

Ana Maria Costa de Araújo Lima

Sumário

Artigos

- 8 Criatividade no contexto escolar
- 11 Lendo, escrevendo e brincando na língua do boi
- 16 A escola e a biblioteca comunitária: cúmplices de um dizer literário
- 20 Ensinando arte no ciclo de alfabetização
- 23 Como compreender a recepção dos textos literários pelas crianças?

Entrevistas

- 28 Não somos educados para ler imagem
- 35 A biblioteca comunitária Caranguejo Tabaiaras semeia canteiros de leitura, tece redes de parceiros e aprofunda as raízes comunitárias
- 42 Oriosvaldo de Almeida, o poeta de peixinhos

Depoimento

- 45 Aproximações entre bibliotecas - Biblioteca Però e Biblioteca ABC do Sertão

Relato de experiência

- 48 Fazendo arte, dizendo histórias

Poesias

- Oriosvalvo 52
- Variados 54

Resenhas

- Esse livro em inglês!
- 57 O Irmão Alemão - Chico Buarque
- Guilherme Augusto Araújo Fernandes -
- 59 Mem Fox & Julie Vivas

Cenas de Leituras 63

Sugestões de atividades 63

Lugares para visitar 67

Um pouco de humor 71

Artigos



Criatividade no contexto escolar

Beatriz de Barros de Melo e Silva

Todos os autores que tratam da criatividade são unâni-
mes em registrar que não é fácil conceitua-la, pois, po-
dendo surgir em todas as áreas da atividade humana,
apresenta diferentes aspectos do que pode ser ou não
um produto criativo. Qualquer definição será relativa,
considerando que produtos criativos são sempre resul-
tado de comparação com outros da mesma área e em um
determinado momento da história. A própria classifica-
ção de ideia criativa, que pressupõe ser ideia nova e in-
teressante, traz dificuldades na acepção da criatividade,
pois o que se pode considerar interessante em diferen-
tes áreas de conhecimento?

Mas com certeza os teóricos, por mais que reconheçam
a dificuldade e a relatividade de uma conceituação do
termo, são unâni-
mes hoje em colocar que a criatividade
é fruto de múltiplas variáveis como fatores cognitivos,
afetivos, sociais entre outros (BODEN, 1999; ALENCAR E
FLEITH, 2003; ALENCAR, 2007; LUBART, 2007).

No senso comum as coisas não são diferentes, mas ficam
um pouco mais complicadas em relação ao que se consi-
dera o ser humano criativo. Para a escola o aluno criativo
é aquele que sabe desenhar ou o que tem sempre “res-
posta para tudo”, sendo visto muitas vezes, como “aque-
le menino esperto!” E são muitas as ideias equivocadas
que podemos reconhecer a partir daí, entre elas, que a
criatividade é um dom, como muitos pensam também da
arte. É vista também como talento que só alguns “gênios”
vão possuir ao longo da vida.

A consequência dessas percepções é que sendo dom
ou talento, caso não se note “pendor” para a criação na
infância, não se espera muito da criatura e assim, não
se “perde” tempo em educar. Sendo o produto criativo
obra de gênio, o “ato” criador surgiria como ato súbito,

não sendo fruto de um processo, de
tentativas, de busca.

Ao longo dos anos, e com as pes-
quisas, a criatividade passou a ser
vista do modo místico para ser
considerada campo de pesquisa,
com conceito e delimitações, ape-
sar de ainda hoje não existir con-
senso sobre muitos aspectos, como
por exemplo, à extensão da relação
entre ela e a inteligência. Passou da
ideia de ser um mistério para ser
considerada conjunto de habilida-
des cognitivas tendo como conse-
quência a compreensão de que o
ser humano que apresentou pro-
duto criativo é, antes de tudo, um
conhecedor de uma área específica
que dedica tempo e energia a reso-
luções de problemas a partir dela.

Criatividade é então, de maneira
geral, caracterizada como um com-
portamento produtivo, construtivo,
que se manifesta em ações e reali-
zações que não necessitam ser um
fenômeno ímpar no mundo, mas
apenas uma contribuição do indiví-
duo seja para ele mesmo seja para
uma comunidade (BODEN, 1999;
LUBART, 2007).

Alencar e Fleith (2003, p. 37), citando
Feldhusen (1995) colocam que:

[...] a produção criativa envolve três elementos do funcionamento humano: a) um conjunto de estratégias cognitivas para processar novas informações; b) uma ampla bagagem de conhecimento e habilidades em um domínio específico; e c) um conjunto de atitudes, características e motivações que predispõe o indivíduo a procurar novas alternativas, novas configurações e soluções apropriadas.

Assim, para as autoras “o produto criativo não é resul-
tado, exclusivo, de fatores intrapessoais, mas emerge da
interação do indivíduo com o ambiente”. Mais importante
seriam os fatores do contexto sociocultural, pois contri-
buem para o “reconhecimento, o desenvolvimento e a ex-
pressão da criatividade” (ALENCAR; FLEITH, idem, ibidem).

E o que tudo isso se relaciona com a nossa tarefa de en-
sinar no ciclo de alfabetização?

A relação entre criatividade e educação deve ser estu-
dada com muito cuidado, considerando que a ideia de
educação não é única, homogênea, coesa. Para os teóri-
cos da Educação, a escola, berço ou “calha” da educação
formal, é vista sob várias perspectivas, sempre a partir
de uma racionalidade. E são essas mesmas racionalida-
des e perspectivas que definem, delineiam as institui-
ções educacionais.

Maturana (2001p. 29) compreende a Educação como pro-
cesso em que criança ou adulto, inseridos em seu meio,
ao conviver com o outro, se transformam mutuamente,
“de maneira que seu modo se faz progressivamente mais
congruente com o do outro no espaço de convivência”.
Ou seja, se educa para se “recuperar” uma harmonia fun-
damental da convivência. A educação tem a finalidade da
busca de congruência entre cada ser, seu meio e o outro.
Para Maturana o princípio maior da educação deverá ser
sempre a aceitação e o respeito a si mesmo e ao outro
nos espaços de convivência. Para ele uma das questões
iniciais postas é o para que serve a educação.

Considerando, então, a educação como fruto de racio-
nalidades de tempos e espaços específicos, precisamos
compreender a escola inicialmente como espaço neces-
sário, pois “sem elas, cada geração teria que começar
do zero ou, como as sociedades que existiram antes das
escolas, permanecer praticamente inalterada durante
séculos.” (YOUNG, 2007, p 1288).

Young (2007) reflete sobre o papel da escola
como espaço específico de aquisição do conhe-
cimento. Não qualquer conhecimento, mas o que
não se encontra a disposição do sujeito em seu
cotidiano. Assim, discute sobre a diferenciação
do conhecimento tratando do conhecimento dos
poderosos e do conhecimento poderoso. Refe-
re-se ao conhecimento poderoso como o conhecimento
que pode, por exemplo, “fornecer explicações confiáveis
ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.”
Chama-o de conhecimento independente de contexto,
ou conhecimento teórico, e coloca que “é desenvolvido
para fornecer generalizações e busca a universalidade.
Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é ge-
ralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências”
(YOUNG, 2007, p. 1294).

Para nossos alunos o conhecimento poderoso que po-
demos propiciar é, prioritariamente nesta fase de es-
colarização, a leitura e a escrita. Mas não o mecanismo
da leitura esvaziada de significados, pois “o ato de ler é
construção de sentido e significado interativo do sujeito
com o texto” (ALVES e MELO, 2011, p, 17). E indo além, não
só a leitura das palavras, mas a do entorno, do mundo.
E na escrita não apenas como repetição, da cópia, mas
como possibilidade de autoria.

Para Mitjans Martínez (2002) se desejamos usar, de ma-
neira intencional, o espaço educacional para contribuir
com o desenvolvimento da criatividade, teremos que tra-
tar a temática a partir de três direções: o aluno, o educa-
dor e a escola como instituição.

Alencar (1986) coloca que aos docentes interessados em
encorajar a criatividade dos alunos, é necessário que se
crie um clima propício ao seu desenvolvimento em sala
de aula. Atitudes como apresentar “receptividade a novas
ideias, dando chance ao aluno para levantar questões,
elaborar e testar hipóteses, discordar, propor interpre-
tações alternativas, avaliar criticamente fatos, conceitos,
princípios; dando tempo ao aluno para pensar e desen-
volver as suas ideias criativas” são definidoras para esse
clima (ALENCAR, 1986, p. 58). E registra a importância de
valorizar o trabalho do aluno e suas contribuições.
O grande desafio do professor, então, é o de levar o es-

tudante a TRANSFORMAR emoção, ideias e imaginação em produção, seja ela escrita, oral, imagética, entre outras. Conhecer as etapas dos processos criadores pode auxiliar na tarefa de organizar um programa que dê ênfase a percepção, criação e resoluções de problemas, podendo ampliar enormemente a tarefa de mediação do professor.

Segundo Maturana (2001) criar ambiente de respeito a si mesmo e aceitação do outro, como legitimamente outro, é básico para uma relação educativa onde se tem confiança e segurança para arriscar, considerando que um erro é oportunidade de mudança. Para Alencar:

Nesse clima, o sentimento de ameaça e temor, tão frequente em nossas escolas, deve dar lugar a um desejo de arriscar, de experimentar e de manipular; o medo do fracasso e da crítica, tão comuns entre nossos alunos, não deve existir. Ele implica uma sensação de liberdade para inovar e explorar, sem medo de avaliação (ALENCAR, 1986, p. 60).

Assim, refletindo sobre a questão posta anteriormente, em que a criatividade se relaciona com a nossa tarefa de ensinar no ciclo de alfabetização, indicamos ainda o pensar sobre o aluno como ser que percebe, age e sente e que, a partir desses aspectos, interage com o outro, que aprende, que intervém em seu entorno, criando novos caminhos. Consequência disso no ciclo de alfabetização seria a participação ativa do aluno em diferentes vivências, sendo colocado constantemente em situações de resolução de problemas, levado sempre a dar significa-

Referências Bibliográficas

ALVES, Gilvânia Francisca; MELO, Kátia Leal Reis. As Estratégias de Compreensão Leitora na Prática Docente da Educação Infantil. In MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma Ferraz. Estudos sobre Educação e Linguagem: da educação infantil ao ensino médio. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

ALENCAR, Eunice Soriano - Psicologia da Criatividade. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

_____ e FLEITH, Denise de Souza – Criatividade. Múltiplas perspectiva. Brasília: UNB, 2003.

BODEN, Margaret A. Dimensões da Criatividade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LUBART, Todd. Psicologia da Criatividade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. A criatividade na escola: três direções de trabalho. Linhas Críticas, 8, 189-206. 2002.

MATURANA, H. Emoções e linguagens na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 1287. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso novembro/2010.

TACCA, Maria Carmen V. R. O Professor Investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In MARTÍNEZ E TACCA, A Complexidade da Aprendizagem. Destaque no Ensino Superior. Campinas, S.P: Alínea, 2009.

dos, construindo sentidos a coisas, a cenas, a fenômenos. Isso significa que qualquer atividade que não seja desafio para o aluno perde a razão de ser.

Para o desenvolvimento da criatividade no ciclo de alfabetização o educador, então, deverá assumir uma postura de professor investigador, que olha e atende o aluno em sua singularidade, selecionando e criando atividades que respeitem a aprendizagem como função integrada em outras, ou seja, não apenas ligada ao intelecto, pois “a função cognitiva não se constitui de forma isolada, mas nas muitas inter-relações com outras dimensões e funções do sujeito” (TACCA, 2009, p. 65). E a escola como instituição precisará ser transformada. Só um espaço educativo que permita discussões e a colaboração, na perspectiva da interação, é o que pode possibilitar a aprendizagem efetiva. &

Lendo, escrevendo e brincando na língua do boi

Cultura popular e produção autoral na Biblioteca e na Escola: princípios de formação de uma comunidade leitora.



Durante os meses de março e abril/17 foi realizada na comunidade de Peixinhos uma sequência de atividades de mediações de leitura, escrita, cantigas e movimentos corporais, com duas turmas de crianças do terceiro ano da Escola Municipal Monteiro Lobato.

A sequência, composta de cinco encontros, sob a coordenação da Biblioteca Multicultural Nascledouro, integrou o subprojeto Mediação de Leitura na Escola e na Biblioteca (PNAIC/MEC/CEEL). Envolveu momentos de reflexão sobre leitura e cultura popular, também sobre o papel das bibliotecas, junto com professores e educadores sociais, na perspectiva da formação de comunidades leitoras.

As mediações propostas durante os cinco encontros partiram da história do Boi Menino, na versão escrita pelas crianças da escola, publicada no livro *Trem da Poesia e a biblioteca encantadora* (Movimento Boca do Lixo/Escola Municipal Monteiro Lobato, 2016) associando exercícios de leitura e escrita à brincadeira do bumba meu boi.

A história do Boi Menino que faz parte da memória coletiva

de Peixinhos, está passando por um processo de transposição da oralidade para a escrita pelos narradores e autores da comunidade. A memorialista Zuleide de Paula, autora do livro *Peixinhos, um rio por onde navegam um povo e suas histórias*, (CCLF, s/d) faz menção a ela num pequeno parágrafo. O músico Vinícius Viramundos, que é também escritor e contador de histórias, fez uma pesquisa ouvindo vários narradores e escreveu sua versão em forma de versos. Ele está envolvido no processo de criação da brincadeira do Boizinho Menino do Nascledouro com as crianças, criando loas junto com elas e fazendo o trabalho rítmico e de sensibilização musical.

Os encontros aconteceram de forma alternada, uma vez por semana, sendo um dia na biblioteca comunitária e o outro na escola. Além de envolver as crianças no processo de produção autoral da comunidade, as mediações tiveram como objetivo recriar a brincadeira do bumba meu boi, a partir da história do Boi Menino. Nesse sentido, os mediadores de leitura Rogério Bezerra e Jorge Cajueiro, somando-se ao trabalho de sensibilização musical realizado por Vinícius Viramundos, ampliaram o leque das linguagens e possibilidades de expressão na perspectiva da montagem do auto Boizinho Menino do Nascledouro.

Aos poucos, as professoras Milene Ferreira e Rosangela Gomes, também foram se envolvendo e participando. Com apoio de Carmen Lúcia B. Bandeira (formadora do CEEL/UFPE), passaram a fazer associações com a aprendizagem da leitura e escrita.

O **Boi Menino** foi um boi que, segundo alguns antigos moradores, escapou das mãos da morte prematura. Diz a história que, na hora de ser abatido, o **Boi Menino** olhou nos olhos do seu algoz e derramou uma lágrima, fazendo com que seu executor desistisse de abatê-lo. Sabendo do ocorrido, o dono do Matadouro Industrial, decretou aos seus funcionários que aquele boi não compartilharia do mesmo destino dos demais. E assim foi que a história correu às ruas, becos, vielas e travessas do bairro e aquele boi se tornou o **Boi Menino** e passou a viver solto, nas ruas do bairro, conquistando a simpatia, o respeito e o cuidado desses moradores. Foi batizado de **Boi Menino** porque adorava a companhia das crianças, dividindo com elas o espaço de muitas brincadeiras. Após muitos anos o **Boi Menino** partiu fisicamente, ficando, no entanto, no coração e memória da gente do bairro; dizem até mesmo que o **Boi Menino** não morreu, mas se encantou.

Daniel Pereira



Dandara Tainá Monteiro – 5ª ano B

Sequência de mediações na biblioteca



Primeiro encontro: momento de acolhida.



Confecção dos crachás criativos: leitura dos nomes



Lendo o livro Trem da Poesia e a biblioteca encantadora

Sequência de mediações na escola



Brincadeira preparatória para identificação de palavras da história



Montagem do quebra cabeça da Boi Menino



Professoras Milene e Rosangêla junto com as crianças:
Lendo e identificando palavras e frases da história do Boi Menino

Sequência de mediações na biblioteca



Aprendendo a cantar a Loa do Boizinho



Explorando o livro Trem da poesia e a biblioteca encantadora



Brincando com o Boizinho Menino do Nascledouro

Boizinho menino do nascledouro

Lá vem o meu boizinho
Meu boizinho vale ouro,
Salve meu boizinho menino
Que vem lá do nascledouro. (bis)

Lá vem! Lá vem!
Vem tão bonitinho.
Lá vem! Lá vem!
Todo arrumadinho.
Lá vem! Lá vem!
Ele é todo gracioso.
Lá vem! Lá vem!
O boizinho do nascledouro.

Vinícius Viramundos

As primeiras lições dessa retrospectiva: pontos a serem aprofundados

Ao concluir essa retrospectiva da experiência de mediações de leitura, escrita e brincadeira, vivenciada com as turmas do terceiro ano da Escola Monteiro Lobato num processo interativo com a Biblioteca Multicultural Nascledouro, a impressão mais forte, que merece ser aprofundada, se refere à satisfação e entrega das crianças da escola pública, em processo de alfabetização e letramento, a este processo de apropriação da história do boi menino, que faz parte da memória afetiva do bairro.

A história que até o presente se manteve viva pela força da tradição oral, nesse momento está sendo (re) apropriada na modalidade escrita, pelos escritores, contadores de histórias e artistas da própria comunidade. As crianças puderam se engajar ativamente ao processo, tanto criando suas próprias versões da história, como interagindo com estes escritores e artistas, tendo a oportunidade de romper as fronteiras da escola e retornar a ela, indo e voltando através da ponte criada pela biblioteca comunitária.

Se a história do Boi Menino remete naturalmente para a brincadeira do Bumba meu boi, os mediadores de leitura da biblioteca agregam aos seus perfis as competências de artistas populares, que conhecem as loas e sabem ensinar naturalmente às crianças os movimentos da “alma” do boi. Cultura Popular e educação se uniram de forma profícua, em favor das crianças, especialmente quando as professoras, no exercício de sua arte de ensinar a ler e escrever, se juntaram aos mediadores e artistas populares para “ler, escrever e brincar na língua do boi”, transformando tudo isso em princípio de formação de uma comunidade leitora.

É possível deduzir a partir das expressões de entrega e satisfação das crianças, quanto sentido faz aprender a ler e escrever ao se sentirem afetivamente acolhidas, fazendo parte de um coletivo de escritores da própria comunidade; aprendendo a escrever transpondo naturalmente para o escrito os conteúdos da memória afetiva que é parte da sua cultura; interagindo e brincando com os brincantes do bumba meu boi; fortalecendo o sentimento de pertencimento e de identidade. &

Autores:

Carmen Lúcia B. Bandeira, Jorge Augusto Cajueiro Albuquerque, Rogério Bezerra da Silva.

Fotos:

Rogério Bezerra (Poema do Boi) e demais fotos Antonio Oliveira (Thor).

Referências:

Andersen, Lena — Linéia no Jardim de Monet (Salamandra, RJ)
Freire, Paulo - A importância do Ato de Ler (Vozes)
Movimento Boca do Lixo — Trem da Poesia e a biblioteca encantadora (Auçuba Letrinhas & Bocadolixo Edições)
Petit, Michelle — A Biblioteca, o Jardim Interior Preservado)

Biblioteca Multicultural Nascledouro

Contatos:

www.movimentobocalixo.wordpress.com
facebook.com/BibliotecaMNAScledouro
movimentobocalixo@yahoo.com.br
(81) 3244 3325

A escola e a biblioteca comunitária: cúmplices de um dizer literário

Gabriel Santana <1>
gabrieldesantana@gmail.com

Este artigo tem a intenção de provocar reflexões em torno do incentivo à leitura literária na comunidade e na escola, partindo de uma discussão sobre o lugar da palavra no cotidiano escolar e a biblioteca comunitária como parceira no dizer literário. Alguns questionamentos, de ordem política e filosófica como “Onde estão as palavras na escola?” “O que dizem as palavras quando estão na escola?” “Com que finalidades são ditas?”, nos mobiliza a pensar sobre o fazer/dizer literário na escola, e as ações de incentivo à leitura e escrita literárias. Quando falamos de *palavra*, queremos nos referir aquela que está imersa no texto literário e que é dita, que compõe o texto sonoro, ou a transmissão vocal do texto (BAJARD, 2007). Verdade que as palavras podem ser ditas através de gestos. Não é nossa intenção desconsiderar esta possibilidade, mas dar preferência a palavra pronunciada.

Nossa escolha pela palavra imersa no dizer literário é por considerarmos a capacidade que a palavra pronunciada tem de transcender seu suporte, ou seja, o livro, a cartolina, a folha de caderno, a parede. A palavra está no livro, mas também está na boca, e assim, ela precisa ser pronunciada, precisa ser sonora, se propagar pelo espaço escolar para além dos seus suportes tradicionais. Poder escutar a palavra implica possibilitar novas formas de relação com o texto literário, e é o primeiro acesso a estes, especialmente para as crianças e analfabetos.

A voz alta do mediador revela o texto do livro a ouvintes que acabam sendo poupados da tarefa da leitura. Talvez eles não saibam ler, como os analfabetos, não queiram ler, como os espectadores de teatro, ou não possam ler, como os cegos visitados pelo personagem do filme “A leitora” (Deville, França, 1988) que escutam romances através da voz dessa última. Todos eles, mesmo não lendo, usufruem o prazer da literatura mediante a voz. (BAJARD, 2007, p.25).

Sobre o literário, podemos apresentar alguns, a partir de Riter (2010), que nos remete a refletir sobre o “literário”, como o uso não utilitário da linguagem; uma linguagem que propicie uma vivência imaginativa; um texto que possibilite uma independência de referentes reais, de forma direta, e que possa contribuir para a formação de um mundo possível, com lacunas preenchidas pelas experiências do leitor; textos que possibilitem a plurissignificação da palavra, dos termos ditos, das ideias, e que permita uma reserva de vida paralela (o exercício da fantasia), que possa capturar o leitor pressupondo a participação ativa deste.

Deste modo, ao pensarmos o campo da literatura, concordamos com Candido (2004), quando se refere de um modo bem amplo, quando diz que a literatura pode ser: “as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (p.16). Portanto, o literário é como a literatura pode se manifestar, e assim, produzir novas pontes entre a palavra e seus sentidos.

A leitura em voz alta, de um livro, de uma frase, de um poema, manifesta a palavra de modo singular, onde cada pessoa, criança ou adulto, irá recebê-la ao seu modo, ao seu tempo e se deparar com as sutilezas do sotaque, entonação, timbre, cadência. O modo do dizer e do escutar altera nosso corpo.

Motivados pela paixão do dizer, do pronunciar palavras, escola e biblioteca comunitária podem atuar

juntas e contribuir para estimular àqueles leitores adormecidos a busca por novas palavras e para a formação de novos leitores. Sujeitos que possam continuar o dizer literário para seus vizinhos, família, amigos, comunidade, em prol da socialização da literatura.

A escola como lugar do dizer literário

Como retomar a escola como espaço de exercício do dizer literário? Qual o lugar da literatura na escola? O desafio de responder a cada questão é grande, e não conseguiremos responder aqui, e desconfio se há um lugar em que encontremos a resposta exata. Mas se o mais interessante, como lembra o poeta Antonio Machado, em seu poema “Caminante no hay camino”, não é encontrar a chegada, mas os caminhos que temos, podemos dizer que parte da resposta esteja na prática do ler e do dizer o texto literário na escola.

O lugar das práticas da leitura e da escrita literárias na escola tradicionalmente esteve na sala de aula, concentrada na figura do professor/a o principal mediador/a de leitura. Ao estar mais restrita nas salas de aula, a prática do ler e do dizer literatura, pode ter seu potencial criativo reduzido pela pedagogia tradicional, que adia o prazer, onde o dizer está concentrado no professor, dificultando o uso de outros espaços na escola, quando esta dispõe. Podemos encontrar a escrita literária na escola,

nos murais de boas vindas, na sala dos professores/as, nos livros, nos cartazes elaborados em momentos de celebração de datas comemorativas e entre outros eventos temáticos. Há, no entanto, um limite entre o escrito e o dizer literário.

As histórias que são pronunciadas, compartilhadas através da leitura em voz alta constituem-se como atividades fundamentais, pois abre o acesso a língua escrita às crianças que ainda não sabem ler. Importante ressaltar que a literatura não começa na escola, mas poderá nela vir a ser potencializada. Assim, é no dizer que o objeto livro ganha vida e assume sua função, como nos diz Bajard, 2005, p.79, pois “A escrita, transbordando a audição, investe todos os sentidos. O livro-objeto encontra aí sua função: ele é feito pra ser manipulado, consumido”.

Sobre esta questão nos interessa, especialmente pela função estética e a dimensão lúdica do dizer literatura. Segundo Bajard (2005), a função estética é vivenciada no âmbito do imaginário produzido pelos contos o que contribui para a formação da personalidade das crianças. A dimensão lúdica se trata do entrar no universo da ficção, pois o ser humano ao conviver com o sonho e a realidade, também experimenta a vivência em um espaço intermediário, que supõe um encontro entre a realidade vivida e a realidade sonhada. Um bom exemplo disso é o famoso termo “faz de conta”, pois nos remetemos a um mundo que é possível executar nossos sonhos dentro da nossa realidade.

A escola é espaço de formação de leitores, lugar da palavra falada, da leitura pronunciada. É fundamental projetar o livro, emitir o texto sonoro, e quando o estudante assume as palavras de um personagem, ou as palavras de um poeta, exprime uma emoção, faz um investimento pessoal e que ao exprimi-la transpassa da esfera privada para social. Portanto, a criação de ambientes propícios à interação com a palavra, com o dizer literário é condição essencial para que a aproximação com contos, poemas, parlendas, trava língua, entre outros gêneros, se efetive como cultura do dizer. Neste sentido, a biblioteca escolar é um lugar importante, mas para além dela, a escola é um todo espaço orgânico de articulação com a comunidade, buscando parceiros para ampliar sua ação de incentivar o dizer literário.

A biblioteca comunitária: parceira da escola no dizer literário.

Pra quê fazer tudo sozinho se podemos ter muitos parceiros na comunidade em que a escola está inserida? Na cidade do Recife, Olinda, Jaboatão, em Pernambuco, podemos conhecer diversas bibliotecas comunitárias. Elas desenvolvem muitas atividades de incentivo à leitura literária, do dizer literário. Recital de poesia, hora do conto, leitura em voz alta de textos literários, são parte de um conjunto de atividades que também em parceria com algumas escolas municipais da

<1> Mestre em políticas educacionais, planejamento e gestão da educação, professor mediador de leitura, professor formador do Centro de Estudos em Educação e Linguagem- UFPE (CEEL – UFPE).

Região Metropolitana do Recife através do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – Ministério da Educação - Brasil).

A biblioteca comunitária, espaço educativo de incentivo à leitura literária na comunidade, é também um centro cultural importante de difusão e produção cultural. Neste sentido, a biblioteca influencia na aprendizagem da linguagem, no estímulo do dizer literário, e deste modo, também busca ações em parceria com a escola pública, o que poderia potencializar a ação educativa das duas instituições.

Este desejo vem impulsionando diversas ações de intercâmbio e realização de projetos para o incentivo ao dizer literário, formação de professores em mediação de leitura e gestão/organização da biblioteca escolar. Exemplo de uma parceria que vem dando certo é o CEEL (Centro de Estudos em Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco), junto com bibliotecas comunitárias da Região Metropolitana do Recife e escolas municipais realizando ações de incentivo ao dizer literário em oito bairros: Alto José Bonifácio, Brasília Teimosa, Bairro Novo, Caranguejo Tabaiães, Coque, Mangueira, Peixinhos e Prazeres. São ações que envolvem sessões de mediação de leitura e formação, para estudantes e professores de escolas públicas municipais.

Para as bibliotecas comunitárias a parceria com a escola responde a um princípio relacionado à articulação comunitária, ainda mais considerando que o público atendido em ambos os espaços são os mesmos, portanto a ação pedagógica da escola e da biblioteca recai sobre os mesmos sujeitos. Articulação comunitária, apesar de também ser um dos propósitos da escola pública prevista na LDB 1996 (Art. 12, Inciso VI), está longe de responder a este quesito. No entanto, as bibliotecas comunitárias continuam demandando da escola parcerias em diversos ações e projetos e que apesar de muitas resistências por parte da gestão escolar, vem provocando mudanças positivas.

A experiência do projeto “Mediadores de Leitura”, realizado pelo CEEL, bibliotecas comunitárias e escolas municipais, vem demonstrando que é possível uma ação em rede para formação de novos leitores, de estímulo ao dizer literatura na escola, e para a formação de profes-

sores. Porque continuar atuando como se as experiências literárias que gravitam em torno da escola não existissem? Em vista dos desafios na formação de sujeitos críticos e propositivos, do gostar de ler, de ouvir e contar histórias, a escola tem uma potencial parceira para constituir-se em rede: as bibliotecas comunitárias.

Conclusão

Muitos conteúdos são estudados na escola, e junto a eles, a palavra pronunciada também é componente da rotina escolar, ou poderia fazer parte, se materializando em diversas atividades fundamentais, como recital de poesia, leitura deleite, leitura compartilhada. Atividades que integram parte da formação literária dos estudantes e professores nas escolas municipais. Para o desenvolvimento dessas atividades, não encontramos livros didáticos, manuais pedagógicos que nos dê uma fórmula de como realizar com sucesso.

Para isso, as parcerias são importantes. A presença das bibliotecas comunitárias nas escolas demonstra que há uma atuação conjunta, de modo localizado, para o estímulo ao dizer literário, destacando ainda formas de parcerias que incidem na prática dos professores.

As ações do PNAIC 2017 dar continuidade, a partir do Subprojeto Mediadores de Leitura, a oportunidade de garantia da identidade de ações locais de formação de professores alfabetizadores, considerando a alfabetização por vias do letramento, ações de incentivo à leitura dos estudantes a partir de sessões de mediação de leitura na escola, na gestão escolar, tendo como foco a incidência na qualidade das bibliotecas escolares. Deste modo, é possível repensar a política de formação docente, além do fortalecimento das redes locais para ampliar a ação pedagógica de incentivo ao dizer literário, seja na escola, seja na comunidade. &

Referências Bibliográficas

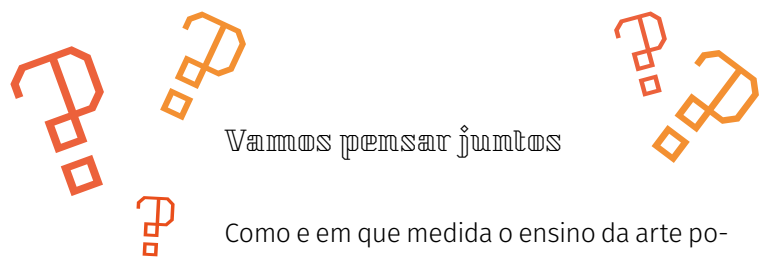
BAIARD, ÉLIE. Da escuta de textos à leitura. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em; <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em 10/05/2016.

CANDIDO. Antônio. O direito à literatura e outros ensaios. Coimbra, Portugal – Ed. Angelus Novus, Lda. 2004.

RITER, Caio. A Formação do leitor literário em casa e na escola. São Paulo; Bitura, 2010.

Ensinando arte no ciclo de alfabetização



Vamos pensar juntos

Como e em que medida o ensino da arte poderia acontecer nos primeiros anos de escolaridade, e o que acrescentaria em qualidade ao percurso no ciclo de alfabetização?

Iniciando a conversa

Percebermos que muitas pessoas pensam arte, e arte no ensino fundamental, a partir de concepções equivocadas, tornando o discurso, e o próprio ensino, um misto de lugar comum (COUQUELIN, 2005), repetindo metodologias mais antigas/estrangeiras ou simplesmente, e essa é a maioria, acabando por fazer como “fizeram comigo”, ou seja, ensinando arte como foi ensinado pelos seus professores. E isso pode ser um grande complicador para darmos conta dos reais objetivos da arte na educação.

Dois dos fundamentos básicos para o ensino de arte, em nossa compreensão, olham o ser humano em sua constituição. Somos seres humanos que agem, percebem e sentem (GARDNER, 1997) é o primeiro deles. O segundo é que somos seres de relação, de interação.

A escola de nosso tempo tem se esquecido de dar possibilidades para o desenvolvimento dos três sistemas – perceber, fazer e sentir. Principalmente o sentir é esquecido, e o foco das questões da aprendizagem escolar tem sido o intelecto, as informações adquiridas.

Beatriz de Barros de Melo e Silva,
Maria das Graças Vital de Melo,
Marcus Flávio da Silva

Para desenvolvermos o perceber, o agir e o sentir, precisamos enfrentar o mundo dos símbolos, do conhecimento, das linguagens. E para significarmos o mundo dos símbolos, construirmos conhecimento e nos apropriarmos das diferentes linguagens, precisamos fazer, perceber e sentir de forma integrada e dialética. Observando e refletindo, interpretando, recriando.

Outros dois fundamentos básicos, em nossa perspectiva teórica, tratam da concepção de arte, estando diretamente relacionados a ela. São eles: arte é linguagem e ela é do campo da estética. Isso significa que ela é comunicação, e melhor dizendo, é interação com um outro a partir de produções, de objetos estéticos. Sendo do campo da estética, a arte pressupõe objetivar de forma sensível as subjetividades, propicia o percurso de transformar imaginação em produtos, possibilita a fruição.

Para dar verdadeiro acesso à arte no ciclo de alfabetização, então, não basta mostrar produções artístico estéticas, perguntar o que significam para o aluno, fornecer algumas informações sobre o autor e seu trabalho e pedir que recriem a partir delas. É necessário antes compreender que a arte, sendo linguagem, também precisa de uma alfabetização e que essa maneira de iniciar o contato com a linguagem não deve passar apenas pela cognição, pela inteligência, mas pelo corpo como um todo, pelo perceber e sentir. É importante também, neste tempo inicial de aproximação com as linguagens artístico estéticas, vivenciar percursos de produção, compreendendo que o esperado é a autoria de pensamento e não a repetição de um modelo ou o seguir passos de um outro. Assim, ser **percebedor** do mundo – e não apenas espectador – e **produtor** de suas ideias – e não repetidor, ou copista –, estabelecendo diálogo com esse mundo, são

os dois movimentos que sonhamos para o ensino de arte nos anos de alfabetização.

Como criar, então, condições para a “transformação” de espectadores em percebedores? Percebedor é termo usado por Gardner (1997) para designar aspecto do ser humano, e está relacionado aos três sistemas: o que faz, o que percebe e o que sente – nosso primeiro fundamento. Ele defende que para “acionar o desenvolvimento artístico” é preciso que ocorra “a evolução e gradual interação dos três sistemas durante o período sensório-motor, do nascimento aos 2 anos de idade, e depois o emprego desses sistemas integrados pelo organismo nos anos posteriores ao período de bebê, no uso especializado de vários meios e elementos simbólicos.” (GARDNER, 1997, p.66). E ele completa:

Eu afirmo que, na medida em que a criança se desenvolve, ela pode continuar a fazer, sentir e responder a objetos e experiências tanto na maneira direta característica do período sensório-motor quanto no plano superposto da experiência simbólica. Fazer uma pintura envolve agir sobre objetos e realizar habilidades motoras e também lidar com um sistema simbólico de grande delicadeza; da mesma forma, ver uma pintura envolve a consideração de seu status como uma “coisa” no mundo, como um objeto atraente e como um comentário sobre aspectos do mundo transmitido num meio simbólico. O poder e a fascinação das artes estão precisamente no fato de os indivíduos se envolverem com elas tanto no plano sensório-motor quanto simbólico. (GARDNER, idem, p. 149).

Assim, compreendemos a arte como “comunicação do conhecimento subjetivo” (GARDNER, 1997, p. 53), como interação com o conhecimento subjetivo. Esse conhecimento, ligado à imaginação, não vem do nada, mas está fincado na realidade (VIGOTSKI, 2014). Quando a criança pinta ou desenha, ou dramatiza personagens ou inventa

personagens, ou mesmo lê imagens e ouve sons, ela estabelece diálogos, e à medida que se vê mostrando sua compreensão percebe-se autora de seu pensamento (FERNÁNDEZ, 2001). Winnicott (1975) diz isso muito bem, chamando a nossa atenção para a criatividade que é a possibilidade de a criança fazer esse movimento de criar mundos – o que para ele é colocar a sua marca pessoal nas experiências.

Então, para que nossos estudantes (e nós mesmos) passem de espectadores a percebedores, de copistas a autores de seus textos, imagens, protagonizando cenas, precisaremos de uma mudança radical no ensino de arte, pois para que ela não seja apenas um amontoado de informações sem significado, teremos que focar e “mirar” nossa ação na expressividade. Expressivo, segundo Houaiss (2004, p. 326) é o que “exprime bem suas ideias e sentimentos”.

Lembramos de uma criança que, apesar de reconhecida como extremamente criativa, em processo de alfabetização, apresentou uma escrita que não passava da cópia. Na visualidade seu desenho era rico, brincando com os colegas era o que mais trazia ideias para os jogos e as situações a serem vivenciadas, mas a escrita acabava sendo pobre. A observação de profissionais indicou que a escola separava os momentos lúdicos daqueles outros onde se deveria “trabalhar” com a escrita; indicava ainda temas, tanto de leitura quanto de escrita, que não tinha nenhum significado ou interesse para as crianças. Ou seja, por mais criativa que a criança fosse, as propostas da sala de aula não chegavam a afetá-la, sua sensibilidade não era acessada.

Sendo assim, propomos para o ensino de arte no ciclo de alfabetização três aspectos para refletir:

1. A importância de abrir espaços de ludicidade e de criatividade, nos quais os sujeitos possam autorizar-se a ressignificar, deve fazer parte das propostas do ensino de arte. A escola, e especialmente os professores, devem abrir esses espaços a fim de propiciar uma aprendizagem que seja significativa e prazerosa para as crianças. É fundamental que os alunos vivenciem situações em que possam, através do brincar e do jogar, ampliar o olhar sobre si mesmo, o outro e o mundo; mobilizar os sentidos, a percepção e a imaginação apreendendo realidades, procurando significados, descobrindo soluções para os problemas que se lhes apresentam; inventar formas, combinar materiais, enfim, criar objetos e conhecimentos que lhes proporcionem a possibilidade de reconhecer o seu lugar de autoria (FERNÁNDEZ, 2001).

2. A dimensão da corporeidade não pode ser esquecida

nos momentos de fazer arte no ciclo de alfabetização. O período de alfabetização se torna ruptura em relação à corporeidade, pois a escola se afasta das atividades que propiciam o movimento, a ação e experimentação corporal, priorizando atividades instrumentais para a leitura e escrita. Mas ao se respeitar a corporeidade propiciando o sistema do fazer com o corpo todo, os estudantes poderão apreender a realidade e o mundo à sua volta, experimentando situações coletivas diversas, enfrentando desafios, sendo estimulados ao convívio com o outro e a produção/fazer desse outro.

3. A ênfase na expressividade deve se tornar foco do ensino de arte no ciclo de alfabetização, como dissemos anteriormente. A expressividade pode ser desenvolvida a partir de práticas criadoras orientadas pelo professor. A educação do sentir está relacionada a essa expressividade. Então, só a habilidade da escrita ou do desenho não é suficiente. É imperativo que o estudante desenvolva a capacidade de perceber significados por trás das formas, sejam elas escritas, imagéticas, corporais ou musicais. E, concomitantemente a isso, que ele seja estimulado a registrar pensamentos, ideias, a partir do brincar, o exprimir-se por caminhos e sentimentos variados.

Com esses três primeiros aspectos damos conta de trabalhar para o desenvolvimento dos três sistemas – perceber, fazer e agir – em nossas salas de aula. Mas, a guisa de conclusão ainda temos um último ponto a tratar que vamos fazê-lo respondendo rapidamente a pergunta: o que se tem para aprender em arte?

Em nossa compreensão a arte vem para a educação para que se amplie o conhecimento do mundo, indo mesmo além dos conhecimentos escolares. Aprender as diferentes linguagens artístico estéticas – dança, artes visuais, teatro e música – a partir da observação do entorno – propaganda, vídeos, cinema, internet – e das produções de artistas e grupos reconhecidamente legitimados pode proporcionar ao estudante uma significativa ampliação do viver (OSTROWER, 1990). Assim, faz-se necessário que sejam disponibilizados repertórios imagéticos, musicais, literários, cênicos, cinematográficos, entre outros, a fim de permitir a familiarização dos alunos com as diferentes manifestações culturais e a ampliação das possibilidades

de interagir/intervir no ambiente escolar e na sociedade.

Enfim, para desenvolver esse sujeito percebedor, entre outras coisas, é imprescindível planejar interações a partir de desafios perceptivos que vão além de estímulos sensoriais (ARNHEIM, 1989).

O ensino de arte no ciclo de alfabetização nesta perspectiva acrescenta em qualidade o processo de aquisição da linguagem materna, pois, entre outras coisas a arte proporciona capacidades cognitivas como: raciocínio espacial – organização, sequência de ideias; teorização sobre causa e efeito; imaginação e inventividade; pensamento criativo e interpretação e representação simbólica. Sem estas capacidades ninguém chega a ler. &

Referências Bibliográficas

ARNHEIM, Rudolf. *Intuição e Intelecto na Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

CAUQUELIN, Anne. *Teorias da Arte*. São Paulo: Martins, 2005.
GARDNER, Howard. *As Artes e o Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

FERNÁNDEZ, Alicia. *O Saber em Jogo. A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Sales; Franco, Francisco Manoel de Mello. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e Criação Artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

VIGOTSKI, L.S. *Imaginação e Criatividade na Infância*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

WINNICOTT, D.W. *O Brincar & a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Como compreender a recepção dos textos literários pelas crianças?

Clecio Bunzen (DMTE/CEEL/UFPE)

A criança, ao longo dos séculos XX e XXI, tem assumido cada vez mais o papel de leitora. Enciclopédias, jornais, suplementos infantis, revistas, gibis e livros literários infantis começaram, cada vez mais, a fazer parte das práticas de letramento das crianças em casa, na escola ou nas bibliotecas. No entanto, sabemos ainda pouco sobre como as crianças leem esses diversos enunciados produzidos por adultos. Como é a recepção do texto literário pelos leitores em formação? Elas interpretam e compreendem o imaginário literário pelo mesmo horizonte de interpretação de um adulto (professor, mediador cultural, membro da família, bibliotecário)?

Em primeiro lugar, é preciso entendermos que a presença da literatura infantil na escola ainda é bastante recente. Apenas nos últimos trinta anos, temos discutido com mais intensidade o papel dessa produção cultural para a formação humana, estética e ética das crianças. O livro de literatura infantil: volta-se para crianças de uma determinada faixa etária; dialoga com diferentes conhecimentos prévios do leitor; procura respeitar suas possibilidades de interpretação e lança-nos também desafios. Em muitas obras, há um forte jogo de linguagem verbal, visual ou verbo-visual. Surgem novos questionamentos: como será que as crianças leem e percebem diferentes versões da mesma narrativa? Como é a recepção dos poemas concretos? E dos ciberpoemas? Como elas percebem as obras quadrinizadas? E os estilos dos autores e/ou ilustradores? E as adaptações? E a literatura de cordel? E o livro de imagem? E os contos maravilhosos, as fábulas, os textos teatrais e narrativas de aventura...?!

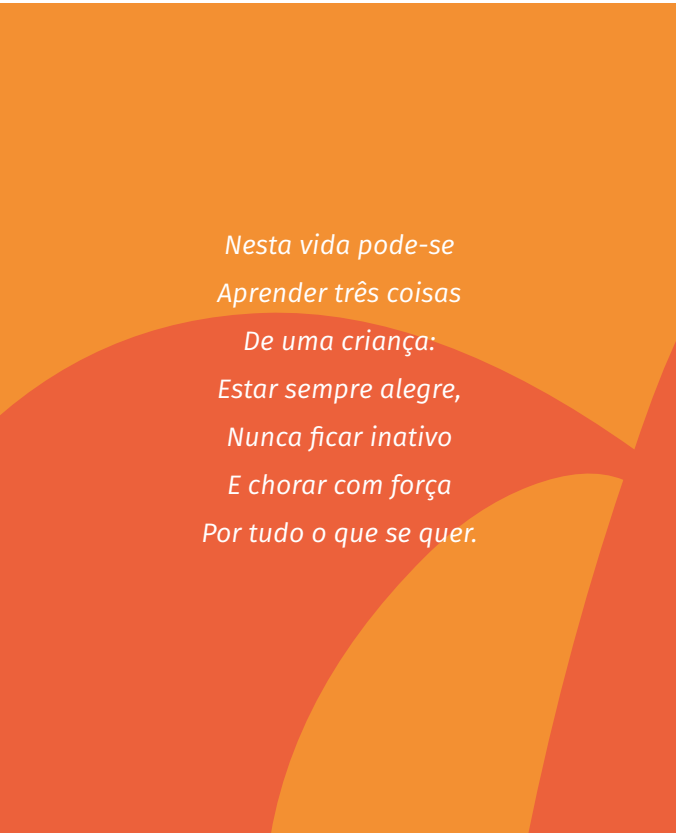
Peter Hunt, no livro *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*, elucida que as crianças são leitores em formação; e, que, sua recepção do texto nasce de “um conjunto de padrões culturais diferentes dos padrões dos leitores adultos” (p.135). O especialista inglês afirma ainda que elas são verdadeiras “desconstrutoras” de textos, ou seja, não ficam amarradas nas ideias da “mal interpretação” do adulto escolarizado. **Desconstruir** implica estar aberto para o múltiplo, para o heterogêneo, para a incom-

pletude e para o não acabamento dos sentidos. Sabemos que ainda é bastante comum mediações dos textos literários em que se procura fazer uma “leitura técnica” (ou lei-dura?), com perguntas ou atividades que mais silenciam os sentidos do que escutam os leitores.

Recentemente, uma professora de 1º ano perguntou-me se as crianças são capazes de ler poemas e realizar uma leitura literária. Conversei com ela sobre o fato de que cada leitor lerá os poemas de diferentes maneiras, com singularidade. Sugeri que ela selecionasse poemas diversificados e que levasse sempre em consideração o ponto de vista da criança-leitora e também os possíveis significados culturais daquela comunidade de interpretação. Os poemas podem ser trabalhados com crianças do 1º ano, uma vez que, para alguns escritores, “o primeiro contato da criança com a literatura se faz por meio da poesia e da música” (MACHADO, 2012, p.10). Em nosso bate-papo, fui explicando que existe um conjunto imenso de poemas, de diferentes tamanhos, formatos, autores(as) e sabores... Por isso, sempre é bom conversar com as crianças sobre diversos poemas, levando em consideração os interesses da turma e da mediação literária.

Na Antologia “Poemas que escolhi para crianças”, de Ruth Rocha (Editora Salamandra, 2013), por exemplo, há autores de diferentes épocas e com diversas visões de mundo. O que as crianças irão comentar/discutir após a leitura dos versos do

poema “A boneca”, de Olavo Bilac? Qual será a recepção desse poema, escrito no século XIX, que narra a briga de duas meninas por um brinquedo? O que dirão sobre os versos de Patativa do Assaré que falam do Nordeste? E do grilo (noturno arrabaleiro) de Quintana? E do poema de Paulo Lemisnki, na antologia citada, que enuncia:



É bom lembrar que os poemas na Antologia de Ruth Rocha são ilustrados por nove artistas brasileiros (Clara Gavilan, Lúcia Brandão, Thiago Lopes, entre outros). Por tal razão, novas questões surgem: como as crianças lerão as imagens? Na interação verbo-visual com as páginas da obra, certamente apresentarão outros olhares, outras perspectivas e novos desafios. Como interpretarão o texto poético de Arnaldo Antunes (ilustrado por Raul Fernandes) que exprime que “Tromba o elefante é o único animal que tem”/ [...]“Oito patas a aranha e a centopeia cem” [...] / Mas tromba o elefante é o único afinal que tem”? Parece-me cada vez mais importante apostarmos em mediações literárias que possam, de fato, ouvir mais os leitores. Ou seja, dar **voz e vez** a sua recepção das crianças. Saborear com elas as sutilezas e detalhes das obras, abrindo espaço para o lúdico e para a imaginação.

Hélder Pinheiro (2008) comenta sobre a recepção do poema “O menino azul”, de Cecília Meireles por crianças de uma escola municipal de Campina Grande (PB). Após a leitura do poema, algumas crianças desenhavam, outras conversavam sobre a narrativa poética, outras debatem. Pinheiro destaca que “gostaram do poema; da viagem, das descobertas, da possibilidade do burrinho falar, etc.” (p.23). No entanto, outros elementos emergem também na discussão com base nas experiências vividas por aquelas crianças: a polêmica sobre qual o preço de um jumento. O “burrinho” do poema foi relacionado com “um jumento”, animal muito presente nas comunidades da turma.

“O debate esquentava, os preços são diferenciados, a revelação de que têm um saber bem claro sobre o assunto aparece. O jumento mais novo, o jumento mais magro, os jumentos de bons cascos, tudo isso influencia no preço do jumento. E os meninos e meninas vão discutindo o preço do jumento e realizando uma curiosa mistura de vida e literatura. Eles trouxeram a fantasia do poema para esfera de seu cotidiano. Dificilmente esta discussão aconteceria entre alunos de uma escola de outro bairro, mesmo escola pública”. (PINHEIRO, 2008, p. 23)

Em outro trabalho, Pinheiro (2012) retoma tal episódio e chama atenção para o fato de que as crianças não interpretam o poema da mesma forma que os críticos literários. Se alguns veem tristeza (menino triste=azul), a criança-leitora pode perceber alegria e se identificar com os desejos do menino azul, entrando no mundo da imaginação e da fantasia. Retomo Peter Hunt para destacar que “as crianças realmente ‘possuem’ os textos” e podem falar sobre seus significados. No entanto, há algumas questões (ideias, discursos, conhecimentos, valores) que algumas não têm ainda condições de fazer uso. Por tal razão, a mediação do adulto, um leitor mais experiente, é bastante importante. Como dizem Brandão e Rosa (2010), sobre a leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende...

Em uma turma com crianças de 04 anos, em Guarulhos (SP), uma professora em formação do curso de Pedagogia da UNIFESP, leu para as crianças a obra “Que bicho será que botou o ovo”, de Ângelo Machado (Editora Nova Fronteira). O enredo mostra um ovo abandonado, que deixa os animais preocupados. Todos querem saber quem foi que botou o ovo. A leitura da obra com os pequenos gerou muita polêmica, pois ficaram discutindo entre eles e com a futura professora quais bichos nasciam do ovo. Alguns falavam em “coelhos” e comentavam sobre o “ovo de Páscoa”; outros não concordavam que o jacaré botava ovo, etc. Como defende Jauss (1994, p. 25), no campo da Estética da Recepção, a obra literária é como “uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura”. Por isso, a **recepção** pela criança torna-se uma questão central da mediação, pois envolve a dimensão estética do texto verbo-visual, mas também suas características singulares de leitores em formação. Há, de fato, uma rede dialógica que precisamos perceber nesses diversos processos interativos.

Não é à toa que Vigotski ([1924] 2010), ao refletir sobre a *educação estética*, já nos ajudava a compreender que a recepção de uma obra de arte é plural, social e vai muito além do que podemos “prever” como adultos. Ao comentar sobre como as crianças interpretam as fábulas de Krilov (fabulista russo do século XIX), ele chama atenção para o fato de que, em situações mais livres, as “crianças não se empenham em descobrir que tipo de resposta o professor espera delas mas falam com sinceridade e por si mesmas, seus juízos contrariam de tal modo a moral do professor...” (p.326).

As crianças simpatizam mais pela personagem da Raposa na fábula “A Galinha e a Raposa”, pois pareceu ser um animal que zombava com inteligência e sutileza da tola da Galinha. Diferentemente do que os professores esperavam, as crianças não tiveram “nojo pela bajulação” e não se alinharam à moral “A bajulação é torpe e prejudicial”. Vigotski explana que elas chegaram a uma “sensação moral inteiramente diferente àquela que se inicialmente se espera” (p.326). Na leitura da fábula A Cigarra e a Formiga, o encantamento das crianças-leitoras foi para a Cigarra, suscitando uma recepção que se voltou mais para a “beleza da vida leve e despreocupada” do que ao “respeito e à diligência ao trabalho”.

Na recepção do texto literário, então, entram em jogo experiências de vida do leitor. Genieviève Patte (2013), bibliotecária francesa com vasta experiência em diferentes países, comenta que os mediadores precisam perceber o despertar da sensibilidade das crianças nas mediações literárias. Podemos tentar perceber sua maneira de compreender o mundo, “de compreender uma narrativa, uma imagem, respeitando-a e procurando não impor uma leitura normativa, Para cada um, uma sensibilidade. Para cada um, sua leitura” (p.95). As crianças de um 3º ano da Escola Municipal dos Remédios (Recife, PE) se encantaram com as histórias de assombração lidas pelas educadoras, em parceria com a biblioteca comunitária Caranguejo Tabajares e com a equipe de formadores do CEEL. Em conversa com a educadora Melania Sousa, percebi que houve um encantamento pela personagem da Comadre Florzinha. A recepção positiva e animada da narrativa (com possibilidade de recontarem por escrito e ilustrarem) deve-se principalmente a suas experiências anteriores. Algumas crianças contaram que já tinham ido “para uma mata e chamaram duas vezes pela personagem”, outros informavam que “quebraram uma planta que a Comadre Florzinha não gosta”. O horizonte de expectativa dos pequenos leitores indicava também curiosidades sobre o fato de a personagem pode capturar alguns animais para fazer tranças, como os cavalos, etc.

Tudo isso indica que podemos nos questionar sobre:

- O que nos dizem essas crianças-leitoras?
- Como acontecem os encontros entre os leitores e os (con)textos?
- Quais são os enigmas que podemos vivenciar lendo para as crianças e ouvindo suas réplicas?
- Como elas tecem redes entre suas experiências e os textos literários?
- Como os textos literários podem ajudá-las a construir teias de experiências sobre a vida e tecer redes com outros textos?

E, inspirado no depoimento de Geneviève Patte (2013), finalizo este texto indicando que o mediador precisa sempre lançar tais questões, pois a **liberdade** é a primeira característica de um leitor. Característica que pode ser respeitada e cultivada para que todos e todas tenham voz na recepção dos textos literários. &

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Ana Carolina P. ROSA, Ester. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: *Literatura: Ensino Fundamental*, MEC, Brasília, 2010.

HUNT, Peter. Crítica, *Teoria e Literatura Infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

MACHADO, Ana Maria. *Uma rede de casas encantadas*. São Paulo: Moderna, 2012.

PATTE, Geneviève. Com a palavra, crianças e jovens: o que nos dizem esses leitores? In: Dolores Prades (Orgs.) *Crianças e jovens no século XXI: leitores e leituras*. São Paulo: Livros da Matriz, 2013.

PINHEIRO, José Helder. O preço do jumento: recepção de poemas de Cecília Meireles por crianças de escolas públicas. IN: *Leia Escola*, Campina Grande, vol. 8, nº 1, 2008.

ROCHA, Ruth. *Poemas que escolhi para as crianças*. São Paulo: Salamandra, 2013.

VIGOTSKI, L.S. A Educação Estética. In: *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



Entrevistas

Não somos educados para ler imagem

Entrevista por
Lorem Ipsum

Quando vocês descobriram ou decidiram que seriam ilustradoras? Como foi?

ROSINHA: eu trabalhava num escritório de arquitetura e já mãe de três filhos, fiz um curso com o psicólogo Carlos Brito sobre literatura infantil. Eu que já era apaixonada pelo livro para criança fiquei ainda mais encantada. Minha entrada de fato no universo da ilustração foi um pouco por acaso: na escola, os meninos cantavam umas músicas que eu não sabia cantar, então pedi as professoras que anotassem as canções para mim e fiz uma imagem para cada uma. Dei para que a escola tirasse xerox e enviasse para cada mãe. Nesse ínterim uma amiga minha viu as imagens e mostrou a Editora Bagaço e eles fizeram um livro. Houve até evento de lançamento que me deixou tão feliz que decidi que seria isso o que eu faria. Naquela época eu não tinha Internet nem tanta informação, daí eu soube de uma Bienal em que conheci a FUNDAÇÃO nacional do livro infantil e juvenil, e depois fui para feira de Bolonha. Foram nesses espaços que entendi definitivamente que aquele era o meu lugar. O livro era o meu lugar. Eu fechei o escritório de arquitetura, na época não havia uma escola de ilustração, então havia um professor japonês que ensinava desenho e pintura e buscava trazer para a área da ilustração. E apesar de não ser a área dele e com meus conhecimentos de arquitetura eu comecei na ilustração. Foram com esses recursos e os recursos de arquitetura que eu comecei a ilustrar, muito em cima de erros e acertos. Acredito que mais acertos que erros caso contrário não tinha me fixado no mercado. Foi assim que comecei.

ANABELLA: Quando decidi ser ilustradora, na verdade, não foi uma decisão conquanto à ilustração, mas dese-

java trabalhar com a imagem, com design gráfico, com produção de imagens. Não sabia ao certo o que que era, se queria pintar, se eu queria desenhar, se queria projetar, sabia, apenas que queria trabalhar com linguagem visual. Isso foi aos 18 anos, eu tinha feito antes um curso de sociologia, que conciliava com a dança, mas depois que entrei para o curso de design gráfico, e ao mesmo comecei a trabalhar na área, fui percebendo que o design gráfico possui um universo bem amplo de atuação, inclusive o da ilustração.

Geralmente, como se dá a relação entre a imagem e o texto escrito em seus livros? Levando em consideração suas carreiras também de autoras de textos escritos.

ROSINHA: Na maior parte de meus livros (mais de 110 editados) os textos são de outros autores. Devo aproximadamente 30 projetos meus. Entre esses textos muitos são só de imagens, alguns são recontos, e outros são textos que escrevi. Essa relação entre texto e imagem é sempre complementar, sempre tenho cuidado em saber o que a imagem pode contar e o que o texto pode contar. Isso é mais fácil fazer no texto nosso, no texto do outro se torna impossível porque não é ético essa interferência. Cada vez mais meus textos estão ficando mais condensados e o que eu posso narrar com a imagem, eu faço. Isso é uma coisa um pouco dos ilustradores usar a imagem para contar e o texto para complementar.

ANABELLA: Tenho vários tipos de livros editados. Nos livros que sou só ilustradora tento fazer uma ampliação do texto, amplificar o texto, fazer com que ele cubra novos sentidos; sentidos também abertos, que ele ganhe outras dimensões interpretativas. Quando assino o projeto inteiro, tento fazer com que texto e imagem não só se amplifiquem mas que tenham um tipo de vínculo que chamamos Livro Álbum, que carrega um tipo de cooperação quase que como uma simbiose, se você tira a imagem o texto morre, se você tira o texto a imagem não morre porque dá para ter uma sequência narrativa com as imagens, mas morre uma parte da ideia do livro. Um trabalha pelo outro. Meu livro A força da palmeira é um exemplo dessa cooperação simbiótica em minha obra.

Rosinha e Anabella Lopez pertencem a gerações de ilustradoras diferentes. Rosinha abandonou os projetos arquitetônicos (sua formação) e desde o final da década de noventa vem se formando como ilustradora. Nascida na argentina, Anabela Lopez fez um caminho diferente. Sua formação é em design gráfico, mas cursou também, durante quatro anos, um curso especializado em ilustrações de livros infantis. Duas ilustradoras premiadas, reconhecidas mas sempre inquietas. Essa inquietação fez com que elas criassem e ministrassem, desde agosto de 2015, um curso de formação de ilustradores inédito no país.





Anabella López

Muitos textos escritos não dependeriam de ilustrações para transmitir sua mensagem essencial. Então, como um ilustrador pode atuar na confecção de imagens que não repitam o texto escrito?

ROSINHA: Na realidade texto e imagem tem uma ligação na linguagem da ilustração de um complementar o outro. Enfim, tem vários textos que não precisam de ilustração de jeito nenhum e o que tentamos nesse textos é uma interpretação pessoal que não está no texto. O que a gente busca é colocar um quê de autoral tem nessa imagem e que não tem no texto para que não exista essa repetição de texto com a imagem.

ANABELLA: O mundo da imagem e o mundo da palavra são completamente diferentes, têm lógicas diferentes, funcionam e atingem ao leitor de maneiras diferentes. A imagem naturalmente pode ser literal, mas mesmo sendo completamente literal, ou seja, uma imagem que vem a dizer quase o que exatamente está no texto, mesmo assim a imagem vai trazer outro universo, o universo da forma, da cor, a imagem trabalha através desses princípios, o da cor e da morfologia. Assim realmente a imagem sempre trará um universo novo para o texto escrito. Porém o ilustrador pode trabalhar de maneira intencional e consciente para gerar uma abertura maior daquele texto, para que o leitor tenha uma possibilidade maior de leituras, tornando o leitor mais crítico e mais analítico, que a leitura seja mais complexa e mais pessoal, envolvendo mais compromisso do leitor.

Raimundo Carrero, escritor pernambucano e teórico da escrita, afirma numa de suas obras que ‘ninguém se torna escritor sem ser, antes de mais nada, um leitor obsessivo’. Para se tornar um ilustrador, além da prática, é preciso ser leitor de imagens? E mais, somos educados para ler imagens?

ROSINHA: Não somos educados para ler imagem. A gente lida bem com a imagem até os cinco anos, quando começamos a escrever a gente larga de mão a produção de imagem. O resultado disso é que temos uma sociedade analfabeta em termos de imagem. Nós não temos a educação da leitura da imagem, e não é fácil pra gente, porque não está em nosso dia a dia. Nós, ilustradores, precisamos ser leitores obsessivos de tudo: de texto, de imagem, de outras linguagens, pois precisamos estar sempre atentos a tudo o que passa em nossa volta, porque acaba que nós somos cronistas também, e retiramos do cotidiano matéria para textos escritos e imagéticos.

ANABELLA: Nós somos consumidores de imagens em tempo integral, precisamos passar agora para a categoria de leitor, entender que a imagem não é inocente que ela é produzida, que ela é pensada, que ela é projetada

para gerar uma mensagem, e a gente não pode somente pegar esse discurso pronto e repetir. Nós temos que saber ver uma imagem e ler o que está atrás dela para, justamente, escolher.

Podemos falar em qualidade na ilustração do livro infantil?

ROSINHA: Sim, podemos falar em qualidade do livro infantil. Podemos, inclusive, falar da qualidade do livro infantil estrangeiro comparado ao nosso, que são diferentes, pois a Europa tem uma tradição com a imagem, com a cultura da imagem muito mais forte que o Brasil. Entretanto temos no Brasil muitos ilustradores bons que tem muito a dizer. Porque a Europa possui, como disse, um nível técnico bastante sofisticado, mas a impressão que tenho é que eles já disseram tudo. A gente aqui não tem o mesmo nível nem qualidade mas a gente tem muito a dizer. Por isso, refuto que há qualidade na ilustração do livro infantil e temos muitos instrumentos capazes de aferir essa qualidade. São instrumentos de quem conhece a imagem, de quem sabe ler a imagem. Isto não é fácil, nós não temos essa formação, nem mesmo grande parte dos ilustradores. Até a crítica não existe, os professores nem se fala, porque para entender essa qualidade é preciso saber ler imagem. Acredito que a ilustração do livro



Anabella López

é como qualquer linguagem artística. Ela tem um pensamento de composição, ela pode questionar a si mesma, ela pode criar mundos novos, ela segue algumas estéticas, ela comunica. E o uso dessas ferramentas podem nos dizer se um livro tem qualidade ou não.

ANABELLA: Claro, a ilustração do livro infantil ela é como uma disciplina. Dentro do mundo da ilustração existe o livro infantil. Podemos assim falar em qualidade de projeto gráfico, de design, de produção de imagens, de mensagens, de conteúdo, poética. Um livro infantil pode ter uma qualidade melhor e pior que outro, ou seja o livro infantil pode ser categorizado.



Rosinha

Poderiam citar suas influências (nas artes em geral) e outros ilustradores que admiram?

ROSINHA: Minhas influências na arte em geral começam primeiro pela arquitetura. Tenho uma admiração incrível por Gaudí. Uma das coisas mais emocionantes da minha vida foi entrar na Sagrada Família. Acho que ele cria um espaço arquitetônico que eu nunca vi na minha vida e isso mexe, influencia, as cores dos vitrais, a organicidade das formas, essa é uma influência que tenho bem forte. Não sei se ela aparece nos livros mas ela está na minha cabeça. Da Vinci também, tenho uma admiração profunda por ele. Da cultura popular também como em J. Borges, e todos da cerâmica popular, a chita, todo o imaginário popular talvez seja a influência mais evidente em meu trabalho. Admiro também outros ilustradores como Květa Pacovská, Gabriel Pacheco, Anabella Lopez, Beatrice Alemagna, Vanina Starkoff, Eleonora Arroyo que possui também uma pegada da cultura popular, Marilda Castanha, Odilon Moraes (além de grande ilustrador, um pensador), enfim, são vários que admiro também como pessoas incríveis que são.

ANABELLA: São muitos ilustradores que admiro, antigos e novos, cito alguns nomes Andrea Adesso, Leo Flores, Vanina Starkoff, Aurelia Fronty, Sara Fanelli, Beatrice Alemagna; tenho várias influências fortes de artistas em minha vida mas os artistas plásticos que me influenciam em meu caminho são os surrealistas e dadaístas, pois eles foram os primeiros a dar vazão numa parte do ser humano que a gente não controla, o subconsciente. Eles deram espaço para aquilo que a gente não sabe de onde vem, que a gente não tem controle, na parte monstruosa da gente, que fazemos tudo para controlar

mas que na verdade é o grande mistério de nós mesmos. Esses artistas foram os primeiros a legitimar isso, de dar espaço ao não controle como processo metodológico, e como espaço de criação criativo, então acho que isso foi uma ruptura incrível e deram espaço para que se colocasse muita coisa em discussão que antes não tinham, estavam vedadas, quase que proibidas, tudo que queremos esconder, que não quer ver, que não quer assumir, mas que está na gente, que faz parte da gente, muito mais até que o que a gente acha de consciente que acha que faz aquilo que governa nossas ações.

Vocês ministram em Recife um curso de formação de ilustradores desde de agosto de 2015. Qual a importância de fomentar a capacitação de artistas desse segmento no Brasil? Tem dado certo?

ROSINHA: A importância principal é da gente começar a ter melhores ilustradores no Brasil, precisamos de melhores editores, mas como nisso não podemos mexer, até que pode na hora que a qualidade do ilustrador brasileiro melhora acabamos formando, por tabela, melhores leitores e editores. Acho que nesse momento de globalização a gente tem que ter grandes ilustradores, fortalecer e capacitar melhor os artistas brasileiros. E esse segmento, em especial, eu acho fundamental porque quem acredita na educação, quem acredita na leitura, acredita que temos que ter bons ilustradores que saibam se comunicar com sua obra, que consigam criar um leitor, criar um público, porque temos uma população que está acostumado a ler imagens fáceis e massificadas, é isso que precisamos reverter com a educação do olhar. Educar esse olhar do brasileiro em geral, em especial que é de uma mau gosto inacreditável, trazer para esses espaços imagens que comuniquem, que questionem, que façam pensar, que quebrem com essa caretece que tem na imagem há tanto tempo. Nosso surgiu dessa necessidade, de educar o olhar de novos artistas, e acredito que vem dando certo. Não é tarefa fácil numa cidade como o Recife que as pessoas não sabem o que é ilustração. Trazer novos alunos para a escola é difícil, por conta dessa desinformação. Dentro dos que vieram, porém, tem dado certo sim, e temos observado o crescimento deles.

ANABELLA: Temos um espaço super importante, um espaço do livro. Onde produzimos mensagens e jogamos essas mensagens em cabecinhas super novas que são as próximas mentes que vão criar o nosso mundo, e justamente não tem nenhum tipo de guia. Quem acha que sabe pintar se envolve no mundo da ilustração e começa a produzir imagens sem ter nenhum tipo de critério a seguir, mesmo que aprendendo no fazer da prática. E nós chegamos em América

Rosinha



do Sul num bom nível de produção de imagens, então, está na hora que condensar esse conhecimento e ajudar a outros ilustradores ou possíveis ilustradores para que produzam com mais técnica e se torne, quem sabe, melhores que a gente. Eu tive a possibilidade de me formar na área, é diferente quando se estuda cor aplicada para ilustração, composição aplicada para ilustração, é muito mais simples, muito mais direto, muito mais específico, e também é um ponto de contato com outros ilustradores de livros infantis, ou seja, que estejam dentro da mesma área, , que a gente possa discutir, argumentar. Estamos no processo, a quantidade de alunos no curso cresceu, nossa capacidade de reflexão cresceu, o espaço está se consolidando, acho que tem dado muito certo, mas ainda está num processo de formação, ainda estamos gerando esse processo, temos toda vontade de que der mais certo.

Rosinha

O local de professora de ilustração interfere no de compositora de imagens?

ROSINHA: Trabalhei muito tempo como professora de Literatura infantil e não de ilustração. Esse novo momento de estar com a escola e de ensinar, para mim, é uma coisa nova. Estou aprendendo na prática, aprendendo com Ana (Anabella Lopez), principalmente, e, claro, o ensino tem interferido muito na minha composição. Tenho refletido mais em coisas que eu sempre fiz, que sabia mas que eu não tinha a formatação teórica. Acho que, na realidade, nada é por acaso, já venho há cinco anos querendo mudar o meu caminho na ilustração, por já ter exaurido um tanto de caminhos depois de cem livros. Ter me tornado professora e repassar mais conscientemente para os alunos o ‘fazer’ a ilustração tem interferido bastante na minha forma de pensar e de produzir as imagens. Acho que foi esse desejo de mudança que me levou à oportunidade de ter uma escola, de estudar, de sistematizar um conhecimento que pertencia à prática mas não à teoria. Esse processo está mexendo muito com minha cabeça e com meu trabalho. Me sinto muito feliz em ter a escola e de ter uma pessoa que possui termos pedagógicos bem mais organizados que eu. Tenho aprendido muito com Ana, tenho aprendido muito com os alunos e estou refletindo bastante sobre meu trabalho, isso é muito saudável e me dá um ânimo maior para continuar na ilustração que eu adoro.

ANABELLA: o contato com o outro ajuda a aumentar a qualidade do nosso trabalho gráfico. A gente aprende muito com o outro, sobretudo, pela intensa troca, pela intensa reflexão. Estamos sempre em contato com a produção daquelas mentes mais novas, daquela energia mais fresca, isso é muito rico. &



Reginaldo Pereira é coordenador da Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiães e é formado em Administração de empresas.

A biblioteca comunitária Caranguejo Tabaiães semeia canteiros de leitura, tece redes de parceiros e aprofunda as raízes comunitárias

Entrevista por
Ester Rosa

O foco da nossa conversa é saber que ações a biblioteca realiza para além do seu prédio, como busca se articular na comunidade e fora dela. O que você tem para dizer para a gente sobre essa experiência na Biblioteca Comunitária Caranguejo Tabaiães nesse campo?

As ações que a gente realiza para além do nosso prédio se iniciaram por uma necessidade. Porque o prédio que a gente tinha anterior ele não comportava. Então tinha uma necessidade de mais espaço, porque só tinha dois vãos, então quando começamos a realizar a “Semana do Conto” a gente precisou procurar outros espaços. A demanda de crianças era grande porque a gente divulgava, então vinha muita criança e não cabia no prédio. A gente precisou então procurar outros espaços na comunidade: Associação de moradores, a escola, o Centro Público de Economia Popular e Solidária, o grupo do Adolescer. Então, a gente ia sempre rodando, para não ficar sempre no mesmo lugar, (e também) dependendo da disponibilidade de cada espaço. Isso foi uma primeira ação saindo da biblioteca, por essa demanda.



O "Dia de Leitura na rua"

Uma outra ação, que também usamos outros espaços foi o "Dia de leitura na rua". Isso já foi uma ação na praça porque toda vez que a gente passava lá a gente viu que na praça tinha uma escola de ensino fundamental 2, e tinha muita criança, porque sempre tinha uma aula vaga, os meninos estavam do lado de fora, então a gente pensou em levar a biblioteca para lá pra que nesse momento também os meninos vissem o livro, a gente fizesse alguma atividade de leitura.



E o que vocês levavam para a praça?

A gente levava uma tenda, quatro tendas três por três, mesas, cadeiras da biblioteca, um acervo, porque a gente fazia uma seleção do acervo. Desde infantil, adulto, poesia, romance. E os mediadores faziam atividades com as crianças

que estavam na rua, na praça: moradores, crianças que moravam na vizinhança da praça, da escola...quem visse a tenda e levasse as crianças, tudo isso. E os alunos da escola, no começo eles só iam lá, pegavam um livro, lia, não tinha uma ação direta. Então no correr desse tempo foi que a gente pensou em outras ações que pudessem agregar junto com a escola. E a gente começou a trazer escritores que pudessem conversar com os alunos.

Essa era uma atividade mensal?

Era mensal, sempre na última quarta-feira do mês. Então a gente começou a fazer isso. Mas não era só trazer o escritor, porque a gente também precisava fazer um trabalho. A gente escolhia um livro do escritor, que queria trabalhar com ele, levava para a escola, o mediador fazia uma mediação com aquele livro na escola, antes; deixava o livro com a professora. Podiam ser outras obras, mas sempre centralizava num livro. Então a professora, não tinha uma especificação, que tinha que ser a professora de Português, qualquer professor que aderisse ao projeto(...)

E a biblioteca chegou à escola

Já no correr do tempo a gente começou também a fazer atividades nas escolas. Ela começou inicialmente com projeto chamado Mais Educação, que era um projeto de alfabetização dos meninos mas que tinha outras atividades também, como teatro, dança...

Programa Mais Educação, ofertado às escolas públicas de ensino fundamental, consiste no desenvolvimento de atividades de educação integral que expandem o tempo diário de escola para o mínimo de sete horas e que também ampliam as oportunidades educativas dos estudantes.

E isso foi iniciativa de vocês ou da escola?

Da escola, era uma escola pequeninha (E.M.) Santa Edwirges e ela chamou a gente para executar o projeto. Para falar a verdade, foi um casamento, porque com isso a gente consolidar um pouco da equipe, porque tinha uma ajuda de custo pra equipe, mas também a gente conseguiu desenvolver um trabalho que a gente queria fazer com as escolas. Porque uma coisa que a gente negociou com a escola é que todo trabalho teria uma intermediação de uma atividade de leitura, uma contação de história, porque esse era o nosso objetivo principal: desenvolver o gosto pela leitura. Porque a gente não estava lá pra simplesmente fazer reforço pros meninos, porque esse não é bem o papel da gente. Então a escola aceitou isso, porque a gente disse que queria fazer uma coisa meio complementar, para que os meninos possam se desenvolver. Outra coisa é que a gente não queria fazer na sala de aula, a gente queria usar a biblioteca, então os pais levavam os meninos lá. Não eram todos os meninos (das turmas), eram mais aqueles que tinham mais dificuldades (na leitura e escrita), para eles conseguirem acompanhar a turma. E nisso surgiu também da gente fazer as mediações na escola e também participar de alguns eventos que aconteciam na escola. Comemorações, a gente levava uma peça, um teatro, levava um recital de poesia. Eram coisas que permitiram a integração com a escola, então a escola marcava um dia e os mediadores e uma fazer uma mediação. Ia no mesmo horário, iam, dois, três mediadores e faziam mediação em mais de uma sala. E como a escola era pequena, a gente conseguia atender a toda a escola. Nisso teve também uma grande vantagem porque a escola ficava na margem da comunidade, então não atendia somente a comunidade da gente. Uns 50% era de outros bairros, então a gente conseguia divulgar também a instituição, a biblioteca e atingir outras crianças do bairro. Essas são as ações que a gente consegue fazer fora da biblioteca, utilizando outros espaços.

A biblioteca e seus "canteirinhos de leitura"

Você também já teve uma experiência de ceder um acervo da biblioteca para uma moradora do bairro para que ela fizesse um cantinho de leitura na casa dela para receber grupos de crianças com regularidade. Como foi essa experiência??

Isso surgiu, na realidade foi uma ação com dois acervos: um na casa de uma moradora e outro para uma instituição que é bem pertinho da gente. Num projeto que nós tivemos de Meio Ambiente e Leitura (apoiado pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente do Recife), a gente fez uma formação, um módulo experimental que foi sobre a temática do meio ambiente e leitura, então nisso a gente chamou D. Luisa, que já era fruto do Dia de Leitura na Rua (porque a gente fazia na frente da casa dela), e num desses dias ela começou a participar lá, ela contou história lá, então a gente convidou ela para participar (do módulo de formação).

Porque ela também era escritora, vocês conheciam...

Ela na verdade escrevia, mas era uma escritora meio escondida e num dia que ela contou uma história dela, a história de uma boneca de papelão que ela tinha, e ela foi estimulada pela nossa equipe pra ela começar a escrever as histórias dela. E foi ali também que ela começou a pegar os livros emprestados, inicialmente e ela fazia encontros com as crianças da rua dela, uma média de 10, 12 crianças. Todo final de semana ela fazia uma contação de histórias, fazia um lanche pros meninos. E foi aí que a gente convidou ela para participar desse curso e nesse curso. ela participou e nesse curso deu a ideia de implantar uma estante lá que tivesse uma estante com acervo, com um subsídio maior para ela fazer as atividades de leitura com as crianças. E a gente implantou esse acervo lá. A ideia era que a casa dela fosse um "ponto", um "canteirinho de leitura" da biblioteca. Como a gente não consegue atingir todo o bairro, por conta das distâncias. então ela fica como um ponto.

Um satélite da biblioteca.

Isso. E também tem a sede do Adolescer que é uma instituição onde a gente fez os encontros. E eles são um grupo fechado, e a gente também deixou um acervo lá para que eles estimulassem um pouco a leitura nesse trabalho com adolescentes.

A comunidade vai se sentindo dona da biblioteca

E que resultados você vê nesse leque de ações, algumas mais permanentes, outras mais pontuais, mas sempre com esse espírito de que a biblioteca extrapole suas portas, que ela possa estar mais próxima da comunidade, diversificando as formas como ela se insere na comunidade. Como é que você vê os resultados disso em espaços formais (como a escola), mas também tem a casa de uma moradora, a rua...

Uma coisa bem pontual, que é de relevância e de reconhecimento, a primeira é o próprio reconhecimento por parte da comunidade do espaço. Porque no início da biblioteca, os meninos jogavam bola, bola de gude, pião, na porta da biblioteca e não entravam. Não se sentiam parte desse espaço. E com todo esse trabalho de divulgação, as pessoas se sentem parte do espaço. Elas até protegem o espaço. Se a gente deixa uma luz acesa, uma porta aberta, as pessoas vêm e avisam. Elas fazem essa segurança, ligam pra gente. Uma vizinha... eles se sentem mais donos do espaço, sem precisar botar grades, fechar, colocar câmara de segurança porque as pessoas vão roubar, isso e aquilo outro. Não. A ideia nossa é mesmo essa: que as pessoas se sintam dono. (...) E o outro momento que é de bastante reconhecimento é a própria participação da comunidade, das crianças, nas atividades. Porque é um espaço que é dela, que elas vão lá na hora que elas querem ir, não tem uma obrigação de ir, que ela vai quando quer ir. Ela vai quando quer. É diferente da escola, que vai todo dia. Não tem uma barganha, como num cursinho que se ela não for perde. Não tem essa obrigatoriedade de ir. É um espaço que se ela quiser ir hoje ela vai, se quiser ir outro dia. O que nós tentamos é sempre garantir esse espaço aberto, para que na hora que ela chegar lá, esse espaço possa ser utilizado. E a gente entende que o fato das crianças irem lá, se a gente faz uma divulgação nos murais da comunidade, e elas saberem que tem a Semana do Conto, então chegam 20, 50 crianças. Então para a comunidade, ela tem um reconhecimento, tem um valor para as pessoas. E a gente entende que nesse espaço também nós temos construído um reconhecimento da leitura, um incentivo à leitura. É um passo a passo. Porque nós viemos de uma cultura que não tinha prática, não tinha essa cultura de ler. Você não aprende em casa. Se a gente for fazer uma análise na comunidade, são poucas as casas que os pais lêem pros filhos. E a biblioteca é então esse espaço das pessoas de poder construir, de se encontrar com a leitura.

A biblioteca como espaço de organização política

E também nesse campo das articulações, como é que você vê a biblioteca fazendo parte do movimento social, das organizações do bairro, que contribuição a biblioteca dá na questão política, organizativa do bairro? E como é a sua participação nisso, como liderança, como organizador e coordenador da biblioteca?

Na realidade eu vim do social, do espaço político. Eu comecei minha atuação na comunidade no espaço político de pensar na sobrevivência, de melhorar a qualidade de vida, moradia, saneamento, e nesse momento tive muito apoio da Nice (fundadora do Clube dos Idosos). Foi ela que me incentivou, ela que me levava pros espaços, que me orientava. Ela me deu todo esse apoio. Eu também fiz serviço voluntário na escola e no clube de idosos. Ia lá e ajudava na reunião...

Você tinha que idade nessa época?

Eu tinha uns 18 anos, 20 anos, essa média de idade assim. O que aconteceu com a biblioteca foi que a FECAP-UPE foi na comunidade fazer um trabalho social, então chamaram a comunidade para fazer uma reunião. E na segunda reunião Nice me convidou para ir. Então eles fa-

laram que o que poderiam oferecer era na parte da educação. E aconteceu que eles já estavam implantando uma biblioteca no Porto Seguro de Igarassu, organizando uma biblioteca por lá. Então a gente sugeriu: a gente quer uma biblioteca na comunidade, tendo em vista que não temos um espaço cultural e a biblioteca seria um espaço cultural para a comunidade. E a biblioteca era distante, 13 de Maio (Biblioteca Estadual), Afogados (Biblioteca municipal), então as crianças não podiam ir sozinhas, fazer suas pesquisas (de escola). E foi aí que começou, eu e mais quatro jovens da comunidade, diretamente nesse espaço. Só que eu gostava muito mais de discutir a questão da política, das melhorias, participava das reuniões da associação, tudo isso. Por estar na biblioteca e por responder mais pela biblioteca (e eu era o mais velho de todos os jovens) eu acabava fazendo a representatividade da biblioteca nas reuniões, na discussão comunitária. Mas o maior ponto principal que a gente trazia para a biblioteca era que as pessoas tivessem o direito, que as pessoas tinham direito a formação, à informação. Porque a gente entende que o que acontece muitas vezes é que as pessoas não sabem dos seus direitos. Então a gente entende que a biblioteca em algum momento poderia trazer essa discussão: Olha é direito nosso! Também ela não era uma coisa partidária, em momento nenhum, porque outras lideranças às vezes estavam ligadas a algum político e a biblioteca não. De jeito nenhum. Que ela é um espaço neutro, de discussão

de várias culturas (...) A gente construiu isso na biblioteca, a gente sempre trabalhou com autonomia. Se você quer vir ajudar na comunidade, você vem porque quer ajudar, mas a gente não tem que votar em você, então era isso. Se fizer e a gente gostar, bate palma, se não, a gente diz que é ruim. Então, a gente sempre manteve (...) A gente construiu isso na biblioteca de ser um bem cultural e de ser um espaço, de reconhecer todo mundo, de todas as religiões, se você é do candomblé, do centro espírita. É um lugar de discussão, pra todo mundo vivenciar. É um espaço para todos vivenciar.

Rede de Amigos, parceiros e patrocinadores

E uma outra dimensão dessa articulação comunitária é essa busca que vocês fazem como biblioteca de constituírem redes de amigos, tanto na comunidade como com empresários ou outras organizações. Você falou aí na FECAP, como é isso?

Isso tem uma evolução, porque a gente começou essa rede de amigos, ela surgiu de um morador, a gente conversando com ele e ele disse: Vamos fazer uma rede de amigos pra alguém ajudar a pagar uma pessoa. Porque o que acontecia era que o pessoal da biblioteca era voluntário, então um dia funcionava, outro não. E as crianças iam e a biblioteca estava fechada, então ela não voltava. E como a gente queria consolidar a biblioteca, a gente entendia que ela devia estar aberta, ao público. Pelo menos um horário nós tínhamos que garantir. E aí 10 moradores assumiram esse apoio, pra dar a bolsa de 100 reais. Lembro até hoje. Era para uma jovem que ficava lá um horário. Então a gente centralizava as atividades naquele horário, podia ter outros dias, mas

Mas pelo menos aqueles dias você garantia

É, naqueles horários garantia que estava aberto, que a criança podia voltar que ia ter aquele momento. Então a gente fez isso. Mas ao longo do tempo a gente foi abrindo, fomos expandindo. Vimos que tinha outras demandas, a equipe começou a aumentar e a gente começou a abrir mais o espaço em outros horários.

E tinha outros custos, também, do espaço.

Outros custos, luz, água. E foi quando a gente conseguiu o apoio do parceiro que foi o Instituto C&A, porque foi uma indicação da Secretaria de Educação (do Recife). Pra falar a verdade eu já estava no Programa Manuel Bandeira. Porque tem uma coisa, a gente bate mesmo nas portas. Pra mim, não tem essa coisa de dizer não, não. Eu então dou um tempo, depois volto lá de novo. E eu vou tentar algo, se não tentar... E se não der, pula pra outro. Mas o apoio do Instituto C&A pra a instituição da gente não tem preço. Acho que eles não têm a dimensão da diferença que fez, como o apoio foi importante. Porque pra

gente ele deu uma estrutura organizacional. De receber recursos, de administrar os recursos. Eu lembro como hoje que num primeiro momento teve muita dificuldade porque tinha que usar cheque e a gente nunca trabalhou com isso, nem nada. Então a gente recebia reclamação: tem que melhorar a prestação de contas. Mas isso foi um ensinamento pra o que estamos hoje. E uma coisa que eu sempre entendia era que a rede trazia isso: a gente não podia centralizar num único parceiro. Em algum momento, no início, o Instituto era nosso único parceiro. E não pode isso, porque se o Instituto disser: a gente não vai mais apoiar vocês, a gente estaria de mãos atadas, não ia ter como continuar. Foi aí que a gente começou a ver outras redes, não é? Quem mais pode apoiar. Pontualmente e financeiramente.

E você faz uma distinção entre quem é patrocinador e quem é parceiro.

Porque a gente entende que o patrocinador é aquele que não quer envolver-se. Ele só quer ir lá, dá uma contribuição financeira, mas ele não está tão interessado ou preocupado em saber quem é o público que você atende. Ele não quer saber se a pessoa passa necessidade ou não passa. O impacto na vida da pessoa com aquela atividade. Mas já o parceiro é diferente. O parceiro constrói com você algo.

A relação com a Universidade e um novo papel da biblioteca: formadora de mediadores de leitura

Ao longo do tempo o que consolidou também a gente foi a parceria com a Universidade. Porque com os cursos de formação que a gente teve, num primeiro momento, a gente conseguiu melhorar a habilidade. Não era só melhorar a gestão, mas também os mediadores, os planejamentos, tudo isso. E nesse momento que a gente acaba sendo, como eu posso dizer, um formador, mas você está do outro lado. Porque você também está contribuindo para outros setores, para a formação. Porque com a experiência que a gente tem, tem essa troca. Porque a gente tem muito a metodologia Paulo Freire, a gente entende que tem uma partilha do conhecimento. Nem a gente tem tudo, nem o outro tem tudo. Sempre a gente

pode compartilhar um pouco de cada. Então ao longo desse tempo, a gente tem um leque de parceiros pontuais, que quando a gente precisa chama e outros que são mais permanentes. A Universidade está com a gente. Uma parceria que a gente tem com Nantes (França), Nós temos agora o Instituto Parvi, que vem para a construção (da nova sede da biblioteca).

A biblioteca comunitária atravessa os limites geográficos, supera a barreira da língua

Uma característica forte da BCCT é o intercâmbio, inclusive internacional. Você tem recebido regularmente intercambistas e você tem um intercâmbio mais firme com a cidade de Nantes, com a biblioteca de rua de Nantes. E com isso a biblioteca expande suas ações saindo inclusive do país.

Na realidade o que aconteceu com a expansão do projeto. A nossa comunidade tem o Centro Público de Economia Popular e Solidária e esse projeto foi feito junto com a líder comunitária, a Maria Luzinete, ela participou de um Fórum Social (Mundial) e nesse fórum foi sugestão desse Centro. E já tinha uma aproximação com Nantes, porque Recife e Nantes são cidades irmãs, e dentro dessa cooperação tinha a implantação desse Centro Público. E aí chegou o Benoit, que era um cara de muito gás. Ele fazia muitas coisas. Ele passou dois anos trabalhando com aquele Centro, construiu aquele Centro, passou seis meses trabalhando e as coisas não aconteciam, porque era uma gestão compartilhada com a gestão municipal, com a prefeitura. Então teve certo dia que a gente disse pra ele: Olha, você gasta muita energia aqui, e você deixa de gastar energia com coisas que funcionam na comunidade, constantemente. A biblioteca, o grupo de capoeira. Passe quinze dias com a gente lá pra você ver o que a gente faz. Com nada, porque a gente não tinha recurso nenhum. Com poucos recursos. E foi quando ele passou quinze dias com a gente, direto. E a gente disse: você tem que passar o dia, vivenciar a biblioteca, pra você entender o que aquele espaço diz. Daí surgiu a oportunidade de fazer algumas ações, de participar do Festival Recifeense de Literatura - A letra e a voz; era o ano da

Festival Recifeense de Literatura oferece, durante uma semana, seminários, oficinas, debates com escritores, lançamentos de publicações, mostra de cinema e a Festa do Livro. Realizado sempre no mês de agosto, o evento também conta com a participação de escritores renomados escritores locais e nacionais e tem a coordenação da Prefeitura do Recife pela Fundação de Cultura da Cidade do Recife.

França no Brasil, então foi quando ele trouxe Jane. Antes de trazer Jane, isso foi em 2008 a gente fez um encontro cultural de jovens. E nós fizemos uma viagem à França. E foi uma oportunidade única. E quando Jane veio pra cá, que passou 15 dias com a gente na biblioteca então foi o máximo. Porque ela não falava português, mas ela trouxe os cantos de ninar, dialogou, conversava, trouxe material da França para aqui. Então o início do intercâmbio foi aí. A mente do jovem (mediador) que estava na biblioteca se abriu, mas também das crianças que participaram. Às vezes não entendia, mas tinha um tradutor que ajudava e foi aí que iniciou a proposta. E Jane disse: eu vou passar um ano pelo menos trocando essas correspondências para fortalecer esse projeto. E daí surgiu esse intercâmbio com a Biblioteca de Rua de Nantes. E eu digo essa é a menina de ouro da nossa biblioteca. Porque ele abre a mente das crianças, possibilita a criança a viajar. Porque as oportunidades financeiras que elas têm agora, a gente acha que pode mudar, mas ela tem a oportunidade de conhecer outras crianças, de fazer uma videoconferência e de ver que é gente como a gente. E por mais que seja país de primeiro mundo, tem crianças que também, para aquele nível de vida que eles têm, eles têm condições parecidas com a gente. Então esse intercâmbio de troca de livros, de correspondência, aprender a língua, isso tem dado oportunidade para as crianças e jovens a viajar, a pensar em coisas melhores. Porque a gente está dizendo que não vai resolver os problemas da comunidade. Mas com essas atividades culturais e

A AIESEC é uma rede global formada por jovens universitários e recém-graduados, que, por meio do trabalho dentro da organização e de intercâmbios profissionais, estimula a descoberta e o desenvolvimento do potencial de liderança de seus membros.

com esses projetos a gente está dando a oportunidade das pessoas fazerem suas escolhas. (...) Então no ano passado a gente teve uma parceria com a AIESEC e começou a vir jovens de outros países: Alemanha, Peru, Paraguai, Bolívia. E é muito interessante porque a gente tem a prática da língua. Até o espanhol, porque a gente pensa que o português, com essa gíria nossa pernambucana, então as crianças se comunicam, e eles bem aconchegantes conversando com as crianças. Então às vezes o grupo chegava, parecia que morava na comunidade (...) E isso dá pra gente essa questão global, dá uma divulgação imensa da biblioteca e isso dá pra a gente uma responsabilidade enorme de garantir esse espaço vivo, esse espaço contínuo. Então isso dá muito reconhecimento pra a gente. (...) Essa expansão internacional ela é muito importante porque dá muita visibilidade, muito reconhecimento e tem o desenvolvimento das crianças, que tem que se comunicar. Mas a comunicação é tão intensa que não precisa traduzir tudo, mas ele tem que fazer esse esforço para fazer esse contato, de se entender, então não tem graça de estar junto se a gente fizer esse esforço. Mistura as coisas e a gente constrói muitas coisas.

A equipe da biblioteca caminha junto

Então é isso. Você quer acrescentar alguma coisa?

Quero dizer que uma coisa que é muito importante, e que hoje eu tenho valorizado bastante, é a equipe principal dessa instituição. Então consolidar isso é nosso maior desafio. Manter essas pessoas em condições dignas. Esse é nosso desafio, entendendo cada parceiro e estamos caminhando para consolidar uma equipe para assumir tudo. Um coletivo que assume, E a gente está andando, para andar e caminhar e conseguir isso. &



Oriosvaldo Limeira de Almeida nasceu em Recife, onde morou na favela do Bode, no Pina. Aos seis meses foi morar em Peixinhos, na rua da mangaba e depois na travessa do cajueiro, onde conheceu sua atual esposa, Sônia também militante. Em 71 veio para a Rua Palmares, onde reside até hoje. Foi seminarista, formou-se em Letras, e ao longo de sua trajetória social, política e cultural em Peixinhos, tornou-se conhecido como “O poeta de Peixinhos”. Ori, como gosta de ser chamado, é autor do poema Nascledouro que deu nome ao Centro Desportivo e Cultural Nascledouro de Peixinhos.

Oriosvaldo de Almeida

O Poeta de Peixinhos

Entrevista por
Rafaella Asfora

Quando começou a sua vida de escritor e como a poesia entrou em sua vida?

Eu era seminarista do seminário da Várzea, desde 1964. Quando foi em 1966, Dom Hélder, recém chegado em Recife, resolveu fazer uma nova sistemática. Fechar o seminário e colocar os seminaristas nas paróquias. Fazer equipes de seminaristas para acompanhar o pároquo. Uma vez por mês se reunia na Igreja de São José, com o padre Antônio Henrique, que mataram. Aí eu achei melhor ir para um seminário mesmo. Fui ao seminário de Camocim de São Félix, eu tinha 17 anos, quando entrei lá em definitivo... meu irmão morreu e fiquei sem gosto, minha mãe sozinha em Peixinhos e eu lá...aí resolvi escrever algumas coisas, em 1967, foi o marco regulatório de minha carreira como poeta. Aí fiz uma poesia em homenagem a ela, contando, narrando as coisas que tinham acontecido com ela e com meu irmão e essa poesia tirou em primeiro lugar em um concurso que houve lá no seminário, onde passei mesmo um ano. Aí se desenrolou muitas coisas na minha vida, eu tenho tudo isso anotado. Aí depois saí, aconteceu meu casamento em 1970. Em 1975, eu já estava casado e trabalhava no comércio. Um amigo do trabalho, um habitué de bibliotecas públicas, me disse que ia haver um recital de poesias na Biblioteca Pública, no 13 de Maio. Ele sabia que eu era poeta... só que ele já havia falado com a diretora da biblioteca para ela dar espaço para mim. Aí eu considerei meu primeiro recital, a sessão de cegos. A maior parte da plateia era cega. Aí em 1980 a gente fundou o centro cultural Peixinhos. Nesta época a gente fez uma invasão para limpar o prédio que estava abandonado e se criou esse centro cultural de peixinhos para servir à comunidade. Aí na década de 90, em 1992, fiz o lançamento de meu primeiro

trabalho, um livro xerocado, chamado Miragem Poética. Eu não tinha condições de editar um livro mesmo, aí fiz assim...xerocado. Fiz o lançamento lá, foi um dia de homenagem a Zumbi dos Palmares. A rua ficou cheia de gente, foi bonito o lançamento do livro, eu recitei muitas poesias e veio muitos amigos poetas também. É um recital, não eu sozinho, eu gosto de bastante gente comigo.

Qual é a influência literária da poesia em sua vida?

Ah...sim, quais os poetas que são meus ídolos? Ah...Carlos Drummond de Andrade, eu sou um Drummondiano. Tenho homenagens a ele, gosto muito. Inclusive em meu disco de poesias, de 2007, eu tenho poemas sobre ele, poema da partida de Drummond, é onde eu falo que ele atendeu ao chamado do anjo. Aí Deus disse a ele: Drummond e agora? Teu povo está precisando de tu e tal... aí ele disse para Deus: Minas vai continuar do mesmo jeito, as mulheres vão continuar lindas... diz um bocado de coisa. Só eu que não vou estar presente. Aí Deus olha e pergunta: E a poesia? Ele responde: a poesia será a minha eternidade. Ele diz para Deus, no final. Esse poema é muito bonito (risos), poema da Partida de Drummond. Em que se inspira para a sua criação literária, que temas permeiam suas poesias?

Rapaz...é muito variado. Pronto neste livro (o poeta mostra seu livro “A preparação para a morte e outros sonhos”) eu fiz uma reflexão quando eu completei 59 anos. Eu pensei assim... eu agora estou perto... tenho que me preparar para a morte. Aí eu peguei esse tema e comecei a escrever sobre isso, a morte e o sonho. Ah...aí eu disse: mas a morte tem outros sonhos, pois eu acredito na reencarnação. Aí eu pensei “A preparação para a morte e outros sonhos”. Isso intriga muito as pessoas. Acho que é por isso que não tem uma aceitação muito grande para comprar o livro (risos)...tem muita coisa...pronto... eu começo o livro 100 anos antes de meu nascimento, em 1849.

O que representa esses cinquenta anos de poesia para você?

Uma trajetória, uma missão assumida, sabe...uma pastoral. Não fui sacerdote, deixei o seminário, mas me consi-

dero um sacerdote da poesia. Por isso tem um poema meu que se chama...Pastoral de um poeta suburbano. É onde eu falo sobre o meu trabalho com as crianças...como as crianças de meu bairro que estão em paz comigo buscando no alto um abrigo..assim por diante. O que eu queria mesmo era colocar umas plaquinhas nas ruas, onde tem o nome das ruas, com um verso meu ou um poema completo e dizendo assim...Ori Poeta, 50 anos de poesias! &





Depoimento

Aproximações entre Bibliotecas

Biblioteca Però e Biblioteca ABC do Sertão

Desde fevereiro de 2017 estamos realizando o Curso Mediação de Leitura na Escola e na Biblioteca, que é um subprojeto do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, oferecido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), em parceria com a Releitura – Bibliotecas em Rede e a Biblioteca Caranguejo Tabaiaras a escolas das redes públicas de ensino da Região Metropolitana do Recife (RMR), localizadas no entorno das bibliotecas.

Como uma das ações do curso foram realizadas oficinas de formação oferecidas para gestores, professores e apoio administrativo da Escola Luiz Lua Gonzaga, da rede de municipal de ensino do Jaboatão do Guararapes/RMR, por uma equipe composta por representantes do CEEL e da Biblioteca Comunitária Però. As oficinas ocorreram em quatro encontros e tiveram como conteúdo o planejamento de atividades de leitura na sala de aula e na biblioteca escolar e comunitária, sendo explorados temas sobre a biblioteca, seu espaço, acervo, gestão compartilhada e sobre a prática de mediação de leitura.

Biblioteca Però

Piedade, Jaboatão dos Guararapes/PE

A Biblioteca Però, integrante da Releitura, tem como objetivo formar leitores promovendo atividades de mediação de leitura, estimulando o gosto pela leitura, e acesso ao livro aos alunos, professores da rede pública e toda comunidade do entorno do Instituto Però, visando enriquecer o universo cultural e contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dessas populações. As mediações de leitura e oficinas realizadas na Biblioteca Però buscam a interligação das diversas artes plásticas, cênicas, visuais, de forma contextualizada com a as artes literárias foco do seu projeto.

bibliotecapero@shopping-guararapes.com.br

Compartilhamos essa experiência do curso, através do registro escrito feito pela professora da biblioteca da escola, Marizete Maria da Conceição Pinheiro. O relato da professora, não só mostra as aproximações entre a escola, a Biblioteca Però e a equipe do curso, mas é também um depoimento que ilustra as mudanças que ocorreram na escola, ao longo e após o curso, no que se refere às relações entre os professores, com a biblioteca escolar e à sistemática de planejamento e realização das práticas de leitura na escola.

Conhecemos a biblioteca do Instituto Però, a partir de uma visita nossa ao Shopping Guararapes no ano passado, ou seja, 2016, em busca de material didático sobre reciclagem para uma feira cultural escolar. Daí, passamos a conhecer os trabalhos desenvolvidos naquele espaço, de posse do número do telefone dessa instituição e com o desejo, de levarmos a contação de história até a biblioteca escolar ABC do Sertão, entramos em contato com Hugo e combinamos a primeira visita da equipe da biblioteca Però à Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga e à nossa biblioteca. No dia agendado, Hugo e Denise <1> conheceram nossa escola, nossa biblioteca e nossos alunos. Foi uma manhã especial para nossos alunos dos 2º A e 2º B que se deleitaram com as histórias contadas pela dupla.

Para iniciar os trabalhos naquela manhã, foi colocado um BAÚ com livros de literatura infantil, despertando muito a atenção dos pequeninos. Todos sentaram no tapete e ouviram as lindas histórias. Após esse momento houve umas brincadeiras e as despedidas. Após esse primeiro contato, recebemos um telefonema da equipe da

biblioteca Però informando sobre as inscrições de um CURSO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA NA ESCOLA E NA BIBLIOTECA, a ser realizado de 22/02 a 26/04/17, oferecendo a possibilidade de uma parceria para esse evento, aceitamos de imediato o convite.

As inscrições dos participantes foram formalizadas no primeiro encontro da equipe da escola Luiz Lua Gonzaga, com a equipe da biblioteca Però e da UFPE/UFPE/PE, realizado na biblioteca ACB do Sertão.

O curso seguiu cheio de encantamento e aprendizado, sem contar com o envolvimento e afetividade desenvolvido entre os participantes. Descobrimos talentos em todos nós, companheirismo e um verdadeiro tesouro guardado nas estantes de nossa biblioteca, pois a partir desse olhar despertado em nós pela equipe do curso, estamos vendo nosso acervo de forma diferenciada, com mais respeito, carinho e amor pelos livros e pelos leitores.

As atividades sugeridas e solicitadas no decorrer do curso proporcionou aos participantes da nossa escola práticas pedagógicas transdisciplinares com envolvimento de profissionais de diversas áreas como: professor de música, professor I, professor II, gestão, administrativo, enfim, os vários segmentos da nossa instituição. Desta forma nossos estudantes participaram com leituras, depoimentos, vídeos, sarau, música. Movimentando cada cantinho da escola com técnicas e desenvoltura.

A partir desse curso surgiu o desejo de iniciarmos um PROJETO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL que terá início no mês de maio com o envolvimento dos professores II dos 6º, 7º, 8º e 9º anos de inglês/português, história, bibliotecária e gestora. Para reforçarmos a prática da leitura e interpretação textual além da sala de aula. As professoras de 2º aos 5º anos que participaram do curso também aprimoram suas práticas pedagógicas cotidianas, acrescentando as mediações de leituras em suas práticas diárias. Sendo também, estimulada uma melhor aceitação da prática já existente de locação de livros da biblioteca pelos alunos durante as aulas... &

Equipe

Juliana de Albuquerque Silva (Releitura)
julialbuquerque@gmail.com

Helen Regina Freire dos Santos (CEEL)
helenrfsantos@hotmail.com

Hugo Cesar Almeida Maciel (Biblioteca Però)
hugo.c.maciell@hotmail.com

Maria Helena Santos Dubeux (CEEL)
mhdubeux@uol.com.br



Relatos

Fazendo arte, dizendo histórias

por Telma Ferraz Leal

No Projeto Mediadores de leitura, fruto de uma parceria mais que bem sucedida entre a UFPE, a Rede de Bibliotecas Comunitárias e algumas escolas públicas, aprendemos que podemos formar leitores, fazer literatura, cantar, dançar, filmar, enfim, podemos criar em diferentes linguagens. Podemos escrever, podemos falar, podemos também produzir vídeos. Bastou um celular ou uma câmera, um computador e muitas conversas para que pudéssemos registrar em vídeo um pouco do que temos vivido ao trabalharmos conjuntamente.

A ideia de produzirmos pequenos documentários para socializar com outros educadores algumas de nossas ações surgiu em um dos encontros de planejamento que temos participado para combinar atividades de formação de leitores em bibliotecas comunitárias e escolas públicas, em 2017. Na ocasião, contávamos com um grupo de oito bibliotecas comunitárias e oito escolas públicas, além de uma equipe de dez professores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL/UFPE. Cada biblioteca, juntamente com uma ou mais escolas e um professor da UFPE, assumiu a missão de produzir um vídeo. Ao final, oito vídeos foram concluídos. Em cada um, uma história, um deslumbramento.

De início, o medo do desconhecido, de não sabermos como adentrar nesta linguagem que até então consumíamos, mas não produzíamos. Como fazer um roteiro? Como filmar? Como editar?

Parecia bem difícil, mas como tudo que se faz em equipe, juntamos o que cada um sabia e compartilhamos, transformamos em conhecimento coletivo. Descobrimos que um simples celular já é suficiente para termos cenas a serem tecidas. Que um programa de computador acessível – usamos o Movie Maker – podia nos ajudar a cortar, alinhar, costurar pedaços de nossas vivências.

A Biblioteca Multicultural Nascedouro e a Escola Municipal Monteiro Lobato, com a participação da professora

Carminha Bandeira, do CEEL, decidiram fazer um vídeo sobre o Boizinho Menino do Nascedouro. Rogério Bezerra, um dos integrantes da equipe de produção, em seu depoimento, falou sobre a importância desse registro: “Acho importante trazer para as crianças uma história da própria comunidade. É muito importante que as crianças da nova geração conheçam a história, preservem a memória afetiva dos antigos. Tem pouco registro dessa história e é uma história riquíssima. É importante para as crianças hoje saber que os mais velhos, quando crianças, na idade delas, vivenciaram essa história, conviveram com o boi, gostam de se lembrar de como brincavam com ele. Enquanto se lembram com os mais velhos, as crianças entram na viagem e passam a amar e a continuar a brincadeira do Boi Menino. Além disso, o audiovisual do Boi Menino passa a compor o acervo da biblioteca, sugerindo pesquisa e criação de um acervo temático para disponibilizar para as escolas, professoras e demais usuários que quiserem brincar e conhecer as histórias e as brincadeiras de boi”. Para Rogério, assim como para os demais participantes deste trabalho, o resgate da história da comunidade é uma das formas de valorização daque-

le povo, de reconhecimento de seu poder criativo. As crianças, na escola, não apenas pesquisaram essa história, como também brincaram, cantaram, produziram relatos de forma lúdica. Brincando e aprendendo.

A Biblioteca Però e a Escola Municipal Luiz Lua Gonzaga, com a participação de Maria Helena Dubeux, do CEEL, resolveram mostrar, no vídeo produzido, que é possível, como é afirmado pela equipe de produção em seu projeto de vídeo, “transformar a biblioteca escolar em espaço vivo de mediação de leituras e de formação de leitores literários na escola, além de proporcionar a aproximação dos professores e alunos do contexto cultural que uma Biblioteca comunitária oferece”. Para isso, vivenciaram na biblioteca da escola momentos prazerosos de contato com a música e a poesia, tendo como tema Luiz Gonzaga. Uma homenagem a um artista que tem raízes na cultura daquela comunidade. Em vídeo, essas experiências ganharam brilho e cores.

Na Biblioteca do Lar Meimei nasceu outra ideia, também abraçada por professores e crianças. A literatura voltada para questões étnicas foi o centro das atenções. Gravações animadas de eventos de leitura de poesias e contos na biblioteca do Lar Meimei e em três escolas públicas – Escola Municipal Brites de Albuquerque, Instituto Emanuel e Escola Dona Lindu – garantiram

o protagonismo de crianças e docentes. Flávia Melena e Marli Ferreira, coordenadora e mediadora de leitura da biblioteca comunitária, acompanharam e relataram cada momento de prazer e aprendizagem vividos por todos os envolvidos. Participei (Telma Leal) desta equipe com muita alegria e vi de perto nascer um trabalho que nos encheu de prazeres e saberes.

Na Associação Cultural Esportiva Social Amigos da Leitura, que tinha como integrante do grupo Gabriel Santana, do CEEL, o tema foi o reconhecimento dos espaços da biblioteca e da escola como locus de produção de conhecimento e de cultura. Juntamente com a Escola Municipal Pastor Leivas Macalão trataram esses espaços como equipamentos culturais a serem valorizados. Cenas de leitura de textos literários intercalados com depoimentos serviram de material do vídeo que expressa um pouco do que é vivenciado nesses lugares de aprendizagem e criação.

A Biblioteca Popular do Coque e a Esco-

la Municipal do Coque, também em parceria com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem, representada nesta equipe por Emília Lins, escolheram realizar atividades e produzir o vídeo com o tema relativo aos povos indígenas de nossa terra. Mais especificamente, interagiram com o Povo Xukuru do Orobá. Segundo Rafael Andrade, coordenador da Biblioteca, “este tema foi de extrema importância e enriquecedora, já que muitos povos vêm sofrendo com perdas de demarcações de suas terras.



Nós vimos o quanto a discussão sobre a identidade e a cultura indígena pode ser um mecanismo para romper preconceitos e desmistificar a cultura indígena muito folclorizada nas escolas. As mediações foram algo inspiradoras. Trouxemos livro de temática indígenas, falamos sobre a história do povo indígena no Brasil, para depois focarmos nos povos indígenas de Pernambuco. Assim, os alunos perceberam que os povos são diferentes, que não há uma mesma representação identitária dos indígenas. Os dois momentos de maior alegria foram o encontro na biblioteca com Ridivânio Procópio, morador do Coque e Xukuru - ele trouxe vários objetos que representam o povo Xukuru e contou as histórias de resistência do seu povo - e a ida à Serra do Ororubá, onde ficam as aldeias do Povo Xukuru. Lá, os alunos da escola puderam ver de perto e tirar suas dúvidas com os próprios indígenas. Lá dançamos o Toré e as crianças da cidade brincaram com as crianças indígenas, uma maneira de trocar experiências e brincadeiras. Todo o processo do projeto foi enriquecedor e, com certeza, trará muitos frutos para quem participou."



Assim como essas equipes, as demais bibliotecas e escolas se engajaram nessa brincadeira de criar, de produzir utilizando uma linguagem que até pouco tempo não servia para dizer suas próprias palavras.

Para Rogério Bezerra, "Fazer o vídeo é outra forma de registro. A linguagem audiovisual também se soma à oralidade e à escrita, é outra possibilidade de contar a mesma história. A história fica registrada no suporte, ajuda a preservar e a conservar essa memória. Outras pessoas podem acessar e apresentar, difundir a história, para além das fronteiras da comunidade e da presença do mediador".

Para todos nós do Centro de Estudos em Educação e Linguagem e Rede de Bibliotecas Comunitárias RELEITURA, foi uma experiência rica e muito, muito divertida. &



Poesias

Poema da partida de Drummond

por Oriosvaldo de Almeida

*Dezessete de agosto
foi um dia triste
porém o Anjo torto
sorriu, estava feliz, disse
a Drummond
– vem Carlos eterniza-te
deixa de ser gauche na vida.*

*O poeta partiu
atendendo aquele apelo
deixou os seus amigos chorando
porém Deus o repreendeu.*

*– e agora, Carlos
o teu povo chora,
teus amigos lamentam
teu país tá de luto,
Drummond e agora ?*

*O poeta pacificamente
olhou para Deus e falou
– Senhor, atendi o chamado
do seu Anjo e cá estou.*

*O mar não secou por isto
Minas continuará;
as mulheres permanecerão lindas,
o Sol brilhará de novo, nada
se alterará, apenas eu não estou
presente.*

*– E a poesia, Drummond ?
perguntou-lhe Deus.
A poesia, senhor,
respondeu o poeta
Ela será a minha eternidade.*



Nascedouro

*Esta terra banada
em sangue de animais
e suor dos homens,
não será mais Matadouro
posto que d'oravante
será o nascedouro
da cultura Popular.*

*Não mais a morte
Nem violência.
Sim a alegria das crianças
Cantando e dançando
A perspicácia
dos artistas jovens
E a esperança
dos velhos artistas.*

Pastoral de um poeta suburbano

*Com as crianças do meu bairro
estou em paz comigo
buscando no olho um abrigo.*

*Estou com elas
no abandono do subúrbio:
catando lixo,
morcegando ônibus,
cheirando a poeira das estradas
correndo pelas campinas da vida.*

*Estou com as crianças
para o que der e vier
faço a minha pastoral do abandono
na dialética do ter que viver,
passo a minha vida
buscando uma melhor vida
na esperança que ressurgir,
no lampejo dos olhares
desses meninos do meu bairro
que transforma os mundos
interno e externo do meu ser.*

Hoje

*Hoje todos deverão trazer
Os corações abertos para a vida.
Os espíritos desarmados
E a alma
Destemida para amar,
O amor fraterno universal de seres não – alados
Quem convivem,
De pessoas que convivem e se abraçam.*

*Hoje as angústias acumuladas
Nas profundezas do âmago
Sairão de nós para o fogo
O fogo que queima nos desvãos.*

*Hoje um Cristo menino visita nos lares,
Por toda parte do planeta há novos ares
E escrita a palavra PAZ.*

*Os meninos nas ruas
Soltem as garrafas de veneno
E estendem suas mãozinhas pálidas
Para receber pequenos mimos e alimentos
Que a população emocionada lhes dá.
É natal – nasceu Jesus.*

Oripoeta - 50 anos de poesia
opoetacomunica.blogspot.com

Ser poeta

Ser poeta

É não ser por si mesmo

Mas pelo mundo.

É não ser pelo ódio

Mas pelo amor.

É caminhar no sonho

Na lua, na utopia.

É quase não ter alegria

É quase não ser.

Ser poeta

É quase não existir.

Estrela

*Hoje não teve renato braz
Não teve lua
Mas teve estrelas.*

*Às vezes eu penso que os poetas
Não morrem,
Mas viram estrelas para iluminar
A noite.*

*O mistério está perto
E ao mesmo tempo distante.*

*Quem sabe aquelas estrelas
Não são as almas dos poetas
A mim inspirem nesse momento.*

*Quanto a mim,
Não sou um poeta,
Mas teria o divino prazer em sê-lo,
Para que um dia eu também
Virasse uma estrela.*

por Jorge Cajueiro

Arte educador;
Mediador de Leitura da
Biblioteca Multicultural
Nascedouro.



Brinco

Brinco
que sou
um pingo d"água

Congelado
na ponta
da tua orelha.

Chuva

Choro
De nuvem?

Anjos
Fazendo

Xiii
Xiii ...

Luna

Lama
Lume de coco verde
No alto do céu da boca

Alva
Tapioca assada
Em caçarola
De alumínio

Plenilúnio

Ó linda
No topo da Sê.



por Carminha Bandeira.

Escritora;
Formadora do CEEL;
Coordenação pedagógica
e editorial da série Trem da
Poesia, Biblioteca Multicultural
Nascedouro.

Enquanto você dorme

Oceanos em fúria
Gritos na madrugada
Transeuntes com insônia
A espera da aurora apreciada

Solitários andarilhos
Observando a noite estrelada
Nas ruas onde vagam
Pessoas soturnas, e entidades iluminadas!
Procurando a imensidão de si mesmos
Se perdendo e se encontrando
E repetindo os mesmos erros

Vidas fragmentadas
No mundo inteiro
Horas, minutos, e segundos

Enquanto você dorme
Preso nos seus sonhos
Ou em seus pesadelos!

Boca de forno

Observo um paradoxo colossal
As crianças brincando de roda
Em um cenário infernal
Com ingenuidade e pureza
Indiferentes a todo esse caos!

por Mauro de Souza. "O Poeta Surreal"

Mediador de Leitura na Biblioteca
Multicultural Nascedouro





As faces

*As faces da morte?
As faces da sorte?
As faces da gloria?
As faces simplórias?
São faces?*

*São faces do fruto?
São faces do furto?
São faces do açúcar?
São faces do buda?
São faces?*

*Só faces do vilão.
Só faces da multidão.
Só faces da fase.
Só faces,só faces.*

por Rogério Vicios F. "Poeta Marginal"

Mediador de Leitura na Biblioteca
Multicultural Nascedouro

Figura

*Uma figura carbonada,
Carbonada da incompreensão
Uma figura acuada,
Acuada de qualquer afeição*

*Uma figura interrogante,
Uma figura interrogada,
Uma figura dissonante
De qualquer situação.*

*Figura as vezes reles,
Figura as vezes filha.
Figura filha que repeles,
Que repeles na limbo imensidão*

*Uma figura incompreendida,
Uma figura reprimida,
Figura na escuridão.
Figura que não entende a si, associada na razão.*

*Figura as vezes pura
Figura que figura
Figura,
Figura,
Figura,
Desprovida de figuração.*

De onde vem a liberdade?

A liberdade vem do desejo
Essa coisa meio amorfa
Que como estrela, pisca
Por hora desaparece, mas ressurge onde há vida
Liberdade, que quando perdida renasce das cinzas

Teimosa, às vezes meio bandida
Descarada, dispara tiros no ar
Fogosa, desafia olhares incrédulos
Corajosa, ressuscita a cada olhar

Feminina, nasce da luta
E a cada lapada da vida, resposta certa

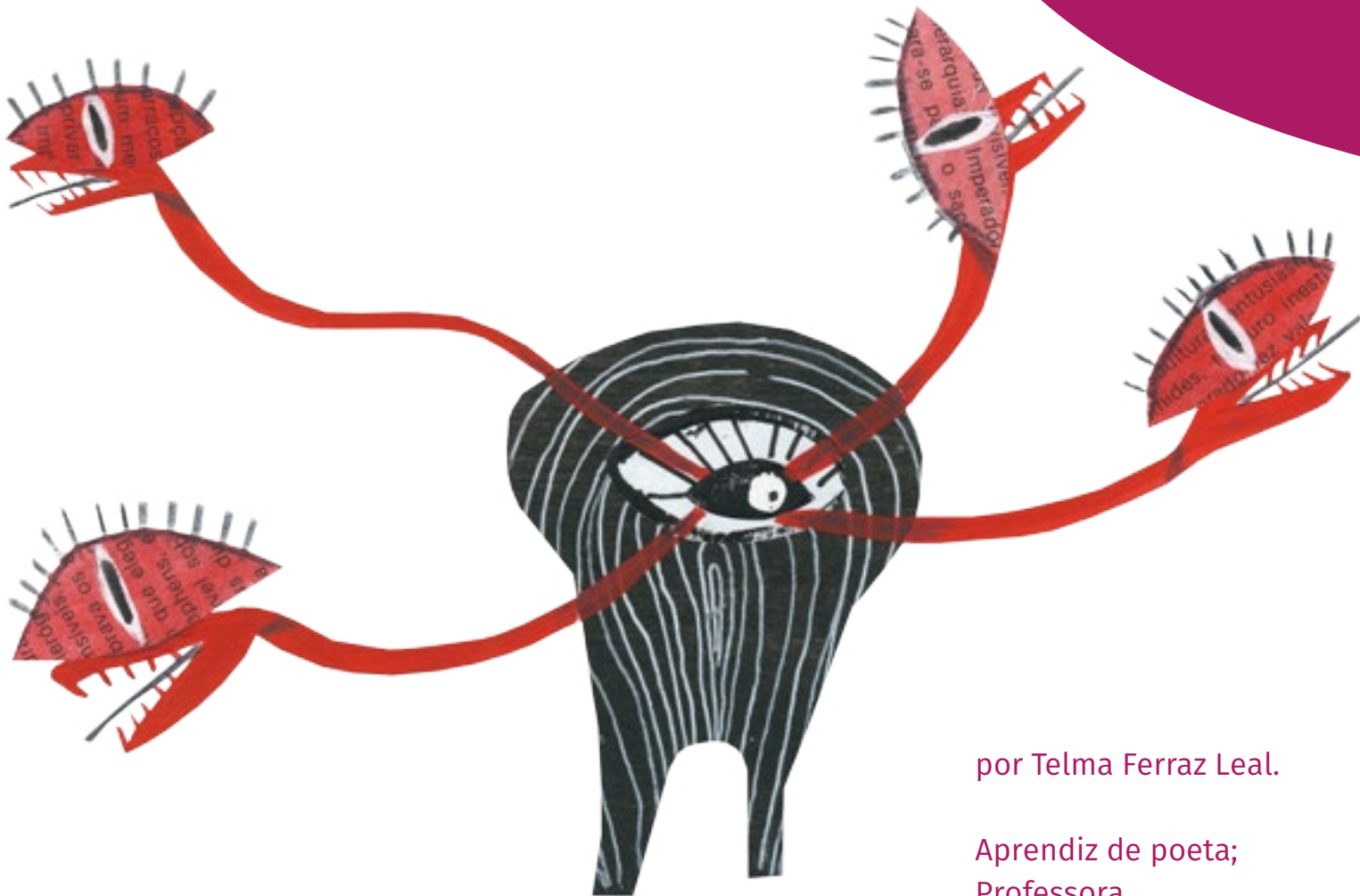
Mulher, nasce da guerra
E à cada perigo da vida, resposta ferina

À cada porta fechada, novo deslumbramento
A cada pedra atirada, novos sonhos

A liberdade tem nome: Marias, Joanas, Luíças, Gabrielas,
Patrícias, Carolinas, Rafaelas, Karinas, Raizas, Margari-
das, Anas, Felícias, Gilvanetes, Emílias, outras, outras,
outras
Essas rosas que fabricam espinhos
Golpeiam o medo
Desafiam o poder, a tirania, a covardia, a opressão.

A liberdade tem preço
O preço da ocupação das fábricas, escolas, avenidas
Da gargalhada incontida
Do grito atrevido

Liberdade tem destino
O voo cigano da alma
O direito ao belo, ao doce, ao veneno, à cachaça, à
graça, à ternura, à ousadia



por Telma Ferraz Leal.

Aprendiz de poeta;
Professora.

Medo

Medo, medo, o que é que há?
Que medo é esse que está no ar?

Medo do medo que dá na gente
O medo de gente

Medo de ver nos olhos e não acordar
Medo de confiar, Medo de sonhar
Medo da solidão, medo da inexistência
Esse medo da amplidão

É o medo da alma fria
Medo que contagia
O medo da hipocrisia

Medo dessa gente banal
Medo da mesquinhaz viral
Medo da tacanhez
Medo da sensatez

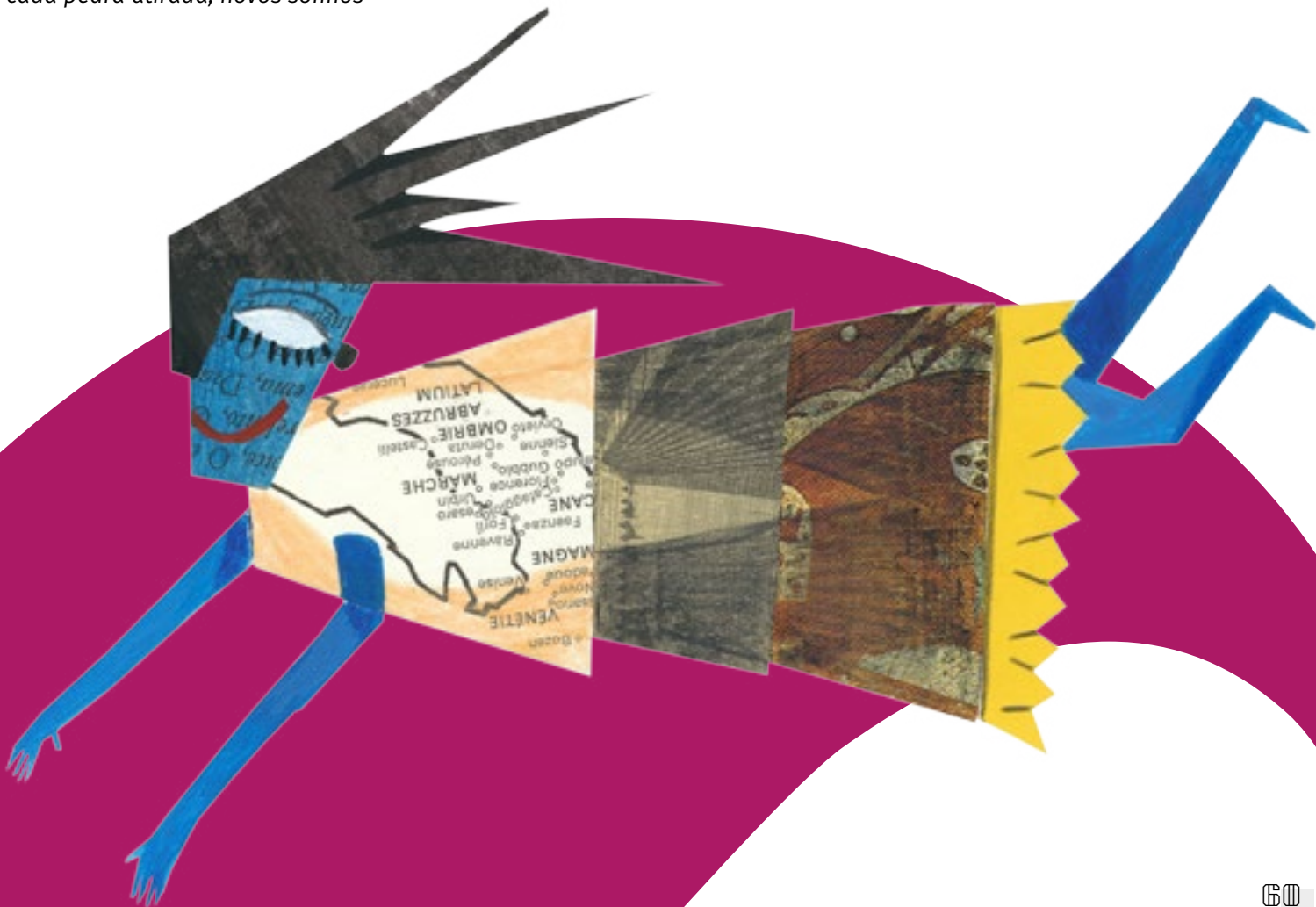
Medo da liberdade, medo da saudade
Medo da vida dura
Medo da ditadura

Medo de saber-se nada
Medo de se alienar
O medo do medo de criar

Esse medo que dá na gente
É um medo de sufocar
De fazer a vida parar

Medo do medo que dá na gente
Medo de se acovardar

Medo, pra que medar????



Resenhas

Guilherme Augusto Araújo Fernandes – Mem Fox & Julie Vivas

por Helen Regina Freire dos Santos



Guilherme Augusto Araújo Fernandes, um título grande para um pequeno grande livro infantil, que na realidade nem é tão pequeno assim. O livro traz uma narrativa que trata de maneira singela e sensível da relação entre crianças e idosos, no momento em que faz a descrição de um vínculo geracional harmonioso descrito por uma amizade prazerosa entre um menino com os idosos de um asilo vizinho a sua casa, e especialmente com uma senhora de 96 anos a dona Antônia Maria Diniz Cordeiro, por um simples motivo:

“[...] ela também tinha quatro nomes, como ele. [...]” (p. 08).

Com essa ideia principal a autora Mem Fox e a ilustradora Julie Vivas desenvolvem belamente, e em acordo com o olhar de uma criança, uma temática de cunho intergeracional que prende o leitor

– seja ele mediador, seja ele público ouvinte, ou seja ele a criança que lê – ao trabalhar questões como amizade e cuidados no relacionamento entre gerações tão distantes no que tange a idade. E o nosso Guilherme Augusto Araújo Fernandes, aqui no Brasil teve sua primeira edição pela editora Brinque-Book em 1995 sendo a edição traduzida de uma obra originalmente lançada em 1984 pela Omnibus Book Austrália, intitulada “Wilfrid Gordon McDonald Partridge”, encantando uma geração. Mas vejamos que surpresa, o nosso menininho já está um adulto e continua encantando crianças, pais e educadores ao longo de décadas, sem perder a sua doçura.

Mas, “[...] O que é uma memória? Perguntou Guilherme Augusto [...] (p.10), no momento em que descobre que a sua melhor amiga de 96 anos está perdendo a sua memória. Começando por seus pais e rebatendo em vários outros de seus amigos do asilo, Guilherme Augusto busca respostas à sua pergunta na intenção de auxiliar a dona Antônia, sua grande amiga. Narrada de maneira cadenciada, a história se desenrola quando Guilherme Augusto inicia a sua investigação perguntando – “[...] O que é uma memória? [...]” –, a cada um de seus conhecidos. E cada um deles a associa com fatos ou a sensações diversas. Daí então o menino passa a concretizar cada definição de memória a ele confidenciada com um objeto representativo a ele, ou seja, coisas que também o remetiam a alguma memória afetiva e significativa.

“[...] Então, Guilherme Augusto voltou para casa, para procurar memórias para Dona Antônia, já que ela havia perdido as suas. [...]” (p. 18).

A postura de nosso personagem descreve bem ações esperadas a uma criança no que tange a seus afetos seja voltado a objetos estimados ou, quando sensibilizada

e orientada por seus responsáveis, voltadas a pessoas queridas em seu entorno. E a preocupação expressa pelo Guilherme Augusto em resgatar algo de interesse essencial à sua amiga – uma amiga especial, pois a sua característica peculiar é ser idosa – representa uma iniciativa seguida de atitude e de cuidados bonita de se ver, especialmente num mundo onde empatia e alteridade são valores cada vez mais raros e distantes nas sociedades contemporâneas individualistas, na maioria dos casos, nas quais geralmente há a substituição desleal do respeito, cuidados e da atenção à sabedoria expressa por essa faixa etária, no caso os idosos. Diante disso normalmente é levantada a bandeira de um suposto desenquadramento do idoso com as “coisas da atualidade”, em contraponto à agilidade do jovem. Ledo engano! Pois conheço idosos articulados e tão conectados inclusive à tecnologia quanto qualquer jovem. Em Guilherme Augusto Araújo Fernandes

observamos essa troca de cunho intergeracional ocorrer de maneira leve e harmoniosa. Guilherme Augusto aprende com os pais e com seus vizinhos idosos numa troca bilateralmente caracterizada pelo saber, conhecimento e aprendizado a partir do momento no qual compartilham ideias e experiências afetuosamente.

Ao final de sua peregrinação temos Guilherme Augusto com uma cesta repleta de “memórias” para que a sua amiga pudesse resgatar as suas próprias. Uma a uma cada memória representada por objetos foi sendo apresentada à Dona Antônia, que ao segurá-las foi remetida a lembranças pessoais. Mas, será que ela conseguiu resgatar de fato as suas memórias? Bem, minha sugestão é a leitura de “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”, um pequeno livro que na realidade nem é tão pequeno assim! &

FOX, Mem; VIVAS, Julie. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. São Paulo: Brinque-Book, 2015.

<http://memfox.com/>

http://www.walkerbooks.com.au/Authors_and_Illustrators/Julie-Vivas



O Irmão Alemão – Chico Buarque

por Helen Regina Freire dos Santos

<1>



“Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância. E não perguntes quem és àquele que sabe a resposta, nem mesmo a essa parte de ti mesmo que sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta.”
(Jorge Larrosa)

Sabidamente reza um dístico popular que “quem conta um conto aumenta um ponto...”, ainda mais quando esse ponto, ou esse expresso conto, parte da memória de um coletivo familiar possuindo base em fatos reais, no caso a existência de

um irmão fruto de um affair do patriarca de uma família quando jovem. Neste cenário temos o mote principal – sim, pois diante deste outros motes são também, e habilmente, levantados – sob o qual Chico Buarque desenvolve a sua narrativa, meio ficção meio realidade, na qual com uma escrita que flui harmoniosa e é agradável à leitura, ele dá vida a este seu romance ao reproduzir uma pesquisa de cunho real, que foi iniciada para levantar ou confirmar algumas informações, gradativamente seguindo de forma indireta o conselho acima, quando procura “[...] Sê tu mesmo a pergunta [...]”. Mas não nos enganemos!!! Chico não faz um relato histórico de uma história de vida, ele utilizou a realidade como fonte para a tessitura da narrativa de um conteúdo muito interessante. Mas como emergiriam essas “informações” a um Chico jovem, então de 22 anos nos idos de 1967?

E foi na humilde residência do Manuel que Vinicius e Tom – na casa do Estes “singelos” e tão comuns amigos – que numa conversa informal soltaram, aleatoriamente, a informação: “aquele filho alemão do seu pai [...]”. – Um brevíssimo parêntese, e só para que conste: sobre esse fato, caríssimos leitores que por hora acompanham essas colocações que faço, informo-lhes que não é ficção e os relembro: “[...] Sê tu mesmo a pergunta [...]” depois da curiosidade levantada!!! – . Muito mais recentemente, o autor já havia dado início ao seu romance quando descobriu uma correspondência antiga entre autoridades alemães e seu pai, a respeito da criança que estava em poder dos nazistas, informando que para ser levada à adoção necessitava não possuir descendência judia. Com base nesta informação foi iniciada a tal pesquisa sobre “O Irmão Alemão”, ou “aquele filho alemão do seu pai [...]”, e as diversas conjecturas levantadas sobre sua existência e sobrevivência transcritas na obra.

Mas, retrocedendo um pouco nessa linha do tempo... Sergio Buarque de Holanda, intelectual e pai de Chico Buarque, quando jovem e solteiro viveu em Berlim atuando como correspondente de um jornal, entre os anos de 1929 e 1930, período rico para todo e qualquer jovem que desejasse ampliar sua formação crítica. Historicamente falando, à época vivia-se a efervescência da República de Weimar, caracterizada por sua ambiência cultural; mundana; boêmia e, creio eu que exatamente por isso bastante criativa; num clima que, infelizmente, anos depois testemunharia a barbárie se apresentar em sua face mais surreal com a ascensão do nazismo. Retornando ao Brasil Sergio se casa e tem sete filhos, entre eles Chico Buarque.

Bem, esse é o cenário real que dá origem a uma narrativa tensa e paradoxalmente leve, com personagens que convivem harmoniosamente no transito entre duas dimensões, a realidade e a ficção, cinquenta anos depois. Assim, neste traçado temos descrita na obra a São Paulo da década de 1960 com alguns personagens peculiares. Narrando em primeira pessoa toda essa trama temos Francisco de Hollander, ou Ciccio, inicialmente como um adolescente, e a posteriori como estudante de letras, que encontra uma carta com “segredos” bombásticos e quase “incomentáveis” de família,– a carta de uma tal Anne Ernest, antiga namorada alemã de seu pai na época em que viveu em Berlim – dentro de uma obra da vasta biblioteca de seu pai. Biblioteca que é descrita minuciosamente no percurso da obra. E que nos remete a Borges em sua “Biblioteca de Babel”, no que diz respeito ao contraste entre lugar do profundo conhecimento e o da mera e superficial informação.

Ciccio tem um irmão chamado Domingos, o Mimo, nada afeito à leitura, e que era o estereótipo do playboy sedutor de virgens, contudo dentre os irmãos era o mais próximo ao pai. Ambos eram os filhos de Assunta e Sérgio de Hollander. Ciccio apresenta um sentimento de inferioridade diante do irmão, cuja relação no correr da obra sempre aparece como misto de competitividade, distancia e silêncio, entre ambos. Fato que é expresso por Ciccio, por exemplo, na escolha das namoradas que tinha por preferência aquelas que já estiveram com Mimo em algum momento; no gosto pela leitura e pelo ambiente da biblio-

teca, e no aprendizado da língua francesa na intenção de ler textos no original compondo situações que, de certa maneira, serviam para chamar a atenção de seu pai. Existem ainda outros personagens secundários conectados à trama de maneira surpreendente e instigante.

Quando descobre acidentalmente a tal carta, Ciccio inicia a sua cruzada em busca de informações e comprovações sobre a existência de seu irmão alemão. Busca que nos lança, enquanto leitores, numa montanha russa tensa, densa, mas bastante prazerosa que alimenta a nossa curiosidade, amor e ódio diante das diversas situações apresentadas na trama. O percurso temporal deste livro tem como pano de fundo dois contextos históricos extremamente conturbados para duas sociedades, a Berlim que respira holocausto e a ditadura militar no Brasil, e ambos repercutem de maneira enfática na vida familiar de Ciccio, ou seja, do nosso personagem narrador. E esses pontos e contrapontos são os norteadores para o leitor chegue à Berlim da contemporaneidade para a concretização, ou não, dessa busca curiosamente afetiva desse irmão alemão.



Uma constatação pessoal que fiz ao ler “O Irmão Alemão” foi que, em determinados trechos do livro, percebi alusões bastante sutis a algumas das canções do próprio Chico Buarque. Canções como: A banda; O filho que eu quero ter; Não sonho mais; Paratodos e João e Maria aos meus olhos são lembradas no correr da narrativa através da estruturação de cenários e cenas intrincadas. Se interpretação ou superinterpretação como diz Eco, não sei lhes dizer; o fato é que o autor não fala nada a respeito de canções, pelo menos até onde vi no que tange a divulgação deste seu trabalho. Mas como Manguel já disse que em toda obra literária há uma página em branco, e é ela o local onde o leitor pode atuar como um coautor... bem, neste caso estou salvaguardada em minhas alucinações literárias!!! E posso transitar sem medo, guiada por minha recepção estética desta leitura, batizada pelo vírus da “chicolatria”. Sim, pois segundo um amigo querido sou chicolâtra de pai e mãe desde pequeninha com os “Saltimbancos”... Mas, agora fiquei pensando se algum curioso leitor poderia está se perguntando em quais trechos dessa obra as músicas em apareceram sutilmente delineadas (?). A esses leitores curiosos como eu, digo que se encontram nas páginas... Ou melhor, estão na obra “O Irmão Alemão”, isso posso confidenciar, principalmente para aqueles que tenham olhos de ler. Boa leitura! &



BUARQUE, Chico. O Irmão Alemão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

OBRAS INCIDENTAIS:

BORGES, Jorge L. *Ficções*. São Paulo: Companhia das Letras.

ECO. Umberto. *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana-danças, piruetas e mascaradas (parte-1 Como se chega a ser o que se é)*. Belo Horizonte: Autentica.

MANGUEL, Alberto. *Uma História da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras.

MÚSICAS:

A banda (Chico Buarque. Álbum: Chico Buarque de Holanda/ Ano: 1966)

O filho que eu quero ter (Chico Buarque. Álbum: Sinal fechado/ Ano: 1974)

Não sonho mais (Chico Buarque. Álbum: Vida/ Ano: 1980)

Paratodos (Chico Buarque. Álbum: Paratodos/ Ano: 1993)

João e Maria (Chico Buarque. Álbum: Chico Buarque, ao Vivo, Le Zenith, Paris/ Ano: 1990)

ARTISTA PLÁSTICO ALEMÃO ANSELM KIEFER:

<http://jornalggn.com.br/blog/luisnassif/o-artista-plastico-alemao-anselm-kiefer>

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq24039828.htm>

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000778202>

<http://www.dw.com/pt-br/pintor-anselm-kiefer-recebe-prêmio-da-paz-por-cultuar-o-livro/a-3388664>

Cenas de Leitura

Cenas de leituras

Algumas ações do Projeto Mediadores de Leitura na Biblioteca e na Escola, realizadas em sete bibliotecas comunitárias e oito escolas públicas municipais da Região Metropolitana de Recife, em que ficam visíveis as cenas de leitura capturadas nesses diferentes espaços.



Na Biblioteca da Escola Municipal Mércia de Albuquerque Ferreira (Recife - PE), a professora Fátima Glasner lê o livro “A flor do lado de lá” e conversa com as crianças.

Na Biblioteca Caranguejo
Tabaiaras (Recife - PE),
a mediadora Adilene Pereira
lê a tenda “Parque da Jaqueira”.





Na Biblioteca da Escola Municipal do Coque (Recife - PE), a Professora Érica Melo lê o conto "Histórias da nossa gente."



Na Escola Municipal do Coque (Recife - PE), crianças lendo contos indígenas.



Na Biblioteca Multicultural Nascledouro (Recife - PE), leitura feita pelo mediador Rogério Bezerra e pelas crianças.



Na Escola Municipal Umberto Gondim (Recife - PE), leitura de Livro de Imagem – mediador Rodrigo Fischer.



Roda de Leitura na Biblioteca Comunitária Amigos da Leitura (Recife-PE)



Leitura Compartilhada na Biblioteca Comunitária Amigos da Leitura (Recife-PE)



Formação de professores na Biblioteca Comunitária LarMeimei (Recife - PE),
Leitura ao Pé do ouvido.



Formação de professores na Escola Municipal Luíz Lua Gonzaga - Biblioteca ABC do Sertão (Jaboatão dos Guararapes - PE)
Leitura silenciosa de livros escolhidos de acervo disponibilizado.



Formação de professores na Escola Municipal Luíz Lua Gonzaga - Biblioteca ABC do Sertão (Jaboatão dos Guararapes - PE)
Leitura silenciosa de livros escolhidos de acervo disponibilizado.



Sugestões de Atividades

Atividade –

Meu nome em ação

Objetivo

- Construir a identidade do grupo a partir da revelação de aspectos da identidade individual de cada participante expressos nas palavras e gestos apresentados.
- Ampliar as capacidades de observação de si e do entorno e de concentração, por meio do desenvolvimento de atividades de aquecimento e descontração do grupo.
- Ampliar suas possibilidades de compreensão do mundo natural e cultural e de interação social, expressando-se conscientemente através das linguagens verbal e não verbal.
- Compreender o princípio alfabético indispensável para a aprendizagem da leitura e da escrita, a partir da aquisição da consciência dos diferentes fonemas da língua portuguesa.

Apresentar-se com corpo inteiro ao grupo, dizendo seu nome, uma palavra que comece com o som inicial de seu nome e que tenha algo a ver com uma característica sua. A palavra deve ser acompanhada por um gesto que a represente.

Conhecer o colega a partir de uma de suas características.

Procedimento

- Em círculo, de pé, um participante dá um passo à frente, fala o seu nome, a palavra ao mesmo tempo em que faz o gesto. Em seguida, os outros participantes do círculo repetem o nome, a palavra e o gesto duas vezes.
- Depois que todos os membros do grupo tiverem se apresentado, indique uma pessoa e solicite que o grupo relembra o nome, a palavra e o gesto que a pessoa realizou.

Aspectos relevantes para o trabalho educativo –

A atividade possibilita:

- A vivência consciente dos sentidos da visão e da audição, levando o aluno a compreender a importância da percepção sensorial para o processo de construção de conhecimento e de compreensão do mundo objetivo.
- A ampliação das possibilidades de expressão dos alunos, tanto no campo da linguagem verbal quanto da corporal.
- A expansão da capacidade de representação/simbolização dos alunos.

Articulação com a aprendizagem da leitura e da escrita

A atividade dá acesso à consciência fonêmica, aquisição de fundamental importância para a aprendizagem da leitura e da escrita. O professor poderá aproveitar este jogo para iniciar muitas atividades de escrita.

Atividade –

Isso não é um cachimbo

(Ceci n'est pas une pipe – Magritte)

Objetivo

- Desenvolver a expressão oral, favorecendo a ampliação do vocabulário e estimulando a imaginação.
- Ampliar observação, atenção e concentração, por meio do desenvolvimento de atividades de aquecimento e descontração do grupo.
- Ampliar a capacidade de compreensão das possibilidades de transformação da realidade objetiva individualmente e/ou em grupo.
- Perceber as possibilidades de leitura e produção de textos nas linguagens verbal e não-verbal no processo de produção de sentido.

Transformar o objeto que está segurando em outro objeto, denominando-o e expressando sua função através de gestos que o caracterizem.

Aspectos relevantes para o trabalho educativo –

A atividade possibilita:

- Ampliação do repertório verbal, imagético e conceitual do aluno.
- Desenvolvimento da capacidade de leitura e construção de sentidos na trama verbo-imagética.
- Aumento das possibilidades de expressão dos alunos, tanto no campo da linguagem verbal (oral e escrita) quanto da corporal.
- Exercício da capacidade de representação/simbolização dos alunos na produção de sentidos.

Material Necessário

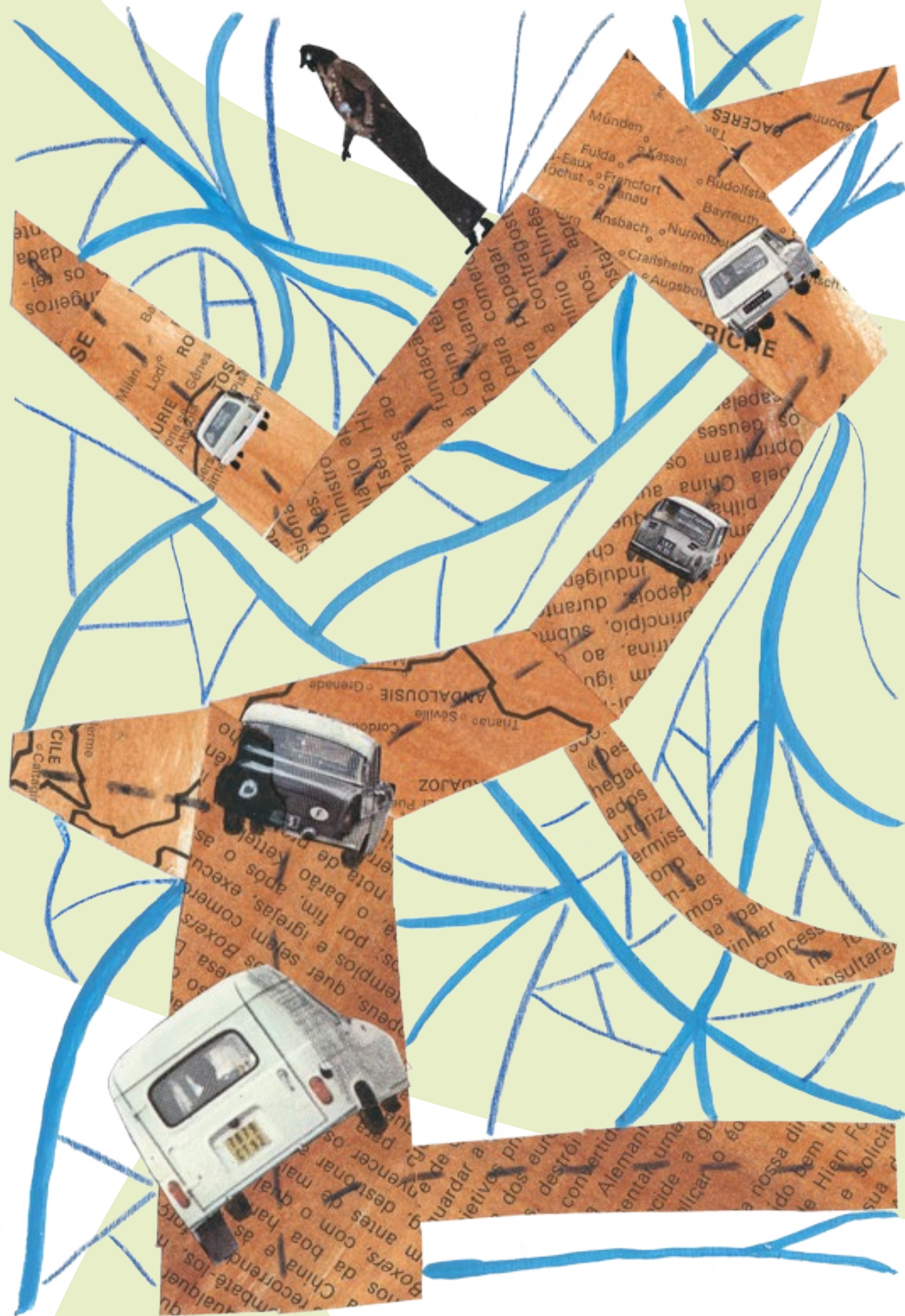
Qualquer objeto fácil de manusear (garrafa pet pequena, rolo de papelão, caixa vazia, estojo de lápis etc.)

Procedimento

- Em círculo, cada participante vai transformar o objeto que está segurando em outro objeto, denominando-o e expressando sua função através de gestos que o caracterizem.
- O professor apresenta o objeto aos demais, dizendo: “Isso não é um estojo (se for o caso), é um...” (celular, pente etc.) nomeando sua ideia. Ao mesmo tempo representa o uso do objeto imaginado com gestos e movimentos. Depois o entrega a quem está ao seu lado.
- A pessoa que recebe o “novo” objeto repete a mesma frase: “Isso não é mais” e os mesmos gestos e movimentos do objeto anterior e dá sua nova versão.
- Continua a transformação até todos terem participado da atividade. Os participantes devem observar as várias possibilidades de transformação do objeto e as diferentes formas apresentadas pelo grupo, lembrando que não poderá haver repetição de objetos.

Articulação com a aprendizagem da leitura e da escrita

Ao terminar a atividade, o professor pode solicitar que os participantes anotem os nomes dos objetos que apareceram durante a atividade.



Lugares para visitar

Teatro de Santa Isabel

Por que visitar?

O Teatro de Santa Isabel é um monumento tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional desde 31 de outubro de 1949, uma legítima edificação do estilo arquitetônico Neoclássico, projetada pelo engenheiro francês Louis Leger Vauthier e inaugurada em 18 de maio de 1850. O Teatro é sede da Orquestra Sinfônica da cidade do Recife.

O que observar?

Durante a visita estejam atentos(as) aos diversos espaços que compõe o Teatro de Santa Isabel, como hall de entrada, Salão Nobre, plateia, frisas, camarotes e torrinha, camarins, palco, galerias e jardins. Atenção especial para o belo lustre sob à plateia e pinturas que emolduram a cortina.

Para refletir/pensar:

- A organização e localização espacial da plateia, frisas, camarotes e torrinha como exemplo da estratificação social da época;
- A homenagem prestada à Princesa Isabel e sua relação com a cor da pintura externa do teatro até hoje;
- O diálogo arquitetônico existente entre o Teatro de Santa Isabel, o Palácio do Campo das Princesas – sede do governo do estado, o Palácio da Justiça e a Praça da República.

Para maiores informações:

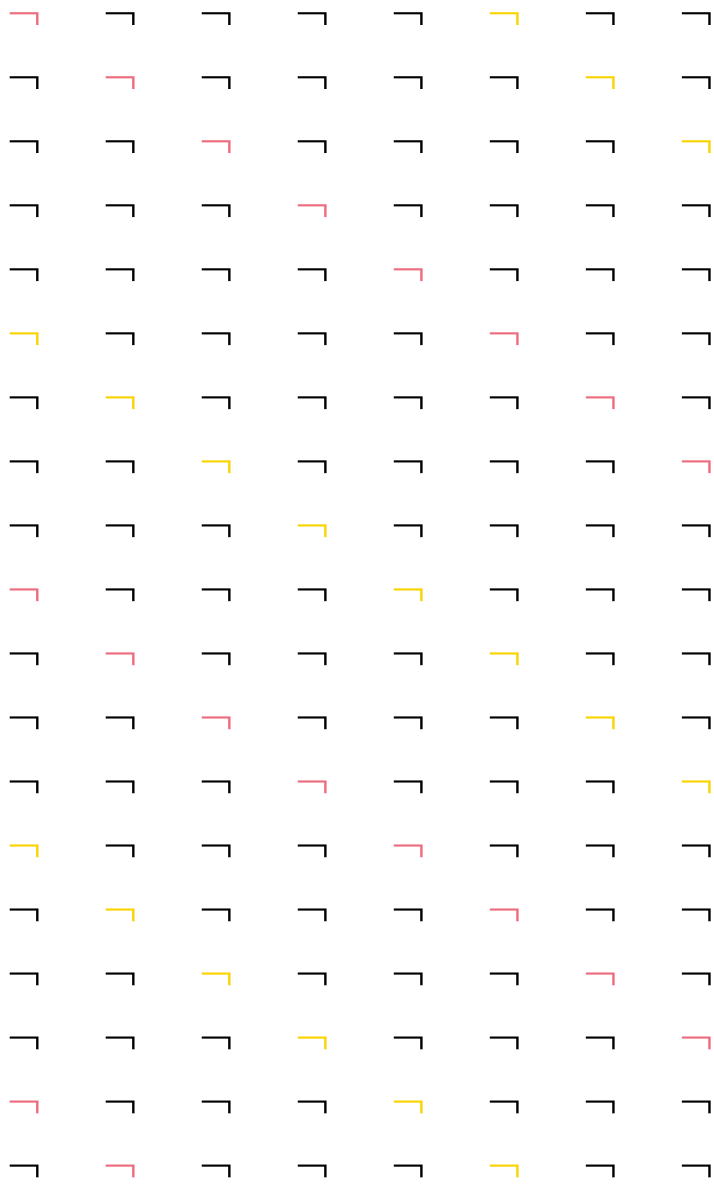
<http://www.teatrosantaisabel.com.br>



Interior do Teatro Santa Isabel
<<https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/originals/97/4d/49/974d49af2a54e2a49d12e51a8b2580a1.jpg>>



Exterior do Teatro Santa Isabel. Por Marcelo Lyra.



Museu do Mamulengo – Espaço Tiridá

Por que visitar?

O Museu do Mamulengo – Espaço Tiridá é o primeiro Museu de Mamulengo do Brasil e da América Latina. Está localizado na Rua de São Bento, nº 344 – Ribeira, em Olinda. E foi inaugurado em 14 de dezembro de 1994 e tem como finalidade divulgar o mamulengo e toda sua tradição como teatro de bonecos da região nordeste.

O que observar?

A qualidade do acervo e a quantidade de bonecos antigos e contemporâneos (aproximadamente 1.200 peças) de diversos mestres mamulengueiros, apresentando assim um painel amplo da linguagem do boneco na região nordeste.

Para refletir/pensar:

- O mamulengo e a contemporaneidade: tradição e resistência;
- O brinquedo e o brincar como elementos constitutivos das identidades humanas.

Para maiores informações:

<http://museudomamulengo.blogspot.com.br>

LIMA, Marcondes. A arte do brincador. Recife: SESC, 2009.



Veja quatro autorretratos inusitados!



Tarsila do Amaral. Autorretrato, 1924.
<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/galeria/uploads/1/tarsila34_2.png>



Janie Rhyne. Eu na cama, depois da escola, tentando voltar a mim mesma. <RHYNE, Janie – Arte e Gestalt: padrões que convergem. São Paulo: Summus, 2000>



Gustave Courbet. Autorretrato, 1845
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Gustave_Courbet>



Norman Rockwell. Triple Self Portrait, 1960
<http://www.hagopgaragem.com/galeria_norman_rockwell1.html>

Já viu cenas parecidas com estas?



Norman Rockwell foi um ilustrador americano que nasceu em Nova York em 1894. Ele combinava fotografia e pintura criando um estilo totalmente realista.

Sua arte conta crônicas visuais americana dos anos posteriores a 2 guerra mundial.



Todas as ilustrações foram retiradas de <http://www.hagopgaragem.com/galeria_norman_rockwell1.html>

Ossos do ofício

Ao mostrar o hospital a alunos da creche,
ouvi uma conversa entre uma menina e um técnico de raios X.

- Você já quebrou algum osso? - perguntou ele.
- Já - respondeu a menina.
- Doeu?
- Não.
- Sério? Qual foi o osso que você quebrou?
- O do braço da minha irmã.

A.L. Graber, EUA
<http://www.selecoes.com.br/ossos-do-of%C3%ADcio>

Trabalho numa gráfica rápida

Certo dia, uma senhora nos encomendou convites para o aniversário do filho, que teria como tema o Mickey Mouse. O rapaz que trabalha comigo pegou o serviço e marcou a entrega para o dia seguinte. Quando ela voltou, foi atendida pela menina da recepção que sabia o tema da festa, mas esquecera o nome da cliente. A recepcionista, então, entrou na nossa sala e perguntou:

- Alexandre, você fez aqueles convites, da mulher do Mickey!?

E ele, atarefado demais no momento, não pensou muito para responder:

- Quem, a Minnie!?

Heyder Numeriano, Petrolina (PE)
<http://www.selecoes.com.br/ossos-do-of%C3%ADcio>

Calculando

A professora trabalhava uma difícil equação com as crianças. Era cálculo pra lá, cálculo pra cá. Pedrinho pensava, Joana calculava... e todos prestavam atenção. Nisso, a professora anuncia:

- Então chegamos ao resultado final e descobrimos que x é igual a zero.

A sala inteira levanta e reclama:
— Puxa, professora, tanto trabalho para nada!

<http://cantoseseusencantos.blogspot.com.br/2013/11/blog-post.html>

Tirinhas



<<http://quadrinhosnocontextoeducacional.blogspot.com.br/2012/11/a-invasao-das-historias-em-quadrinhos.html>>



QUINO, J. L. Mafalda. Tradução de Mônica S. M. da Silva, São Paulo: Martins Fontes, 1988.
< <http://inforkeu.blogspot.com.br/2014/11/interpretacao-de-texto-enem.html>>

Você já viu uma coisa dessas?



<http://www.hagopgaragem.com/galeria_norman_rockwell4.html>



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

GOVERNO
FEDERAL

