

I Seminário internacional
Arte, palavra
e **leitura** na **1ª infância**
2018

Beatriz Sanjuán, María Emilia López, Stela Barbieri, Eva Martínez Pardo,
Sara Bertrand, Rodrigo Lacerda, Marina Colasanti, Bel Santos Mayer,
Lara Meana, Patrícia Diaz, Susana Coutinho de Sousa, Patrícia Bohrer Pereira
Leite, Yolanda Reyes, Issa Watanabe, Laura Teixeira, Lucas Ramada, Paloma
Valdívia, Inés Miret, José Castilho Marques Neto, Lorena Andrea Panche
Veloza, Tereza Perez, Dianne Cristine Rodrigues Melo, Edi Fonseca

COORDENAÇÃO EDITORIAL Dolores Prades e Sandra Medrano

Seminário internacional
Arte, palavra
e **leitura** na **1ª infância**





Seminário internacional

**Arte,
palavra
e leitura**

na

1ª infância

2018



© 2019, 1º Seminário Internacional 2018 – Arte, palavra e leitura na primeira infância

Concepção e curadoria
Instituto Emília e Comunidade Educativa CEDAC

Realização
Itaú Social e Sesc São Paulo

Edição *Dolores Prades*
Coordenação editorial *Dolores Prades, Sandra Medrano*
Ilustrações *Laura Teixeira*
Projeto gráfico *Mayumi Okuyama*
Diagramação *Melyna Souza*
Transcrição e tradução *Alda Beraldo, Emily Anne Stephano Sant'Ana, Lurdinha Martins*
Edição das mesas *Antonio Stotz e Carolina Glycerio*
Preparação e revisão de textos *Cícero Oliveira*
Secretaria *Carolina Splendore, Belisa Monteiro*
Fotos *Sofia Colucci*

Dados internacionais de Catalogação de Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB 11/3129

S474 Seminário internacional 2018 / [Coord.] Dolores Prades, Sandra Medrano;
1.ed. ilustração de Laura Teixeira.

São Paulo: Instituto Emília, 2019
176 p.; il.; 17 x 24 cm.

ISBN: 978-85-54019-14-3

1. Formação de leitores. 2. Literatura infantil. 3. Leitura.
4. Cultura – infância. I. Prades, Dolores. II. Medrano, Sandra.
III. Teixeira, Laura. IV. Título.

CDD 372.4

Índice para catálogo sistemático:

1. Formação de leitores: literatura infantil
2. Leitura: cultura: infância

Instituto Emília

revistaemilia.com.br/categorias/cadernos

Av. Angélica 551/cj. 8 – 01227-000 SP

Contato: editorial@revistaemilia.com.br

Comunidade Educativa CEDAC

www.comunidadeeducativa.org.br

Rua Capitão Prudente, 165 - 05422-050

Contato: comunidade@comunidadeeducativa.org.br

à *Marielle Franco*
(27/07/1979-14/03/2018)



SUMÁRIO

8 Ampliando fronteiras e espaços de reflexão e compartilhamento

10 Diversidade de olhares sobre as infâncias

12 Descobertas do mundo e muito mais

17 Breve ensaio sobre a palavra poética e a proteção simbólica da infância

María Emilia López

25 A voz, a palavra e o brincar na primeira infância

Beatriz Sanjuán, María Emilia López, Stela Barbieri, Patrícia Bohrer Pereira Leite

49 Embaixo da pele do lobo: Por que ler os clássicos?

Eva Martínez Pardo, Sara Bertrand, Rodrigo Lacerda, Dolores Prades

71 Pontos de costura ao redor do clássico

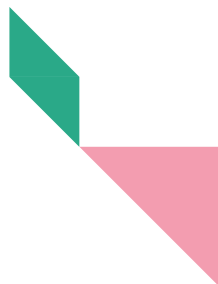
Marina Colasanti

79 Rompendo paradigmas e semeando futuros leitores

Bel Santos Mayer, Patrícia Diaz, Lara Meana

105 Um mundo aberto: A cultura na primeira infância

María Emilia López, Patrícia Bohrer Pereira Leite, Yolanda Reyes



119 Arte, poesia e mundo digital na primeira infância

Issa Watanabe, Laura Teixeira, Lucas Ramada,
Paloma Valdivia

127 Quem cuida dos futuros leitores?

Inés Miret, José Castilho, Lorena Andrea Panche Veloza,
Yolanda Reyes

141 Por uma escola que forma leitores

Tereza Perez e Patrícia Diaz

152 Pela construção de uma sociedade leitora

**154 As crianças pequenas e a literatura: Banhos
de linguagem**

156 Formação de professores para formar leitores

163 Biografias

173 Quem somos



Ampliando fronteiras e espaços de reflexão e compartilhamento

O *Seminário Internacional Arte, palavra e leitura na Primeira Infância* nasce do compartilhamento de uma convicção: a necessidade de refletir e discutir questões que estão na base de uma formação integral e autônoma, cada vez mais necessária em nosso país. Foi uma aposta na democratização do direito à leitura e um investimento na formação de todos aqueles que trabalham com a promoção do livro, da leitura e a formação de futuros leitores.

A partir do compartilhamento dessa visão, o Itaú Social e o Sesc São Paulo realizaram, com a curadoria da Comunidade Educativa CEDAC e do Instituto Emília, o Seminário na unidade do Sesc Pinheiros, nos dias 13, 14 e 15 de março de 2018.

Foram três dias intensos de mesas redondas, oficinas e compartilhamento de experiências. Esta publicação que apresentamos recupera, quase integralmente, as discussões realizadas ao longo desses dias. De tal maneira que preserva a enorme riqueza do Seminário, ampliando a sua ressonância e repercussão, e seu papel como promotor de reflexões e debates em torno do papel da arte, da oralidade e da leitura na primeira infância.

Ter a possibilidade de conservar e disseminar estes conteúdos é, sem dúvida, o melhor resultado que poderíamos

esperar deste projeto. O objetivo de ampliação do público para além do Seminário está inscrito desde a sua origem, nas parcerias feitas, por exemplo, com as comunidades de Parelheiros e Heliópolis, onde foram realizadas várias atividades com convidados internacionais. A concretização desta publicação permitirá que novos públicos tenham acesso aos temas abordados.

O sumário sinaliza a diversidade dos temas e a riqueza das reflexões aqui ampliada com 3 textos inéditos: “Breve ensaio sobre a palavra poética e a proteção simbólica da infância” de María Emilia López, “Pontos de costura ao redor do clássico” de Marina Colasanti e, por fim, “Por uma escola que forma leitores” de Patrícia Diaz e Tereza Perez.

Agradecemos em especial ao Itaú Social e ao Sesc São Paulo pela realização do evento, ao Sesc Pinheiros pelo acolhimento, ao Instituto C&A e à ACE – Acción Cultural Española – pela parceria, e à FTD Educação, que viabilizou a impressão deste livro. Estendemos os nossos agradecimentos à toda equipe que trabalhou no Seminário pelo seu comprometimento e profissionalismo e, claro, a todos os nossos convidados que concordaram, tão generosamente com a divulgação de suas falas. E, por último, à Laura Teixeira por ceder suas ilustrações para esta edição.

Esperamos que estas páginas sejam um convite a entrar no espaço generoso e diverso que a arte, a leitura e o livro promovem.

Dolores Prades e Tereza Perez
Instituto Emília e Comunidade Educativa CEDAC

Diversidade de olhares sobre as infâncias

O Itaú Social desenvolve, implementa e compartilha tecnologias sociais para contribuir com a melhoria da educação pública brasileira. Sua atuação está pautada no desenvolvimento de projetos sociais, no fomento a organizações da sociedade civil e na realização de pesquisas e avaliações. Juntamente com uma rede de parceiros, fornecedores e colaboradores, trabalha para que municípios, estados e União se unam para entregar aquilo que é direito de todos: acesso à educação, sem restrição de tempo, espaço, raça, cor ou gênero.

Por entender que a educação pública demanda uma organização coletiva, convida todos os interessados para, juntos, criar e fazer prosperar um Polo de Desenvolvimento Educacional, de forma que seja possível formar cidadãos capazes de construir a nação que todos almejam.

Buscando contribuir com o fortalecimento do hábito da leitura em crianças de 0 a 6 anos, o Itaú Social desenvolve o programa *Leia para uma Criança*, que distribui livros a famílias, escolas, bibliotecas e organizações da sociedade civil, além de promover iniciativas de formação sobre o tema.

O *Seminário internacional – Arte, palavra e leitura na primeira infância* promoveu o diálogo entre autores, ilustradores de literatura infantil e juvenil, e especialistas em temas ligados

à primeira infância, à cultura e ao desenvolvimento infantil. Eles trouxeram à tona reflexões sobre como estas questões estão sendo vistas, os diferentes olhares que podem contribuir para ampliar referenciais e inspirações para novas práticas. Os pontos cruciais, como o título do evento bem coloca, são a arte, a palavra e a leitura, tripé fundamental para sustentar esforços em iniciativas que garantam a todas as crianças o acesso à cultura por meio de políticas, programas e projetos de incentivo à leitura.

Angela Dannemann
Superintendente do Itaú Social

Descobertas do mundo e muito mais

A infância é marcada pela curiosidade imanente e fascínio pelo desconhecido, como também pelos primeiros enfrentamentos da vida. As experiências vivenciadas por meio das brincadeiras, do contato com as diferentes linguagens artísticas e das diversas formas de interação e partilha de afetos ampliam o contato social e são primordiais nessa fase essencial de nossa existência. Assim, iniciam-se os processos da constituição de costumes e identidades, a partir das noções de valores que irão corroborar escolhas e ações futuras. Daí a importância de abrir horizontes e estimular várias das possibilidades e visões de mundo que podem contribuir para o desenvolvimento pleno das potencialidades da criança.

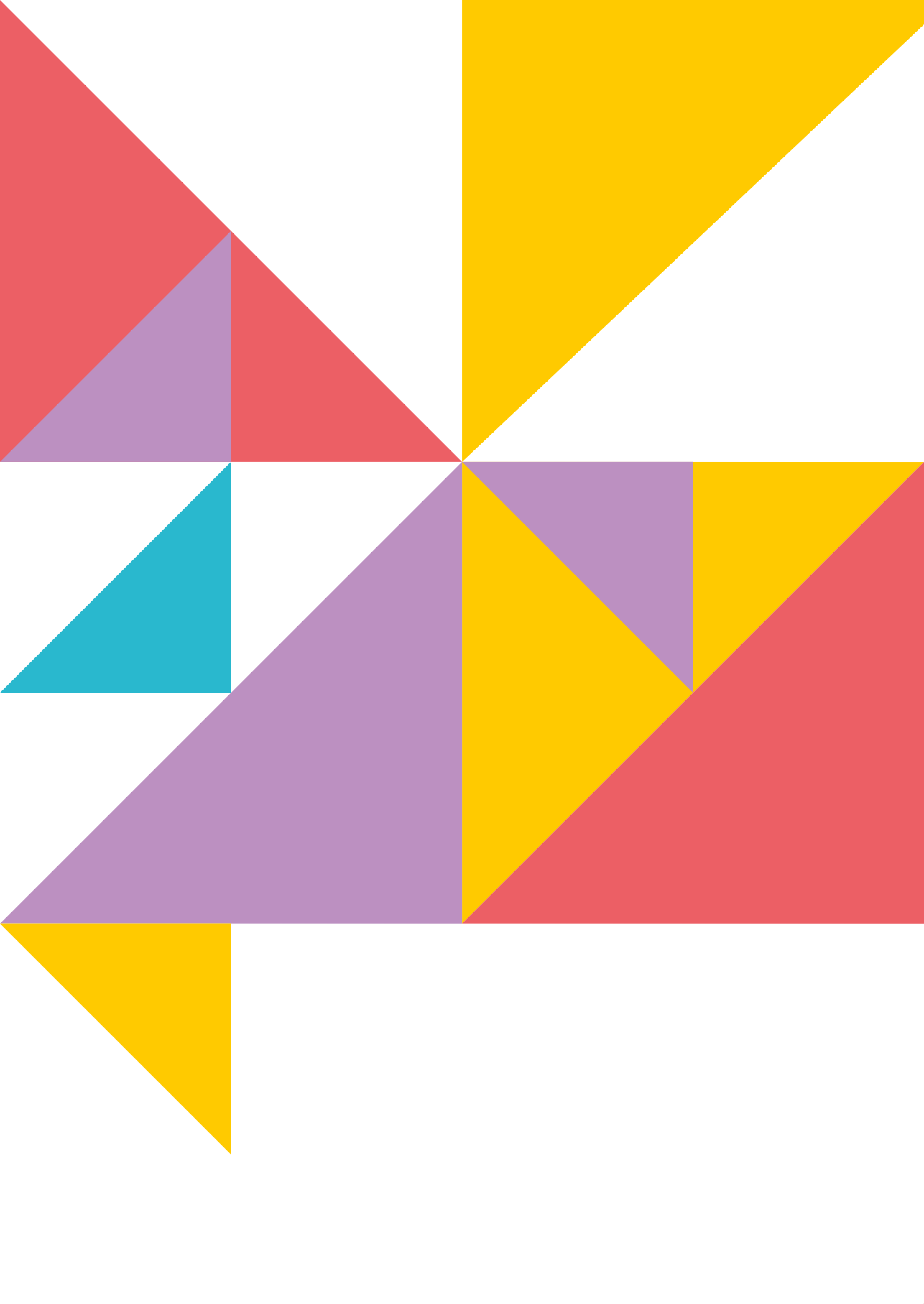
Nesse sentido, é essencial que ocorram ações e reflexões sobre o lugar da cultura na infância como fonte de ampliação dos repertórios sensíveis, e descobertas de tantos mundos e modos de ser e viver quantos a imaginação humana possa ter concebido. Dessa forma, a presente publicação consolida os trabalhos do *Seminário Internacional – Arte, palavra e leitura na primeira infância*, realizado no Sesc Pinheiros em 2018, com a participação de diversos parceiros, curadoria do Instituto Emília e da Comunidade Educativa CEDAC.

O Sesc, ao participar de tal iniciativa, fortalece e expande as fronteiras de suas ações de caráter transversal voltadas para esse público. Dentre elas, o programa Espaço de Brincar oferece uma programação para e sobre a primeira infância, tomando o brincar como fonte de desenvolvimento e conhecimento, pelas múltiplas experiências que possibilita. Voltado para bebês e crianças com até seis anos, seus adultos de referência e demais interessados no tema, objetiva desconstruir práticas de controle social sobre o brincar, promover a diversidade cultural, recuperar o brincar da cultura popular, refletir acerca da disseminação de preconceitos e estereótipos presentes na cultura do consumo, viabilizando e valorizando, assim, o livre brincar.

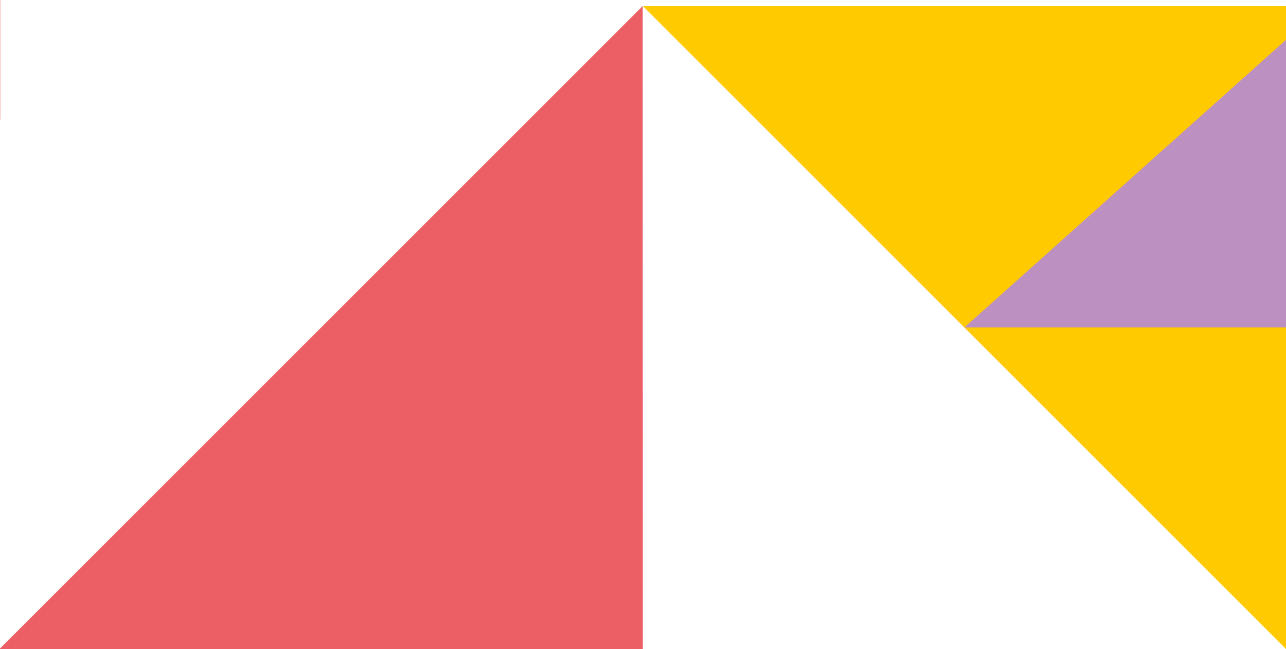
Na área de literatura, a instituição contempla ações para distintos públicos, dentre os quais, a primeira infância. Por meio das bibliotecas e espaços de leitura instalados em suas unidades, com acervos atualizados sobre variados temas, oferece ambientes favoráveis à troca de experiências literárias, culturais e educativas, e ainda com o BiblioSesc, projeto de bibliotecas volantes, distribuídos em distintas regiões, visa expandir as ações educativas e estimular as práticas de leitura.

Nessa perspectiva, considerando a dimensão lúdica, criativa e investigativa da primeira infância, em consonância com a realidade sociocultural em que as crianças vivem, espera-se contribuir para o desenvolvimento de indivíduos autônomos e críticos, que atuem na melhoria de sua comunidade, tornando-a um lugar mais acolhedor e com condições dignas para a existência humana.

Danilo Santos de Miranda
Diretor Regional do Sesc São Paulo



**Arte, palavra e leitura
na primeira infância**



Breve ensaio sobre a palavra poética e a proteção simbólica da infância¹

María Emilia López

A arte era uma brincadeira da cor da avelã, as crianças armavam as palavras que têm rimas ao final, logo choravam e gritavam a estrofe, e colocavam nela as botas das bonecas, e a estrofe se tornou rainha para morrer um pouco e a rainha se converteu em baleia e as crianças corriam e acabaram sem jantar.

TRISTAN TZARA²

Como falar da primeira infância senão por meio da arte, do jogo, da linguagem? Como nomear a riqueza de crescer sem nos ligarmos ao vínculo amoroso entre crianças e adultos? É possível ignorar que eles, bebês e crianças pequenas, são os seres que mais intensamente exercitam a criação de sentido, a expansão imaginária, e a força dessas práticas conseguem construir seus pequenos países biográficos, onde chegam a reinar, apesar da fragilidade humana inicial?

A experiência da linguagem está diretamente relacionada à proteção simbólica da infância. O bebê é um ser de linguagem que nasce lançado em um mundo de linguagem,

que ele ignora. O grito, o choro primitivo, é um procedimento de sobrevivência não só físico, ligado à respiração; o choro é o primeiro gesto de som que coloca a criança em um estado de conversação com os outros, e que permitirá, mais tarde, aprender a sua língua materna e diferentes jogos e músicas que esculpem a voz humana falante, dominando o esforço, a respiração, o ritmo, o tempo, definindo uma gama de sons próprios, reconhecendo a dos outros.

O grito diz muitas coisas complexas e vitais; o grito revela toda a potência e, ao mesmo tempo, toda a dependência, a fragilidade com que se nasce. Pascal Quignard diz que:

o movimento do nascimento, no instante natal, transforma um feto vivo e flutuante, que nada dentro de um invólucro cheio de líquido, em uma criança viva bruscamente ressecada no vento exterior, bruscamente esfriada, sem língua humana ainda, que lança ao ar uma proliferação de sopros absolutamente novos, separado para sempre do corpo da mãe, isolado, corpo recente emocionado de um corpo anterior, abandonado por ele, jogado ao chão, que morre se não receber nenhum socorro. A mãe fora de si, isso é cada criança.³

Uma vez separados pelo nascimento, a mãe e o bebê (que tem dela as melhores recordações, porque foi acariciado por sua voz, porque obteve continuidade da experiência graças a essa voz e esse ritmo repetidos, porque percebeu a beleza em forma suave de líquido que mexe e aconchega, porque se balançou entre ondas magníficas de seu líquido amniótico, e foi jogado para fora delas pelo nascimento) começam, ambos, a exercer um novo modo de comunicação, de psiquismo para psiquismo. Constroem vasos comunicantes que lhes permitem conseguir novamente alguma homeostase, reconhecendo-se um no outro. Começa a nascer a linguagem. O bebê balbucia para reproduzir as palavras que ouve de sua mãe, de seu pai, das

figuras amadas que o protegem e lhe dão simbolismo humano. Essas produções sonoras têm emoções, por isso o balbucio é musical, porque a emoção perturba a linha simples da voz.

Antes de que suas produções de linguagem tenham significado, o bebê as nutre de melodias variadas e afetos, do choro à melodia; por isso cantarolar é a maneira mais pertinente que encontrou para definir o balbucio.

Sabemos que o sentido que precede à significação se lê no rosto, outra vez, da mãe, do pai, que são os rostos humanos capazes de fixar, com suas presenças repetidas, a ideia do humano com todos os seus fazeres e formas possíveis de interações humanas. E esse procedimento entre rosto, linguagem e comunicação de psiquismo para psiquismo é a base do trabalho de leitura convencional, isto é, aquele que fazemos com os livros.

Deste ponto de vista, é evidente que a linguagem é uma experiência diretamente ligada às interações. Mas vivemos um tempo muito complexo, um tempo que atenta contra as interações humanas, cara a cara, voz a voz. Um tempo que separa a linguagem do jogo, da afetividade, da empatia com o outro. O contemporâneo está atento ao indivíduo, o diálogo desvanece. É um tempo sem outro. Pobreza nas interações de vínculo, nas experiências de linguagem e de toque humano, escassas interações reais. E isso, para os bebês e as crianças pequenas, é quase catastrófico. Não é por acaso que aparecem características patológicas cada vez com maior frequência. Vivemos em uma época sem melodias, em que a linguagem perdeu seu canto, porque só lida com a comunicação em seu sentido menos interessante, apenas informativo.

As interações humanas são substituídas pelas máquinas. O tempo intersubjetivo se altera, o olhar conjunto decai, a voz vai perdendo sua potência psíquica. Jorge Larrosa refere-se à voz da seguinte forma:

A voz (...) não é nada além do que a marca da subjetividade na linguagem (...). E a voz é essa marca, essa experiência, esses avatares que fazem com que aqueles que falam e aqueles que ouvem, aqueles que dão e aqueles que recebem, sejam sujeitos concretos, singulares e finitos, de carne e osso, e não apenas máquinas comunicativas (emissores e receptores de significados), ou máquinas cognitivas (codificadores e decodificadores de informação). A voz, então, seria como a face sensível da língua, essa que faz com que ela não seja apenas inteligível, que não esteja toda ela do lado do significado, que não seja apenas um instrumento eficaz e transparente de comunicação, que não seja apenas uma voz mecânica, sem nada por dentro.⁴

Mas o que fazem hoje as crianças pequenas sem a voz do outro? Como crescer com uma linguagem sem voz? Que operações são possíveis para garantir o direito à linguagem de crescer?

Um segredo, talvez, se esconda na poesia, no jogo como prática poética. A criança que entra no território da linguagem se amamenta de vozes próximas; se a textura dessas vozes se torna amorosa e divertida, retorna poética. A voz que transmite musicalidade também dá segurança afetiva, com suas infinitas ressonâncias, também com o inefável; essa é a linguagem do crescer, e essa voz é assunto do poema.

“A poesia e a arte estão no caminho do que é diferente”, elas se encarregam de romper com o óbvio, tiram os óculos com os quais estamos acostumados a olhar a realidade. A metáfora é aquilo que alimenta a possibilidade de uma nova realidade, feita de deslocamentos de sentidos e de desconfortos para a percepção preguiçosa.

Fabio Morábito diz que:

em troca de nos prover de linguagem, o idioma materno suprime aqueles sons que lhe são estranhos, como se na criança tivesse lugar uma luta entre todos os idiomas, e aquele que se coroa

vencedor procederá imediatamente a abolir a mínima marca dos outros (...). Mas alguma coisa em nós não esquece a felicidade daqueles balbucios, quando talvez fomos criativos como nunca. A poesia, com sua ruptura da uniformidade semântica e poética, é a maior tentativa de reviver essa liberdade articulatória, aquele paraíso do qual fomos expulsos pelo idioma que falamos (...). Um poema é uma ruptura da dicção usual, um balbucio libertador, a reminiscência de um idioma – o verdadeiro idioma materno – provedor de todas as articulações possíveis.⁵

Por esta razão, trazer para a vida de bebês e crianças pequenas canções de ninar, poemas e jogos de linguagem, histórias e oportunidades para imaginar é uma maneira de contribuir para o bom desenvolvimento emocional, para a segurança afetiva, que poderíamos traduzir como saúde mental, e é também oferecer um território para a aprendizagem dos ritmos próprios da literatura e da arte em geral, uma brecha para a liberdade.

O escritor Gustavo Martín Garzo, a quem admiro, diz:

Não creio que a literatura esteja em perigo, nem nunca poderá estar, pelo menos enquanto as crianças continuarem a existir. Por uma razão simples, porque as crianças não podem viver sem histórias. Suas mães e pais sabem disso, e é por isso que não param de falar com eles, mesmo quando são tão pequenos, e é óbvio que não conseguem entender o que lhes dizem. Não importa, elas nascem com um instinto que lhes permite reconhecer as palavras que valem a pena, mesmo que não as compreendam. E que outras palavras podem valer a pena, senão aquelas que nos dão prazer?⁶

Neste caso, não estou tão segura sobre o que diz Martín Garzo. Os pais e as mães contemporâneos falam muito pouco com seus filhos, alguns não falam com eles, outros não os ouvem, outros não sabem que podem tentar conhecê-los. E não é porque são maus pais ou maus professores, no caso da escola, trata-se de outra coisa. A linguagem sofre hoje uma de

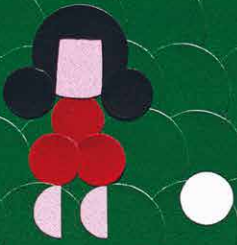
suas piores crises existenciais, e se existe algum resquício para a sua salvação, essa semente está na poesia, na literatura, na arte, no pensamento.

Contra a indigência de nossos tempos, saturada com as leis do mercado, a linguagem também tem que se defender para não ser arrasada em sua complexidade e beleza humanas. Por isso, as crianças precisam de nós como vulcões poéticos, capazes de enlamear seus mundos com as palavras do jogo, da irracionalidade do ar, palavras de baleia, palavras de outros mundos.

O direito à palavra poética é tão básico quanto o direito à alimentação, que nos faz humanos. E isso é uma responsabilidade adulta, que aqueles que trabalham neste campo devem ajudar a sustentar. Por isso, produzir uma comunidade ao redor de bebês e crianças pequenas, por meio de livros, músicas, histórias, jogos, é uma forma de cuidado afetivo, cultural e poético. Quem cuida do que cria, protege a humanidade.

Notas

1. Tradução Lurdinha Martins.
2. TZARA, T. *Uno dos tres cuatro cinco seis siete Manifestos Dada*. Barcelona: Tusquet Editores, 1972. No original: “El arte era un juego color de avellana, los niños armaban las/ palabras que tienen repique al final, luego lloraban y gritaban la / estrofa, y le ponían las botitas de las muñecas, y la estrofa se/ volvió reina para morir un poco y la reina se convirtió en ballena / y los niños corrían y se quedaron sin cena”.
3. QUIGNARD, P. *L'orgine de la danse*. Paris: Éditions Galilée, 2013.
4. LARROSA, J. *Aprender de oído*. Intervenção no ciclo de debates “Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad”, organizado por La Central, em Barcelona (abril/2008).
5. MORÁVITO, F. Traduttore truffatore. *Revista Caracol*, n. 5. São Paulo, FFLCH-USP, 2013, p. 34-42.
6. MARTÍN GARZO, G. *Una casa de palabras*. México: Océano, 2013.



A voz, a palavra e o brincar na primeira infância

Beatriz Sanjuán

María Emilia López

Stela Barbieri

MEDIAÇÃO Patrícia Bohrer Pereira Leite

PATRÍCIA BOHRER PEREIRA LEITE Todos aqui compartilhamos a crença na importância da linguagem, da voz, da palavra, do brincar na primeira infância. Hoje sabemos dos benefícios da transmissão da literatura para as crianças e, principalmente, o quanto o acolhimento dos pequeninhos neste banho sonoro e cultural é fundamental para que eles possam sentir-se seguros; aprender a falar, brincar e, mais tarde, ler e escrever. A palavra é um alimento emocional essencial, é uma base. Diria que a experiência primeira com a linguagem, neste início de vida envolvido por ela, é uma das bases de nossa estrutura emocional. Compartilhar a importância e o significado dessa música que nos embala desde a primeira infância; dos sons da voz da mãe... dos pais, da linguagem familiar e afetiva; dessas narrativas que significam cada momento da vida e acompanham, em geral, todos os gestos dirigidos aos bebês, é imprescindível. Daí a importância da literatura para a formação do leitor, mas, principalmente, para a formação do sujeito.

Gostaria que começássemos nossa conversa falando dessa importância da literatura, da música da língua, nas e com as palavras. Sabemos que esse acolhimento vem acompanhado do “berço cultural” em que essa linguagem está inserida e cuja transformação é contínua. É fundamental que possamos deixar isso bem claro nesta mesa, vamos tentar ampliar essa ideia, que é simples e, ao mesmo tempo, muito radical: esse viver em meio à linguagem, acompanhado da cultura e do afeto, é essencial para a nossa saúde. Essas ações devem ser feitas, antes de mais nada, para ajudar a relembrar a importância da transmissão deste arcabouço de gestos humanos que nos fazem receber bem os pequenos. Alimento esse que garante às crianças o desenvolvimento de habilidades e capacidades importantes para que possam ter uma existência plena. Quem começa?



**Ninguém sabe
melhor do que
nós como
se comunicar
com um bebê**

BEATRIZ SANJÚAN O meu papel é, de certa forma, o de traduzir e viabilizar coisas que estão diante dos nossos olhos e não vemos. Um exemplo é a grande quantidade de mulheres que estão presentes hoje aqui. E, claro, não me refiro apenas à quantidade, mas à qualidade de todas. Ninguém sabe melhor do que nós como se comunicar com um bebê, com esses seres humanos que acabam de nascer, aqueles que chegam ao mundo perdidos no nada até que ouvem a voz da mãe, a qual reconhecem porque a ela estiveram ligados durante toda a gestação.

Isto, porém, ao contrário do que deveria ser, não é reconhecido. Habitualmente, nós, mulheres, somos o público de um monte de senhores de barba, que muitas vezes jamais viram uma criança a não ser dentro de um laboratório, se autorizando a falar delas, e de tudo que esses pequenos seres são capazes de fazer ou não. Sem ter nenhuma relação profunda, direta e

artística com essa criança, com esse bebê. Sou uma guerrilheira desse tema. A primeira coisa que precisa ser entendida é que há outra voz capaz de produzir, de nomear, de cantar uma canção e dar, com todo seu corpo, uma linguagem.

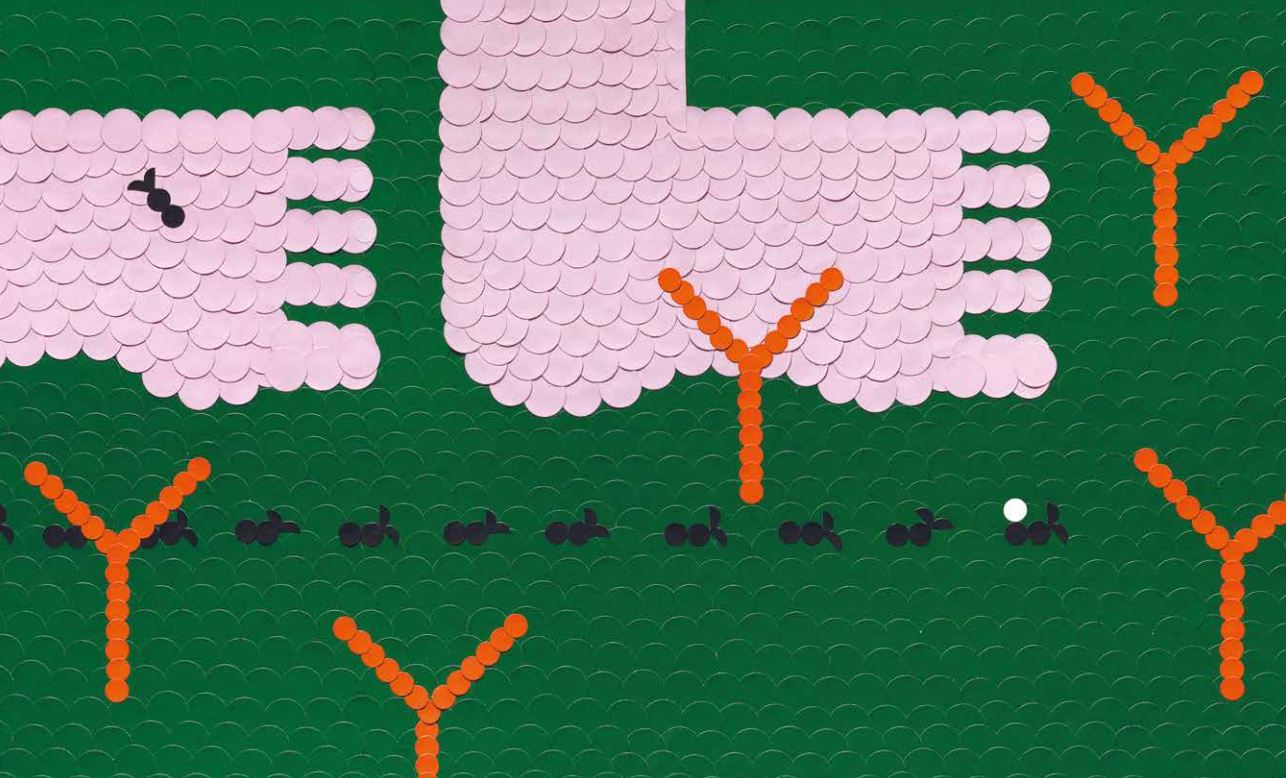
MARÍA EMILIA LÓPEZ Passo todos os dias do ano com 80 pequenos, que têm entre 45 dias de vida e 3 anos. São crianças que frequentam o centro infantil que dirijo da Universidade de Buenos Aires, e divido isso com as crianças, com as mães e os pais. Algo que percebo, principalmente nos últimos tempos, e cada vez com mais frequência, é que essa tarefa aparentemente natural da mãe de estar ligada à linguagem, de transformar a linguagem e a oralidade num jogo, de ter disponíveis palavras poéticas, carícias e cuidados corporais, já não é tão frequente. Estamos vivendo uma época muito complexa, muito difícil, em que a linguagem vai se desmantelando de certas características próprias que constituem essa primeira relação humana mãe-bebê.

Penso que a linguagem tem uma estrutura musical, que tem a ver com a entonação. Roland Barthes¹ falava sobre o volume da voz como essa capacidade da linguagem, indecifrável para os semânticos, mas que constitui o seu aspecto mais humano. Há algo que está se perdendo, acima de tudo: tenho que trabalhar muito com os pais e com as mães para que se produza um encontro de linguagem humano. A linguagem que aparece praticamente o tempo todo é puramente fática, desprovida desse valor, dessa musicalidade, que é o que alimenta subjetivamente o bebê. Essa musicalidade da palavra que uma mãe que canta, que brinca ou que, quando vai trocar as fraldas, diz “oi meu amor, como você está?”, “olha quem está aqui”. Essa carga que a linguagem tem é aquilo que o bebê sente como significado, mesmo que ele não decifre as palavras, e essa primeira relação com a linguagem emotiva e musical é constitutiva dos vínculos de afeto. O afeto num bebê

é reforçado quando há essas mediações de linguagem que são fundamentais, tão importantes quanto o tato.

A questão que se coloca seria: o que acontece com a constituição subjetiva de nossos bebês, com a parte psíquica das crianças, quando a qualidade da linguagem humana que podemos oferecer como adultos está muito distorcida? E não porque sejam pais ou educadores ruins; essa é uma condição de nossa época, e todos estamos, de alguma forma, submetidos a certas formas de linguagem. Os adultos conseguem lidar com esse problema de outras maneiras, mas, para as crianças muito pequenas e os bebês, isso tem consequências muito significativas. Muitas vezes, parte da linguagem está focada no “didático”, e quando o didático se transforma em didatismo e está apenas a serviço do aprendizado rápido ou da garantia de uma alfabetização convencional, há um processo de empobrecimento. Temos, assim, dois fatores possíveis de empobrecimento em nossa cultura contemporânea: nossa didática, que não pensa em algo muito específico para as crianças pequenas, como constituir-se psicologicamente mediante o brincar, a exploração, a relação com o outro, a linguagem criadora; e, de outro lado, esse desmantelamento da linguagem humana, que é muito próprio da nossa época.

STELA BARBIERI Fiquei pensando em tudo o que vocês disseram, e pensando em nosso corpo, o corpo que fala. Devemos lembrar que as palavras falam com o corpo, e não apesar do corpo ou aquém dele. E a linguagem dos bebês é cheia de ênfases, de suavidade, há ali uma riqueza. Lembrei de uma história que uma amiga contava: o filho dela falava muito, na língua dele, e uma pessoa que trabalhava com ela dizia: “Nossa, ele fala tudo, só falta pôr as palavras”. Sinto que talvez estejamos deixando de ler aquilo que está para além das palavras. As palavras vão se sobrepondo, e vamos nos distanciando das relações entre



os corpos, daquilo que os corpos estão dizendo, daquilo que as expressões estão nos contando. E, com isso, estamos também deixando de dar credibilidade ao que nós sentimos.

Às vezes, não olhamos para uma situação em que as palavras estão dizendo uma coisa, nossa cabeça, outra, e nosso corpo, outra? A relação do bebê com a mãe é uma relação entre corpos. No começo, ficamos tentando adivinhar o que o bebê está querendo dizer: “Será que ele está com sede? Será que está com dor de barriga? Será...?”. Aos poucos, já sabemos: “Não, esse choro é de dor de barriga” ou “ele está querendo um colinho”. Você vai entendendo o que aquele corpo está dizendo, não só pelo som do choro, pela nuance desse som, mas também pelo que aquele corpo conta.

Sinto que estamos vivendo uma crise não só na relação das mães com os bebês, mas das nossas relações humanas. Como é que esses afetos vitais, que nos atravessam logo que nascemos e que ainda vivem em nós, têm lugar no mundo em que estamos

vivendo? Como nos relacionamos a partir desses afetos vitais do princípio de nossas vidas?

P.B.P.L. Vou começar de trás para frente. Stela falou sobre uma das importantes funções da palavra, por exemplo, quando tudo corre bem na relação entre mãe e bebê a palavra vem auxiliar a separar o bebê do corpo da mãe. Vem auxiliá-lo a se perceber, a ser distinto dela. Historicamente as cantigas e brincadeiras “de mão” têm essa função e são estratégias narrativas – brincadeiras instintivas criadas por nós. A mãe brinca com o bebê com palavras, com cantigas, ampliando cada vez mais seus gestos e nomeando parte do corpo dele. Em várias culturas o pai introduz brincadeiras que incluem movimentos que afastam o bebê do corpo dele: cantar e brincar de jogar o bebê para cima, “fazer cavalinho”, “avião” etc. As palavras, e ser capaz de criar e cantar estas canções, muitas vezes também permitem aos pais se acalmarem e discriminarem suas emoções e angústias para poderem se ocupar do desconforto de seu bebê que inicia sua trajetória neste mundo.

Um desafio importante, como ressaltou María Emilia, é o que fazer e como auxiliar os pais quando estes encontram-se desorientados, desamparados diante da emoção e não conseguem abarcá-la e nomeá-la para ir ao encontro de seu bebê. Como relembrar essa possibilidade criativa, esta capacidade de “leitura” do outro? Como alimentar essas redes de transmissão transgeracionais?

Os pais precisam ser acolhidos neste novo início para poderem se ocupar de seu bebê, e este precisa do olhar e do aconchego deles. Acolher requer tempo, presença e possibilidade de sonhar... Como fazer isso nesta atualidade complexa em que vivemos, às quais se agregam as dificuldades sociais, políticas e subjetivas, transformações importantes na forma de se comunicar e viver?

Acredito que temos que alimentar essas redes de transmissão, temos que auxiliar os pais a lembrar, ajudá-los estando próximos e fazendo junto de maneira autêntica e “gratuita” sem substituí-los. O que aprendi no acompanhamento de mães, pais e bebês é que, em certo momento, parece que as possibilidades despertam, que ressurge desta experiência conjunta o repertório de cada um. Gostaria de saber a opinião de vocês.

B.S. A autoridade que tenho para falar sobre isso é como prima mais velha de 33 primos diretos, o que é todo um currículo. Só é possível aprender isso dessa forma, e é cada vez mais difícil fazer essa transmissão. Vivi isso durante toda minha infância sem perceber a sua importância. Recolhi muitos testemunhos que passei adiante com meus primos menores e também com os filhos deles, com os filhos dos meus irmãos e com os amigos deles que se juntavam quando íamos num parque, por exemplo. As minhas experiências de infância foram sempre comunitárias. Porém, na vida que levamos hoje, as crianças vivem isoladas da família. A família vai trabalhar e a criança fica em outro espaço. Quando o adulto volta – o cuidador, o pai, a mãe – suas referências diretas voltam para casa, estão muito preocupados com a falta que produziram e querem suprir essa ausência, mas não sabem como fazê-lo.



Acredito que temos que alimentar essas redes de transmissão, temos que auxiliar os pais a lembrar

Demoramos para deixar de lado o estresse do dia, o tráfego... Quando se chega em casa, recuperar essa tranquilidade e começar a cantar é muito mais complicado, mas é a única forma, não há outra. Essa é a linguagem que devemos recuperar. Quando chego e vejo a minha filha, não falo do engarrafamento. Tenho que falar para ela que estou aqui, e só posso dizer isso de uma forma e com um tipo de voz: cantando. *“Uma, duas, três cartolas. A rainha estava no seu reino. Apagou a luz,*

luz, luz, conta as vinte, que as vinte são: uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove e vinte”.

S.B. Tem uma música que minha mãe cantava para mim que é um tanto estranha, mas era assim que ela me ninava: “*Tu, tu, tu atrás do mururu a velha deu um grito e matou o meu peru*”.

M.E.L. “*Dorme meu amor, que já é hora pelo som dos unicórnios, meus caracóis. Enquanto canto para você, a lua está brilhando com tua alegria. Se trago um carrinho cheio de duendes, espero que te ajude com aquilo que sonhar. Se sentir meu aroma de frutas frescas, os pássaros que estão dormindo vão se espreguiçar. Dorme, que já, já é hora pensando em unicórnios e caracóis*”.²

Uma vez cantei esta canção para fazer um bebê dormir. Faço muito esse papel de fazer crianças dormirem. É interessante, porque o meu trabalho não é só pensar artisticamente, pensar um planejamento, pensar o que fazer com as crianças e como transformar o lugar numa experiência artística para as crianças, educadores e suas famílias, mas também estar ali presente passando por essa situação, às vezes, de ter que ninar uma criança que não dorme.

S.B. Fico pensando nisso que você está falando, no tanto que nós nos preparamos para essas situações, nos preparamos internamente e preparamos as ações para que a leitura, a arte, o encontro se dê, e o quanto as crianças nos surpreendem, e nos vemos tendo que preparar outra coisa, inesperadamente. Um bebê que chora muito exige uma “mirabolância” de possibilidades, quer dizer, recorrer a tudo que se sabe, mas, principalmente abrir sua presença para estar ali.

Fui tia muito cedo e cantei muito para os meus sobrinhos. Cantei até ficar rouca, e depois cantei muito para os meus

filhos também. Creio que esse momento de estar junto é um pretexto para estar presente, para estar ali, a serviço daquilo. Um dos maiores problemas que talvez tenhamos para “furar” a normalidade da nossa vida, pensando na primeira infância, seja não preparar essa espécie de “caldo” que nos deixa imersos na realidade. Trabalho numa escola há muitos anos e tenho pensado muito que, mesmo na formação dos professores, às vezes separamos as coisas: “vamos trabalhar isso agora, aquilo depois”, e isso, vale ressaltar, é importante também.

Mas como se prepara um caldo? É como preparar uma festa popular: todos preparam a festa e fazem parte da festa, vivem a festa. Sinto que na educação e no encontro com as crianças na primeira infância é assim: você prepara o encontro, mas precisa estar nele, naquele caldo, que precisa ser algo que lhe diz respeito, ser importante para que você “faça para”, mas também “faça com”, porque as crianças fazem com que nós mudemos. Hoje de manhã, estava com um grupo de crianças para quem dou aula. Preparamos um atelier lindo. Elas se enfiaram embaixo da mesa e começaram a brincar, e retomaram uma conversa e uma brincadeira que têm feito, estão comigo há três anos e retomaram essa conversa. Elas vão nos dando indícios, mas é preciso preparar esse caldo.

P.B.P.L. Estava aqui pensando, ouvindo vocês. Como fazer para acolher esses pais e essas crianças juntos? Tenho lá minhas ideias, mas queria que vocês falassem mais sobre isto. Realmente as crianças estão cada vez mais precocemente nas instituições, às vezes pode ser melhor assim, mas como acolho todo mundo sem dar receita? Dando espaço para que os ingredientes de cada um entrem nesse caldo. Queria ouvir vocês falarem disso, porque vivemos neste momento de mundo tão atrapalhado, acelerado, e é difícil conversarmos, pensarmos sobre isto.

B.S. Diferentemente do que comentou María Emilia, não tenho tantas dificuldades para quebrar essa resistência nas famílias. As famílias estão querendo simplesmente vir.

M.E.L. Como chegam as famílias até você? Você tem um espaço aberto onde elas podem ir? Como você se aproxima delas?

B.S. Sou um canguru literário – vou onde me chamam. Trabalho muito nas bibliotecas públicas na Espanha, e há muito espaço para encontros de leitura com as crianças. Sinto falta é da seriedade de fazer disso um percurso e não um momento pontual de espetáculo. As oficinas que fazemos, de fato, sempre lotam. As pessoas se inscrevem com muito tempo de antecedência, querem vir realmente e, quando vêm, se alimentam desse encontro, das músicas que ouvem, que nós cantamos, dos livros que mostramos. Isso, contudo, não se transforma em uma proposta de longo prazo (e é disso que reclamamos), mas em um momento de entretenimento.

A parte importante, a tradução, é o ato de explicar para o adulto aquilo que está acontecendo: “não sou eu quem está guiando, não sou eu a especialista nesse momento, é o seu filho; olhe o que ele está fazendo, ele está lhe dando a pauta. Esse bebê está me dizendo por onde tenho que ir ou me mexer, se tenho que me abaixar ou me deitar no chão”. Não existem momentos para comunicar isso; não tenho esse espaço. Apenas me pagam para que eu os entretenha e que o encontro tenha sucesso.

Quando o contato se dá, não tenho problema com os pais; aqueles que comparecem dão um passo atrás imediatamente, fazem aquilo que chamamos de voltar na máquina do tempo. E até mesmo com algo muito simples, como abrir um livro de fol-



As crianças estão cada vez mais precocemente nas instituições, mas como acolho todo mundo sem dar receita?

clore, que, aliás, nem bonito é – é bem feio, na verdade, grande, com aspecto didático e no qual há de tudo: frases, orações, cantigas de natal, adivinhas e brincadeiras, e uma página que fala sobre a infância. Eles imediatamente comentam: “Como assim? Isso era o que minha avó cantava!”, “nós brincávamos disso!”. É como uma recuperação instantânea do passado, daquilo que se é, de seu significado neste mundo. E, obviamente, no mesmo instante se começa a contar isso para as crianças. Eles estão ali por amor aos seus filhos, foram compartilhar algo com eles. Não sabem como, mas, no momento em que dizem que aquilo que já têm dentro deles faz parte da linguagem, e que deveriam usá-lo, muitas das questões se resolvem.

M.E.L. Ao ouvir você, um monte de coisas me vem à cabeça. Por um lado, em minha experiência, nem sempre é tão fácil que essas lembranças da infância apareçam rapidamente. De fato, em um trabalho muito intenso que fiz com bibliotecários, a primeira coisa que tentamos fazer foi recuperar as memórias das músicas de ninar. Estávamos na Colômbia, numa região muito rica musicalmente, e eu tinha a expectativa de me nutrir com outras músicas; elas, porém, não apareceram logo de cara. Quando começamos a analisar o porquê, as explicações eram: “Nunca ninguém cantou para mim”. Pensar que todas as avós e as mães cantavam provavelmente é um mito; a vida certamente podia ser muito dura, e possivelmente existisse outro tipo de dificuldade, e por isso ninguém cantava para eles. Nos casos em que existiam músicas na memória de infância, acontecia algo de que falava há pouco: essa forma de dismantelar a linguagem fazia com que essas canções ficassem soterradas, como se já não tivessem uma função no subconsciente.

Por outro lado, pensando nos pais com os quais trabalho, não apenas na Argentina, mas também no México, por exemplo, não tenho muita certeza de que vão a uma oficina artística,

seja literária ou plástica, por amor ao filho. Não estou, de forma alguma, julgando os pais. Nós mesmos vivemos num mundo em que é muito difícil pensar naquilo que o bebê precisa, em como se vai preencher esse tempo, o que quer dizer uma atividade compartilhada. Às vezes, o pai chega numa oficina e temos que trabalhar muito para que ele guarde o celular e se sente para brincar com seu filho ou para compartilhar uma obra de arte.

No trabalho no Centro Infantil, acontecem coisas incríveis, mas, em minha experiência, não tenho muita certeza de que esse destinatário – pai e mãe de uma criança pequena – esteja à procura daquilo que estamos oferecendo. Penso, às vezes, que eles vão até lá por mera casualidade, mas que, quando se encontram, ocorrem coisas incríveis. Vou contar uma história: uma vez por semana, recebemos o entregador do supermercado. É sempre o mesmo senhor, mas um dia vieram dois, porque a compra era muito grande. A secretária veio e me disse: “Um dos entregadores do supermercado está parado olhando as crianças que estão brincando no pátio com a educadora, não sei o que ele está fazendo”. Fui e vi que o homem olhava fascinado uma educadora que estava lendo, ao mesmo tempo em que uma criança passava por cima, outra jogava bola, e tudo era uma brincadeira, numa linguagem com humor. O homem estava fascinado, e lhe perguntei o que estava observando. Ele disse: “Estou vendo como fazem para mantê-los calados, porque tenho um bebê de 7 meses que não para de gritar e chorar, e não sabemos mais o que fazer com ele”. Fiquei muito surpresa e encantada com a situação. Esse senhor já tem uma sensibilidade, fica observando a situação e valoriza aquilo que está acontecendo ali. Disse a ele que não estávamos fazendo nada para que ficassem calados, pois isso é muito difícil, porque as crianças são cheias de emoções, temores e coisas terríveis que não sabem como resolver. Mas, mais do que mantê-los

calados, lhes oferecemos brincadeiras, lemos para elas e lhes damos um pouco de encantamento para esse tempo difícil que é o de ser bebê.

Então, pensei o que podia fazer para ajudar aquela pessoa. Selecionei alguns livros como *Duerme, duerme negrito*³ e falei: “Você pode levar isto para tentar manter o seu bebê calado, uma coleção de músicas tradicionais”. Perguntei se conhecia, ele me respondeu que não. Disse a ele que não importava, que inventasse a melodia que quisesse e sentassem junto como tinha visto. Um mês depois, a secretária veio me avisar que o entregador do supermercado estava me esperando lá fora. Quando saí, ele me cumprimentou, me deu um beijo, um abraço e começou a me contar que Alexandre, seu filho, estava fascinado por livros, que estava muito contente, que já cantava muitas músicas. Além disso, me disse: “Estou vendo aqueles brinquedos que estão ali, que não são bem brinquedos, mas pequenas caixas, estou examinando como são feitos, porque já fabriquei pequenas garrafinhas como as que vocês fabricam, e minha esposa está com ciúmes, agora quer construir objetos para crianças”.

Esse tipo de experiência, por exemplo, foi compartilhada com todos no Centro Infantil, copiamos discos para que ele levasse, selecionamos mais livros. Embora seja uma pequena ação me fez pensar muito. Às vezes, nos negamos a fazer esses gestos porque as crianças saem do vínculo familiar; mas o que essa pessoa sabe sobre a primeira infância, sobre vínculo? Outras vezes, as instituições são vitais porque, se forem boas, vão dar para a família uma quantidade de recursos enormes, que já não vêm da transmissão social, da transmissão histórica, da instituição familiar. Pais como os do Alexandre não têm ninguém a quem recorrer. Como ele pode saber que numa biblioteca há atividades para bebês? Foi uma casualidade ele aparecer em nosso Centro Infantil.

Creio que existe uma enorme sensibilidade dentro de nós, seres humanos, mães e pais, que está ali, mas que, neste contexto, neste mundo no qual vivemos, demanda muitas operações. Por alguma sorte da vida, ainda temos, digamos, mais claro esse relacionamento, sensibilidade e ação. Pergunto-me por que posso perceber algumas coisas que outros não percebem? E fico com muita vontade de transmitir isso. Às vezes posso, às vezes não. Estou me perguntando o tempo todo, o que faz com que uma pessoa possa continuar, ver e seguir sensível à experiência artística, à brincadeira? Por que umas coisas são espontâneas nos seres humanos e outras não? Então, o trabalho que faço, o tempo todo, é pensar em como criar condições de hospitalidade, que às vezes tem a ver com o institucional e outras, com o espontâneo. Para mim, é uma preocupação fazer com que as famílias, todos os pais e mães, possam atingir esse estado de percepção da linguagem, da música, da brincadeira como algo vital dentro da psique de um bebê e como algo vital para a construção familiar.

S.B. Concordo, parece-me que é uma questão contemporânea mesmo, para todos nós, como a qualidade dos encontros se dá. Frequentemente, você sai para jantar com sua família e cada um está com seu celular. Isso não é só em relação à primeira infância, vale para todas as relações da contemporaneidade. Lembrei-me de uma situação na Comunidade Educativa CEDAC, quando estava trabalhando com escolas públicas no Maranhão, no norte do Brasil. Estava com Lydia Hortélio, que é uma grande pesquisadora da infância. Trabalhava com artes visuais e ela, com cultura da infância, e dávamos aulas juntas. Queríamos justamente recolher a memória das pessoas – os brinquedos, as cantigas e também dos brinquedos feitos à mão com

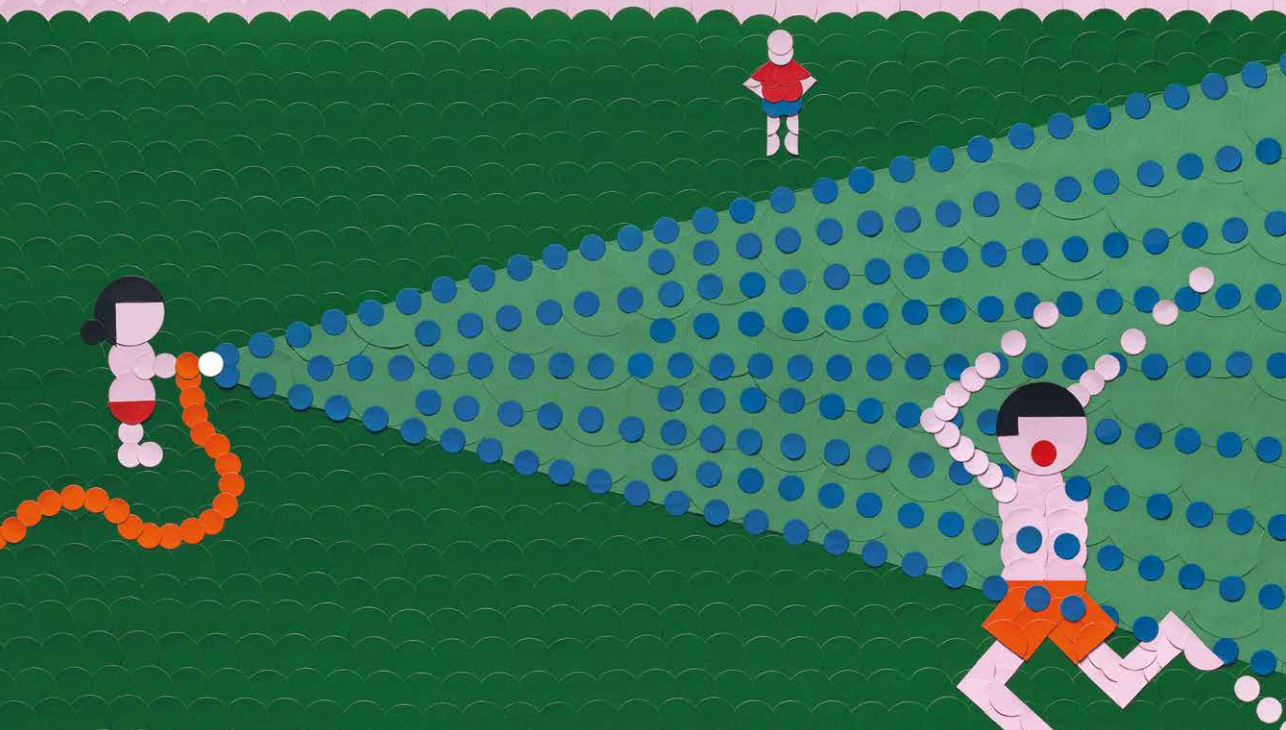


**Como ele
pode saber que
numa biblioteca
há atividades
para bebês?**

folhas, porque lá é floresta amazônica, tem muita vegetação e tradicionalmente os povos dali faziam trabalhos com folhas e fios. E nada, ninguém se lembrava de nada, e fomos ficando aflitas. A ideia que tivemos, então, foi a de contar as coisas que nós sabíamos. Começamos a cantar, ensinei a fazer uma pipa, ela ensinou a fazer uma outra coisa, e os dias foram passando e as pessoas foram, pouco a pouco, se lembrando. É como um despertador.

Na escola acontece isso que você disse, de os pais estarem com o celular em muitas situações. A gente prepara um atelier para eles, uma parte deles se envolve, e os outros enrolam um pouco. Talvez, precisemos entrar em um diálogo com eles, porque quem sabe a necessidade deles de conversar esteja em outras instâncias. Esse homem, esse entregador, que trouxe a questão do bebê que chorava muito, tinha uma urgência. Como é que nós estamos colocando as nossas urgências com relação às deles?

Como mãe, por exemplo, sei que muitas vezes as reuniões de pais eram “chatérrimas”. Lembro que meu primeiro marido ia comigo, até que um dia ele perguntou: “Posso não ir? É muito chato”. Se está chato, nós precisamos fazer alguma coisa. Como sair de nossas zonas de conhecimento, de conforto, e criar “furos” nessa normalidade de nossas relações com as pessoas? John Dewey⁴ falava que, para aprendermos, precisamos “furar” a normalidade; mas, como se fura a normalidade? Uma vez fui dar uma palestra com o Fernando Vilela, meu marido, e minha proposta era que nós saíssemos de dentro de um papel e que falássemos uma língua que ninguém entendesse. Ele me dizia que eu estava louca, e eu respondia que sim. Acho que precisamos inventar alguma coisa que saia do lugar. Sinto que, de alguma forma, precisamos criar situações que sejam interessantes para esses pais, a vida dos pais também está muito maçante, muito penosa. Viver



no planeta Terra não está nada fácil, em nenhum lugar do mundo. Talvez, juntos, possamos inventar outras maneiras, e possivelmente o único jeito de fazer isso seja ouvindo todas as partes. Talvez os pais tenham outras urgências, a ponto de a cantiga não vir, da brincadeira não ser tão interessante como pensamos.

Que outras pautas seriam essas que podemos pôr na mesa com relação à formação das famílias? Que brincadeiras são essas que podemos jogar para “furar” a normalidade? Que movimento preciso fazer comigo mesma – pois às vezes me sinto amarrada até para trabalhar com as crianças – para entender o que elas estão falando? Às vezes, sinto que o nosso movimento deveria ser o de perceber, de ficar quieto, de ler os pais como a gente lê os bebês. O que será que o dedão do pé dele está querendo dizer? Esse corpo arcado, o que é que me conta? Não tenho a menor ideia de como é que vamos fazer isso, sinto esse drama de que você fala. Mas sinto que esperar

das pessoas, esperar que os governantes resolvam os nossos problemas, esperar que os pais tenham uma postura bacana, não vai funcionar.

B.S. Essa mesma ideia de recuperar, de reunir memórias, isso é o que os especialistas do folclore fazem e as respostas são sempre as mesmas: “nós não sabemos”, “nós não contamos histórias”. As pessoas nunca dizem que estão contando histórias. Quando começam a lembrar, dizem que alguém contou algo que aconteceu num povoado próximo, mas, para elas, isso não é uma história, foi algo que aconteceu. Quando começam a contar, obviamente é uma história, é impossível que, por exemplo, uma árvore gigantesca de 25 metros tenha saído da lagoa cheia de cabritos!

Elas não vivem isso como literatura, porque para elas não existe essa ideia do literário. E lembrar disso é importante. São coisas do povoado, são coisas que os vizinhos contaram e não têm esse *status*, e elas não entendem que é sobre isso que você está perguntando. Pensam, talvez, que a pergunta é sobre algo importante, escrito por alguém. Provavelmente, não sei o que se cantava na Colômbia há 50 anos, mas na Espanha se cantava algo que se chama *cuplé*,⁵ mas ninguém, quando se pergunta o que cantava para seu filho, vai responder que canta *cuplés*, pois iria ficar envergonhado. Mas, na realidade, nossas avós cantavam *cuplés*, que são músicas ardentes, com duplo sentido sobre temas sexuais.

Cantamos, mas o que chega ao bebê é o tom, a sonoridade, não o conteúdo. As músicas de ninar, como dizia García Lorca⁶ em um texto muito importante sobre a primeira infância, são dramáticas. As *nanas*, na Espanha, falam da desgraça no amor, de um casamento sem amor, dos amantes, de não ter o que dar de comer à criança ou daquela que morreu em seus braços. É muito dramático. Hoje não estamos preparados para

pensar que é bom cantar isso para as crianças, como vamos cantar que eles vão morrer?

P.B.P.L. Esse pai, que foi fazer uma entrega, teve uma oportunidade muito boa, ficou observando o que estava acontecendo entre vocês e as crianças. Ali naturalmente estava acontecendo alguma coisa importante e ele teve a sensibilidade de perceber; se Maria Emília tivesse chegado e dito “faça isso”, pois é bom ou certo, talvez não tivesse funcionado, mas ela também pôde recebê-lo em sua demanda. Houve um diálogo, um encontro: ele viu o que estava acontecendo, teve oportunidade de falar sobre e Maria Emília pôde ouvi-lo, conversar e ainda emprestou um livro (leve “um pedaço disto que se passa aqui”, mas que é de todos nós, a literatura).

Quantas situações assim nós propiciamos, nesse mundo maluco em que vivemos, que são furos na normalidade, como disse Stela? Por que elas são diferentes? Não são eventos, nem didáticas dentro da escola ou fora dela, são encontros em que os pais podem vivenciar uma situação de transmissão, podem observar outros adultos conversando, escutando as crianças e a relação entre eles. Estamos falando de propiciar um momento corriqueiro, mas extraordinário ao mesmo tempo, pois os pais nem sempre têm uma demanda quando chegam. Acho importante existirem situações em que possamos atuar diante dos pais, sem desautorizá-los, sem esvaziá-los de suas habilidades e talentos. Um lugar e situação em que eles possam olhar se quiserem e que estejam inseridos de alguma forma na sua trajetória cotidiana e na das crianças. Assim como seria importante ter um espaço para “negociações culturais”, como a Stela faz. Cria-se um espaço onde a voz de todos tem lugar. Se estamos vivendo um momento de pouca conversa, é um momento em que as pessoas também se sentem sem voz, sem saber o que dizer para o próprio filho. Criar estes



Estamos vivendo um momento de pouca conversa, é um momento em que as pessoas também se sentem sem voz

espaços contribui para que percebam que possuem essas capacidades e habilidades. E isso é muito importante.

S. B. Não sei como é nos países de vocês, mas aqui é recorrente, nós queremos logo nos livrarmos dos pais. Em meu atelier, vivi uma situação em que os pais iam levar as crianças e não iam embora. Mandava-os embora e eles não iam. Justificavam que queriam ficar, que estava bom ali e que moravam longe. Fui percebendo que era importante para eles ficar. Um dia eles bordavam, no outro, desenhavam. No entanto, na escola, não vemos a hora de nos livrarmos deles, porque pai olhando a aula dá uma sensação de controle, de julgamento. E ficamos felizes quando eles vão embora para casa, para o trabalho, e ficamos sozinhos com as crianças.

Sinto que essa relação com os pais não traz uma responsabilização com trabalho educacional. Em outros lugares, vê-se essa parceria mais estabelecida, em Reggio Emilia⁷, por exemplo. Fiz o curso de coordenador pedagógico lá e a escola era apresentada pelos pais, porque eles têm uma tradição de convivência. Reggio Emilia é uma cidade na Itália que, por causa da guerra, ficou sem escolas e eles tiveram que reinventá-las juntos – a comunidade e os pais, desde o princípio, fazem parte da escola.

Então, creio que precisamos, talvez, inventar uma outra maneira de criar essa relação de parceria. Obviamente, quando estão mais na escola os pais opinam mais, participam mais, confrontam mais, mas também estão mais presentes e colaboram mais. Isso me parece algo sobre o que precisamos nos debruçar: como criar essas parcerias, cada um em seu papel, sem intervenção de um no papel do outro, porque temos papéis diferentes das famílias, mas que os pais também tenham

realmente implicações no trabalho da escola, que eles também façam parte dessa comunidade. As comunidades indígenas ensinam que para ensinar uma criança, é preciso a comunidade inteira. Como fazemos uma parceria com as famílias no mundo contemporâneo, nas grandes cidades?

M.E.L. Fiquei pensando na ideia do “furo” na normalidade, naquilo que Stela disse sobre a arte. Um dos pontos básicos da arte tem a ver com esse furo na normalidade, a arte é aquilo que não existe ainda. Pensei nessa relação da arte com a não normalidade e a ideia de espelho que, de alguma forma, Patrícia colocou. Quando você pergunta como fazemos essa mediação com os pais, penso que algo que pode acabar sendo muito rico é nos pensarmos como espelhos dos pais. Ser um espelho não significa dar uma lição ou dar uma aula, ou dizer o que eles devem fazer.

Existem pequenas cenas compartilhadas de crianças que são muito ricas do ponto de vista cultural e artístico, que funcionam como reflexos positivos, subjetivos. Pensem na leitura, por exemplo. Quando as crianças, entre 45 dias e 3 meses de idade, chegam no Instituto, elas são recebidas num colchonete, junto com o pai e a mãe, e, entre os materiais, existem livros. Os pais nos olham assustados e dizem: “o que vocês vão fazer com esses livros com os bebês?”. Quando abrimos o primeiro livro, as crianças começam a se sacudir e os pais começam a observar que, em determinada página, o seu bebê dá alguns gritos e, em outras, não. E pensam: “mas como pode acontecer isso, ele gostar mais disso do que daquilo? Ele consegue entender?”

Essas são formas de como pode funcionar a experiência. Não dizemos o que deve ser feito, mas o tempo todo estamos colocando em prática possibilidades. Os pais percebem que as crianças têm grandes potencialidades, que ficam felizes, que aprendem, que ali há algo inteligente, e eles descobrem livros

que nunca iriam ler, porque não é o que está nas prateleiras das livrarias dirigido à primeira infância, descubrem que a linguagem tem um sentido para as crianças.

Outra situação muito comum é quando os pais vão para o trabalho e nós ficamos com os bebês. Nessas ocasiões, sempre falamos para os pequenos que “agora mamãe vai trabalhar, vamos dar um beijinho, vamos nos despedir dela”. As primeiras vezes os pais olham para nós como se estivéssemos doidas; “para que você fala tudo isso se eles não estão entendendo nada?”. Isso é sistemático: em pleno século XXI, com tudo aquilo que já foi pesquisado em relação às crianças pequenas e a linguagem, ainda se acredita que elas não entendem nada. Ajudar os adultos, os pais, a descobrir que seus filhos entendem é um trabalho, e precisamos ser muito criativos.

Acho muito importante dizer também que, quando as crianças recebem cuidado afetivo, literário, cultural, artístico, e têm a sorte de viver essa situação de hospitalidade, em que a linguagem, a literatura fazem parte do intercâmbio cotidiano, elas também vão aprender a exercitar esse tipo de cuidado com os demais. Vemos que crianças de 3 anos têm um senso ético muito profundo em relação às demais, e isso tem a ver com os cuidados que receberam. Há coisas interessantes. Elas descobriram que, na literatura, a voz e o relato da outra pessoa são uma base para elas. Às vezes, uma criança se despede da mãe chorando e a outra vai para a biblioteca buscar um livro que sabe que ela gosta muito e diz: “vamos ler esse livro”. Elas se sentam, e isso é um consolo para ela. As boas intervenções que fazemos com as crianças muito pequenas vão gerar uma relação ética com o mundo subjetivo, artístico, literário, cultural, e isso, creio eu, é muito importante.

S.B. Lembrei de uma história ao ouvir você. Houve uma época em que a Suécia estava com um número muito grande de

suicídio entre jovens, e descobriram que uma forma de combater ao problema era eles ouvirem histórias. Fico pensando que talvez nós, adultos, precisássemos ter sessões em que se faz o mesmo que quando trabalhamos com educação infantil. A pessoa que ensina matemática, se está fazendo aquilo só porque é importante, se aquilo não lhe é vital, certamente não vai fazer bem feito. Sinto que a arte precisa ter esse valor para os pais também, e talvez possamos inventar um jeito de fazer isso.

P.B.P.L. Para fechar, acho importante lembrar que isto que nós chamamos de transmissão do gesto humano só acontece no exercício: não há receita, tem que viver, tem que ouvir o outro, negociar com a cultura do outro por meio das palavras e dos enlaces que se estabelecem no momento. O ser humano criou a literatura porque necessitava, precisava deste sonhar para sobreviver. A literatura nasce dentro de cada um de nós e se completa e perpetua quando alguém a escuta ou lê, portanto ela se realiza na relação. Sem a literatura, a linguagem, o brincar com a linguagem, o brincar simplesmente e o imaginar não tem leitor, não tem leitura.

Notas

1. BARTHES, R. *O grão da voz*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
2. LÓPEZ, M. E. Luciérnaga, com música de Mariana Baggio. Publicada no livro-disco *Luna con duendes. Canciones, arrullos y susurros para la hora de dormir*. Colección Aerolitos. Capital intelectual. Buenos Aires, 2013.
3. MARTÍNEZ, R. *Duerme, duerme negrito*. Caracas: Ediciones Ekaré, 2018.
4. John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano, um dos principais representantes da corrente pragmatista (da qual Charles Peirce, Josiah Royce e William James são alguns dos maiores expoentes). Dewey possui uma ampla produção teórica, tendo escrito extensivamente sobre pedagogia, sendo uma referência no campo da educação moderna (N.E.).
5. O *cuplé* é um tipo de canção ligeira, típica da Espanha, de tema geralmente picaresco (que às vezes pode resultar em algo grosseiro e picante) e que era cantado em revistas, variedades e outros tipos de espetáculos musicais (N.E.).
6. GARCÍA LORCA, F. *Las nanas infantiles*, 1928. Disponível em: <bit.ly/2BHγWzd>. Acesso em 26/01/2019.
7. A pedagogia Reggio Emilia surge no norte na Itália, no pós-guerra, e tem como um de seus principais propositores Loris Malaguzzi (1920-1994). É uma filosofia focada na educação pré-escolar e primária, que considera a essência da criança, como um sujeito extraordinário, dotado de capacidades e potencial para descobrir o mundo por si só. Trata-se de uma abordagem centrada no aluno, que usa a aprendizagem experiencial autodirigida em ambientes orientados pelo relacionamento (N.E.).



Embaixo da pele do lobo: Por que ler os clássicos?

Eva Martínez Pardo

Sara Bertrand

Rodrigo Lacerda

MEDIAÇÃO Dolores Prades

DOLORES PRADES: Considero o nome desta mesa¹ muito sugestivo. Quando falamos do papel das narrativas, de sua importância, em como elas contribuem para uma educação da escuta na primeira infância, ou quando nos referimos a elas como alimento para a imaginação e para a criação, para o desenvolvimento de uma psique saudável das nossas crianças, uma das referências primeiras que todos compartilhamos são, sem dúvida, os clássicos. A universalidade dos clássicos, dos contos maravilhosos, e a sua permanência através dos tempos, a função desse mundo maravilhoso na formação de nosso imaginário, é um dos pontos fundamentais que se mantêm vivos. A viagem ao mundo do “era uma vez”, onde a literatura e o brincar se encontram. Clássicos e oralidades, clássicos e leituras compartilhadas, que recuperam o fio da ancestralidade da nossa cultura original.

Para começar a nossa conversa, gostaria de retomar uma colocação que Sara fez nas nossas discussões prévias ao seminário: “Diria ser importante ler os clássicos porque esses

livros continuam convocando as crianças desde que se iniciou a sua narração. Para esses leitores, os clássicos não perderam a sua vigência, uma vez que estes se aproximam de seus medos, daquilo que Fernando Pessoa chamou de a ‘literatura das sensações’, isto é, aquela que se escreve ocupando o espaço entre o mundo de fora e o mundo de dentro”.

Sara, para começar, você poderia aprofundar um pouco mais esta reflexão, e depois cada um de vocês avançar um pouco no que seria a natureza dos clássicos? O que permite que esses livros continuem convocando muitos leitores até hoje?

SARA BERTRAND: Começo citando Fernando Pessoa: “Sentir é criar. Sentir é pensar sem ideias e, por isso, sentir é compreender, visto que o universo não tem ideias”.² Esta reflexão nos dá a noção do espaço infantil, do espaço que os clássicos infantis ocupam no imaginário das crianças quando elas se abrem ao brincar, quando esta narrativa fantástica faz parte de seus espaços. A criança não está pensando, ela está sentindo. Por isso, quando me pediram que pensássemos “por que ler os clássicos?”, a primeira coisa em que pensei é que os clássicos têm sentido para as crianças porque continuam falando sobre emoções, sobre a sua natural conexão com os sentimentos.

Vivemos imersos em uma realidade que gera emoções, e essas emoções se convertem em sentimentos que os clássicos infantis são capazes de representar. Por que as crianças se fascinam? Exatamente por isso: trata-se de um tipo de literatura que gosto de chamar de “literatura das feridas”, que nos aproxima da vida. As crianças, quando leem, quando brincam de ler, quando narram brincando, o que fazem é estar muito próximas de suas emoções, dos traumas, da morte. A emoção faz parte da vida. Elas não têm esse pudor nervoso do adulto, seus preconceitos, os quais usam para etiquetar e fragmentar os temas infantis. A criança é mais natural, tem essa capacidade de ir do


sólito para o insólito, do cotidiano para o transcendental, com uma rapidez e uma naturalidade que nós, adultos, perdemos. Parafraseando Fernando Pessoa, creio que essa conexão com a emoção, com as feridas, com aquilo que tentamos ocultar das crianças e que para elas é tão evidente, é o que justifica e conforta na leitura dos clássicos.

EVA MARTÍNEZ PARDO: Concordo com Sara sobre a literatura da emoção, mas também diria que existe uma conexão com algo que nós, adultos, esquecemos totalmente, que é o nosso instinto, e os clássicos nos lembram que temos instintos, que somos

seres emocionais e também racionais, instintivos, que temos um sexo, que temos agressividade, que temos coisas que estão embaixo da cabeça, muito mais importantes do que a cabeça. E creio que os clássicos colocam um espelho diante de nós, e nos lembram isso.

Quando falo dos clássicos, gosto de resgatar duas palavras, e uma delas é arte. A meu ver, sempre há um elemento artístico em todos os clássicos – até mesmo quando estamos no campo da oralidade, com a avó cantando para o neto, por exemplo, há sempre algo artístico. E a outra é a ideia de duração, que vai além do tempo e nos fala de algo importante, porque nos conecta com o mundo emocional, nos recorda quem somos e nos dá uma resposta psicológica que precisamos e que nenhum outro tipo de relato pode nos dar. Porque nos chega no íntimo, mais do que outro tipo de literatura. Resgataria essas ideias em relação aos clássicos.

RODRIGO LACERDA: Concordo com o que foi dito, e acrescentaria a ideia de que os clássicos moldam nosso imaginário, mesmo quando a gente não os leu. Vou tomar como exemplo o filme



O contato com a literatura desde cedo fica guardado na memória poética e marca o desenvolvimento da criança

Quem quer ser um milionário?,³ que se passa na Índia. No início, o protagonista – uma criança que vive numa gigantesca favela – está brincando com os amiguinhos de *Os três mosqueteiros*. Evidentemente, eles não leram o livro. Os clássicos têm essa capacidade de penetrar, alguns conseguiram plantar um personagem, uma história, uma situação na cabeça, no subconsciente coletivo da humanidade, e acho isso algo fenomenal, mesmo quando eles não foram lidos.

Muitas vezes, a ideia de clássico é associada a uma coisa solene, a um panteão muito austero, que faz com que a criança e o adolescente – pela simples barreira com a qual muitas pessoas tratam esse assunto dos clássicos – já se sintam distantes, de saída. Mesmo os adultos não se dão muitas vezes a liberdade de montar o seu próprio panteão de clássicos. Se você perguntar para dez professores de literatura quais são seus escritores preferidos, nove vão responder: Flaubert, Machado de Assis, Dostoievsky. Será que realmente é assim? Nossas idiossincrasias, o momento em que lemos cada livro, essa empatia (que é caótica) entre o leitor e o livro, será que ela é tão previsível assim? Não é possível que todo mundo goste dos mesmos escritores, dos mesmos livros.

Cabe a nós nos darmos a liberdade de cada um montar o seu próprio panteão. Claro que a gente tem de trabalhar com um cânone padrão, para transmitir conhecimento, para organizar a história da literatura na hora de ensinar, na hora de pensar os grandes períodos literários, mas com um olhar aberto, um confiar desconfiando, ao mesmo tempo reservando um espaço interno para cada um montar o seu próprio panteão de clássicos, que não necessariamente vai reproduzir, espelhar um panteão oficial.

D.P.: Pegando o exemplo que Rodrigo deu de *Os três mosqueteiros*, quero recuperar algo que ele discutiu conosco na prepatração



da mesa: quando ele estava pesquisando sobre a origem de *A Bela e a Fera*, aprendeu que em diversas culturas há essa constante de noivas com animais. No Alasca, é o pai que dá sua filha em casamento ao urso polar; nas Filipinas, um cachorro; no Brasil, é um boto que sai do rio para seduzir as jovens donzelas. Isso para não falar dos sapos beijados por princesas e que viraram príncipes maravilhosos. Como essas histórias com essas temáticas aparecem em diversos pontos do planeta? Acho que esse é um dos aspectos centrais dos clássicos que gostaria que tematizassem.

S.B.: Como diz Gabriela Mistral,⁴ a América Latina nasceu de maneira monstruosa; arrebatada nossa infância, caímos diretamente na adolescência, na puberdade, e lá permanecemos há duzentos anos. É muito forte para nossos povos essa desconexão com a infância, com nosso nascimento monstruoso, porque fomos colonizados e recebemos em troca de nossos relatos outras histórias, outra magia, que não tinha nada a ver

com a nossa paisagem, com a nossa flora e fauna, com nossos medos. Os colonizadores nos mostraram o mundo que os rodeava e trataram de tornar compreensível o nosso, mas não é fácil entender as palavras dos outros. Por exemplo, o porquê de os vulcões entrarem em erupção com toda aquela beleza e magnitude, esse esplendor que os converte em uma besta capaz de tocar o céu. É um espetáculo incompreensível até hoje, mesmo com toda a ciência e tecnologia que temos à mão para explicar. Evidentemente, cada cultura tem os seus relatos, as suas formas de explicar o mundo que os rodeia, era necessário fazê-lo e, depois esses relatos foram se sofisticando, dando vida a personagens, mitologias e fábulas.

A América Latina, porém, precisou esquecer, teve de anexar a seus relatos a cultura que vinha de fora e que falava de outros monstros, outros medos, e não estou falando apenas dos contos populares espanhóis, mas dos europeus, os Irmãos Grimm, toda essa enorme tradição de contos populares compilada desde Esopo. No meu país, o Chile, durante muito tempo o povo mapuche não pôde falar sua própria língua; eles a falavam entre eles, mas com vergonha, porque fazê-lo era como confessar ser indígena, outra classe social, e se instalou um pudor de classe. Isso gerou, durante um longo tempo, um problema, pois deixou de se preservar histórias belíssimas de serpentes, velhos viajantes, cachorros, porcos e touros pretos, só para citar alguns, presentes nas culturas huilliche, selknam, mapuche. Sem falar na mitologia chilote, com sua quantidade de personagens sinistros e macabros que ajudavam a explicar tantos fenômenos da Ilha Grande.

Se assumíssemos essas histórias como nossas, imagine quanta saúde teríamos ao nascer, crescer e nos entregarmos ao mundo. Porque quantos terrores foram reprimidos ao



**A América Latina
teve de anexar
a seus relatos a
cultura que vinha
de fora**

esquecer essas histórias que não queremos recordar? Penso no Chile obrigado a esquecer a sua cultura original, mas isso é parte da América Latina. Se voltássemos no tempo e nos permitíssemos narrar nossa cultura, a de nossas crianças, de nosso ambiente, de nossa terra, suas paisagens, seus pássaros, a forma particular de suas estações, se isso fosse incorporado em cada narração feita para as crianças, quanto ganharíamos? Essa é uma dívida latina. Nossa dívida com os clássicos de nossos povos originários.

Adoraria ouvir a Eva, porque sei que ela fez um trabalho de investigação relevante nesse sentido, e adoraria saber o que aconteceu, onde estão ou onde ficaram essas histórias. Na França, por exemplo, aconteceu a mesma coisa, a devastação de seus contos originários, é algo conhecido.

E.M.P.: Sara puxou muitos fios que gostaria de resgatar, incorporando outros. Vou tentar articular tudo isso, começando pelo que Dolores comentou sobre animais, algo considerado totalmente incorreto hoje em dia. Primeiro, lembrar que os clássicos nascem em um momento em que os seres humanos estão muito conectados com a natureza, muito mais que nós, e isso é algo que esquecemos e que teríamos que recuperar. Precisamos olhar para a maneira como vivemos, em que condições vivemos, em relação à natureza, com o planeta. Como estamos tratando a Terra? E constatar que não estamos em um lugar muito saudável na nossa relação com a natureza.

Todas as culturas explicaram a vida nos contos, todas as culturas têm contos cosmogônicos. Não acho que exista nenhuma cultura que não tenha um signo, uma história que não explique por que o mar é salgado ou por que uma planta ou um pássaro tem determinada cor. Todos os povos têm a sua própria literatura. Daí a importância do que Sara comentou, que o Chile teve que esquecer de sua história, a colonização

cultural ocorreu. Não creio que os contos europeus sejam os mais importantes; são os mais próximos para mim. Como educadores, não podemos esquecer dessa literatura original. Em nosso tratamento junto às famílias, no microuniverso, não podemos menosprezar os relatos que as crianças trazem de casa aos centros educacionais.

Você fala dessa história macro e eu penso nas situações micro, em como incorporar isso à realidade em que se está. Às vezes, menosprezamos as narrativas de algumas famílias, contos que são politicamente incorretos, imorais, que não consideramos educativamente apropriados. Esse é um ato de colonização também, é a mesma coisa. Acho que, como educadores, devemos ver isso com muito respeito, porque essa sabedoria que as pessoas trazem é ancestral, vem, com certeza, de muito tempo, e não podemos deixar as crianças sem isso, pois dessa forma as deixaremos sem alma, sem identidade, assim como fizemos com outros povos. Não podemos fazer o mesmo.

R.L.: Também penso que essas coincidências de temas que reaparecem nos contos populares, contos tão diferentes – e concordo com Eva, têm a ver com a relação do ser humano com a natureza, não é por acaso. É possível até que a nossa espécie já venha com alguns arquétipos implantados, que isso tenha a ver com a relação com o mundo natural, com os animais, com a floresta. Quantos povos não têm, por exemplo, histórias sobre cidades no fundo dos rios? Esse tipo de tema existe na Amazônia, na Antiguidade clássica europeia, em todo lugar.

A fala de Eva me fez lembrar do que vivi, trabalhando como editor. Tentei, tempos atrás, fazer uma edição de contos folclóricos ou de contos de fadas do mundo inteiro, e me deparei com algo difícil, de como lidar com isso em sala de aula, ou lendo para nossos filhos. Parece que os contos europeus passaram por um processo de higienização, com os Irmãos

Grimm, com Andersen, ou mesmo outros antes deles. Eles limpavam um conteúdo que era impróprio, esquisito, muito sexual para as crianças. Quando se lê os contos que não passaram por essa etapa de “filtragem”, seja de nossas etnias indígenas, seja de povos do leste europeu ou dos povos africanos, é uma violência, é epidemia, é estupro... Como é que se vai lidar com isso? A editora vetou sumariamente essa coletânea que eu estava organizando, dizendo: “Não há a menor possibilidade! Os professores vão sair correndo”. Voltei aos contos europeus, tentando encontrar versões anteriores a essa fase pós-higienizada, para entender o que aconteceu.

Estávamos comentando sobre a história de *A Bela e a Fera*. Na primeira versão que se conhece, de meados do século XVIII, a mãe é uma rainha viúva que vai para a guerra e deixa o príncipe aos cuidados de uma fada, que vai criá-lo na floresta. E ela cria o menino tão bem, que ele fica tão forte e bonito que ela se apaixona e quer casar com ele. É como se a mãe adotiva quisesse casar com o filho – há aí algo incestuoso. A segunda versão, escrita por volta de vinte anos depois, já é totalmente higienizada, esse assunto desapareceu. Então, publicamos as duas versões juntas e foi uma maravilha, funcionou perfeitamente. Acho que a gente não sabe como lidar com isso, o que é uma dificuldade para expandir o repertório dos contos com os quais trabalhamos.

Lembrei-me também de *Hamlet*, de Shakespeare, que é uma adaptação de um conto folclórico dinamarquês do século XI, XII. Hamlet mata Laertes, que é o irmão de Ofélia, sua namorada; na versão original, ele pica Laertes, joga em um caldeirão e cozinha. Shakespeare não era dado a fugir da violência escabrosa, e em várias peças ele faz esse tipo de coisa. Em *Timão de Atenas*, por exemplo, o pai descobre quem eram os estupradores da filha, os mata, cozinha, faz uma torta e serve para a mãe dos dois estupradores comer a carne dos filhos.




Timão de Atenas é do início da carreira e *Hamlet* foi escrito mais para o final. Parece-me que algo aconteceu ali, que ele aprendeu a modular essa violência de modo que o público recebesse melhor e a peça pudesse ser interpretada na corte sem chocar Sua Majestade.

Esses problemas sempre estão presentes. No mundo de hoje, diante do politicamente correto, aquilo que se pode ou não dizer, ficou mais difícil lidar com isso. Vide o caso do Monteiro Lobato.⁵ Até a minha geração, era leitura obrigatória, inescapável, nenhuma criança poderia ser criança sem ler Monteiro Lobato. Hoje em dia, é um escritor visto com desconfiança por muita gente. Minha impressão é que o segredo é manter a sensibilidade à flor da pele, para perceber quando aquela frase ou aquele personagem politicamente incorreto, digamos assim, expressa um preconceito real ou é um personagem que está reagindo a uma situação. Um exemplo que já foi bem discutido em relação ao Monteiro Lobato: quando a Emília chama a tia Anastácia de negra beijuda. É claro que é

uma coisa chocante, mas qualquer pessoa que leia o livro, que conheça a estrutura emocional daqueles personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo tem que ser muito insensível para não ver o quanto a Emília ama a tia Anastácia.

Parece-me que a gente também não pode levar as coisas muito ao pé da letra. A personagem está manipulando um discurso preconceituoso, mas é um momento, tem um sentido profundo ali que está na cara para quem lê o livro. Talvez esse seja um caminho para lidar com esses contos folclóricos difíceis para os nossos padrões: não tomar as coisas muito ao pé da letra, não perder essa sensibilidade para o sentido geral

das coisas. Por outro lado, todo mundo tem direito a suas sensibilidades. Se um autor a ofende, é perfeitamente natural que a pessoa o rejeite.



Nós também temos um lado sombrio. Somos essa parte de que não gostamos.

Penso que é muito complicado julgar a obra de arte pelo posicionamento político do artista. É obvio que discordo das posições higienistas de Monteiro Lobato em sua vida pessoal. Penso que temos que tomar cuidado para não patrulhar demais as nossas obras de arte. Para mim, a literatura brasileira, até o Romantismo pelo menos, tentou incluir os índios. De uma maneira idealizada, distante da realidade, mas fez um movimento em direção aos índios, e realmente não houve nada parecido com relação aos negros. É uma dívida que a literatura tem com a história do Brasil, com o nosso povo.

Quando era criança, havia um livro alemão traduzido no Brasil – *Juca e Chico*,⁶ em português, *Max e Moritz* em alemão. O Juca e o Chico faziam travessuras, torturavam animais, botavam pólvora no cachimbo do pároco, quase afogavam o alfaiate, enfim, eram umas pestes, nada politicamente corretos, totalmente violentos, odiosas criaturas, mas que eu amava de paixão. Uma vez, trabalhando já adulto em uma editora,

resolveram começar uma linha de livros infantis, e eu sugeri *Juca e Chico*. A editora encarregada da linha quase pulou da cadeira: “Isso é tudo que nós, pedagogos, queremos evitar”. E imaginar que as crianças de hoje não são sádicas, não são perversas, não são violentas é desconhecer totalmente certas permanências da alma humana.

E.M.P.: Pensar que as crianças não são sádicas é uma fantasia. Sara comentava sobre os mapuches; se narrássemos, seríamos muito mais saudáveis! Meu trabalho é com as emoções, e o que posso dizer é que quanto mais escondemos, pior fica. O que escondemos é aquilo de que não gostamos, é aquilo que os personagens dos contos simbolizam, tudo o que sentimos, mas não temos permissão para expressar. Há uma versão muito antiga de *Chapeuzinho Vermelho* em que ela vai pelo bosque, encontra com o lobo, chega na casa da avó, mas o lobo tinha chegado antes, comido a avó e guardado um pouco da carne da avó e do sangue num copo para ela. A criança chega, o lobo entra na cama e pede para ela tirar a roupa. Chapeuzinho faz *strip-tease* na frente do lobo, que se aproveita da situação e, em certo momento, ela lhe diz: “Tenho que fazer cocô”, e consegue fugir do lobo. Claro que essa versão não é conhecida. Depois os Grimm fizeram mudanças, porque uma criança não poderia ir pelo bosque sozinha e conseguir o que quer; afinal, ela desobedeceu, o lobo tem que comê-la, e sempre que as meninas fugirem, é bom ter um castigo. É como se dissessem também que a natureza não pode ganhar sempre, que o lobo, uma força animal, instintiva e selvagem, não pode ganhar do homem, “então vamos colocar um caçador”.

D.P.: Queria retomar algumas questões que vocês abordaram. Gostaria que comentassem qual é o custo, em termos da formação humana, emocional, no seu sentido mais amplo, que essa

higienização dos contos clássicos e esse contato apenas com os “Disneys da vida” trazem para a formação dessas crianças e desses jovens de hoje? Qual é o custo de tentar criar essa falsa proteção, deixando de lado os chamados “temas difíceis” que, na verdade, são os temas humanos, os temas da vida? Como isso se dá em relação aos clássicos?

S.B.: No meu país, acaba de ser promulgada uma lei do aborto que lembra muito o pacto de anulação matrimonial, que se conseguiu suprimir faz um tempo com a promulgação da lei do divórcio. O que existia era um acordo bastante hipócrita: qualquer casal podia ir ao cartório e dizer que a pessoa que os casou errou algum dado pessoal, isto é, no Chile, qualquer pessoa poderia anular seu casamento alegando que seu endereço estava errado, por exemplo. A recente discussão sobre o aborto lembra muito esta prática. Falo de mentiras, hipocrisia. Imagino que todos aqui, sobretudo as mulheres, têm uma ideia muito pessoal sobre o aborto, não creio que exista alguma mulher que não tenha pensado nisso. Imagino também que nenhuma mulher aqui considere que alguém possa lhe dar lições ou tenha a palavra justa e precisa sobre o assunto. Também não é um tema que se feche em uma tarde, ou em dois ou três meses. Precisa de tempo e profundidade. Mas a conversa que antecedeu a lei, em meu país, tornou-se pobre, machista e, em muitos casos, um insulto. Enfim, tudo, menos um debate sadio ou enriquecedor, e acabou se aprovando uma lei parecida com a da anulação matrimonial. Em vez de propor, por exemplo, um debate sobre que tipo de responsabilidade as mulheres deveriam assumir, isto é, colocando-se questões como “sim, quero abortar e assumo as responsabilidades por isso”, ou “sim, faço porque quero”, acabam sendo forçadas, para cumprir a lei, a dizer “fui estuprada” ou dar outra justificativa que se adeque à lei.

Parece-me um tema relevante. É um tema que, ainda que não pareça, tem muito a ver com os clássicos infantis, com a capacidade de conversar e representar nossos medos, nossas feridas. Os traumas são temas relevantes na política, nas questões sociais, e essa conversa social dependerá de nossas crianças, de como elas incorporam esses assuntos ou se vão optar pela hipocrisia, o esquecimento. Vamos engolir a estética da Disney e todas as suas histórias, suprimir a morte, a traição, o abandono, o luto, o desejo, o sexo? Com toda a sexualidade que as crianças têm?! Lembro da primeira vez que meu filho me viu sem roupa e falou: “Ah, te peguei! Você é mulher!”. Somos diferentes, e quanta curiosidade não desperta essa diferença. Essa é a naturalidade das crianças, e esse é o tipo de honestidade que devemos considerar. É tão evidente que elas são o futuro, mas, na maior parte do tempo, atuamos como se não existissem.

Minha pergunta, então, é como, em uma sociedade adulta, se assina uma lei que vota pela hipocrisia, em que ninguém é responsável por que sempre será possível mentir ou escamotear a realidade? Tudo pode ter outra narrativa. Para que vou falar “quero abortar”? Para que vou carregar isso e me expor à crítica? Que tipo de ser humano queremos educar? Que sociedade vamos esperar se estamos escondendo o fundamental, na etapa fundamental de nossas vidas?

E.M.P.: O fato de esconder ou de omitir certos traços emocionais tem efeitos muito negativos na educação, porque as crianças não crescem completas. Trabalho como terapeuta, e em muitas ocasiões trabalho com mulheres que esqueceram que podem sentir raiva, que podem impor limites, e que, para isso, serve a agressividade. Mas quando se passa 30 anos aprendendo que ser obediente, simpática e dócil vai dar mais recompensas, obviamente, é muito difícil voltar a se conectar com a raiva,

com as emoções socialmente desagradáveis. Para mim, o que os clássicos oferecem são cenários de fantasia nos quais podemos nos empoderar de tudo que somos, daquilo de que gostamos e também daquilo de que não gostamos: sombra e luz, a sombra que escondemos, aquela que nas famílias não é valorizada, não é apreciada.

Ninguém está feliz o tempo todo. Se alguém está sempre contente, há algo errado, alguma coisa não é autêntica. Isso é, a meu ver, aquilo que a indústria norte-americana cinematográfica vende: converteu um arquétipo em um estereótipo. A natureza como mãe arquetípica é nutritiva, cuida, ajuda e também destrói, como nós, mães, fazemos: somos mães boas,

mas somos madrastas também, temos nosso lado sombrio. Por isso, temos que ter esse poder, sobretudo as mulheres, mas os homens também devem se apoderar dessa vulnerabilidade, dessa sensibilidade. É muito difícil para o homem, não sei como é aqui, mas na Espanha é muito difícil para um homem ser sensível, vulnerável, frágil. É muito difícil para um homem se sentir como a princesa das histórias, eles também precisam de ajuda.

A educação, em minha opinião, tem que estar a serviço do crescimento, e este não pode se dar escondendo coisas de que não gostamos, mas lançando luz e fertilizando, fazendo-nos conscientes de que também somos feitos daquela parte de que não gostamos. E a escola nem sempre é o local que deveria estar a serviço do crescimento das pessoas. Existem outras coisas que educam: supermercados, família, tv, publicidade, tudo isso pode educar também.

R.L.: Concordo. Lembrei, quando Sara falou sobre sexualidade infantil, de uma história de um amigo cujo filho, de dois ou



A educação tem que estar a serviço do crescimento, e este não pode se dar escondendo coisas de que não gostamos

três anos, toda noite saía da cama e ia para cama dos pais. E os pais faziam de tudo para segurar o menino no quarto dele, passavam a noite inteira no quarto dele. Reformavam, botavam estrelinhas no teto, pintavam a parede, tudo, mas nada funcionava. No meio da noite o garoto aparecia na cama dos pais. Num belo dia eles sentaram o menino e falaram: “Filho, a gente já fez de tudo para você ficar no seu quarto; o que tem tanto no quarto do papai que não tem aqui?”. O menino apontou para mãe e falou: “Ela!”.

É obvio que essas coisas existem! Por exemplo, no caso de *O Pequeno Príncipe*, o editor de Saint-Exupéry se incomodava com o fato de que o Pequeno Príncipe morria no final. Ele queria que o autor mudasse o final, mas ele disse: “Olha, fica tranquilo que as crianças não se assustam com aquilo que é falado naturalmente”. Concordo com o que foi dito e, nesse sentido, sinto que há um enfraquecimento das versões das histórias que tenho chamado de higienizadas. Mas não sou tão severo com Walt Disney; confesso, sou um produto de Walt Disney. Chorei quando a mãe do *Bambi* morre, chorei quando o *Dumbo* vai visitar a mãe trancada no vagão, tive raiva quando o Shere Khan tentou matar o *Mogli*. Vi todos esses desenhos milhões de vezes, minha filha via *Branca de Neve* e morria de medo na hora em que a bruxa envenenava a maçã. Será que o Walt Disney não é o Hans Christian Andersen do século xx? O cara que fez esse trabalho de higienização, que ajuda, enfim, a expandir o público?

S.B.: Quando era criança, em casa escutávamos a sinfonia *Pedro e o Lobo*, de Serguéi Prokófiev;⁷ lembro que pedia a meus pais para ouvi-la várias vezes, e sempre com o mesmo terror e fascinação por aquele mentiroso, pelo perigo, pelo medo, pela morte. Creio que a emoção é válida também, independentemente de ser construtiva ou não. Creio que

tudo tem que conviver, que não seja tudo na mesma estética da Disney, dando espaço a essas outras histórias, outras formas narrativas.

D.P.: Gostaria de aproveitar que temos dois escritores para falar da linguagem dirigida às crianças. Quero retomar uma grande autora chilena, citada pela Sara: Gabriela Mistral. Ela diz o seguinte: “Continuo vivendo à caça da linguagem infantil que persigo a partir do meu exílio desse idioma que dura já vinte anos. Longe do solar espanhol, a mil léguas dele, continuo esquadrinhando o mistério cristalino e profundo da expressão infantil, o qual se parece, no fundo, com o bloco de quartzo magistral do Brasil, porque engana à primeira vista, por sua falsa superficialidade”.⁸

Como resgatar dentro de nós, leitores e escritores, esse mistério cristalino da linguagem infantil, marca que faz, desses livros, clássicos? E o que vocês entendem por esse tal “bloco de quartzo magistral do Brasil”?

Coloco essa questão porque clássicos são expressões artísticas. Temos que falar da forma e do conteúdo. Ou seja, não é pelo conteúdo apenas que estabelecemos o que é arte e o que não é, há a questão da forma. Como é “essa linguagem cristalina”, mas que, ao mesmo tempo, é muito complexa?

S.B.: Não escrevo especificamente para crianças, sou mais juvenil do que infantil. Mas há uma questão que está aqui dando voltas: Por que a ilustração assumiu um papel tão fundamental na narração dos clássicos e dos contos infantis? Por que são os ilustradores aqueles que estão interpretando o mundo infantil? O que aconteceu com os escritores? Gostei muito dessa frase que compartilhei de Gabriela Mistral, porque realmente esquecemos de ouvir as crianças, esquecemos sua língua. Se parássemos para observar um grupo de crianças (um exercício

maravilhoso), a literatura se enriqueceria com essas conversas. As crianças são poetas, vivem na poesia, constroem linguagem enquanto brincam, narram. A gente olha e elas estão muito ocupadas, e se tentarmos tirá-las desse espaço, se retraem. Creio que os escritores ultimamente – e eu faço parte disso, porque sou escritora – têm estado mais próximos do mercado do que das crianças. Mais perto da linguagem adulta que da infantil. As crianças não são um negócio. A dívida dos escritores é uma dívida com a língua, com a oralidade, com a observação das crianças para, talvez assim, num futuro próximo, conseguir traduzi-las.

R.L.: Adorei a observação da Sara a respeito dessa proeminência dos ilustradores sobre os escritores. Isso me chama muito a atenção. Penso que talvez seja em parte culpa dos escritores, realmente, mas talvez seja mais um reflexo, mais uma manifestação de uma predominância do visual em detrimento da escrita. Hoje em dia, quase todos meus colegas escritores ganham a vida como roteiristas. Eles estão produzindo audiovisual, e creio que talvez até no livro infantil isso esteja chegando também, e é por isso que essa predominância do visual exista.

Lembro de um livro que editei uma vez chamado *O jarro da memória*.⁹ Era um livro muito bonito, de uma menina que, ao longo da vida, tudo que lhe acontecia de importante, ela identificava uma pedra com aquele fato, com aquela pessoa ou coisa, e jogava num jarro de vidro. É um livro infantil, acho que de sete a dez anos – se é que essas fronteiras realmente existem. Eu, por exemplo, adorei o livro, que vai até a velhice da personagem. Quando ela morre, deixa o jarro cair no chão e todas as pedras se espalham. Achei a história muito bonita, o texto era muito delicado, e eu, como editor, e o escritor, fomos vítimas de



As crianças são poetas, vivem na poesia, constroem linguagem enquanto brincam

uma conspiração do departamento de arte gráfica da editora. A editora de arte e o ilustrador se reuniram, a ilustradora fez umas ilustrações, que eram muito bonitas, só que engoliam o texto. O texto ficava de cabeça para baixo, ficava na forma que a ilustração precisava que ele ficasse. Saiu o livro, o escritor obviamente odiou, e a ilustradora não entendeu por quê. Disse: “Você quer saber mesmo? Eu digo: ele não gostou porque você subverteu totalmente o texto, que passou a ser uma coisa absolutamente secundária. Suas ilustrações são muito bonitas, mas sufocaram a poesia do texto”. E era muito curioso, porque nem a editora de arte nem ela tiveram sequer a percepção de que isso acontecia. Também acho que poderíamos ter um pouco mais de cuidado com essa supervalorização da imagem, do livro ilustrado.

Em relação à questão específica da linguagem, tentei uma vez escrever um livro infantil. Foi um projeto fracassado, em minha opinião. Acho difícil ter a economia, a pureza e o pensamento cristalino como Gabriela Mistral fala. É um processo de depuração do pensamento muito grande. Acho admirável. A única vez que tentei, não fiquei satisfeito com o resultado; por outro lado, fiquei muito à vontade escrevendo para jovens, porque é como fazer um livro de literatura, só que sem nenhuma cobrança externa, de grandes lances de estilo ou de frases rebuscadas, ou de uma estrutura narrativa revolucionária. Pode ter tudo isso, mas o que você procura, sobretudo, é o contato direto, é agarrar aquele leitor. Sabe que o leitor adolescente é arisco, que se você ficar rebuscando desnecessariamente, dourando a pílula, ele vai te largar. Então me dei muito bem escrevendo para jovens. Penso que talvez um dia eu consiga mergulhar em mais uma camada desse universo da linguagem e chegar na linguagem infantil. Mas é um esforço de depuração, de despojamento de autocobranças, autoexpectativas, exigências externas, de uma falsa ideia do que é literário. A

literatura pode não estar só no conteúdo, mas definitivamente também não está só na forma. Creio, então, que para ir para o livro infantil, ainda preciso envelhecer um pouco mais.

E.M.P.: Gostei muito desse olhar crítico com a literatura infantil, porque muitas coisas são publicadas, não são adequadas ou não têm qualidade suficiente. Sara comentava sobre a dívida que temos com elas, e de escrever com todo o respeito que merecem, pois são crianças. Nem tudo que está no mercado vale sempre, então, quando se comentava sobre a linguagem das crianças, pensei na ideia do corpo, que as crianças falam com todo o corpo, e nós falamos apenas com a cabeça. Devemos nos abrir para isso também, para saber como elas vivem, as emoções em todo seu corpo, e isso vamos conseguir quando percebermos que temos alguma coisa embaixo da cabeça que também serve para viver melhor, que é o nosso corpo.

D.P.: Penso que as contribuições foram muito ricas para se avançar no entendimento do papel dos clássicos e de como eles se mantêm vivos. Dentre todos os aspectos que foram levantados gostaria de fechar enfatizando a importância de conectar os pequenos leitores com todas as questões humanas fundamentais, com luz e com sombra, tal como foi dito. Talvez seja este um caminho para um crescimento saudável para encarar melhor o futuro que tem pela frente.

Notas

1. Nome inspirado no livro de MARTÍNEZ PARDO, E. *Bajo la piel del lobo*. Barcelona: Editorial Grao, 2017.
2. PESSOA, F. *Sentir é criar* (Revista Orpheu, 1916?). Sensacionismo e outros ismos. Edição de Jerónimo Pizarro. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2009.
3. *Quem quer ser um milionário?* (*Slumdog Millionaire*, 2008) é um filme dirigido por Danny Boyle e escrito por Simon Beaufoy. Filmado na Índia, conta a história de um jovem habitante de uma favela de Mumbai que se inscreve e participa de um programa de televisão muito popular na Índia, desses que fazem perguntas e respostas e dão uma premiação em dinheiro àqueles que vão gradativamente dando respostas corretas, tal como o *Show do Milhão* brasileiro (N.E.).
4. MISTRAL, G. *En verso y prosa: Antología*. Madrid: ERA-Clasicos, 2011.
5. Em 2012, os livros *Caçadas de Pedrinho* e *Negrinha*, de Monteiro Lobato, foram alvos de movimentos sociais que pretendiam impedir sua distribuição por parte do governo, alegando que ambos apresentavam conteúdo racista e sexista (N.E.).
6. BUSCH, W. *As travessuras de Juca e Chico*. Tradução de Claudia Cavalcanti. São Paulo: Iluminuras, 2012; *Juca e Chico – História de dois meninos em sete travessuras*. Tradução de Olavo Bilac. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
7. *Pedro e o lobo* é uma composição sinfônica, escrita em 1936. Foi criada na Rússia com a intenção de cultivar o gosto musical das crianças desde muito cedo. (N.E.)
8. MISTRAL, G. Colofón con cara de excusa. In: *Desolación. Ternura. Tala. Lagar*. México (D.F.): Porrúa, 2006. No original: “(...) Camino viviendo a la caza de la lengua infantil, y persigo desde mi destierro del idioma, que dura ya veinte años. Lejos del solar español, a mil leguas de él, continúo escudriñando en el misterio del cristalino y profundo de la expresión infantil, el cual se parece por la hondura al bloque de cuarzo magistral de Brasil, porque engaña vista y mano com su superficialidad”.
9. GALPERIN, C. *O jarro da memória*. Ilustração de Laura Teixeira. São Paulo: Cosac Naify, 2018.



Pontos de costura ao redor do clássico

Marina Colasanti¹

O que é um clássico? Um clássico é café coado.

Um clássico, como o café, requer distintos estágios. Para ambos, tudo começa com uma semente vigorosa que, plantada na terra ou na sensibilidade de um autor, germine e dê fruto. Colhido o fruto, é necessário um tempo de repouso, ao sol para um, na sombra da gaveta para o outro. Só então, a diluição das múltiplas leituras e o fogo da crítica entregam o livro à lenta filtragem do tempo. Que pode levar séculos.

Os que sobrevivem à filtragem, mantendo sua capacidade de aderência na alma dos leitores, são chamados clássicos.

Nada a ver com cheiro de mofo ou coisa velha. Os clássicos só são clássicos porque sempre foram modernos.

Pois a modernidade de um livro é muito mais que obediência a atitudes e máscaras passageiras. É sua capacidade de sintonizar, em qualquer época, com os sentimentos profundos dos seres humanos.

A voz de um clássico, enfim, é aquela que, falando de um tempo passado, nos ajuda a entender o presente.

Nem sei como me atrevo a falar de clássicos depois do estupendo ensaio de Italo Calvino, *Por que ler os clássicos*.² Mas aqui não vamos tratar dos gregos, de Sócrates, Heródoto ou Tucídides, embora possamos falar de tempos ainda mais antigos. Vamos nos debruçar sobre os clássicos para a juventude e para a infância.

E sendo este um artigo brasileiro, caberia agora, em primeiríssimo lugar, falar de Monteiro Lobato. Considerando, porém, que um dos valores de Lobato é ter trazido os clássicos para dentro do sítio do Picapau Amarelo e ter adaptado ou traduzido outros tantos, brasileirizando-os, vamos focar em outras distâncias.

Nenhuma narrativa antecede o patrimônio cultural dos contos maravilhosos, cuja origem se perde no tempo e cujo estudo, como diz Lévi-Strauss, não pode ser separado do estudo dos mitos, seja pela continuidade dos conteúdos, seja por sua presença simultânea em muitas culturas extraeuropeias.

Hoje confinados à infância, podados, edulcorados, retomados pelo cinema, parece justo perguntar que poder lhes permitiu enraizamento tão profundo, capaz de superar o tempo e varar tantas diferenças culturais.

Segundo Italo Calvino, a força dos contos está na sua verdade. São uma explicação real da vida, catálogo dos destinos possíveis para um homem ou uma mulher.

Para Marie-Louise von Franz, grande estudiosa da matéria e continuadora da obra de Jung, são a expressão mais pura dos processos psíquicos do inconsciente coletivo, representação dos arquétipos.

Shiller, que como poeta entendia de profundezas e como médico conhecia algo da verdade, escreveu: “Há um significado mais profundo nos contos de fadas que me contaram na infância do que na verdade que a vida ensina”.³

Busco um outro ponto de vista. Com grande frequência,

um mesmo conto nos dá duas mensagens aparentemente antagônicas: a necessidade de normas para organizar o tecido social, e a possibilidade de escapar a elas graças à ousadia, à astúcia e à inteligência individual.

Obedecer a normas é preciso, porém se afigura aprisionador. Os contos de fadas nos indicam um caminho do meio mais livre, em que a ruptura da norma se torna possível e, ao final, é vista não como ruptura, mas como merecimento.

Avancemos. Um clássico é aquele livro que diz até o que não sabe estar dizendo.

Quando, na infância, li *Peter Pan*, chorei diante da imagem de Peter empoleirado num galho, olhando para aquele que havia sido seu quarto. Achei que não crescer era horrível, prisão num corpo sempre igual. E as aventuras na Terra do Nunca me pareceram mais assustadoras que divertidas. Ou seja, li exatamente o contrário do que Barrie dizia.

Mas um clássico é também aquele livro que se renova a cada leitura, a cada leitura sendo outro.

Quando reli *Peter Pan* como adulta, eu, que havia sido menina aventureira fazendo tudo o que meu irmão fazia, fiquei chocada com o machismo. Peter convence João e Miguel a irem para a Terra do Nunca prometendo aventuras, mas atrai Wendy com a proposta de ajeitar as cobertas dos Meninos Perdidos, cerzir suas roupas e “fazer uns bolsos”. E um ano depois de ela deixar a ilha, Peter volta a buscá-la para fazer uma faxina na casinha do alto da árvore.

Um clássico é aquele livro que dialoga com outros livros e que, nesse diálogo, transita em diferentes tempos.

Os três mosqueteiros é até hoje um dos romances mais vendidos na França. Dumas sabia o que estava fazendo. Para construir

sua personagem principal buscou características de uma figura literária já consagrada. D'Artagnan tem bom coração, mas se acha imbatível, é protetor de donzelas, carrega no bernal um unguento que cura qualquer ferida, sai de casa em busca de aventuras, e cavalga um pangaré. Exatamente como *D. Quixote!*

O romance escrito por Dumas em 1844 trata de uma época conturbada da história da França; o século XVII, rendeu filmes no século XX e no século XXI, e buscou inspiração na obra de Cervantes, do século XVI.

Um clássico é aquele livro que nos dá lições de vida.

Quando, lá pelos 7 anos, li com meu irmão *Robinson Crusoe*, achei que tinha aprendido a construir uma cabana com folhas e galhos, sem usar ferramentas. Só mais tarde percebi que havia introjetado uma lição mais preciosa e mais útil: pode-se sobreviver a qualquer naufrágio e isolamento utilizando a inteligência e transformando os meios disponíveis.

Também nesse clássico, temos um cruzamento de tempo, porque acredita-se que Defoe tenha se inspirado na tradução inglesa do livro *O filósofo autodidata*, sobre um homem isolado numa ilha, escrito no século XII por Ibn Tufail.

Um clássico é aquele livro que dispensa passaporte e torna familiares as diferenças.

O barão Karl Friedrich Hieronymus von Münchhausen era alemão, mas serviu no exército russo. Lutou na guerra russo-austriaca contra o império otomano, e depois na guerra russo-sueca. Suas aventuras rocambolescas e exageradas foram escritas pelo alemão Eric Raspe em 1785, e eu as li três séculos mais tarde, menininha italiana nascida na África e metida numa guerra mundial. Das diferenças tantas, não senti nenhuma, e ri, ri muito daquelas aventuras que nunca mais esqueci.



Um clássico é aquele livro que, dizendo coisas que o leitor intui, ajuda a organizar seu pensamento.

Swift não escreveu *As viagens de Gulliver* pensando em crianças, seu intuito era político e satírico. Mas Lilliput, com seus habitantes minúsculos, tornou-se um império infantil. E o fato de pequenos conseguirem amarrar um gigante é uma espécie de revanche para quem se vê obrigado a obedecer a adultos. Adiante, na segunda viagem, Gulliver encontra humanos de mais de 20 metros de altura, então é ele quem se torna minúsculo.

Essa relativização do tamanho ressurgiu em Alice, quando ela toma poções para diminuir, come bolo para crescer, e não tem um único tamanho, mas o que for necessário para se desempenhar. Exatamente como intuem as crianças quando ouvem os adultos dizerem que são muito pequenas para isso e muito grandes para aquilo.

Gulliver e Alice confirmam para os pequenos leitores que a estatura – no sentido real e no metafórico – depende mais das circunstâncias do que de marcas na parede.

Um clássico é aquele livro que lança âncoras.

Não conheço ninguém que tenha lido Tom Sawyer e esquecido, que tenha andando na Ilha Misteriosa e não se lembre, que tenha ouvido as sereias, que tenha visto o Cavalo de Troia, que tenha se encontrado com Pinóquio, que tenha estado entre piratas, que tenha escutado o órgão do Nautilus, e tenha jogado tudo isso fora, displicentemente.

Falta ainda falar dos clássicos que dispensam a longa filtragem, os que já nascem clássicos, e como clássicos são aplaudidos. Sirvam de exemplo *O Pequeno Príncipe* ou *Onde vivem os monstros* ou, clássico dos clássicos brasileiro, Monteiro Lobato.

A esses não podemos chamar café coado. São puro expresso.

Notas

1. Marina Colasanti havia sido convidada a participar da mesa sobre os clássicos, mas não pode comparecer ao evento por problemas de força maior. Ela foi homenageada durante o Seminário por ocasião de seu aniversário de 80 anos e toda a sua trajetória (N.E.).
2. CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
3. SCHILLER, F. *Die Piccolomini/The Piccolomini* (Bilingual Edition). Schwab: Jazzybee Verlag, 2017.

Rompendo paradigmas e semeando futuros leitores

Bel Santos Mayer

Lara Meana

Patrícia Diaz

MEDIAÇÃO Susana Coutinho de Souza Cerveira

SUSANA COUTINHO: Minha ideia para esta mesa é propor três eixos de reflexão, sendo o primeiro a política de acervo para a primeira infância pensando em como quebrar paradigmas da formação dessas coleções. Em seguida, o papel e a formação dos mediadores, também pensando nos passos que conseguimos dar na formação desses profissionais. E, por fim, a inclusão da família: como fazer com que a criança leitora se transforme em uma família leitora e vice-versa, que a família leitora mantenha essa criança vinculada à literatura. Sugiro algumas perguntas “guarda-chuva” para cada eixo e farei apontamentos específicos para cada uma das convidadas.

Sobre o eixo 1, política de acervo, sugiro que falemos primeiramente sobre a diversidade de acervos. Em cada um dos projetos que viabilizam, vocês têm conseguido criar esses acervos diversos e plurais? É possível fazer isso, pensando que o termo “infância” é um termo generalizante e que por trás dele há crianças de realidades muito próprias, de histórias muito particulares? E que impacto esses acervos plurais trazem no dia a dia?

Para Lara, particularmente, vou sugerir que comente que critérios ela adota na construção de seus acervos. Como identificar as obras que tratam a diversidade de forma autêntica? Onde estão os livros infantis em que homens negros e mulheres negras são também professores, astronautas, aviadores? Onde estão os livros em que as mulheres são representadas não à sombra de um homem? E onde estão os livros infantis em que os indígenas não são seres simplesmente exóticos?

Para Bel pergunto: qual a importância da participação da comunidade na escolha desse acervo? E como foi esse processo em Parelheiros em especial?

E para a Patrícia: como é possível construir nas escolas um acervo que rompa o paradigma de que crianças pequenas só podem ler textos de fácil compreensão? E qual o prejuízo de um acervo composto apenas por obras edificantes e pedagógicas que mais parecem autoajuda para criança?

LARA MEANA: Lamento não poder falar em português, vou utilizar minha língua materna, minha língua do coração, é mais fácil falar com vocês dessa maneira. Porque é a partir do coração que nós trabalhamos. A literatura é vida, mas também é honestidade. Penso que a resposta seria a de buscar uma seleção de livros que tenha uma aproximação honesta com a infância e que possa refletir as maneiras de ser que nos conformam. De tal maneira que, quando nos aproximamos dos livros, encontramos espelhos nos quais possamos nos olhar, mas também que nos devolvam o reflexo de nós mesmos, que não tínhamos visto antes.

Sempre fui leitora, desde criança. Tive sorte, pois cresci numa casa onde havia livros, e não somente para crianças. Meus pais não compravam os livros para ler, mas tinham uma estante na sala e tínhamos que preencher o móvel para que ficasse bonito. Fomos construindo leituras exóticas em que poderiam

conviver Kafka e livros românticos. Ninguém me falou, durante minha infância, que aqueles livros não eram para mim. Quando tinha fome de leitura, ia até aquela estante e lia à vontade. Se o livro me interessava, continuava lendo; se não me interessava, deixava de lado.



Creio que se os livros forem bons, servem como leitura para crianças, para jovens e para adultos

Crescer com uma biblioteca tão irregular, em que não havia um adulto que me indicasse o que era apropriado ou não para minha idade, me fez descobrir esse caminho do leitor, e isso me ajudou a pensar sobre como devem ser os nossos acervos, nossas bibliotecas, nossas livrarias. Procurar ter uma diversidade suficiente de obras não apenas em quantidade, mas especialmente em qualidade, ter bons livros informativos que nos permitam observar um outro ponto de vista e ter histórias que reflitam diferentes realidades, que possam nos interessar, porque ler é conhecer o mundo e nos conhecermos também. Além disso, ter álbuns ilustrados, livros de ensaio não necessariamente para a infância.

Creio que se os livros forem bons, servem como leitura para crianças, para jovens e para adultos. É importante ter uma diversidade suficiente, mas temos recursos limitados e temos que escolher, selecionar. Como mediadores, selecionamos os livros e não devemos deixar fora as crianças desse processo de escolha. Em nossas bibliotecas, não são apenas importantes as obras que decidimos comprar como especialistas, mas também temos que levar em conta a opinião dos leitores. Se não for assim, pensarão que a biblioteca ou a livraria não têm o que eles procuram, e vão se distanciar. É nosso dever, nossa obrigação encontrar esse caminho intermediário entre seus interesses e o que nós achamos que seja interessante para eles. Encontrar um lugar de conversa sobre os livros.



S.C.: Perfeito. Parece-me que a Lara deu um gancho para a participação das crianças na escolha das obras. Você poderia contar como foi essa construção do acervo de Parelheiros, contar um pouco sobre a história desse projeto para quem ainda não conhece, como nasceu essa biblioteca que hoje é uma referência na cidade de São Paulo.

BEL SANTOS: Estão aqui algumas mães mobilizadoras de Parelheiros. O grupo nasceu para acompanhar as mães que moram nesta região nos processos de gestação. E não foi difícil colocarmos o livro dentro dessa condição do cuidado e da melhoria de vida. Quando encontrei as meninas aqui, fiquei muito emocionada e feliz, porque foi um desafio trazer uma comunidade de uma área rural para eventos de literatura. Fazíamos isso no início por pura teimosia e convicção de que aquilo que é bom para quem está aqui, tem que ser bom para quem está lá. Descobrimos a beleza que é pegar um livro e ficar horas com ele na mão suspirando porque conseguimos viver outras

histórias e imaginar outros mundos. Então, nos perguntávamos: por que quem está lá plantando a comida orgânica que comemos aqui nos restaurantes no Centro de São Paulo não tem esse direito também?

Uma vez nós viemos, neste mesmo teatro do Sesc Pinheiros, com uma mãe mobilizadora para um seminário. Quando terminou, ela falou: “Não entendi quase nada”. Expliquei que era assim mesmo: “Eu também, às vezes, estou nos lugares e não entendo nada; anota e depois conversamos”. Tínhamos essa convicção de que, se não nos sentirmos pertencentes a essa comunidade leitora, vamos estar sempre repetindo e sem saber que acervo é esse. É essa honestidade que precisamos ter com as crianças, contar que às vezes também não entendemos. Só assim vamos deixar de ler os livros como livros de autoajuda para crianças.

O acervo da biblioteca “Caminhos da Leitura” em Parelheiros e também da rede LiteraSampa, da qual a Caminhos da Leitura faz parte, vem sendo desenvolvido com a comunidade. Lembro muito bem, acho que foi a primeira vez que fiz um desabafo em público, quando falei que a construção do acervo das bibliotecas comunitárias não podia ser feito de livros que não se quer mais. Recebíamos romances faltando a última página! Depois que você leu tudo, não sabe o que aconteceu no final! Tem que ser o contrário. Sabe aquele livro que você pega e diz “nossa, como esse livro é bom, vou dar para minha melhor amiga”, esse é que deve ser dado para a biblioteca comunitária.

Nós, que somos leitores, podemos ler até um livro ruim, pois podemos parar de ler o livro e até nos desfazermos dele. Quem não é leitor, numa comunidade em que faltam as palavras, precisa das melhores palavras, escritas da melhor forma. A construção do primeiro acervo da Biblioteca “Caminhos da leitura” se deu por meio da leitura de revistas literárias, da ida

de autores para conversar conosco, da leitura de resenhas de livros que amigos faziam. Para todo mundo que conheço falo: “vamos ali?” O “ali” às vezes demora duas horas, a turma deste seminário, a quem agradeço muitíssimo a visita,¹ demorou quase quatro horas para voltar. Mas essa distância geográfica não pode significar uma distância dos conteúdos, daquilo que é o melhor que conhecemos, nós, que defendemos esse direito humano à literatura.

Então, foram essas pessoas que ajudaram o grupo. Eram 25 jovens na época a estudar os acervos, a ver como outras bibliotecas organizavam os seus livros. O Programa “Prazer em Ler”, do Instituto C&A, nos deu um apoio. Imaginem o significado disto para quem só recebia caixas de livros que sobravam, receber uma verba para comprar os livros que quisessem! Foi aí que nós viemos nas livrarias mais bacanas que a gente conhecia aqui no Centro. Avisamos que viríamos com um grupo de mais ou menos 30 pessoas para selecionar livros. Uma das pessoas de uma livraria disse: “Você não quer mandar a lista primeiro e a gente já separa?” Minha resposta foi: “Você não está entendendo. Queremos que esses meninos e meninas aprendam a comparar edições, olhar as editoras, os ilustradores”. Essa foi uma das experiências mais bonitas que tivemos, ver esses meninos sentados nas livrarias, comparando as edições para fazer a sua seleção.

Num outro momento, com as mães mobilizadoras, ouvimos Yolanda Reyes falando sobre a leitura na primeira infância. Ela disse que a voz da mãe era o primeiro livro que a criança lia. E duas meninas que estavam nesse encontro, e eram mães, saíram comentando: “Imagina a gente lendo para os nossos bebês!”. Pegamos o livro da Yolanda, tínhamos só um exemplar, e fizemos uma leitura coletiva para entender o que



**Quem não é leitor,
numa comunidade
em que faltam
as palavras, precisa
das melhores
palavras**

ela estava falando. É assim que temos feito a construção do acervo. Ninguém lá é especialista em literatura, só agora tem uma turma fazendo faculdade de pedagogia. Não temos medo, vamos traduzindo o melhor que conhecemos sobre livro, literatura e acervo, numa linguagem que a comunidade entenda e possa participar dessa seleção.

s.c.: Patrícia, é claro que com crianças pequenas não é tão simples criar esse espaço para que escolham o acervo. Acho que esse momento que a Bel propicia para os jovens é fantástico. Aqui, a presença do mediador, do educador, na escolha do acervo é direta. De que forma você, como formadora de educadores, auxilia esse olhar, essa sensibilidade para a formação e atualização desse acervo, no contexto escolar, considerando que o acervo é algo vivo?

PATRÍCIA DIAZ: Na escola pública, o acervo já está lá. O professor e as crianças raramente têm a oportunidade de ter essa autonomia, de sugerir títulos e ter recursos para comprar e ampliar o acervo. Tivemos, durante bastante tempo no Brasil, para as redes públicas, uma distribuição de livros pelos programas de literatura na escola, e bons acervos chegaram. Também em algumas prefeituras, em algumas redes, há uma estratégia, uma organização da gestão local para que esse acervo seja renovado e que se pense em uma curadoria para que ele seja de qualidade, atualizado e criterioso. Então, existem bons livros na maioria das escolas públicas. Obviamente, em uma grande parte das escolas isso não acontece, e muitos professores usam seu acervo próprio.

De qualquer forma, pensando no papel do mediador – que na escola é o professor, o coordenador e toda equipe, a direção, todo mundo envolvido –, o maior desafio é fazer com que se enxergue o acervo que ali existe como possível de ser lido

para as crianças pequenas. Existe ainda um paradigma, que precisamos romper, sobre quem é essa criança. Se pensarmos em uma criança que vai receber aquela leitura passivamente ou como algo que ela vai aprender exatamente como está sendo lido, cuidado! É preciso limitar o acervo, escolher livros inofensivos, simples e que não causem nenhum mal. Mas se enxergo essa criança potente, inteligente, curiosa, que pesquisa, que constrói suas próprias ideias, que tem vontade de descobrir o mundo e vai aproveitar aquela situação literária para pensar sobre isso, com seus colegas, com o professor, posso escolher livros mais potentes, mais complexos. Livros que, de fato, abram possibilidades, gerem perguntas e que não simplesmente reforcem a ideia de que há respostas para tudo. Há respostas corretas, há o certo e o errado, o mundo é sempre aquele que está próximo e é conhecido, porque isso é menos perigoso.

A diversidade, da qual já se falou, faz com que o professor sinta um certo receio de levar a criança a entrar em novos mundos, pois ele não sabe onde isso vai dar. A literatura é um convite para entrarmos nesses mundos em que, de fato, não há certezas sobre o que vai acontecer nessa relação quando acreditamos que há uma relação ativa, de interação, em que tudo é possível, em que várias interpretações são possíveis, em que várias leituras são possíveis.

s.c.: Pensando nos livros para a primeira infância, gostaria que vocês nos ajudassem a entender a questão da materialidade. Podemos pensar em um livro com uma encadernação, uma estrutura de texto e ilustração tradicionais? Isso quebra um paradigma de que livro para bebê precisa ser sensorial. Se não for um livro que tenha textura, que tenha o gelzinho



Quando os bebês são muito pequenos, o livro é um veículo de comunicação entre eles e nós

colorido ou que seja para ler na banheira, não é livro para criança. Existe, em termos de objeto, um livro para bebês, para crianças, ou isso também é um dos mitos que precisamos ultrapassar, em que precisamos avançar?

L.M.: Creio que existem livros para bebês, mas esses livros também podem ser para leitores mais velhos, e até para os adultos. O livro, a meu ver, é um espaço de encontro. Quando os bebês são muito pequenos, o livro é um veículo de comunicação entre eles e nós, e de alguma maneira somos nós que damos forma a ele. Mas o livro tem que ter sentido. Existem livros com texturas que não agregam nada além dessa experiência tátil, que na realidade o bebê está vivendo o tempo todo porque está explorando o mundo tocando-o, e esses livros não estão acrescentando nenhuma informação especialmente interessante. Imaginem que já encontramos até livros de banho, de plástico, para serem usados dentro da banheira, com tabuadas! É evidente que não é significativo para um bebê aprender a tabuada! Para um bebê isso não faz o menor sentido. Mas há livros que possibilitam uma comunicação direta, com os quais temos somente que recorrer ao nosso instinto, às palavras, a essa música interna, à poesia, ao ritmo para compartilhar com o bebê. Creio que são livros para os bebês, mas também para os adultos.

Não creio muito nessas classificações de idade. Inclusive, há obras que, do ponto de vista estético ou narrativo, aparentemente não parecem muito interessantes para os adultos, mas quando compartilhadas com os bebês, podem gerar uma experiência significativa para eles, e, se for assim, deveriam fazer parte de nossa biblioteca, pois eles também estão nos ensinando a ler e selecionar. Não podemos ir na livraria o tempo todo, mas temos que ter uma seleção prévia dos livros do ponto de vista dos especialistas, da qualidade, se são bons, mas sempre temos que experimentar com os leitores. Não apenas com bebês, mas

com leitores de várias idades para descobrir qual é o leitor que se apropria dessa obra. O mesmo livro pode ser interessante para um bebê de 1 ano e para um adolescente de 14 anos. Eles encontram coisas diferentes, a vivência é diferente para os dois grupos, mas tem um significado para todos os leitores.

S.C.: Gostaria de passar para o segundo eixo, mas antes vou retomar uma pergunta muito cara para nós enquanto Sesc. Hoje, com 19 bibliotecas no estado de São Paulo, buscamos o aperfeiçoamento de nosso acervo cotidianamente, por meio de projetos, de compras. Nossos bibliotecários estão sempre muito envolvidos nessas pesquisas, e temos sempre esbarrado em dificuldades de chegar a obras que tragam outras realidades. Lembro-me, Bel, de você contando que, a partir do momento em que leu Oliveira Silveira,² entendeu que ali havia uma representação diferente daquela de personagens do universo branco, normativo, e isso foi muito importante para você. É como quando nós, mulheres, nos vemos representadas de forma autêntica e diversa. Ainda há muitas barreiras para alcançarmos essas obras? Os autores que se propõem a criar esse universo e representá-lo de forma autêntica estão ganhando mais espaço ou não? Vocês conseguem acessar essas obras em grandes livrarias? Ou compram de editoras independentes, autores independentes? Como chegar a essa pluralidade? Queria explorar um pouco mais esse aspecto, que é um desafio hoje do Sesc, por exemplo.

B.S.: Para nós também tem sido um desafio grande incorporar essa diversidade. Estou lembrando de uma formação que dei para as mães mobilizadoras e os jovens mediadores. Temos trabalhado juntos em uma formação que chamamos de “Me vejo no que vejo”. A importância de nos vermos dentro da diversidade, não quero entrar numa biblioteca que só tenha a minha



imagem. Estamos falando de pertencimento a uma cultura que é universal. Quero tudo, não quero só o meu quintal. Se falamos da biblioteca enquanto esse “museu da humanidade”, quem mora em Parelheiros tem o direito de conhecer tudo isso, tem que conhecer todos os livros. O que aconteceu durante muito tempo é que só tínhamos acesso a determinadas obras consideradas clássicas, enquanto as outras eram alternativas. E não é isso. O mundo é diverso, a vida é diversa e essa diversidade precisa estar dentro da biblioteca.

Felizmente, hoje temos acesso a alguns livros em que os ilustradores, por exemplo, têm sido mais sensíveis. Faz tempo que falamos que uma obra que trate da diversidade não precisa reiterar que “o negro precisa ser respeitado” – isso é autoajuda. Quem disse que a gente acorda todo dia super feliz pensando “sou empoderada”, “sou maravilhosa”? Tem dia que você faz coisas e, se pudesse voltar atrás, não faria. Queremos entrar também com todas as adversidades humanas. Lembrei do livro *Controle remoto*, de Tino Freitas e ilustrações de Mariana

Massarani da editora Mannati; lá estão as personagens negras e o livro não está falando de racismo. É isso que faz você tratar a diversidade. Tem um livro, *Tanto, Tanto*, de Trish Cooke, publicado pela Ática, que a gente usou bastante, que é lindo. É um modelo de família norte-americana, uma beleza, essa família grande que acolhe um bebê com muito amor.

Hoje estou feliz em encontrar uma produção muito maior para os jovens. Para a literatura infantil tem menos, mas tem gente produzindo. O que temos privilegiado quando falamos sobre seleção de acervo é: textos bons, que contam histórias, cuja ilustração traz uma narrativa que tem sentido. Em *Parelheiros*, temos privilegiado bastante o texto, a palavra escrita, porque estamos falando de uma comunidade que tem ausência desse registro. Não há lugares onde você encontra a palavra a não ser na escola e na biblioteca. Então, vamos para o poste e escrevemos, vamos para o muro e escrevemos. Os livros que estão lá são livros que têm palavras, porque queremos que essas palavras cheguem docemente no ouvido das crianças e nesse contato afetivo entre mães, pais e cuidadores de bebês.

P.D.: Lembrei, ouvindo vocês falarem, de um desafio que nós, da equipe pedagógica da Comunidade Educativa CEDAC, sempre discutimos: como ajudar os professores, no espaço formativo, a avançar no conhecimento sobre a qualidade dos livros para fazer as escolhas? Porque aí entram muitos elementos: gostos e percursos pessoais, a questão da diversidade, da identificação com os personagens ou com a história do livro. Uma estratégia que temos usado e que tem feito sentido é comparar diferentes versões de uma mesma obra, uma delas mais artística e cuidada e as outras mais próximas dessa representação de que o livro tem que ser mais simples, mais fácil, mais acessível para as crianças. É incrível, vamos para os diferentes lugares do país com essa estratégia e é sempre surpreendente


como os professores percebem que o livro mais complexo é mais fácil de mediar porque ele gera muitas discussões que o livro com uma linguagem mais empobrecida, com uma ilustração muito óbvia.

Se estamos fazendo mediação, o objeto de trabalho do mediador é a conversa, é a reflexão sobre aquele livro, o livro que tem mais “caldo” dá mais conversa. Cai uma “ficha” e, a partir dali, as professoras começam a buscar, no próprio acervo que a escola tem, livros que antes não eram vistos por elas como possíveis de serem levados para as crianças. Outra estratégia é que nas formações lemos para os professores e propomos que eles vivam experiências também como leitores. Num município em que trabalhamos, fizemos uma sequência de leituras de textos das obras de Marina Colasanti. Num determinado momento, no terceiro ou quarto encontro, a professora veio com um livro da autora que tinha na sua escola e que ela havia lido para a sua turma, crianças de 5 anos. Ela comentou que pensou que nunca seria capaz, mas que, com as experiências que teve conosco, se sentiu segura, viu o valor da obra. Voltou maravilhada e muito surpresa pelo fato de aquele livro estar há tanto tempo na escola e ela não se sentir segura para levar aquela obra para as crianças.

s.c.: De tudo que conversamos, concluiria que é muito difícil montarmos um acervo sem comparar obras. O acervo é feito desse jogo contínuo de comparação. Formar um acervo é, antes de tudo, ir a campo, ler, folhear e comparar livros. Deixaria como um pequeno legado desse primeiro eixo essa nossa disponibilidade para ir ao encontro das obras, folheá-las e manuseá-las nessa busca do acervo.

L.M.: Sim, mas uma coisa que me parece fundamental dizer é que não basta contemplar as obras e compará-las, é preciso

levar em conta o que acontece quando chegamos perto dos leitores. É preciso considerar que eles são os leitores e nós, os mediadores, e que o nosso papel de mediação está mais na sombra do que na luz. O que deve estar na luz são as crianças, a infância e os livros, e nosso papel de mediador é propiciar esse encontro entre as duas partes. Caso contrário, não estaremos sendo bons mediadores nem selecionando boas obras. O leitor terá seus próprios critérios; não somos nós os que formamos os critérios dos leitores, todos estamos formando os nossos critérios ao longo da vida. Porque estou construindo o meu caminho leitor, ao lado das crianças com as quais trabalho, que me ensinam a ler todos os dias. Então, se sinto que sei tudo e tenho a capacidade de escolher sem levar em conta o leitor, não estou sendo uma boa mediadora. Tenho que estar aberta para o aprendizado cotidiano e também ter os leitores, mesmo que sejam pequenos, como meus interlocutores, e levar a sério suas recomendações; caso contrário, não sou uma interlocutora válida.



**Não somos nós
os que formamos
os critérios dos
leitores, todos
estamos formando
os nossos critérios
ao longo da vida**

s.c.: Pegando o gancho da Lara, passo ao segundo eixo da nossa discussão e pergunto de forma mais abrangente: qual é a importância dos mediadores de leitura? Em cada projeto, quais as oportunidades de formação que esses mediadores conseguiram e conseguem criar? Qual a importância de os mediadores reconhecerem as crianças como sujeitos de linguagem e qual o impacto disso na prática da leitura?

De forma mais direcionada, pediria que a Lara retomasse aqui algumas reflexões que compartilhou comigo quando conversamos sobre quem pode ser mediador. Para a Bel, pergunto: qual a importância de um mediador que se coloca

em uma relação horizontal com o leitor? De que forma essa horizontalidade cria vínculos, facilita essa dinâmica? E para a Patrícia, peço que fale sobre a importância de uma abordagem sistêmica para a formação do mediador. Por que é preciso conversar com todos (diretor, coordenador, professor) ao entrar numa escola?

L.M.: Para responder à sua pergunta de quem pode ser mediador, só tenho uma resposta: qualquer leitor. A única característica que um mediador deve ter é que ame a leitura, ninguém pode contagiar com um vírus que não tem. As crianças também podem ser mediadoras, não só nós, que somos adultos. A única maneira de ser um bom mediador, creio eu, é não fugir do papel de leitor. Estamos propiciando um encontro entre leitores, que estão em um processo de formação, cada um está em seu momento.

Para mim, a horizontalidade é a chave, porque se não abstrairmos esse papel de educadores, não seremos nunca bons mediadores. No papel de educador, vivemos uma desigualdade, estamos expostos a vários erros, à tentação de buscar livros que tenham uma mensagem que queremos transmitir e ao risco de esquecermos de que estamos fazendo com que cada um construa a si mesmo como quiser. Existem expectativas que pesam sobre a infância, e as crianças sentem que têm que cumprir com o que esperamos delas. Por isso, o trabalho de mediação tem que ser horizontal. Pela leitura, pelos livros e, acima de tudo, pela comunicação. E muitas vezes o caminho da mediação se dá “de baixo para a cima”, dos jovens para os adultos.

Vou contar uma historinha, que guardo com muito carinho, de algo que aconteceu na livraria quando um pai divorciado, que não passava muito tempo com sua filha, percebeu que ela adorava ler histórias. Ele passou um dia diante da livraria e viu que havia uma atividade de leitura (Beatriz

Sanjuán estava contando uma história), e ele nos perguntou se podia trazer sua filha. Disse que sim, e passou a levá-la sempre, deixava-a lá e ficava passeando pela livraria. Um dia, ele me disse: “Vocês emprestam livros? (além da livraria, há uma biblioteca no mesmo local). Percebi que, além de ler com a minha filha, nunca mais li depois que saí da escola, só leio revistas de música, mas estou perdendo algo, os livros têm algo que eu não encontrei”. Então, me pediu que lhe desse alguma coisa para ler. Fiquei pensando em que livro poderia dar para alguém que não lia um romance havia 20 anos. Ocorreu-me começar por uma *graphic novel*, porque, para mim, essa havia sido uma descoberta recente, e havia me fascinado. Emprésteei-lhe uma. Na semana seguinte, ele regressou à livraria, me contou que tinha gostado muito e me pediu outro, mas disse que agora queria algo de Paul Auster,³ que tinha ouvido falar dele, me perguntou o que eu achava. E respondi: “Bom”. Levou um Paul Auster. Na terceira semana, ele voltou novamente e disse que tinha uma coisa que se chamava biblioteca pública, e que não se tem que comprar tudo o que se lê. Então, expliquei para ele onde ficava a biblioteca pública e ele acabou se tornando uma pessoa bastante assídua não apenas da livraria, mas do teatro e de outras atividades culturais e artísticas. Sempre penso nele, que é um motorista de ônibus, e sempre que nos encontramos ele dá um sorriso de orelha a orelha. E penso que foi a sua filha que o levou à leitura.

s.c.: Lara, fale para nós as perguntas que você faz aos mediadores no início da formação.

L.M.: Quando comecei a fazer formação, na saída, percebia, pelos comentários e perguntas que os alunos faziam, que quando estávamos falando em “ler”, não estávamos entendendo a

mesma coisa, não significava a mesma coisa para mim e para eles. Descobri que uma das formas para me conectar com o mediador era compreender que a pessoa pode ser um mediador, e ser um mediador ainda melhor quando volta à sua própria infância e reconstrói sua própria história como leitor. O que sempre fazia nas oficinas era tentar buscar, indagar a história de cada um como leitor, de como começou a se sentir um leitor. Alguns se sentem leitores imediatamente, desde quando escutavam histórias dos seus avós, de suas mães e pais. Outros se sentiram leitores apenas com 16, 17 anos, quando um livro caiu em suas mãos. Então, nós, educadores e mediadores, encontramos crianças que dizem que não gostam de ler, que não se consideram leitoras e temos que lhes dar oportunidade, tempo para que se encontrem com a leitura.

Na realidade, há muitas respostas possíveis à indagação sobre como cada um se tornou leitor, e muitas delas são verdadeiras. Tenho minha própria experiência, que evoluiu durante os últimos 15 anos, como mediadora. Há mudanças, mas o que me serve como horizonte é saber para onde vou. Claro que há muitas voltinhas nesse caminho, é esse processo de indagação pessoal que nos situa, que nos coloca no papel de mediador com as várias dúvidas que temos. Creio que não existe um único modelo de mediação; todos os modelos são válidos, desde que sejam honestos e saiam de nós, da nossa própria experiência e do contexto no qual estamos inseridos.

s.c.: Bel, no trabalho de Parelheiros e nos outros que você desenvolve, como consegue se aproximar desses mediadores? Como é feita a formação deles? Eles criam grupos? Como essa prática se dá, em Parelheiros especificamente, e em outros projetos?

B.C.: Vou contar um pouco como viramos mediadores de leitura. Quando chegamos em Parelheiros, trabalhamos com os adultos, mas todo mundo queria que fizéssemos algo com os jovens. Dissemos, porém, que era preciso saber se os jovens queriam fazer alguma coisa com a gente. Uma professora chamou um grupo de jovens e apareceram mais de 30 para o encontro. Foi chocante; para nós, foi um indicador de que eles não tinham nada melhor para fazer do que encontrar duas pessoas que não conheciam, um indicador preocupante. Nesse encontro, a demanda que trouxeram era de que a biblioteca da escola estava fechada. Queriam fazer alguma coisa, transformar a biblioteca numa brinquedoteca.


Assim começou a nossa história. Esses meninos e meninas achavam que não gostavam de leitura. Perguntamos a eles: “Houve alguma vez na sua vida em que ler foi uma coisa gostosa?”, “Quando isso aconteceu?”. Mexer com essas memórias nos ajudou a pensar como podíamos agir com outros. Como levar essa sensação gostosa que está em algum lugar de nossa memória para uma outra pessoa? Começamos, então, o processo de formação. Não sou da área, e mais uma vez pedi para as amigas: “Vamos ali em Parelheiros?”. Sabia que precisávamos chamar quem sabia fazer. Começamos a trabalhar com a ideia de que qualquer um que quisesse ser mediador poderia ser, bastava saber ler e gostar de ler. Depois abrimos para quem não sabia ler, mas queria ser mediador. Aprendemos isso com uma mãe que não sabia ler e a escola do seu filho, que virou nossa parceira no projeto, desenvolveu uma ação que previa que sempre alguma mãe fosse um dia ler na sala de aula. Essa mãe foi convidada e não sabia ler. Ela foi na coordenação da escola, pediu para a coordenadora escolher um livro que achava que o filho dela ia gostar que ela lesse. A coordenadora sabia que ela não sabia ler e disse que não precisava vir, que poderia chamar alguém para vir no lugar

dela, mas ela disse: “Eu venho”. Ela foi quatro vezes na escola para que a coordenadora lesse até ela decorar a sequência da história do livro escolhido, foi na sala de aula e leu.

Aprendemos que o mediador é também quem não sabe ler, porque estamos falando de espaço mediador, de relação mediadora. É aí que está a horizontalidade. Quando deixamos de lado a arrogância de “eu sei ler, sei o que é bom para você”, começamos a perceber a potencialidade daqueles jovens, que estavam andando com livro para cima e para baixo. Lemos o livro *Um defeito de cor*, da Ana Maria Gonçalves, que tem

quase 1000 páginas. Eles leram nos ônibus, nos trens, nos percursos de Parelheiros para o Centro. Tínhamos quatro exemplares para quase 20 pessoas lerem, e eles leram porque conseguiram descobrir a importância de ter acesso à palavra. Percebemos que a potência era esses meninos serem mediadores. Usamos estratégias das mais variadas para a formação: clubes de leitura, leitura compartilhada, conversar sobre o que lemos, isso é transformador, levar os autores que, depois de conhecer, você nunca mais esquece...

Temos a coleção Gato Letrado, que lemos juntos, pois ler também o que se escreve sobre leitura faz parte da formação do mediador. Não é porque faço mediação na creche com crianças pequenas que só vou ler literatura infantil. Temos um momento para estudar, os momentos de “planejamento”. Então, clubes de leitura, cinedebate, assistir a filmes sobre livros, tudo isso faz parte da formação, os eventos literários e principalmente, essas conversas. Hoje eles fazem as indicações de leitura por WhatsApp, Facebook. Os meninos e meninas de Parelheiros, e as mães mobilizadoras, têm indicado leitura assim como se indica a música da última baladinha.



O mediador é também quem não sabe ler, porque estamos falando de espaço mediador, de relação mediadora



s.c.: Patrícia, o seu cotidiano é formar educadores-mediadores. Creio que você também consegue nos ajudar a entender como fazer com que essa formação seja sólida, unindo todos os elementos que Lara e Bel já trouxeram. Formar mediador leva tempo.

P.D.: Isso mesmo, o que a Lara e a Bel falaram está muito presente no universo da educação formal. Fazendo um paralelo com a pergunta que a Lara utiliza como estratégia na formação de mediadores, na escola perguntamos: “Por que quero formar as crianças leitoras?”. É uma pergunta que a educação em geral precisa se fazer. Daí a questão da formação sistêmica que você colocou. Não é só o professor que está em sala de aula que precisa repensar a leitura; a política pública de educação, a secretaria de educação, os técnicos que supervisionam as escolas,

os diretores das escolas, os coordenadores pedagógicos, enfim, todos precisam repensar o lugar da leitura e do mediador na escola. O professor sozinho não consegue vencer uma série de barreiras que a própria cultura e a tradição escolar vão colocando, deixando a leitura muitas vezes num lugar utilitário. A leitura na escola acaba ficando para outra coisa. “Por que formar uma criança leitora?”. Muitas vezes, a resposta é porque ela precisa acessar conteúdos escolares de uma outra área. Isso é verdade, mas não é exclusivamente para isso que precisamos formar leitores. Também é comum que, principalmente com as crianças pequenas, a leitura ocupe um lugar de ensinamento moral (falamos dos livros infantis de “autoajuda”). A leitura é utilizada como meio para ensinar um comportamento, uma moral, uma atitude que se espera que a criança tenha. A velha história de que ler *Chapeuzinho Vermelho* serve para a criança aprender que não pode desobedecer a mãe. É uma interpretação inocente, já que não é bem assim que se dá. Resolveríamos muitas coisas se fosse assim, inclusive pensando como mãe, mas parece que não é bem assim.

Na formação dos educadores essa pergunta – “Por que queremos formar leitores?” – dá ensejo a todo o começo do processo de formação, mas dentro da escola pública existe a questão das políticas, das orientações curriculares. Temos, na educação infantil, as Diretrizes Curriculares,⁴ e agora a Base Nacional Curricular Comum,⁵ também respaldando os princípios gerais da formação dessa criança: princípios éticos, políticos e estéticos. São princípios que teoricamente precisam estar plasmados em todas as ações que a escola realiza. Quando, por meio da formação, com todo o coletivo da escola, tentamos conectar esses princípios, que estão muito bem escritos nos documentos da escola, com as ações que ali acontecem, existe um descompasso muito grande. E provocamos uma reflexão sobre isso.

O projeto político pedagógico diz que o trabalho precisa ser direcionado para formar esse tipo de cidadão. Mas qual é a ação que acontece nessa escola? Onde estão os livros? Quais são os livros que ajudam nessa missão que está explicitada no documento? E, a partir daí, xeque-mate: precisamos rever, repensar, e uma série de estratégias vão sendo colocadas em prática para apoiar essas transformações, essas reflexões. Discutimos desde aquilo que estávamos falando no primeiro bloco sobre o acervo, de ampliar a oferta e o acesso aos livros de maior qualidade, para poder pôr em prática um diálogo que gere criticidade, e até estratégias de planejamento. É extremamente necessário que os professores se organizem num coletivo para pensar: quais são os livros que levaremos? Será que eles vão nos auxiliar a formar as crianças que queremos? E trocar os planejamentos, os roteiros, os guias que podem ajudar na mediação daquele livro, de forma que o diálogo, de fato, colabore para formar um cidadão que questiona, que se faz perguntas, e não que apenas responde aquilo que o professor gostaria que ele respondesse.

É comum vermos na escola um discurso que vem com essa carga do ler por prazer, ler por ler, como passatempo. É um prazer muito associado a esse prazer descomprometido com o pensamento, que vem da ideia de não precisar pensar, de você relaxar, descansar, de passar um tempo ali sem se enfrentar com questões difíceis. É compreensível que este discurso esteja presente hoje e confunda um pouco o lugar da leitura na escola. Porque por muito tempo o utilitarismo da leitura foi muito forte. Para fugir disso, apareceu a ideia de não fazer nada depois que se lê um livro literário, “de ler só por ler”. Isso, levado ao pé da letra, faz com que o professor leia, feche o livro e não converse, caso contrário, poderia cair no lugar



Mas qual é a ação que acontece nessa escola? Onde estão os livros?



das práticas tradicionais de utilizar o livro para finalidades específicas, curvando a vara para o outro lado.

Na formação, buscamos um equilíbrio, refletir sobre isso: o leitor vai se formar se fecharmos o livro e não falarmos mais nada sobre ele depois da leitura? Acredito que não. Estamos aqui falando do quanto o diálogo sobre as obras nos ajuda a nos formarmos continuamente como leitores. O professor, no papel de mediador, precisa entender qual sua intencionalidade quando leva o livro para ler, o que quer alcançar, que conteúdos quer ensinar. Estamos na escola e existe um conhecimento a ser promovido sob a nossa responsabilidade; o professor precisa criar uma situação produtiva para que aquele conhecimento aconteça.

Mas ainda temos muitas dúvidas sobre isso. O que ensino quando leio um livro de literatura? O que as crianças estão aprendendo? São reflexões constantes. Uma das estratégias

que ajudam muito, e tem a ver com o que a Lara estava comentando, aposta em que um mediador precisa viver a leitura para si também. Levamos os clubes de leitura, as rodas, para que os professores possam viver como leitores esse percurso e entender como esses comportamentos se colocam, tornando mais palpável o que é se formar leitor, e essas transformações vão chegando às crianças também.

s.c.: Queria trazer essa questão, de como a mãe leitora pode ajudar o filho leitor. A leitura pode vir a ser algo muito afetivo. Patrícia estava me contando que lê para sua filha pré-adolescente, e que percebeu que, enquanto lê para ela, a mãe está presente. Patrícia dá liberdade para a filha escolher a obra que vai ser lida. E quando a filha percebeu que essa leitura é a presença da mãe, começou a escolher livros cada vez maiores. Porque quanto maior o livro, maior a presença da mãe.

Notas

1. Como programação do Seminário, foi organizada uma visita dos convidados a Parelheiros. Nesta ocasião, foram realizadas várias oficinas com membros da comunidade (N.E.).
2. Oliveira Silveira (1941-2009) foi um historiador, pesquisador e poeta brasileiro, militante do Movimento Negro em Porto Alegre e um dos fundadores do Grupo Palmares. Dentre suas obras, destacam-se: *Geminou* (1962), *Poemas regionais* (1968), *Banzo saudade negra* (1970), *Décima do negro peão* (1974), *Praça da palavra* (1970) e *Pelo escuro* (1977) (N.E.).
3. Paul Auster (1947) é um escritor, roteirista e poeta norte-americano, autor de inúmeros livros, dentre os quais foram publicados no Brasil: *Da mão para a boca* (1997), *A trilogia de Nova York* (1999), *Timbuktu* (1999), *A invenção da solidão* (1999), *Leviatã* (2001), *O livro das ilusões* (2004), *4321* (2008), entre muitos outros (N.E.).
4. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. São discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (N.E.).
5. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (N.E.).



Um mundo aberto: A cultura na primeira infância

María Emilia López
Patrícia Bohrer Pereira Leite
Yolanda Reyes

MEDIAÇÃO Dolores Prades

DOLORES PRADES: Nas primeiras mesas, vimos a importância da palavra, da voz e da literatura como alimento fundamental de acolhimento, o papel dos clássicos como espelho das grandes questões humanas que nos permitem habitar esse espaço entre o dentro e o fora de cada um de nós, tão decisivo na criação de nosso eu. Nesta mesa, vamos recuperar um pouco esses fios e tentar pensar, de modo mais abstrato, o papel da cultura e da literatura em especial. Começaremos pensando no papel da cultura. Na verdade, o que entendemos por cultura?

MARÍA EMILIA LÓPEZ: A primeira coisa que me ocorre diante dessa pergunta – “como pensar o conceito de cultura em sua peculiaridade neste momento?” – é que se trata de um momento revolucionário da cultura. Se pensarmos nas crianças pequenas, diria que existem duas variáveis importantes na cultura para se levar em conta: por um lado, as questões culturais mais ligadas aos primeiros vínculos, ao amparo psíquico no âmbito familiar, à criação; e também, como já foi falado, na cultura no

sentido criador, no sentido mais artístico. A cultura, é claro, tem vários aspectos, a arte é apenas uma das manifestações culturais, mas com vários outros aspectos. Essas duas variáveis são muito importantes quando pensamos nas crianças pequenas, especialmente porque elas, para entrar no mundo da cultura, precisam ser armadas para que possam se apoderar da linguagem, das expressões culturais. Precisam ter forças, linguagem, começar a ler o mundo de uma forma bastante ampla. É muito importante para mim, como pesquisadora e acompanhante dessa primeira infância, pensar em como gerar vínculos de relação sólidos, seguros. É importante pensar nas condições da linguagem da criança, das brincadeiras. Por outro lado, como pensar nessa criança, que no início está em um estado total de dependência, em um caminho para o simbólico, um caminho para a criação própria?

Existe um discurso dentro do território da educação com relação às crianças muito pequenas: como gerar atividades ou propostas para que elas se tornem mais autônomas? E parece-me que há uma diferença entre solidão e autonomia. Digo que uma criança, um bebê, para ser autônomo, precisa, antes, ter tido relações muito seguras, muitas experiências culturais ligadas ao afeto, à linguagem, à brincadeira e também à criação, de uma forma ampla. Essa distinção é muito importante. Além disso, como essa criança pequena passa esse primeiro estágio de independência para um estado de ser capaz de criar. Acho importante revermos algumas práticas, por exemplo, da criança como consumidora. Existe algo predominante nessa cultura, que tem a ver com o consumo. E as crianças muito pequenas não têm consciência disso.

PATRÍCIA BOHRER PEREIRA LEITE: Já trabalhei muito com a escola, mas não na escola, a maior parte da minha vida de mediadora de leitura foi fora desse contexto, em espaços culturais ou

enquanto psicanalista no consultório – o que é diferente –, porém sempre nestas realidades diversas atuando com as crianças e suas famílias eu encontro múltiplas culturas. Cada criança que nasce é o encontro de um pai e uma mãe, cada um com a sua cultura.

Como mediadora de leitura, formadora, estou sempre nessa condição, diante dos adultos, dos jovens, dos professores e de outros educadores, lendo histórias para os bebês, crianças,

jovens, para os pais. O filhotinho humano nasce muito potente, muito equipado e muito dependente, muito necessitado de acolhimento. E ele é recebido num banho de cultura múltiplo. Se eu fosse falar de cultura, e do espaço da mediação de leitura – seja na escola ou fora dela – eu diria que este se passa dentro de um território multicultural, um lugar de aprendizagem de todos os seus protagonistas e sempre em movimento-vivo, um espaço de negociação de culturas onde trabalhamos com a palavra e pela valorização das poéticas. Estou convicta de que, por mais silenciado que esteja um adulto, um repertório de pertinência cultural existe dentro dele, está lá, adormecido, e

nós, como mediadores, podemos auxiliá-lo a relembrar.

Este território da mediação de leitura, essa essência do que nós temos falado, se inicia muito precocemente, talvez desde o nascimento ou até antes dele, com o bebê bem pequenininho, em seus primeiros movimentos. Comecei a ler história para os bebês porque nós (da equipe da A.C.C.E.S.¹) queríamos ajudar as mães que não estavam conversando com seus bebês a fazê-lo. Queríamos despertar isso nelas e achamos que o livro de literatura, os álbuns ilustrados, poderiam ser bons portadores, que eles nos auxiliariam nessa transmissão por meio de todas as narrativas que contêm, e isso se confirmou.



O filhotinho humano nasce muito potente, muito equipado e muito dependente, muito necessitado de acolhimento.

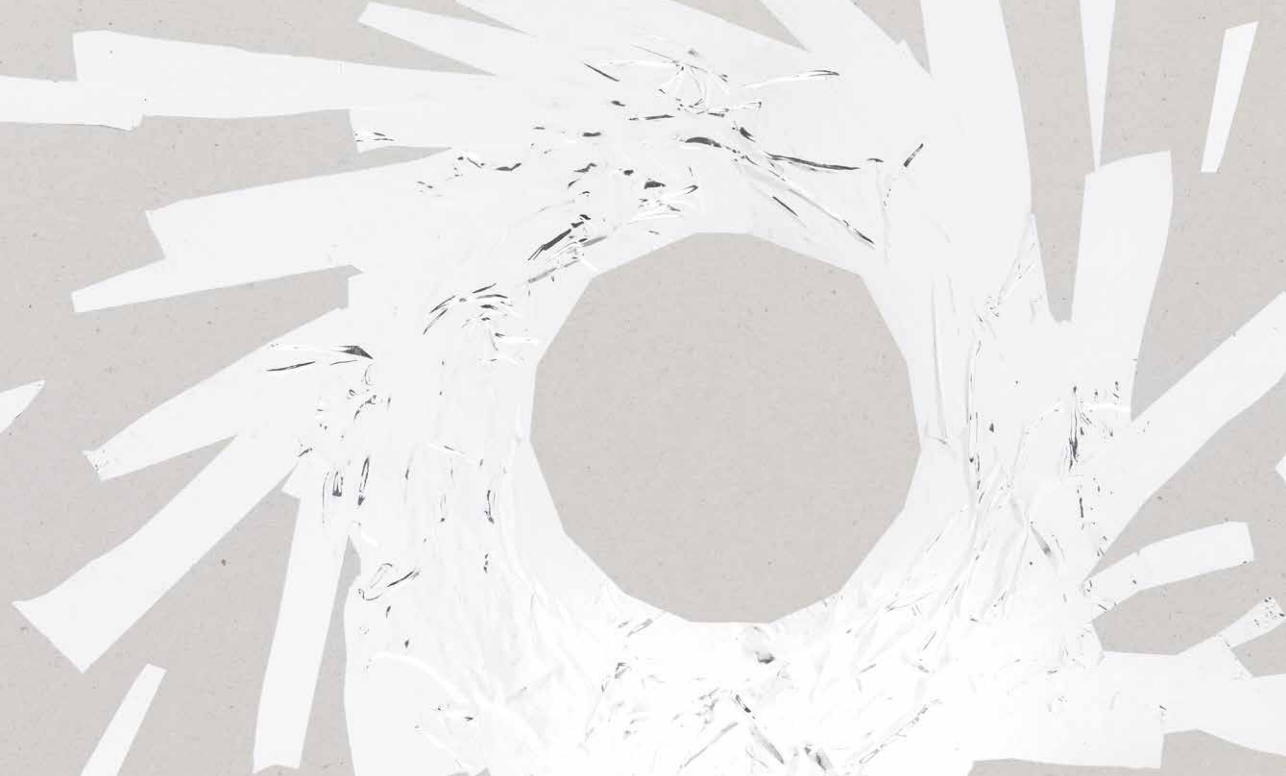
YOLANDA REYES: Assim como os animais, compartilhamos práticas de nascimento e de morte. Porém, nós, humanos, somos os únicos que temos necessidade de construir uma linguagem e dar significado às coisas. Práticas e experiências são colocadas por nós como linguagem, ou em várias linguagens, que se movem, porque as linguagens se movem, as práticas se movem e porque nunca sabemos bem quem somos, felizmente.

Creio que, de alguma forma, é isso o que nós que chegamos ao mundo herdamos, e não apenas algo que está pronto, uma voz, um cruzamento, uma fala. Mas, à medida em que vamos entrando nesse mundo, vamos assumindo que há uma energia que temos que construir em uma conversa. Penso que a primeira infância é o tempo de chegada a essa conversa, a fim de que, para um recém-nascido, esse mundo comece a tomar forma, a ter algum tipo de significado – então aí, claro, está a linguagem, as linguagens.

O que me parece que acontece na primeira infância é que toda essa questão de atribuir significado ao mundo que ainda não existe no bebê – e que ele também não sabe que existe –, todo esse período de acompanhamento de um bebê, de decifração desse bebê, requer um tempo para ter um significado, ser um significado e também para fazer significado. Para falar dessa troca, Patrícia tem que nos falar sobre o que um recém-nascido encontra ao chegar ao mundo. E, de forma paradoxal, como a María Emilia disse, no bebê há algo que já está pronto, feito; no entanto, há também algo de que ele tem que se apropriar – e isso tem a ver com o apego. Para que ele possa participar, precisa aprender a dar nome às coisas, ao que já existe no mundo, para que seja capaz de se mover nesse mundo e construir algo. As culturas estão em movimento sempre, não sabemos bem como é ser esse bebê,



Porque as linguagens se movem, as práticas se movem e porque nunca sabemos bem quem somos, felizmente



alguém que está chegando, que vem de um lugar muito inicial, algo que lê com seu “saber de mundo”, o qual já está pronto, dentro dele... E é isso que nós construímos.

M.E.L.: Fico muito impressionada quando penso em um bebê que acaba de nascer e não tem significados construídos para tudo aquilo que ele está vendo. Nascer é uma entrada intempestiva na cultura, quase tudo tem que ser construído, todo um sistema de sinais, as representações de ser humano. Os bebês se inserem na cultura lendo o mundo de outra maneira. Pelo cheiro da mãe, por exemplo, podem perceber que existe calma, porque ela está dando de mamar. Eles têm que ir reconhecendo o estado de ânimo das pessoas, ler as coisas que acontecem, ler o tempo, até começarem a ler a si mesmos internamente. Parece-me que há algo maravilhoso nesse primeiro momento, e às vezes, para os adultos, mães e pais, nós que trabalhamos com as crianças, é muito difícil acompanhar esse ritmo de aprendizagem dos bebês.

Acreditamos que, no trabalho com os pais, é importante aprender a ler para as crianças, que é algo imprescindível; é um grande trabalho, diferente da alfabetização. Talvez seja este o momento de mais percepção e, portanto, quando somos mais inteligentes; é ter a percepção muito aberta, para que possamos registrar, sem compreender as palavras, tudo o que o contexto diz. Se pensarmos que, com o passar dos anos, os bebês constroem toda a linguagem materna e compreendem tudo que fazemos, ele estão nos dizendo que aprendem a linguagem com outros recursos, que não são apenas as palavras, porque no início não as compreendem. Falo de um aparato perceptivo, da casa, da cultura, que é sumamente potente e vital.

P.B.P.L.: “O que encontra o recém-nascido quando chega ao mundo?”. Depende. Ouvi uma experiência de uma antropóloga que fez uma pesquisa, entre vários povos, sobre como os bebês eram recebidos. Em um vilarejo da Índia, ela encontrou um costume – que acredito deva existir em outros lugares –, em que quando uma mãe tinha um bebê, não importando se fosse o primeiro ou o sexto, a parteira a ensinava a cuidar dele como se fosse o único, tudo de novo. Isso fazia parte dessa cultura, era um jeito de ninar essa mãe e acompanhá-la, para ela não se sentir sozinha com essa nova criança. Todos precisam de acolhimento quando o bebê chega, os pais, a família e o bebê. Precisam de palavras, de cuidados, não sei se é para ser alfabetizado futuramente, mas para se sentir no colo mesmo, amparado, acompanhado, para um bom começo. Então, o que encontra o bebê quando nasce? Uma infinidade de novidades, que, se lhe apresentarmos com afeto e tempo, ele vai querer muito aprender.

D.P.: Gostaria que discutíssemos o que é a literatura. O que entendemos por literatura e por que, efetivamente, ela tem a força que tem, em termos de tudo aquilo que já se disse?

Y.R.: Todos temos que dar sentido ao que somos, a todos os significados ocultos que trazemos prontos. O que a literatura faz – o cinema também, todas as artes, em geral, que usam palavras – é contar a peripécia do outro. E contar com a linguagem. Há toda uma forma de desenhar essa linguagem, de abarcar todas as práticas. Deixando algo que é uma história pessoal, de inveja, de ciúmes, de medo, de dor, expor suas emoções, e, ao falar essas linguagens outra vez, dar uma marca às palavras, que são de todos, passar pelo coração de uma pessoa.

M.E.L.: Podemos pensar na literatura como parte da condição humana. Se analisarmos os bebês, observamos que essa voz, essa fala da criança com uma certa sonoridade, essa combinação de sons, tem a ver com literatura, com poesia, com esse profundo sentido da linguagem, da palavra, que não está conectado com a transmissão da informação apenas. Por todos os lados, vejo que a literatura é parte de nossa condição humana, é quase como se fosse uma marca genética a que estamos predispostos.

De algum modo ela tem isso – o simbólico, o brincar e a festa. A matéria da literatura é a mesma das brincadeiras, que é a ficção. É muito interessante, porque voltamos ao lugar do comunitário, pensar na literatura como algo comunitário, coletivo. Há o ato íntimo de ler também, pois com a literatura vêm outras questões; com as crianças pequenas, porém, talvez seja o momento em que a maior conexão tem a ver com essa questão de um grupo, para que se produza a leitura.

Aproveito este momento de nossa conversa para pensar um pouquinho mais sobre a poesia. A poesia é a base do ser humano. Por algum motivo, continua a ser a irmãzinha pobre da literatura, talvez porque seja muito abstrata, porque a usamos pouco, ou porque temos medo. Mas para os bebês, para as crianças pequenas, o encontro com a poesia é uma das formas mais intensas, mais profundas de se encontrar com a literatura

e entrar numa linguagem que tem profunda ressonância com a linguagem interior, com essa linguagem que está em construção. Quem trabalha com as crianças pequenas sabe que elas são especialistas na leitura de poesias. É notável como a leitura de poesia gera nelas uma série de ferramentas que, de alguma forma, são muito interessantes, por serem capazes de colocar ali sua linguagem, associações, pensamentos. As crianças pequenas confiam plenamente na verdade do poema, porque é quase da mesma matriz da brincadeira, do brincar. De alguma forma, nessa criança que está próxima da poesia, se desenvolve uma capacidade de pensamento, de abertura criativa muitíssimo mais ampla.

P.B.P.L.: Para mim a literatura pode ser tudo que conta uma história: uma receita de bolo, um haikai, uma conversa de “como era quando eu era pequena”, uma que eu tive com meu filho, com meu neto, uma piada, um trava-língua, um romance. É tudo que conta uma história, tudo que tem um começo, um meio, um fim. Arriscaria dizer que o bebê escuta a música da língua, das várias línguas, das tonalidades, e nós, quando falamos com ele, empregamos uma música diferente, que tem um ritmo, que tem algo da rítmica, da música e da poesia além da própria estrutura narrativa. Antes de entender o conteúdo, a semântica, ele entra nesse ritmo. Já fiz mediação de histórias para bebês de diversas “idades” e, quando lia, eles iam dizendo bá, bá, bá, bá, bá... junto comigo, balbuciando. Eu parava, eles paravam, eu continuava a ler, eles continuavam a balbuciar comigo, uma brincadeira que se instaura ali, com a linguagem, com a música da linguagem.

Então, essa literatura, essa linguagem que conta histórias, seja ela com ou sem livro, seja ela poesia, seja ela brincadeira,



Quem trabalha com as crianças pequenas sabe que elas são especialistas na leitura de poesias

todas que o ser humano criou no mundo todo, ela é fundamental para começar a brincar, para começar a imaginar, a criar e desenvolver, dentro de nós, o espaço do imaginário e de simbolização. Sem essa brincadeira interna com a linguagem, antes mesmo de sabermos o que as palavras dizem, não aprendemos a brincar, o que é tão essencial para pensar e descobrir como nomear o desconhecido. A literatura, então, é fundamental.

Não penso que seja à toa que o ser humano criou a literatura, foi necessário criá-la. O ser humano a criou para falar dos “monstros” que vê e sente, no mundo, mas também para falar do que sente dentro de si, aquilo que é difícil de nomear. Buscar, expressar, é instintivo; a necessidade de nomear e relatar nos levou a criar a literatura, o que muito nos ajudou e ajuda. Ao longo da vida inteira, vamos virando leitores que criam e transmitem poéticas.

Y.R.: Há algo que as crianças aprendem também, que é o significado padronizado de cada palavra. E na literatura, o que encontramos não é esse significado padronizado, mas todas as camadas de significados que podem estar embaixo dele. São aqueles que, de certa forma, temos que voltar a decifrar quando lemos literatura. Nela, toda essa possibilidade de interpretação está justamente na falta de convergência entre esses significados, entre essas partes das marcas da infância. Mas no afã de ensinar o significado padronizado, de dicionário, vamos perdendo isso e vendo um distanciamento.

Quando damos literatura ao bebê, damos familiaridade, não apenas com a emoção, mas também com o lado humano do pertencimento a essa condição humana, mesmo não sabendo o que significa ser humano. É isso que damos ao bebê quando ele pede “outra vez, outra vez”. Trata-se de falar desse simbolismo, que é extremamente importante – e não só para



os bebês, mas para as famílias. Os símbolos dependem dessa construção particular. É muito difícil convencer as pessoas, por exemplo, de que o livro pode ter vários significados, ou talvez nenhum que seja visível.

M.E.L.: Lembrei-me de uma criança de três anos que, quando a professora perguntou como se chamava a água que sai dos olhos quando estamos tristes, respondeu: “Lástimas”. Em vez de “lágrimas”, ela disse “lástimas”. Não é genial? É uma metáfora, uma construção poética, e isso é precisamente esse sentido duplo da linguagem que há na palavra “lástimas”. Para a criança, não é “lágrima”, mas lástima. Sim, é superinteressante pensar nessa linguagem como uma arma de duplo sentido, ela dá o necessário para a comunicação, que tem que estar no campo do comum, senão não podemos nos comunicar. Como

fazer para que as crianças pequenas, bebês, tenham direito a essas formas de linguagem? É um desafio cultural para quem trabalha com a primeira infância.

P.B.P.L.: É uma necessidade fundamental. Se esses bebês não tiverem acesso à literatura, mesmo e principalmente aquela que não está nos livros, a literatura que os pais criam para eles, com a qual lhes apresentam o mundo, sua história e as emoções, há uma falha grave e que repercute sobre seu desenvolvimento. A literatura possui um espaço e um tempo distinto, em que podemos fazer um jogo entre o dentro e fora e em que passado, presente e futuro podem se articular.

Y.R.: Quando pensamos que a construção de significados é pessoal, particular, o que faz com que uma criança tenha uma experiência poética, literária, é um convite a participar desse movimento, dessa “conversa” que os seres humanos deixaram, para que ela coloque ali suas emoções e encontre o seu significado particular. É importante que recuperemos esse aspecto nas práticas escolares, e a ideia de que a literatura não se fecha e não acaba na infância, que ela é tão necessária como o sonho, e que nem todas as leituras têm que ser depois questionadas e controladas.

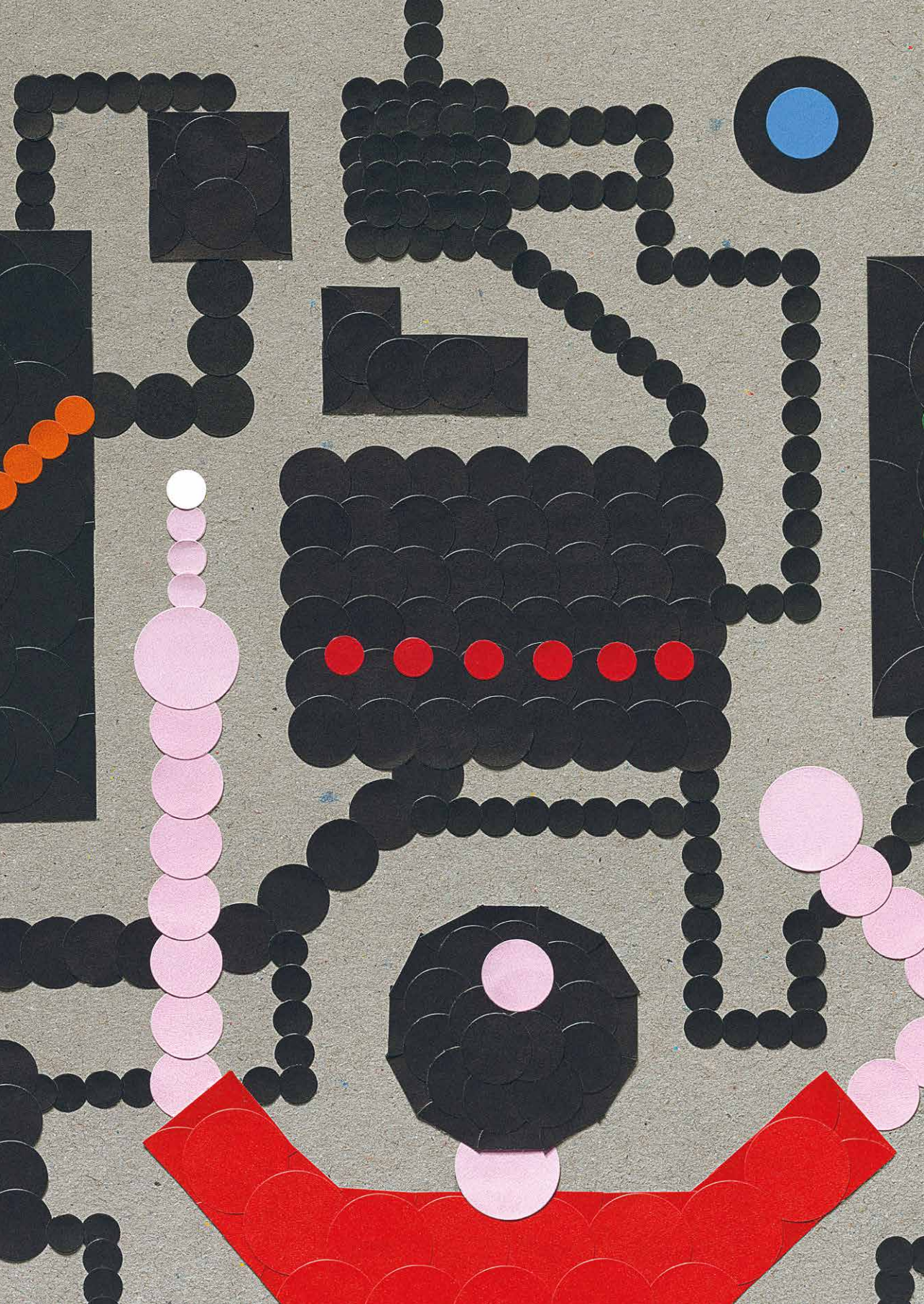
M.E.L.: Gostaria de poder construir um campo de experiências para que os bebês, as crianças pequenas, pudessem ser leitores emancipados. Esta ideia de leitor emancipado é de um livro que recomendo bastante, de Jacques Rancière.² As duas tarefas básicas que as crianças pequenas fazem, na relação com o mundo e com a cultura, é traduzir, aprender a traduzir, e aprender a narrar. Sem tradução e sem narração, não seremos humanos. Esse leitor emancipado é o leitor que se nutre daquilo que existe, aquele leitor que tem sempre direito à própria

fantasia, a inventar significados, a inventar mundos. Creio que, para formar esse leitor emancipado, temos que continuar pensando muito nas formas de mediação de leitura.

D.P.: Nosso tempo está no fim e, apesar do leque enorme de questões que foram abordadas nesta conversa, acredito que sejam já fonte inspiradora de futuras reflexões e de novas práticas. Falamos de cultura e literatura, do papel decisivo do acesso a estes mundos. Sinto que a cada mesa redonda avançamos nas principais determinações da importância do brincar, da palavra e da leitura na primeira infância. Entender e incorporar a importância crucial destas questões é, sem dúvida, decisivo para a saúde emocional de nossas crianças.

Notas

1. Associação A.C.C.E.S. – Actions Culturelles Contre Les Exclusions et les Segregations [Ação cultural contra as exclusões e as segregações] fundada em 1982, em Paris, França, pelo pedopsiquiatra e psicanalista René Diatkine.
2. RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.



Arte, poesia e mundo digital na primeira infância

Issa Watanabe

Laura Teixeira

Lucas Ramada

Paloma Valdivia

MEDIAÇÃO Stela Barbieri

STELA BARBIERI: Os aparelhos digitais são sedutores por princípio. Alguém aparece com um telefone e as crianças já se conectam, mesmo os bebês já conhecem os gestos – é uma coisa impressionante. Como a gente fura essa primeira sedução? Acho que isso é um problema. Pensamos bastante nessa coisa interativa do digital, como lidar com essas novas mídias, com essas novas possibilidades expressivas de comunicação, com essa narrativa dentro dessas mídias?

PALOMA VALDIVIA: Penso muito na questão dos aplicativos. O ponto é que há um problema gigante que não permite que entendamos totalmente: de um papel, passamos simplesmente para um *app*, para um livro digital. Achamos o livro de papel maravilhoso, e então pensamos que é só passar o livro para um aplicativo, para o mundo digital. Não é assim.

LUCAS RAMADA: A grande diferença é entender que a interatividade ou participação é uma mensagem dirigida, como o texto,

a música. Há uma série de possibilidades, mas uma série de possibilidades concretas, limitadas. A liberdade é dirigida, não existe a possibilidade de ação total, esta só existe quando não há roteiros pré-concebidos, e isso só acontece na vida real. Estamos procurando, talvez, a espetacularidade na ficção digital, e ela tem um efeito de curto prazo. Creio que o efeito potencial do digital está na complexidade que pode ser a escolha de uma coisa ou de outra. Certas leituras digitais deixam evidente o que está por dentro, como está construído, tem-se que pensar de forma a se antecipar ao texto.

Existem estudos, ainda não totalmente comprovados, que dizem que até os dois anos não são necessárias as telas. Todo trabalho que fazemos é a partir dos dois anos e meio, três, porque achamos que podemos introduzir esse tipo de aplicativos para mobilizar a comunicação das crianças.

ISSA WATANABE: Parece-me que, a partir dos dois anos, a aproximação e o conhecimento dos bebês no mundo passa pela exploração física. Eles vão avançando em seu próprio ritmo, aprendem como funciona um copo, quais são suas possibilidades, como é possível descontextualizar ou brincar que um copo pode ser outra coisa. O mesmo acontece com os livros como objetos. Num primeiro momento, o livro é um objeto que se pode olhar, cheirar, se aproximar – e não falo dos livros sensoriais. Para mim, é difícil pensar no digital como uma forma de exploração mais concreta. Creio que as crianças são muito concretas, no começo.

L.R.: Mas não se critica isso na imagem fixa no papel.

I.W.: Porque a imagem tem uma interpretação infinita, coloco ali parte de mim, minha bagagem, minha experiência, para



Num primeiro momento, o livro é um objeto que se pode olhar, cheirar, se aproximar

poder fazer a imagem. Mas no digital, o que coloco de mim para escolher as diversas opções que esse meio oferece?

P.V.: O problema é que achamos que o digital vai substituir todas as outras coisas, que a criança não irá mais para o parque, não brincará mais em casa, no jardim. O digital é uma opção a mais; quando se escolhe um jogo inteligente, é alucinante, e acontecem coisas lindas com as crianças também. Há uma música, coisas que não podem ver em nenhum outro lugar, e as crianças – seja o filho do cozinheiro, do padeiro ou do camponês – sempre vão acabar lidando com as questões digitais. Então, eles devem ter seu tempo para brincar com esses jogos narrativos digitais e começar a se relacionar com o digital.

I.W.: Minha questão se refere ao momento mais apropriado para isto. Creio que há uma primeira etapa, os primeiros anos, em que é melhor uma exploração menos virtual, mais concreta.

LAURA TEIXEIRA: Pensando no meio digital em si, independentemente da idade, a primeira coisa que me vem à cabeça é essa possibilidade de tirar partido de características específicas, o que é maravilhoso. Trabalhar pensando em cada meio visual sempre me interessou muito, e é incrível ter essa possibilidade de ficar entre as linguagens. Para isso, porém, é preciso trabalhar com coisas que as pessoas (e nem nós mesmos) ainda não dominam, e muita coisa só se descobre empiricamente.

Também penso que o meio digital não compete com os outros, são coisas completamente distintas. Pergunto-me sobre a questão do sensível, pois comecei a querer fazer livros a partir do objeto na época do mestrado. Tinha um fascínio pelo objeto livro como meio para comunicar algo. E tentava, tentava, tentava e não saía nada. Só consegui começar a fazer meus livros quando desacelerei, saí da rotina maluca de São

Paulo, e me permiti ter contato com um espaço sensível interno. A questão que me veio – e que não é para respondermos, mas só para todos nós aqui pensarmos – é: que espaço sensível seria esse, no contexto digital?

S.B.: Estamos aqui falando de primeira infância, e parece-me que nada é mais desafiador do que fazer qualquer coisa realmente interessante para esse público. Às vezes, vou a uma livraria e fico olhando os livros. Há tanta porcaria, que penso: “Será que eu deveria fazer mais livros? Encher ainda mais o mundo com livros?”. E penso que isso não tem só a ver com o digital, tem a ver com todas as coisas em nossa vida.

Quais as coisas que fazemos na ficção com o cotidiano, que, como um rio – como fala José Paulo Paes –,¹ é fresco todo dia? Ou seja, como a atenção que coloco em algo pode chamar a atenção do outro? As crianças se debruçam sobre o que a gente propõe. Se produzirmos, então, um monte de porcarias, tanto em livro impresso como em livro digital, elas vão consumir. Porque, infelizmente, elas são vistas como foco da sociedade capitalista, como consumidores “presa fácil”. São engambeladas facilmente porque não têm filtro crítico, acreditam na vida.

Repito: há um desafio aí, que é a sedução do digital. Como é que lidamos com mais responsabilidade ainda?

L.R.: A meu ver, trata-se de um grande drama, porque há ausência total de mediação transversal, institucional. É um deserto total. De fato, temos uma população infantil e juvenil consumindo constantemente todo tipo de obras, e autogestionando as próprias obras que consome. E quando estamos autogestionando as obras que consumimos, estamos, na verdade, consumindo as obras que a dinâmica do mercado empresarial, multinacional e da indústria do entretenimento dizem que se deve consumir. Além do mais, eles se interconectam: vou

brincar daquilo que todo mundo brinca. Isso gera uma espécie de bolha, e as crianças, os jovens, estão consumindo 1%, 0,5% da ficção digital que existe lá fora – esse é o drama.

Quando dou oficinas, estou muito consciente de onde estou, do contexto contemporâneo em que não existe nenhum tipo de mediação. Sinto-me com uma responsabilidade enorme. Tenho a obrigação moral e o compromisso de tentar criar uma necessidade de curtir, de desfrutar e, a partir daí, começar a conversar – o que já seria um passo intermediário. Não sou o único a fazer essa mediação. E, este seria o caminho: mediação, mediação, mediação.

Quando falo sobre mediador, penso em todos, não apenas nos professores. No final, é uma engrenagem na qual o professor é o mediador em um contexto, o pai ou a mãe são mediadores em outro, o meio universitário também tem outro contexto, e todos somos um tecido. Nós todos vamos entender, em coletivo, o que devemos fazer e como procurar espaços específicos para isso, e podermos selecionar conteúdos e nos entendermos exatamente com todas essas plataformas.

Não existe um decálogo de atuação, vai sempre depender do contexto, da criança, do menino, da menina, da família, de quanto tempo você tem para estar com eles. Vai depender do que ele gosta e não gosta, daquilo que você sabe e controla, daquilo que você não controla. Parece complicado, mas, no fim das contas, trata-se de maximizar o tempo compartilhado de leitura com a criança, e pode ser digital ou analógico, sempre com qualidade, e com a voz e alguém com quem se compartilha.

Para isso, vamos precisar de boas obras,² que sejam acessíveis em todos os sentidos – econômico, comunicativo –, que alguém faça um trabalho prévio de limar, de “lixar” aquilo que temos (porque temos muito lixo, muito mais do que se encontra nas livrarias). E temos um problema, porque uma loja

virtual pertence a uma empresa, não existe como as livrarias especializadas; é como uma selva em que a mediação faz falta a todos e todas, às mães e aos pais também.

P.V.: Temos outro problema também em relação aos *tablets*. Em nossos países latino-americanos, falar sobre isso é como falar apenas para uma elite. Não sei como é na Espanha, mas claramente nos Estados Unidos as campanhas dizem: “Doe seu iPad velho para as escolas públicas”. Realmente, estamos muito longe de estar perto dessa realidade. Temos que discutir, temos que pensar em como criar a partir do zero, fazer equipes. Parece-me um mundo fascinante, mas precisamos pensar que nossos países não estão capacitados para abordar o tema, para recebê-lo.

S.B.: É muito impressionante pensar que o grande foco está nas relações. Porque o livro não existe se ninguém se relacionar com ele. Isso que você fala tem um problema relacional, quer dizer, de dar tempo para o outro, de olhar para a importância das coisas: “Tudo bem a casa ficar um pouco bagunçada, mas vou dar esse tempo para o meu filho”; “tudo bem não lavar roupa agora”. Mas talvez o que falte em nossa execução no tempo, o que para nós é ser um ser humano competente, uma mãe perfeita, uma mulher perfeita... o que falta é ser um ser humano presente. E penso que o Lucas tem razão: vamos ter que enfrentar essa barbaridade. Há um monte de lixo, e vamos ter que olhá-lo, porque as crianças estão consumindo isso, o que é um grande drama.

Notas

1. José Paulo Paes (1926-1998) foi um poeta, tradutor, crítico literário e ensaísta brasileiro. Dentre sua obra poética encontram-se: *Poemas reunidos* (1961), *Anatomias* (1967), *Meia palavra* (1973), *Resíduo* (1980), entre outros livros (N.E.).
2. Obras de literatura infantojuvenil digital recomendadas no portal da Gretel (Grupo de Investigación en literatura infantil y juvenil y educación literaria da Universidad Autónoma de Barcelona): gretel.cat/es/recomendaciones-lij-digital/mini-zoo; gretel.cat/es/recomendaciones-lij-digital/metamorphabet; gretel.cat/es/recomendaciones-lij-digital/mono-gorro (N.E.).



Quem cuida dos futuros leitores?

Inés Miret

José Castilho Marques Neto

Lorena Andrea Panche Veloza

Yolanda Reyes

MEDIAÇÃO Tereza Perez

TEREZA PEREZ: Vamos começar falando sobre políticas públicas destinadas à primeira infância. Temos uma lei, a 13.257, de 2016, que dispõe sobre essas políticas. Do ponto de vista legal, é dada a devida atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida do desenvolvimento infantil e do desenvolvimento do ser humano. Dessa forma, passa-se a considerar a proteção integral e a emancipação subjetiva da criança, do adolescente e do jovem enquanto sujeitos de direito que se encontram na condição humana peculiar de desenvolvimento da personalidade, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Esta, então, é a primeira questão que coloco para debatermos: há no Brasil uma busca para consolidar as políticas de Estado. Estamos aprendendo a garanti-las em função dos movimentos sociais, que têm tido um forte empenho em garantir os direitos de aprendizagem e todos os direitos, e também dos movimentos da sociedade civil, mas ainda precisamos de muito mais força social para garantir que boas políticas

públicas se tornem, de fato, políticas de Estado e não políticas de governo.

Quais elementos das políticas de primeira infância que vocês identificam permanecem mesmo quando há mudança de governo? É possível perceber um avanço nesses últimos anos? Por que o monitoramento e a avaliação são tão relevantes na política pública? Quais são os principais desafios em que todos nós precisamos nos engajar para que garantir os direitos da primeira infância?

INÉS MIRET: Quando pensamos em grandes políticas de formação de leitores na Europa, pensamos nos países nórdicos, como a Noruega, por exemplo, que é o país com a licença parental mais longa do mundo e onde, depois disso, uma vaga pública para o bebê é garantida por meio de serviços comunitários subsidiados pelo Estado. Acredito, porém, que também podemos olhar para o sul, para o centro do Mediterrâneo, relativamente perto da Sicília, para Lampedusa. Essa região está há vinte e cinco anos recebendo refugiados. Pelo seu tamanho e precariedade, não existem serviços de acolhimento nem sanitários mínimos para atender a população. Com as últimas crises na região do Mediterrâneo, ela se tornou um dos principais lugares de recepção de refugiados de toda a África. Essa é uma realidade muito diferente da do Norte. Quero começar por aqui, porque na Europa, atualmente, um em cada quatro refugiados é criança, um menor.

E é desse lugar que gostaria de falar: qual o papel fundamental da política pública em entender, interpretar e dar respostas à diferença, à diversidade? Gostaria de ler um pequeno texto do livro *A expulsão do Outro*,¹ do filósofo coreano Byung-Chul Han, diz assim: “Os tempos em que existia o outro acabaram. O outro como mistério, o outro como sedução, o outro como Eros, o outro como inferno, o outro como dor, desapareceu.

Hoje, a relatividade do outro se transformou na possibilidade do igual”. Este texto tem um significado especial, marca, de acordo com a meu entendimento, um rumo para a política pública na infância.

LORENA VELOZA: Sobre a formulação e a implementação de políticas públicas para as crianças menores na América Latina, tem se registrado, na verdade, na última década, bastante avanço nesse sentido. A atenção às crianças pequenas, que era vista desde uma perspectiva assistencialista, agora se consolida com um enfoque de direitos e se propõe a responder a todas as necessidades das crianças pequenas, não somente saúde e saneamento básico, mas agora também se busca uma atenção integral.

Há países começando a pensar na formulação de leis, nos marcos normativos e políticas para considerar a totalidade de direitos para a primeira infância: econômicos, sociais e culturais. E, ao mesmo tempo, em outros países os problemas seguem sendo profundos, pois há crianças com graves problemas de desnutrição, sem nenhum acesso a qualquer tipo de serviço de cuidado e de educação inicial. Esses países continuam lidando e pensando nas políticas públicas para responder a essas necessidades básicas e vitais, no sentido literal da palavra, porque disso depende a sobrevivência de muitas crianças em várias regiões da América Latina.

Daí que a questão da diversidade trazida por Inés também se coloca na nossa região: afinal o que é a América Latina?

JOSÉ CASTILHO: Aqueles que já me viram falar sabem que falo com muito entusiasmo sobre política pública. Porque, apesar de tudo, tenho plena convicção de que é a nossa única saída para um mundo que não seja dominado pela barbárie, pelos assassinatos, pelo poder físico de uns sobre os outros.

Para responder às perguntas, tomarei como referência nos últimos 10 anos o Plano Nacional do Livro e da Leitura, o PNLL. Não porque estive à frente dele em sete dos dez anos que ele completou o ano passado, mas porque ele é realmente a nossa última referência. O PNLL não foi feito em gabinetes, ou a partir de alguns laboratórios que despejaram de cima para baixo na sociedade brasileira aquilo que ela deveria pensar e planejar em termos de leitura. O PNLL é, antes de tudo, uma síntese de todos nós, de todo esse Brasil que pensou e que lutou pela leitura, pelo menos desde Mário de Andrade, nos anos 1930.

Como surgiu a política pública *Plano Nacional do Livro e da Leitura*? Nasce de um contexto, de um olhar para a estrutura do conjunto das políticas públicas dos países latino-americanos. Ela nasceu em 2003, a partir de uma reunião dos chefes de Estado e dos ministros de cultura ibero-americanos, patrocinado pela Unesco, pela OEI,² pelo CERLALC.³ O que estava sendo concebido na cúpula dos mandatários dos países baseava-se em uma mudança do conceito de desenvolvimento, novo paradigma que havia surgido desde o final dos anos 1990, após a chamada crise do neoliberalismo que provocara uma crise imensa, econômica e social, e que excluía anualmente milhões e milhões de pessoas na América Latina do acesso à educação, à saúde, à moradia, ao transporte.

Essa nova ideia de desenvolvimento incluía as pessoas e lhes dava a possibilidade de construir o significado de seu lugar no mundo. Começamos a trabalhar nesse novo patamar quando iniciamos o processo de construção do PNLL. Houve a possibilidade de o Estado e a sociedade, alicerces do PNLL, começarem a produzir essas novas políticas sob o ângulo da inclusão. O que só foi possível dentro de um ambiente democrático – e, não à toa, tudo isso aconteceu na derrocada dos regimes militares, das ditaduras militares que assolaram a América Latina desde o final dos anos 1950 até o final dos anos 1980. Foi a



partir dessa relação entre Estado e sociedade que podemos falar com muita certeza e muito orgulho que o PNLL é um dos pouquíssimos pactos sociais que temos no Brasil, um pacto de todo o setor criativo, produtivo, distributivo, mediador do livro e da leitura no país. Duas ideias fundamentais guiaram este processo: a inclusão, que fazia parte dessa nova concepção de desenvolvimento, e a formação da cidadania para todos, que é a outra parte evidente desse novo momento.

Quando desenvolvemos a ideia de que a leitura, antes de tudo, é um direito, estávamos nos pareando com os direitos básicos que começavam a ser conquistados no Brasil e em muitos países da América Latina. Em 2008, o então presidente Lula, em um ato na Academia Brasileira de Letras para falar sobre o PNLL, disse uma frase que foi muito significativa, e que repito sempre, porque reflete o conjunto da ideia do governo naquele momento e que poderia ser perpetuado enquanto política de Estado. Ele disse mais ou menos assim: “que o melhor incentivo à leitura passa pela redução das desigualdades, embora

reconhecesse que existiam necessidades específicas para serem desenvolvidas também para o setor”.

O que restou desses dez anos, de todo esse movimento? Desde 2016, com a deposição da presidenta constitucionalmente eleita, o que temos é um desprezo pela cultura, pela educação. Vamos lembrar que um dos primeiros atos do presidente que substituiu Dilma Rousseff foi justamente extinguir o Ministério da Cultura. Na verdade, mais do que desprezo, penso que é medo do que a educação e a cultura podem produzir nas mentes e corações brasileiros.

Após o golpe jurídico-parlamentar, restou do trabalho do PNLL justamente o substrato, aquilo que constitui a parte essencial do que foi construído, o resultado de todo esse movimento realizado em um ambiente absolutamente democrático de construção sincera, fraterna, de camaradagem entre pessoas que entendem o alcance e a necessidade da formação de leitores no país. Algo de muito importante se produziu nesse período de construção do Plano, o que chamo de um verdadeiro pacto social. Hoje, em todos os cantos do Brasil, ninguém fala mais que é um plano do governo federal, mas que é “o nosso plano, são os nossos eixos, são as nossas metas”. Isso é empoderamento, é uma conquista política da sociedade, dos militantes pelo livro, pela leitura, pela literatura, pelas bibliotecas desse país. Porque há um trabalho – enquanto em cima se destrói, em baixo a construção continua. E isso é mais forte do que qualquer política de Estado.

T.P.: Acho que o que você colocou, Castilho, é que essas forças de base vão definindo e construindo as políticas como políticas de Estado mais do que como políticas de governo, que muitas vezes são passageiras. Mas as políticas poderiam contribuir para uma formação mais efetiva.

YOLANDA REYES: Que aspectos permanecem de uma política pública? Vou falar de meu país, a Colômbia, onde, em 1991, houve uma Constituição maravilhosa; você a lê e diz: “Uau! Que país será esse? É muito bom!”. Ela diz que os direitos das crianças têm prioridade em relação aos de todos os outros. O problema é que talvez isso seja tão “poético”, que nunca se transforme em política pública. A partir dessa base, fizemos, em 2009, uma manifestação política chamada “Colômbia pela Primeira Infância”, em que a sociedade civil se mobilizou, e isso levou à criação do Código da Infância e da Adolescência, que é maravilhoso. No caso da Colômbia, passar de uma Constituição que fala da prevalência dos direitos da infância para um código que afirma que os direitos são de cumprimento obrigatório é

uma mudança muito importante, porque quando comecei a falar da literatura na primeira infância todo mundo me olhava como se eu estivesse maluca. Os diretores de bibliotecas diziam: “Mas os bebês na biblioteca vão quebrar tudo, vão comer os livros”. E se falássemos com um prefeito, diziam: “O que temos que fazer com a primeira infância? Temos que vacinar todas essas crianças, dar esse suplemento alimentar...”. Obrigar os prefeitos a garantir a educação na primeira infância seria uma grande conquista, porque eles têm medo do ministério público, da fiscalização federal.

Mas se pensarmos naquilo que chamo de triângulo amoroso, quanto dinheiro se investe numa mediação, para fazer com que o livro chegue à criança? E quais são os princípios conceituais que acompanham todo esse processo? Aí, a gente começa a chorar.

Vocês falam de dez anos, posso falar de vinte anos de leis e de arquitetura judicial impecável, de planos de primeira infância maravilhosos. Mas isso é puramente teórico, porque



Os diretores de bibliotecas diziam: “Mas os bebês na biblioteca vão quebrar tudo, vão comer os livros”

há uma questão terrível na América Latina entre a legislação pública e a sua consecução. Se continuamos pensando que basta a legislação, planejar políticas vindas do centro, mas não trabalharmos com formação e cultura de forma prática desde as bases, temos um trabalho que fica inconcluso. Estou um pouquinho pessimista, há uma lacuna muito grande entre o dizer e o fazer.

I.M.: Uma coisa que também ainda permanece é a pressão dos organismos internacionais sobre as políticas públicas, que às vezes não levam em conta o contexto local (necessidades, prioridades, recursos ou ausência deles, comunidades e espaços de convivência) e os modelos de atuação de baixo para cima (*bottom-up*) que querem fazer os governos. Em formação de leitores de primeira infância, esse peso é enorme e de efeitos paradoxais. No caso da Europa, temos uma recomendação, há vinte anos (Comissão Europeia, 1996), de que pelo menos 1% do PIB tem que ser investido neste setor. Vinte anos depois apenas seis países o cumprem ou superam (Dinamarca, Suécia, Noruega, Finlândia, França e Islândia). Nesse sentido, acho isso interessante e penso que pode fazer diferença.

Mas há uma outra pressão que é negativa por parte dos organismos internacionais, que seriam as premissas para implementar as políticas. Temos excelentes documentos e diretrizes, mas sinto certa preocupação, porque uma coisa é esses documentos reconhecerem a infância como responsabilidade pública, e outra é que eles, no fim das contas, considerem a infância um “investimento”. Porque se é uma aplicação financeira, temos que procurar modelos de retorno, ou então procurar indicadores que mostrem o retorno desse investimento. Nisto está implicado o conceito de formação do leitor.

Há um relatório publicado não faz muito tempo (EURYDICE, 2014), em que se faz uma análise com resultados relevantes:

dois anos de educação numa instituição de primeira infância supõem 35 pontos a mais na avaliação Pisa⁴ com crianças de 15 anos (esta diferença é a metade nos países analisados). Esses 35 pontos na avaliação PISA equivalem a um ano de escolaridade. PISA tem um quadro de compreensão da leitura que pode fragilizar ou virar o discurso de qual é o sentido da leitura na primeira infância. O que me preocupa é que se a interpretação do que o Pisa entende por leitura é o que vai marcar a formação do leitor na primeira infância, estamos restringindo radicalmente as políticas públicas de formação de leitores.

T.P.: E muitas vezes vai parecer uma fórmula mágica, como se frequentar um jardim de infância fosse garantia depois de ganhar um salário maior, mas se esquece do papel da educação.

L.V.: Yolanda falava da falta de conexão entre as leis, marcos normativos e o que acontece na prática. E Inés, da evidente desconexão entre os marcos internacionais, esses indicadores e a realidade local. Creio que avaliar as políticas públicas é importante, na medida em que exige o estabelecimento de indicadores que estão de acordo com o contexto onde a política deve ser aplicada. Quando pensamos em avaliação, não somente no contexto de políticas públicas, mas concretamente no contexto educacional, muitas vezes a entendemos como sinônimo de medir as crianças e ver até que ponto elas se encaixam numa estatística artificial, desconhecendo o contexto em que a criança realmente está sendo educada. E esse “avaliar” tem que se livrar um pouquinho dessa concepção de “medir”, como se houvesse uma medida universal.

Há também um temor das organizações e do governo em prestar contas. Mas creio que a avaliação permite mostrar os resultados da gestão, que, apesar de serem expressados

de forma abstrata, podem medir o impacto que as ações têm efetivamente na vida das crianças e o que se está fazendo para que elas tenham possibilidades mais amplas para seu desenvolvimento integral.

Y.R.: Quero responder algo que Inés disse. Queremos avaliar sempre a mesma coisa? Avaliar depende do que pensamos que estamos procurando. Há aí um problema: avaliar por avaliar, não dá. A diferença da Finlândia e de todos nós é que lá há um sistema educacional em que o professor é o centro. Os finlandeses leem, as crianças aprendem a ler tarde, então temos bibliotecas e os pais leem para as crianças, é uma prática instalada, o professor tem um prestígio social impressionante, todos querem ser professores de primeira infância, têm salários muito altos nas escolas, há escolas com espaços maiores e um número menor de crianças.

O que temos em nossos países é uma espécie de “Frankenstein”, e os governos parecem estar brincando e, nessa brincadeira, faz-se um planejamento a partir de uma avaliação. Isso parece algo perverso, porque é avaliação por competência – primeiro tem-se que enxergar onde se quer chegar com essa avaliação e, a partir daí, temos que fazer um planejamento: quem é o sujeito que queremos formar com todas as diversidades que temos?

Falarei de um exemplo impressionante que temos na Colômbia: desde que as FARC⁵ assinaram o acordo de paz, que é incipiente, houve uma explosão demográfica de mulheres que estavam na guerrilha e, então, decidiram ser mães. Quando estavam na guerrilha, não tinham filhos, e agora nasceu uma quantidade enorme de bebês. Como vamos planejar o desenvolvimento desses bebês de mães que saíram de uma guerra e tiveram filhos? O que vamos fazer com essas crianças? Quando falamos de avaliar políticas de governo, há um marco, uma

avaliação que funcione da mesma maneira para todo mundo? Há um marco que funciona igual para a primeira infância, para o ensino fundamental, para o ensino médio?

J.C.: Há uma questão que me parece bastante clara: há um movimento global, do capital global, do desenvolvimento industrial e principalmente do desenvolvimento financeiro, que aponta obviamente contra tudo que nós fazemos. Por exemplo, se pegarmos o relatório do monitoramento global da Unesco em 2013, 6,3 milhões de crianças morreram antes de completar cinco anos. Somado a isso, em um quinto dos países, menos de 30% das crianças estão matriculadas em escolas. Além disso, há um aumento gigantesco de pré-escolas privadas, ou seja, ausência e desatenção do Estado e da escola pública em relação à formação na infância. É importante que despertemos e vejamos: nunca tivemos governos ou instituições do porte de instituições mundiais econômicas, financeiras e industriais que estiveram total e absolutamente do nosso lado do ponto de vista da formação de leitores e do reconhecimento de que essa conquista é fundamental e alicerce para se construir um país com cidadania plena. Se isso é um pressuposto, então, nunca trabalhamos com o vento a favor, sempre trabalhamos contra a corrente, e é importante ter consciência disso. A pressão, quando vem daqueles que estão embaixo, que se organizam, se juntam, se colocam, faz com que os governos governem pela maioria. Se não fizermos isso, não haverá governo para a maioria.

T.P.: Obrigada, vamos ter que encerrar esta mesa. Acredito que o convite que fica aqui é para que todos nós possamos discutir mais sobre as políticas públicas, para que possamos acompanhá-las e monitorá-las, e refletir sobre o que fazemos com as avaliações.

E com isso encerramos o Seminário internacional – Arte, palavra e leitura na primeira infância. Vocês sabem que a palavra “Seminário”, *seminarium*, é derivada de sêmen, de semente. Acho que muitas sementes foram plantadas, cada um de nós está saindo com ideias novas e novos elementos para se relacionar com os bebês, com as crianças, com os jovens e com os adultos.

Terminamos com alegria pelo que nos foi proporcionado nesses dias, e com uma tristeza profunda, muita indignação e revolta com o assassinato de Marielle Franco – ela tinha trinta e oito anos e se apresentava como mulher, negra, mãe e criada da favela da Maré.

Notas

1. HAN, B.-C. *A expulsão do Outro*. Lisboa: Relógio d'Água, 2018.
2. Organização dos Estados Ibero-americanos (N.E.).
3. Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e o Caribe (N.E.).
4. *O Programme for International Student Assessment* [Programa Internacional de Avaliação de Estudantes] é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep (N.E.).
5. As *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia–Ejército del Pueblo* (FARC-EP) eram uma organização paramilitar de inspiração comunista, autoproclamada guerrilha revolucionária marxista-leninista, que operava mediante táticas de guerrilha. Lutaram pela implantação do socialismo na Colômbia e defendiam o direito dos presos colombianos (N.E.).



Por uma escola que forma leitores

Tereza Perez

Patrícia Diaz

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do País uma sociedade leitora. O apoio de todos que assim compreendem a função literária, a proposição é indispensável. Se é um projeto literário é também uma ação política por sonhar um País mais digno.

BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS¹

A literatura pode se constituir, para as crianças, como uma importante porta de entrada no universo da cultura escrita, que é um dos principais patrimônios da humanidade e ao qual todos – sem distinção – devem ter acesso, para que possam, com liberdade e autonomia, exercer suas escolhas de como viver.

A escola é o espaço em que se pode garantir a todos a aprendizagem da leitura e o acesso às obras literárias essenciais, bem como a uma grande variedade de gêneros textuais e práticas leitoras que habilitam os estudantes a se tornarem leitores proficientes e autônomos.

Porém, ainda que tenhamos avançado na universalização das matrículas na escola, os resultados na qualidade do ensino da leitura ainda deixam a desejar, como mostram os índices apresentados pelo INAF /2018 (Indicador de Alfabetismo Funcional).

O INAF entrevista pessoas de 15 a 64 anos e identifica o que acontece com os brasileiros que ainda estão e os que já saíram da escola. Ele mede capacidade de ler, escrever e interpretar textos, gráficos, tabelas e ler escalas. Trata-se de uma pesquisa que busca identificar, de maneira prática, se as pessoas sabem ler e fazer contas.

O resultado do estudo em relação ao alfabetismo indica que a população brasileira está distribuída da seguinte maneira:

	Níveis de alfabetismo	%	Descrição
Analfabetos funcionais 29%	Analfabeto	8%	Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);
	Rudimentar	22%	Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

	Níveis de alfabetismo	%	Descrição
Funcionalmente alfabetizados 71%	Elementar	34%	As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;
	Intermediário	25%	Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo percentagem ou proporções, ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem; no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar sobre o posicionamento do autor de um texto.
	Proficiente	12%	Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções.

O relatório do INAF indica ainda que a escolaridade aumentou e que o número de analfabetismo funcional melhorou em 10% em função da escolaridade. No entanto, 29% da população ainda é analfabeta funcional; 32% da população que está no ensino médio possui nível de alfabetismo rudimentar e 25% da população que está no ensino superior possui nível de alfabetismo elementar. Ele também traz dados detalhados sobre variáveis demográficas, raça/cor, sexo, idade, escolaridade e situação de trabalho, que se revelam muito interessantes ao serem explorados, mas de que não trataremos neste artigo.

O que queremos abordar aqui é o papel da escola na formação de leitores, diante desses resultados e variáveis.

Muito ainda precisa ser feito para obtermos o resultado desejado: 100% da população com nível proficiente de leitura. Estamos muito longe disso: somente 12% da população lê com proficiência!

- Como melhorar a proficiência leitora de todos, sem exceção?
- Como a escola pode influenciar mais e melhor essa formação leitora?

Faz-se necessário buscar possíveis respostas para essas questões, já que, para a maioria das crianças, adolescentes e jovens, a escola é, provavelmente, o único espaço em que têm a chance de conviver sob as mesmas regras e com os mesmos direitos de aprendizagem, apesar da desigualdade econômica e da diversidade social que vivenciam fora dali.

Um dos fatores essenciais para a existência da baixa proficiência leitora é que a maioria dos educadores acredita que, após o estudante ter aprendido o funcionamento do sistema alfabético de escrita, não há mais o que se ensinar sobre a leitura. O foco do ensino acaba se estabelecendo em torno do

conteúdo dos textos e não das habilidades necessárias para a sua interpretação, nem da análise sobre a linguagem com que se escrevem os diferentes gêneros textuais. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a preocupação com a leitura e a escrita fica comumente restrita aos professores de língua portuguesa, como se os outros, das áreas de matemática, artes, ciências da natureza e ciências sociais não precisassem trabalhar com as demandas de produção e compreensão leitora de diferentes textos. Ler um texto de ciências sociais, num contexto de estudo da área, por exemplo, requer procedimentos de leitura muito diferentes daqueles exigidos na leitura de um texto de ciências da natureza ou de um romance. Não é fácil nem rápido fazer com que os estudantes adquiram competência e autonomia para ler tais textos, por isso é preciso organizar situações que garantam as condições didáticas para a aprendizagem: “As pesquisas psicolinguísticas mostram que essa [a leitura] não é uma competência geral que se aplica a tudo – sei ler uma carta, sei ler qualquer coisa. É um processo complexo entre o leitor e o que se lê. Isso se acentua ainda mais quando falamos de História, por exemplo. O entendimento de um texto dessa área tem muito a ver com o que o leitor já sabe sobre ela. Se ele não possui um marco de conhecimento, a compreensão se torna muito difícil”.²

A proficiência leitora só é desenvolvida quando aprendemos a ler as diferentes modalidades de texto, e para isso é preciso considerar a necessidade de formação de professores com foco na complexidade do que é a leitura. Enquanto ler for considerado um ato simples, não formaremos leitores proficientes, como já constatado pelo INAF. Os que sabem ler de fato tiveram a sorte de estudar com bons professores que, por sua vez, sabiam a relevância da leitura proficiente e lhe deram a devida atenção no processo de ensino. Ou são aqueles que já nasceram em uma família leitora e tiveram, desde muito cedo, ambiente e condições favoráveis de todas as ordens para se tornarem

leitores (contato próximo com situações de leitura, acesso a livros, dentre outras). Na perspectiva da leitura como direito, a única possível em uma sociedade que se pretende democrática, não podemos deixar as crianças expostas à sorte de ter nascido em uma família de bons leitores, ou encontrar no percurso escolar bons professores. É preciso que haja uma política de formação com foco na leitura que faça do seu acesso uma condição a ser garantida a todos e, ao mesmo tempo, respeite a diversidade de condições existente em nosso país e a complexidade desse processo, que a trate com a exigência necessária. Aprender a ler nas entrelinhas não é para leitores principiantes e é absolutamente necessário para compreender o mundo que nos cerca.

Nesse sentido, uma aprendizagem essencial que precisa ocorrer na escola é a conexão com o mundo para além de seus muros, do município, do estado e do país. Nossos alunos, nossos filhos não pertencem mais a um lugar específico, temos de nos acostumar com a ideia de que estamos formando pessoas para o mundo, e não somente como a tradição escolar ainda insiste em reforçar, para passar de ano, ou ingressar em um curso superior. Hoje a mobilidade é intensa, novas oportunidades, novas necessidades, novas profissões aparecem, e, para viver bem nesse mundo dinâmico, é preciso, mais do que nunca, aprender a registrar e a ler todas as formas de registro. Aprender a ler está diretamente relacionado a aprender a viver, se relacionar, conhecer, compreender, criar, argumentar, dialogar, refletir, analisar dados, raciocinar, inferir, fazer uso das tecnologias, dominar as linguagens, as artes, construir possibilidades de solução diante dos problemas, além de aprender a interagir com pessoas de modo ético e colaborativo, saber se cuidar e cuidar do outro e do ambiente em que vivemos.

Embora haja tensões entre a natureza da leitura que se ensina no ambiente escolar e a que temos e desejamos ter fora

desse ambiente, é preciso buscar, cada vez mais, que a leitura escolar preserve os sentidos da leitura em suas práticas sociais, pois assim os alunos poderão se formar como leitores plenos, que participam com propriedade da comunidade de leitores.

Assim, é preciso que a escola funcione como uma “microcomunidade de leitores e escritores”,³ em que seus participantes – toda a comunidade escolar – leem diversos textos a partir de suas necessidades e intencionalidades: seja para resolver um problema, buscar uma informação, ingressar em universos desconhecidos, navegar pelo mundo ficcional ou pela poesia, gerar repertório de conhecimentos, de interação, psíquico, afetivo, comunicativo... Somente os leitores que têm nível de alfabetismo proficiente, fazendo referência aos dados do INAF anteriormente comentados, podem estar no mundo com esse amplo leque de práticas e posicionamentos.

A escola precisa mergulhar no mundo da leitura de forma intensa, alimentando essa ampla gama de possibilidades oferecidas pelas diferentes formas de ler. Do contrário, quando faz da leitura somente uma ferramenta, uma técnica... ela priva seus estudantes do direito de ler o mundo e de ampliar seus recursos para viver em um universo complexo e imponderável, que exige de todos nós muitos diferentes saberes e formas de pensar e agir.

A relevância da leitura no universo educacional está clara, tanto que, desde 2007, a qualidade escolar em nível nacional é medida, entre outras variáveis, pela proficiência leitora de seus alunos (o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é calculado a partir do fluxo escolar e da média de desempenho nas avaliações de leitura e matemática). É necessário, porém, reforçar qual o conceito de leitura que está em jogo. Não se trata da leitura restrita às palavras tais quais estão expressas nos textos. Estamos falando da leitura que se estabelece num jogo ativo de busca de significados, entre o

que está explícito no texto e o que está implícito e precisa de inferências para ser compreendido.

Dessa forma, trata-se de aumentar o nível de exigência do trabalho de formação leitora que a escola realiza, investindo em bibliotecas, espaços de leitura por toda parte, projetos institucionais em que a comunidade escolar e familiares dos estudantes possam vivenciar juntos diversos momentos de leitura, e que a formação continuada dos educadores possa incorporar a formação leitora dos estudantes como um dos seus conteúdos principais.

Na formação continuada de professores, coordenadores e gestores escolares precisam também ser protagonistas de práticas leitoras qualificadas, assim como almejamos para os estudantes. As reuniões pedagógicas que, por lei, precisam acontecer regularmente nas escolas, podem e devem ser momentos planejados para que os educadores possam realizar leituras compartilhadas e discuti-las, construindo uma visão de educação mais próxima ao que se espera do mundo de hoje; que pratiquem o desejo de aprender; que cultivem o conhecimento; desenvolvam práticas colaborativas, de argumentação e diálogo. E que possam, em conjunto, planejar ações pedagógicas para serem desenvolvidas junto aos estudantes que respondam a um projeto político-pedagógico que tenha a formação de leitores como eixo central.

Assim, ao considerar os professores como leitores profissionais da educação, pertencentes a uma “comunidade cujos integrantes frequentam, comentam, discutem, inter-relacionam, confrontam... as obras produzidas nesse setor particular da cultura escrita vinculado à profissão docente”, juntamente com políticas públicas que valorizem esses profissionais, podemos dar passos essenciais na busca por aumentar nossos índices de leitores proficientes e de construir um país de leitores.

Referências bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA. INAF 2018 – Resultados Preliminares. São Paulo, 2018. Disponível em: <bit.ly/2TXvuaS>. Acesso em: 09 jan. 19.

AISENBERG, Beatriz. Beatriz Aisenberg fala sobre leitura em História e Geografia. Entrevista concedida à *Revista Nova Escola* em 01 de setembro de 2010. Disponível em: <bit.ly/2U1nfuA>. Acesso em: 11 jan. 19.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010. Disponível em: <bit.ly/2GDNF2v>. Acesso em: 09 jan. 19.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <bit.ly/2XfrIvk>. Acesso em: 11 jan. 19.

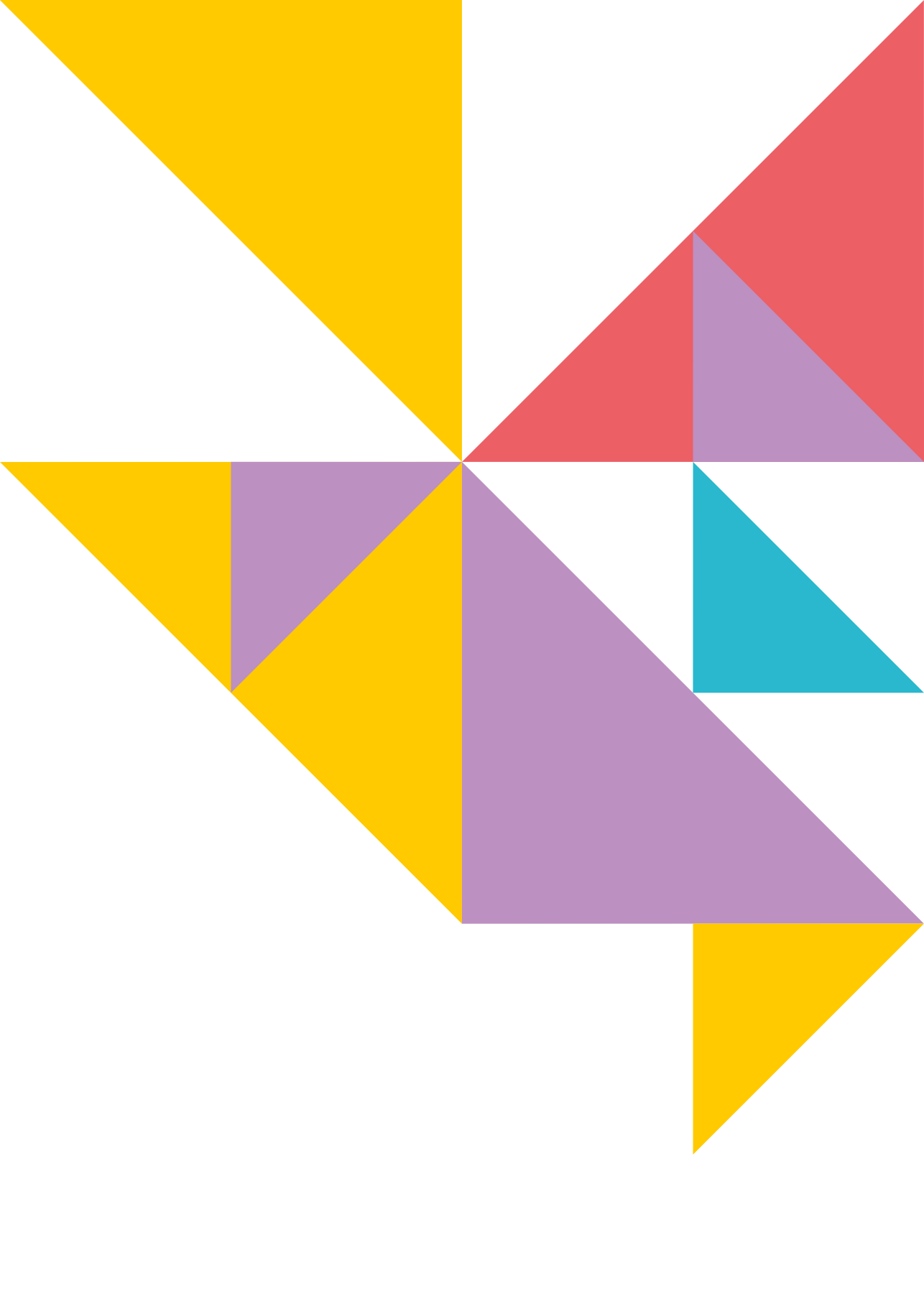
CARDOSO, B.; LERNER, D.; PEREZ, T.; E NOGUEIRA, N. (Org.). *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SERRES, Michel. *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2015.

Notas

1. CAMPOS DE QUEIRÓS, B. Manifesto. *Movimento por um Brasil Literário*. Disponível em: <bit.ly/2Nff6Qt>. Acesso em: 29 jan. 2019.
2. AISENBERG, B. Beatriz Aisenberg fala sobre leitura em História e Geografia [01 de setembro, 2010]. São Paulo: *Revista Nova Escola*. Entrevista concedida a Anderson Moço. Disponível em: <bit.ly/2U1nfuA>. Acesso em: 29 jan. 2019.
3. LERNER, D. *Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 17.



Relatos de experiências



Pela construção de uma sociedade leitora

Dianne Cristine Rodrigues Melo — Itaú Social

A primeira infância, compreendida dos 0 aos 6 anos, é um período decisivo para a formação integral da pessoa. É na e pela linguagem que a criança se constitui para si e para o outro. Todo o seu desenvolvimento emocional e cognitivo é construído por ações que envolvem a palavra: histórias, canções, parlendas, brincadeiras. Em todas as culturas, elas se reconhecem, compreendem tempos e espaços e constroem memórias afetivas por meio da palavra. Nesse sentido, a leitura cumpre um papel importante na socialização e na construção do vínculo entre adultos e crianças.

A literatura como bem cultural é o alicerce para a aquisição da linguagem, para o domínio da língua e para a construção do conhecimento. Ao apresentar histórias e personagens às crianças, ela impulsiona a construção da identidade, estimulando o uso da imaginação, da criatividade e da empatia para lidar com sentimentos e emoções, enriquecendo suas experiências com os outros e consigo mesma.

No entanto, o direito à leitura e a outros bens culturais não é garantido para todas as crianças brasileiras, visto que as políticas públicas nesse sentido ainda são precárias e ineficientes.

Garantir a inserção das crianças no mundo letrado e a universalização da leitura exige grande esforço da sociedade civil. Essa convicção tem motivado o Itaú Social a investir em programas de formação e fomento à leitura e à escrita. Especificamente, o programa Leia para uma Criança seleciona

e distribui livros de literatura infantil de qualidade com a proposta de incentivar a leitura e o compartilhamento de histórias para ampliar o repertório cultural das crianças e fortalecer laços afetivos, familiares e comunitários.

A ação ocorre anualmente durante o mês de outubro, em todo o Brasil, e inclui a distribuição gratuita da Coleção Itaú Criança, composta por dois livros infantis, que pode ser solicitada por qualquer pessoa. O Itaú Social também incentiva organizações da sociedade civil, bibliotecas e secretarias de educação a solicitarem os livros em benefício das crianças que atendem. São disponibilizados ainda livros em braile e letra expandida, assim como exemplares acessíveis para leitores com outras deficiências. Desde 2010, já foram distribuídos mais de 52 milhões de livros.

Em 2017, os títulos que compõem a Coleção passaram a ser selecionados por meio de edital público, ampliando a abrangência e dando oportunidade a um número maior de editoras. As várias etapas programadas permitem, sobretudo, que as famílias sejam ouvidas e interajam com os livros inscritos por meio de experiências literárias realizadas em todas as regiões do país.

Entretanto, mais que garantir o acesso à literatura, é preciso qualificar os profissionais que trabalham na formação de leitores. Por isso, além de distribuir livros, o programa oferece formações para mediadores de leitura.

Dando luz à literatura como um potente instrumento nas relações da infância, reafirmamos o compromisso em contribuir para fazer do país, de fato, uma sociedade leitora.

As crianças pequeninas e a literatura: Banhos de linguagem

Edi Fonseca — Laboratório Emília de Formação

Estudos mais recentes e pesquisas sobre leitura na primeira infância têm apresentado novas informações e olhares sobre o tema e questionado algumas práticas consolidadas no ambiente educativo.

O trabalho *As crianças pequeninas e a literatura: Banhos de linguagem* trata desse tema e busca trazer alguns desses novos conceitos para as discussões, e colaborar para gerar reflexões que possam suscitar movimentos de ajustes e práticas cada vez melhores.

As experiências obtidas a partir dos trabalhos realizados com formação de profissionais de Educação no Instituto Avisa Lá e os conhecimentos compartilhados no curso *La poética de la primera infancia*, oferecido pelo Instituto Emília em parceria com o Espantapájaros, acabaram por contribuir de forma determinante para a constituição de um projeto de formação de professoras e gestoras de um Centro de Educação Infantil conveniado com a Rede da Prefeitura de São Paulo, pertencente à zona oeste da cidade e que atende crianças de 0 a 3 anos e 11 meses.

Por meio de algumas atividades iniciais, e observando com atenção a instituição designada para a proposta de formação, foi possível fazer um levantamento dos saberes das professoras e identificar que muitas garantiam momentos de leitura para as crianças todos os dias, com muito acolhimento e afetividade. Nesse diagnóstico identificamos que os livros disponíveis nas

salas não eram de tão boa qualidade, e observamos a crença das educadoras de que as crianças somente se interessam por livros com ilustrações coloridas e textos curtos, carregados de estereótipos. Outros aspectos que apareceram no levantamento inicial foram a insegurança das educadoras em disponibilizar os livros por receio de que fossem estragados, a pouca familiaridade com os chamados livros-álbum, a insegurança para organizar os grupos para as diferentes situações de leitura, a confusão entre narração oral e leitura, e o uso da leitura literária na tentativa de tratar ou transmitir algum conteúdo de valor moral.

O projeto de formação teve um caráter eminentemente prático, no qual o trabalho com as profissionais envolvidas delineou a tarefa de ampliar as discussões e estudos sobre as especificidades das crianças de 0 a 3 anos, o desenvolvimento da linguagem, a criança pequena e o movimento, critérios para escolha do acervo – considerando a qualidade textual, narrativa e o projeto gráfico; as diferenças entre ler e narrar oralmente as histórias; o planejamento da leitura; a organização dos cantos de leitura nas salas; a construção dos vínculos afetivos a partir da linguagem oral, dos textos literários, das cantigas e parlendas; as características dos contos tradicionais, das histórias de acumulação, de repetição, rimadas e os livros-álbum ou ilustrados e as possibilidades de agrupamentos das crianças para os momentos de leitura – privilegiando um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica do CEI para a garantia das expectativas de aprendizagem e a melhoria da qualidade das experiências leitoras.

Por meio da reflexão acerca do papel da gestão e dos educadores, investimos na construção da autonomia pedagógica, tendo em vista o pressuposto de que a finalidade de qualquer formação deve proporcionar saberes que permitam buscar, por meios próprios, caminhos que auxiliem a conquista da autoria e do desenvolvimento profissional.

Formação de professores para formar leitores

Sandra Medrano—Comunidade Educativa CEDAC

A luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. (...)

Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

ANTONIO CANDIDO¹

Com a intenção de ampliar as possibilidades de garantia à literatura como um direito humano desde a primeira infância, a Comunidade Educativa CEDAC realiza, em parceria com a FTD Educação, um projeto de formação para educadores de redes públicas municipais.²

Duas questões principais norteiam as tomadas de decisões nos projetos de formação:

- Qual a relação entre a formação literária dos docentes e as condições oferecidas para a formação literária dos estudantes?
- Quais são os limites e as possibilidades de atuarmos na formação literária de professores e professoras?

Na busca por essas respostas, estudamos e desenvolvemos algumas estratégias formativas,³ com o intuito de apoiar os

docentes a formar leitores desde a primeira infância. Combinadas de formas variadas, essas estratégias permitem abordar diferentes conteúdos de leitura, de literatura e da didática da literatura. São elas: cadeia de textos literários, análise coletiva de livros-álbum, exploração de acervos de livros para crianças, tematização da prática e elaboração de planos de leitura.

A cadeia de textos literários é uma atividade que abre os encontros de formação. A formadora lê diferentes textos e realiza intervenções com o objetivo de ampliar as experiências estéticas e possibilitar apreciações literárias diversas. É baseada na proposta da equipe da argentina Delia Lerner, especialista em didática, que desenvolve a cadeia de textos com gêneros expositivos.

Outra estratégia utilizada é a análise de livro-álbum ou livro ilustrado (são livros em que o texto escrito, as imagens e o projeto gráfico juntos são responsáveis por uma narrativa). Este livro, devido a essas características, possibilita uma aproximação com a posição que assume um leitor experiente quando lê literatura, pois demanda que o leitor preencha espaços deixados intencionalmente pelo autor e busque indícios diversos para construir sentido, permitindo aprofundamentos sobre os comportamentos típicos de leitores.

Na sequência, temos a exploração de acervos de livros para crianças. Com as experiências estéticas vividas nas atividades anteriores, os docentes podem colocar em jogo e generalizar critérios que qualificam uma boa obra literária. Assim, além de explorar e conhecer os acervos disponíveis na escola, tomam consciência e organizam critérios para analisar e avaliar os livros para a leitura e formação de leitores na escola.

A estratégia seguinte é a tematização da prática. Uma estratégia formativa desenvolvida por Telma Weisz, em que a prática didática é objeto de reflexão e construção de conhecimentos, o que possibilita reflexões sobre aquilo que fundamenta as

ações quando se lê para os alunos, sistematizados e institucionalizados os conhecimentos didáticos que podem ser generalizados para outras situações semelhantes. É olhar a prática à luz da teoria.

A última estratégia é o ponto alto do processo: a elaboração dos planos de leitura, ou seja, o planejamento da mediação de leitura para as crianças. Neste momento, se colocam em jogo os conhecimentos construídos ao longo de todas as propostas para planejar como irão realizar a leitura de determinado livro ou texto, considerando as características da obra e a experiência leitora que irá proporcionar, ampliando, assim, as aprendizagens das crianças sobre leitura e literatura.

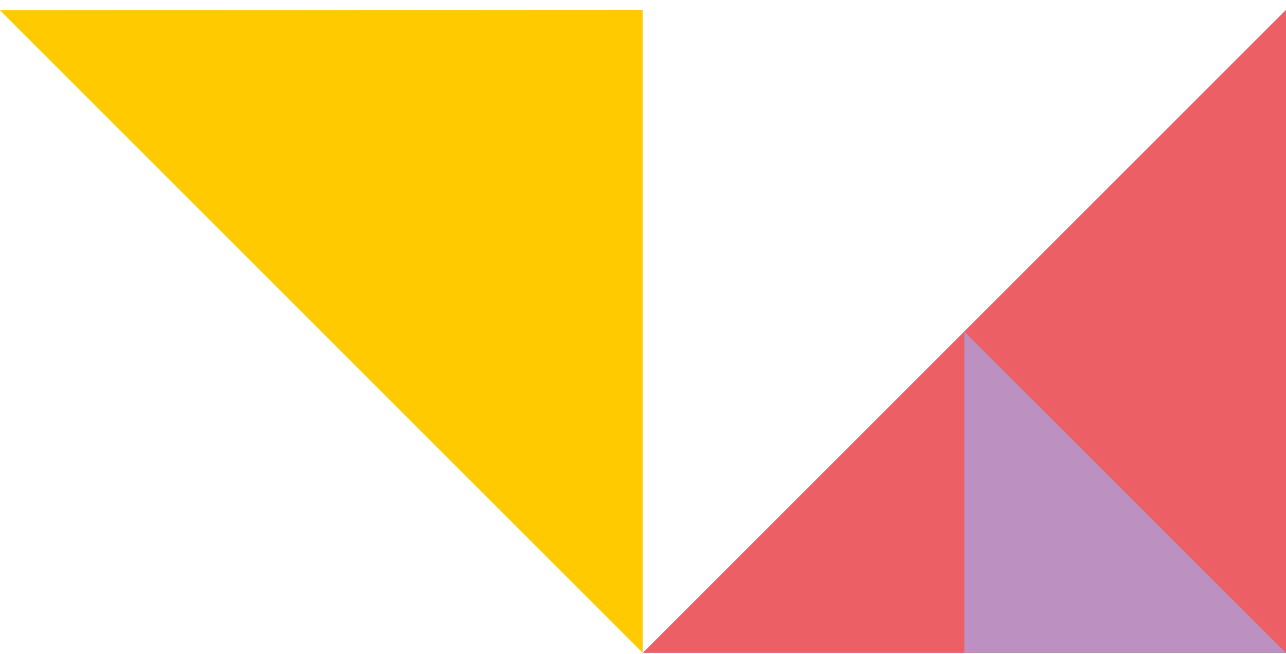
A formação atua com o objetivo de apoiar docentes, de modo que todos se desenvolvam, de maneira a tratar a leitura literária tanto como objeto de conhecimento, como uma prática cultural a que cada um necessita ter garantido seu acesso. Isto porque:

“Há crianças que ingressam no mundo da língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de ‘habilidades básicas’. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto” (Emília Ferreiro).

Notas

1. CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
2. Projeto Pequenos Leitores. Para conhecer um pouco mais sobre o projeto, acesse o vídeo em: <bit.ly/2DSuttU>. Acesso em: 11. fev. 2019.
3. Para um detalhamento da metodologia deste projeto, sugerimos a leitura da publicação Pequenos Leitores – Um projeto de formação de educadores para a garantia do direito à literatura desde a primeira infância, que apresenta em detalhes o seu desenvolvimento. Disponível em: <bit.ly/2IqfE7e>. Acesso em: 29 jan. 2019.

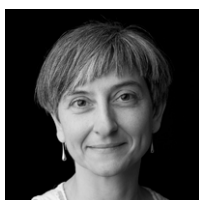




Biografias



ANGELA DANNEMANN Bacharel em engenharia química pela UFBA e mestre em administração pelo IBMEC-RJ. É superintendente da Fundação Itaú Social e líder parceira da Fundação Avina, participa do Conselho Deliberativo da AACD, da Fundação Octacílio Coser, do Instituto Verdescola. Participa do Conselho Fiscal da Associação Educacional e Assistencial Casa do Zezinho, do Conselho Superior de Responsabilidade Social (FIESP) e é associada da Associação Brasileira de Avaliação Educacional, da Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação e da American Evaluation Association.



BEATRIZ SANJUÁN Licenciada em filologia hispânica e especialista em promoção da leitura e literatura infantil, e professora associada de didática de la literatura Infantil na Universidad de Oviedo. É autora de *Érase una voz. El primer libro del bebé* (Pantalia, Zaragoza, 2016) e coautora do guia de recursos “Rutas de lectura” (www.rutasdelectura.com). Sua atividade abarca desde a leitura compartilhada para bebês e famílias a projetos em centros escolares.



BEL SANTOS MAYER Educadora social, mestranda em Lazer e Turismo (EACH/USP), Bacharel em Turismo (Universidade Anhembi/Morumbi), Licenciada em Ciências Matemáticas (Universidade São Judas Tadeu) e tem especialização em Pedagogia Social (Universitá Salesiana Di Roma). Desde 1988, atua em organizações

não governamentais e facilita processos de criação de bibliotecas comunitárias gerenciadas por adolescentes e jovens. É empreendedora social da Ashoka (2004). Coordena o Programa de Direitos Humanos do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC desde 1997, sendo responsável pela elaboração e coordenação de projetos de formação em diversidade, direitos humanos, relações de raça e gênero e direitos de crianças e adolescentes. Assessorou a Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos para o Programa de Educação Inclusiva – PEI (de 2007 a 2016). Desde 2010, é gestora da Rede LiteraSampa e do programa de formação de jovens da Biblioteca Comunitária Caminhos da Leitura. Representou as Bibliotecas Comunitárias no processo de elaboração do Plano Municipal do Livro, da Leitura, da Literatura e das Bibliotecas de São Paulo (GT do PMLLB/SP).



DIANNE CRISTINE RODRIGUES MELO Fonoaudióloga, especialista em linguagem pela PUC-SP. Atuou como coordenadora pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. Trabalhou na elaboração e aplicação de programas de formação e assessoria fonoaudiológica às escolas e OSCs, desenvolvendo programas de inclusão social e de formação continuada para educadores. Atualmente é especialista em programas sociais na Fundação Itaú Social e participa na elaboração, implantação, acompanhamento e avaliação de programas e projetos desenvolvidos na área da leitura e da escrita.



DOLORES PRADES *Publisher* da Emília e consultora editorial, é doutora em história econômica pela USP e especialista em literatura infantil e juvenil pela Universitat Autònoma de Barcelona. Diretora do Instituto Emília e do Laboratório Emília de Formação, coordena no Brasil a Cátedra Latinoamericana y Caribeña de Lectura y Escritura. Professora convidada do Master da Universitat

Autônoma de Barcelona e membro do júri do Prêmio Hans Christian Andersen do Bologna Children Award (2016). É consultora da Feira do livro Infantil de Bologna para América Latina desde 2017.



EDI FONSECA Pedagoga, narradora oral e atriz. Graduada em pedagogia pela USP. Pós-graduada pela FACON no curso A Arte de Contar Histórias. Sócia-coordenadora da Roda Fiandeira – Consultoria em Educação e Cultura. Autora do livro *Com olhos de ler* – Coleção Interações da editora Blucher. Atualmente é colaboradora do CENPEC, da *Revista Emília* e atua como formadora de professores e gestores pelo CEDAC e pelo Instituto Avisa Lá.



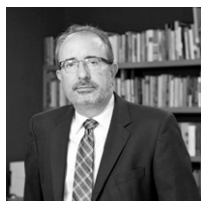
EVA MARTÍNEZ Professora, terapeuta e formadora de formadores no ICE da UAB e diretora pedagógica da Associação ARAE. Formada em pedagogia sistêmica e em terapia *Gestalt*, é colaboradora habitual de publicações de temática educativa e especialista em Educação Emocional e no acompanhamento com contos e narrações. É coautora de *Emociones y familia: El viaje empieza en casa* (Ed. Graó, Espanha) e *Bajo la piel del lobo: acompañar las emociones con los cuentos tradicionales* (Ed. Graó, Espanha).



INÉS MIRET Sócia-fundadora da Neturity, especializada em projetos digitais para a cultura e a educação, com foco em leitura, livro e bibliotecas. Foi, durante dez anos, consultora da Organização de Estados Ibero-americanos e coordenou o grupo de especialistas em leitura e bibliotecas deste organismo internacional. Foi coordenadora, em colaboração com diversas universidades, de pesquisas sobre bibliotecas escolares. Atualmente, conjuntamente com o Instituto Emília do Brasil, promove o Laboratório Emília de Formação.



ISSA WATANABE Graduada em Letras pela PUC-SP, estuda Belas Artes na Espanha, especialista em ilustração. Desenvolveu vários projetos para promover a integração social por meio da arte, obtendo, em 2013, o prêmio Obra Social de La Caixa Forum, na Espanha. Como ilustradora, publicou várias histórias curtas, dentre as quais: *Más te vale, mastodonte* (prêmio internacional de melhor álbum ilustrado do ano, do Fondo de Cultura Económica de México). Atualmente trabalha como diretora de arte e ministra cursos e oficinas para crianças, e continua ilustrando. Foi selecionada para a Mostra de ilustradores pela prestigiada Feira de Bologna, na edição de 2018.



JOSÉ CASTILHO MARQUES NETO Graduação (1976) e doutorado (1992) em filosofia pela USP. Pesquisador, conferencista, escritor, editor e *publisher*. Atualmente é consultor na JCastilho – Gestão & Projetos – Livro-Leitura-Biblioteca, e assessor do CERLALC-UNESCO para Planos Nacionais de Leitura. Presidiu a Editora UNESP, a Biblioteca Pública Mário de Andrade (São Paulo) e foi Secretário Executivo do Plano Nacional do Livro e Leitura do Brasil (MinC e MEC). Presidiu em vários mandatos a Associação Brasileira e a Associação Latino-americana e Caribenha das Editoras Universitárias (ABEU e EULAC). É consultor de organismos nacionais e internacionais na área acadêmica, educacional e cultural.



LORENA ANDREA PANCHE VELOZA Pesquisadora em estudos literários com ênfase na literatura francesa do século XIX e a primeira metade do século XX. Formação em teoria e análise estéticas e literárias. Tem experiência profissional em desenvolvimento de projetos de bibliotecas, promoção de leitura com crianças, pesquisa, edição, redação de críticas e textos críticos e gerenciamento de fontes bibliográficas. Coordenadora do Observatório Ibero-Americano de Cultura e Educação para a

primeira infância – OPI, do Centro Regional para o Fomento do livro em América Latina e Caribe – CERLALC – UNESCO.



LARA MEANA Livreira especialista em literatura infanto-juvenil, promotora de leitura, escritora, tradutora de álbuns ilustrados, formadora de mediadores e interlocutora de leitores. Foi bibliotecária rural, com um projeto de promoção de leitura que ganhou vários prêmios. Pertence ao grupo Tres Brujas e é coautora do guia de recursos *Rustas de Lectura*. Seu livro *Maya e Selou*, ilustrado por María Pascual, foi selecionado em 2016 pelo Itaú para sua campanha “Leia para uma criança”.



LAURA TEIXEIRA Autora de livros de imagens, ilustradora e designer. Mestre pela FAU-USP, especializou-se na Eina (Barcelona). É autora de *Pássaro-desenho* e *Bolinha branca* (Mov Palavras, 2015) e ilustrou textos de Hilda Hilst, John Williams, John Banville e Raimundo Carrero. Colaborou com as editoras Cosac Naify e Biblioteca Azul, além de jornais e revistas (*Folha de S.Paulo*, *Le Monde Diplomatique*, *Quatro cinco um*). Dá cursos e oficinas (Laboratório Emília, Sesc, UNESP, Espaço Cultural Porto Seguro) e foi selecionada para diversas exposições no Brasil e exterior.



LUCAS RAMADA PRIETO Membro do GRETEL e doutor em didática da literatura pela Universitat Autònoma de Barcelona, com a pesquisa *Esto no va de libros*. É especialista no estudo de formas de ficção digital para crianças e jovens, e professor do Master em Livros e Literatura Infantil e Juvenil da UAB. É autor de *Esto no va de libros*, primeiro canal de divulgação sobre ficções digitais para crianças no Instagram, e coordenador das obras recomendadas de literatura infantil e juvenil digital do portal Gretel (gretel.cat.).



MARIA EMILIA LÓPEZ Especialista em educação precoce e leitura na primeira infância. Trabalhou como assessora de programas de educação inicial no México, Brasil e Colômbia, e é diretora do Jardim Maternal da Faculdade de Direito da Universidad de Buenos Aires (Prêmio Vencedor 2014 do Programa de Leitura e Biblioteca). É diretora da *Colección del melón-libros que piensan la infancia* (Editorial Lugar) e autora de *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia* e *Um mundo aberto. Cultura e primera infancia* (Selo Emília, 2018).



MARINA COLASANTI Nasceu na cidade de Asmara, capital da Eritreia. É artista plástica de formação, trabalhou como jornalista, publicitária, tradutora. Escritora, tem mais de cinquenta títulos publicados no Brasil e no exterior, dentre os quais livros de poesia, contos, crônicas, livros para crianças e jovens, e ensaios sobre literatura, o feminino, a arte, os problemas sociais e o amor. É uma das mais premiadas escritoras brasileiras, acaba de ser ganhadora do 13º Prêmio Ibero-americano SM de Literatura Infantil e Juvenil.



PALOMA VALDIVIA Ilustradora e escritora chilena. Seu trabalho tem se centrado principalmente na criação de livros-álbum para o público infantil. Entre os prêmios que recebeu, destacam-se o da Bienal de Brastilava (Eslováquia), o New Horizon da Feira do Livro Infantil de Bologna (Itália) e o prêmio de livro mais bonito concedido pela Unesco junto com a Fundação de Artes Gráficas (Alemanha). Entre suas obras como autora se encontram *Los de arriba y los de abajo* (Kalandraka, Espanha), *Es así* (FCE, México) e *Nosotros* (Amanuta, Chile). www.palomavaldivia.cl



PATRICIA BOHER PEREIRA-LEITE Psicóloga clínica e psicanalista, membro da Sociedade Brasileira de Psicanálise. Possui um DEA em Psicologia Clínica e Psicopatologia pela Universidade de Paris v e Diploma de Técnicas de Saúde Mental pela Universidade de Paris XIII. Foi membro fundador de A Cor da Letra – Centro de Estudos em Leitura, Literatura e Juventude. Iniciou seu trabalho de mediação de leitura em Paris, na associação A.C.C.E.S. e no hospital Fondation René Diatkine para crianças e jovens com severos problemas de desenvolvimento. Presidente e Coordenadora de projetos sociais em ação cultural do Instituto A Cor da Letra.



PATRÍCIA DIAZ Diretora de Desenvolvimento Educacional da Comunidade Educativa CEDAC. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da USP, faz mestrado em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela mesma instituição. Ingressou na CE CEDAC em 1997 e atuou como formadora e coordenadora pedagógica da instituição antes de passar a compor a diretoria. Atualmente, supervisiona todos os projetos que possuem como foco o desenvolvimento de práticas pedagógicas na formação de professores e coordenadores pedagógicos das diversas áreas e segmentos.



RODRIGO LACERDA Escritor, tradutor, professor, editor, e autor de *O mistério do leão rampante* (novela, 1995, prêmio Jabuti de Melhor Romance), *A dinâmica das larvas* (novela, 1996), *Fábulas para o século XXI* (livro infantil, 1998), *Tripé* (contos, 1999), *Vista do Rio* (romance, 2004), *O fazedor de velhos* (romance juvenil, 2008, prêmio de Melhor Livro Juvenil da Biblioteca Nacional, prêmio Jabuti e da FNLIJ de Melhor Romance), *Outra vida* (prêmio da Academia Brasileira de Letras de Melhor Romance) e *Reserva natural* (contos, 2018, prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte – APCA).



SANDRA M. MURAKAMI MEDRANO Formada em pedagogia, mestre em didática pela Faculdade de Educação da USP, e especialista em livros e literatura para crianças e jovens pela Universitat Autònoma de Barcelona. Trabalhou como professora e coordenadora de Educação Infantil, e professora e coordenadora de Educação de Jovens e Adultos. Atuou como formadora do Programa Parâmetros em Ação e assessora da Coordenação de EJA do Ministério da Educação. Atualmente é coordenadora pedagógica da área de língua da Comunidade Educativa CEDAC, membro da equipe de coordenação do Instituto Emília/Revista Emília e professora da pós-graduação do Instituto Vera Cruz.



SARA BERTRAND Estudou história e jornalismo na Universidad Católica de Chile, na qual ministra o curso *Apreciación estética de los libros juveniles*. Escreve para a Fundación La Fuente e dá oficinas para o Laboratório Emília. Ganhou o New Horizons Bologna Ragazzi Award 2017, com o livro *La mujer de la guarda* (Babel, 2016) e foi nomeada para a White Ravens 2017 por *No se lo coma* (Hueders, 2016) e para o Banco del libro 2016 por *Cuando los peces se fueron volando* (Tragaluz, 2015). Foi traduzida para o português, o francês, o catalão e o italiano. Sua última obra é *Álbum familiar* (Seix Barral, 2016).



STELA BARBIERI Artista, educadora, escritora e consultora nas áreas de educação, artes e literatura. É conselheira da Pinacoteca do Estado de São Paulo e foi conselheira da Fundação Calouste Gulbenkian de 2012 a 2016. Foi curadora educacional da Bienal de Artes de São Paulo (2009-2014) e diretora da Ação Educativa do Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo (2002-2014). É assessora de artes plásticas na Escola Vera Cruz há mais de 25 anos, autora de livros infantis e contadora de histórias. Dirige o Binah Espaço de Artes, um ateliê vivo, com palestras, cursos e encontros experimentais.



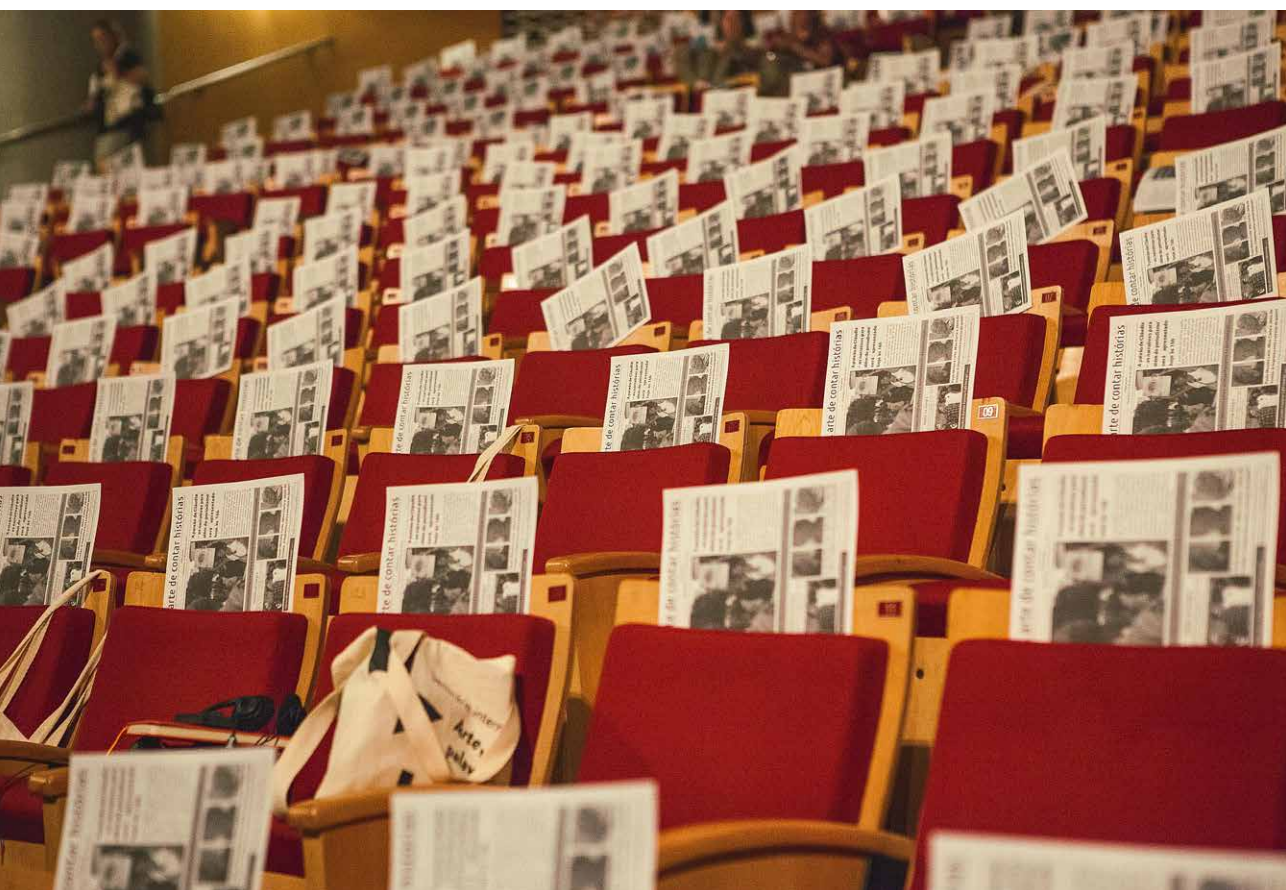
SUSANA COUTINHO DE SOUZA CERVEIRA Mestre em Literatura Brasileira pela UNICAMP, atuou como professora do Ensino Fundamental e Médio entre 2006 e 2010. Atualmente, integra a equipe de Assistentes Técnicos da Gerência de Ação Cultural do Sesc SP, com pesquisas voltadas, em especial, às áreas de literatura e bibliotecas.



TEREZA PEREZ Diretora-presidente da Comunidade Educativa CEDAC, Tereza Perez lidera iniciativas voltadas para a melhoria das condições de aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. Atualmente está à frente de projetos e programas de formação continuada que envolvem aproximadamente 8000 educadores em 100 municípios. Participou, como coautora e coordenadora, de publicações voltadas à sistematização de conhecimentos sobre políticas públicas educacionais e práticas pedagógicas, tais como *Ensinar: tarefa para profissionais*; *Livro do Diretor – espaços e pessoas*; *Projeto Político-Pedagógico: orientações para o gestor escolar entender, criar e revisar o PPP*; *Educação Municipal de Qualidade – princípios de gestão estratégica para secretários e equipes*; *BNCC na prática da gestão escolar e pedagógica*.



YOLANDA REYES Escritora e educadora colombiana. Fundadora do Espantapájaros, projeto de formação de leitores especializado em primeira infância, é também assessora de organismos da Colômbia e da América Latina em projetos de fomento ao leitor e colunista do jornal *El Tiempo*. É autora de *El terror de sexto B*, *Los años terribles*, *Los agujeros negros*, *Una cama para tres*, *El libro que canta*, *Cucú*, *Ernestina la gallina* y *Mi mascota* (para crianças) e *Pasajera en tránsito* (novela) e *La casa imaginaria: Lectura y literatura en la primera infancia* (ensaio).



Quem somos

COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC

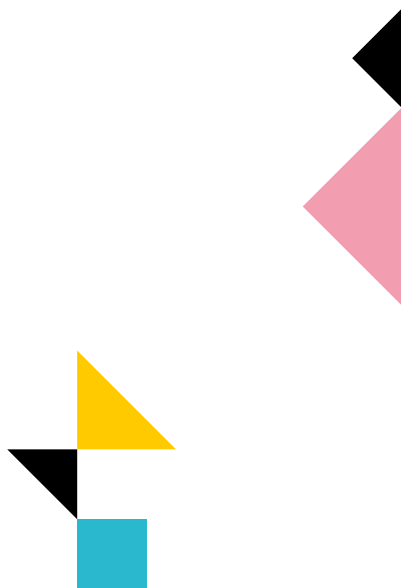
A Comunidade Educativa CEDAC é uma Oscip que trabalha desde 1997 pela melhoria das condições de aprendizagem nas redes públicas. Atuamos para fortalecer a cultura profissional e o compromisso com a aprendizagem de crianças e jovens, por meio de projetos de formação, mobilização social, assessoria, produção de conteúdo e publicações. Acreditamos no poder transformador do conhecimento e buscamos a democratização do seu acesso, condição fundamental para escolher como participar da sociedade. Entendemos o acesso à leitura como direito da criança. Em 2018, atuamos em 93 municípios de 12 Estados brasileiros.

INSTITUTO EMÍLIA

O Instituto Emília se desenvolve tendo como centro a *Revista Emília*. Sua atuação é de coordenação de todas as atividades deste projeto, atualmente diversificadas em ações de consultoria especializada e curadoria de eventos, e cursos de especialização; de promoção dos projetos Destaques Emília e Olhar Leitor, e de todas as demais ações que se desenvolvem em torno do projeto Emília. Entre as ações mais recentes temos, em 2017, o lançamento dos *Cadernos Emília*. O Instituto é, junto com a empresa espanhola Neturity, responsável pela criação do Laboratório Emília de Formação, desde 2016. E, também desde esse mesmo ano, fomenta a atividade de pesquisa sobre edição de livros para crianças e jovens como participante do projeto internacional EDI-RED.







Este livro foi composto em fevereiro de 2019.
As ilustrações foram extraídas dos livros
Pássaro-desenho e *Bolinha branca*,
de Laura Teixeira (Mov Palavras, 2015).

