

A woman with dark hair is lying on her back with her arms outstretched, looking upwards. The background is a textured teal color with soft, orange-tinted clouds. The overall mood is serene and contemplative.

Caderno

**Emília**

n.1



SEJA  
• AMIGO DA  
EMÍLIA



Se você gosta e acredita no **Projeto Emília**, temos um convite: seja “Amigo da Emília”. Faça parte da campanha de apoio que tem como objetivo dar mais estrutura para o trabalho que desenvolvemos.

Quer colaborar com o projeto Emília?

Venha ser Amigo da Emília!  
[revistaemilia.com.br/amigos-da-emilia](http://revistaemilia.com.br/amigos-da-emilia)



# Sumário

7 Editorial

## PONTO DE ENCONTRO

13 A elegância de Lisbeth Zwerger  
**Javier Sobrino**

27 A emancipação dos bebês leitores –  
O pequeno leitor emancipado  
**María Emilia López**

51 Uma biblioteca para a infância  
**Fabiola Farias, Patrícia Renó e  
Samuel Medina**

## PONTO DE ENCONTRO COM O AUTOR

67 A grandeza das coisas pequenas  
**Dolores Prades**

71 Raiz Velha  
**João Anzanello Carrascoza**



## PONTO DE ENCONTRO COM O ILUSTRADOR

75 Anna Cunha e seu inventário de  
delicadezas  
**Fabiola Farias e Jéssica Tolentino**

85 Ser daqui vindo de lá, ser de lá vivendo  
aqui: narrativas e deslocamentos  
**Patrícia Bohrer Pereira Leite**

109 O leitor no espaço do livro  
**Rosa Taberbero-Sala**

123 No limiar da narração, linguagem e  
psiquê acordam  
**Marie Claire Bruley**

## PONTO DE ENCONTRO COM SARA BERTRAND

139 Caminho de volta  
**Sara Bertrand**









# Editorial

Compartilhar a excelência do mundo do livro para crianças e jovens, degustar pequenas perolas literárias, resgatar e oferecer reflexões a partir de textos mais analíticos, são alguns dos propósitos desta nova publicação *on-line Cadernos Emília*.

Essa vocação, que marcou o Nº 0, se confirma neste novo número, que homenageia dois grandes artistas. De um lado, João Anzanello Carrascoza, escritor, muito reconhecido dos nossos leitores, que nos brinda com um conto inédito, belo, delicado e profundamente humano, na linha de sua escrita.

De outro, Anna Cunha, jovem ilustradora mineira, cujo trabalho delicado e elegante tem se destacado, como mostram as imagens que ilustram este Caderno e a ilustração original ao conto de Carrascoza comprova.

Na mesma linha da elegância, apresentamos a grande ilustradora Lisbeth Zwerger, não muito conhecida pelo público brasileiro, em uma entrevista de Javier Sobrino. Na linha da reflexão do álbum ilustrado, o artigo de Rosa Taberneró é um convite a pensar sobre os diferentes formatos e possibilidades que este gênero oferece.

Os artigos de fundo que compõem este número giram todos em torno da leitura na primeira infância. Autoridades como María Emilia López, Patrícia Bohrer Pereira Leite e Marie-Claire Bruley compartilham reflexões urgentes e fundamentais. Nesta mesma linha, Fabíola Farias, Patrícia Renó e Samuel Medina contribuem com um tema tão crucial como o de pensar sobre uma biblioteca para a infância.

Um conto inédito de Sara Bertrand fecha este Caderno.

Esperamos que você goste e que se deleite nesta atmosfera de elegância e sensibilidade!

Boa leitura.

*Dolores Prades*



# Os autores desta edição



**Anna Cunha** É mineira de Belo Horizonte. Estudou Artes Plásticas e trabalha como ilustradora. Já ilustrou mais de 20 livros, entre eles *A instrumentalina*, *Mãe*, *El sábio distraído*, *Trem bala* e *Vestido de menina*



**Dolores Prades** é publisher da *Revista Emília* e consultora editorial. É doutora em História Econômica (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 Autònoma 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.



**Fabíola Farias** é mestre e doutora em Ciência da Informação pela UFMG. Coordena a rede de bibliotecas públicas e os projetos para a promoção da leitura da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte. É leitora-votante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.





### João Luís Anzanello

**Carrascoza** é escritor e professor da ESPM e da Escola de Comunicações e Artes da USP. Publicou os romances *Aos 7 e aos 40* e *Caderno de um ausente*, as coletâneas de contos *O volume do silêncio*, *Espinhos e alfinetes*, *Amores mínimos* e *Aquela água toda*, entre outras, e o livro de microcontos *Linha única*. Dos prêmios que recebeu destacam-se o Jabuti (três vezes), Guimarães Rosa (Radio France Internationale), Fundação Biblioteca Nacional, APCA e Fundação do Livro Infantil e Juvenil.

### Jéssica Tolentino

é graduada em Letras e mestranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. É pesquisadora das áreas de Edição e Literatura Infantil, e trabalha como assistente editorial na Editora Aletria.



### Marie-Claire Bruley

é especialista em Literatura Infantil e Juvenil, particularmente em literatura para crianças pequenas. É psicóloga e professora em escolas de formação de educadores da pequena infância e atua como psicoterapeuta, coordenando ações de formação em literatura infantil e juvenil. É autora de vários livros sobre literatura e pequena infância.



### Javier Sobrino

é professor, escritor e jardineiro; pai de Indara, Arián e Gael; amante de faróis, árvores e topos; apaixonado por literatura, livros ilustrados e canto dos pássaros; se sente feliz por realizar um de seus sonhos toda vez que publica um novo livro. Ele quer que a vida lhe dê o mapa do tesouro, as línguas de Babel e o sorriso das crianças cada vez que terminam um livro. Trabalha na *Revista Peonza* desde 1987. É membro do Conselho da *Revista Emília*.





**María Emilia López** é 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 Universidade 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 *La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia* e *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia* (no prelo).



**Patrícia Bohrer Pereira Leite** é psicóloga clínica e psicanalista, membro da Sociedade Brasileira de Psicanálise. 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 da 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.

**Sara Bertrand** vive e trabalha no Chile. Formada em História e Jornalismo pela Universidade Católica do Chile, atualmente escreve, dá aulas de redação e colabora com a Fundação La Fuente, tendo trabalhado também em jornais, revistas e rádios. Foi vencedora de diversos prêmios, dentre os quais o New Horizons Award Raggazi Bologna (2017), com *La mujer de la guarda*, e do concurso Alimón de Tragaluz editores, com *Nuestro gordo* (2014).



**Rosa Tabernero-Sala** é professora titular de Literatura Infantil na Universidad de Zaragoza, doutora em Filologia e pesquisadora sobre educação literária. Promoveu e coordenou os Seminários Universitários de Literatura Infantil e Juvenil em Aragón (campus de Huesca). Escreve comentários e artigos para vários meios de comunicação, e atualmente dirige o curso de pós-graduação em leitura, livros e leitores para crianças e jovens da Universidad de Zaragoza. Dirige também a coleção *(Re)pensar la educación* das Prensas Universitarias de Zaragoza.



**Patricia Renó** é bibliotecária na Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte.



**Samuel Medina** é escritor, narrador de histórias e mediador de leitura na Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte.





# A elegância de Lisbeth Zwerger

JAVIER SOBRINO | TRADUÇÃO DE LURDINHA MARTINS

Lisbeth Zwerger nasceu em Viena, na Áustria, em 1954, e, desde muito pequena, se dedicou a criar imagens que ilustrassem seus contos favoritos. Algumas de suas primeiras ilustrações, criadas por uma garota sonhadora de seis anos, contêm o germe do que seria a produção de uma das melhores ilustradoras infantis contemporâneas: um grande amor e respeito pela magia dos contos para crianças. Sua obra tem recebido muitos prêmios ao longo de sua carreira, dentre os quais, vários outorgados pela Feira do Livro Infantil de Bolonha, pelo Estado austríaco para os melhores livros infantis (o último em 1998), bem como a Medalha de Ouro da República Austríaca (em 2003), a Maçã Dourada da Bienal de Bratislava e o Prêmio Hans Christian Andersen (em 1990).

*“Lisbeth Zwerger toma partido quando pinta. Toma partido de tudo o que é humano e, assim, expõe os mais profundos significados dos contos de fadas e dos clássicos. Ademais, faz isso com um fantástico*

\* Entrevista publicada no N° 90 da Revista de LIJ Peonza, Santander, Espanha. Agradecemos à equipe de Peonza pelos direitos cedidos para esta publicação.



*Polegarzinha*

*uso do espaço, uma delicada perfeição em seu senso de cor, uma inesperada mistura de humor e poesia. Como um movimento de balé, seus personagens trazem um componente moderno para o que, à primeira vista, poderia parecer um tributo à tradição no trabalho de uma artista gráfica contemporânea”.*

*(Presidente do júri do Prêmio Andersen, concedido a Lisbeth Zwerger em 1990)*

**JAVIER SOBRINO** – *Depois de alguns começos decepcionantes na Escola de Artes Aplicadas de Viena, que chega a abandonar aos 20 anos, você mantém sua intenção de ser ilustradora. O que a levou a fazer ilustração em vez de pintura?*

**LISBETH ZWERGER** – *Durante anos tive a intenção de visitar um psiquiatra para tentar descobrir porque gosto de fazer desenhos que acompanham uma história. Até agora não encontrei a*

resposta. Suponho que é uma tendência com a qual nasci. Preciso de histórias; sem elas, provavelmente estaria perdida. Preciso que sejam de outra pessoa, porque eu mesma não quero escrever. Quero ser surpreendida por uma boa história, e não seria capaz de me surpreender se eu a escrevesse. Quero me identificar com os personagens e conseguir capturar o tom deles. Mas, de todo modo, o que é pintura? Nos tempos de Michelangelo, Uccello, Tiepolo etc., pintar queria dizer ilustrar. O principal tema desses pintores era a Bíblia. Eles eram grandes ilustradores.

**JS** – *Arthur Rackham, Ernest H. Shepard, Jiri Trnka, Gustav Klimt e Egon Schiele são alguns dos artistas que influenciaram seu trabalho. O que a fascinou em cada um deles?*

**LZ** – Todos eles foram importantes para mim por muitos anos. Não é fácil dizer agora o que eu sentia na época. O que me impressionou em Arthur Rackham e Ernest H. Shepard é a sua incrível capacidade de desenhar. Quando comecei a trabalhar como ilustradora, não tinha visto nada desse tipo. A ilustração dos livros infantis dos anos 1950 e 1960 me parecia um pouco ingênua. A única exceção que encontrei foi Jiri Trnka. Seu trabalho tem uma qualidade pictórica maior do que a de Rackham e Shepard. Um colorido muito romântico, todos esses desenhos diferentes, os belos e pequenos personagens calorosos... Contemplar os desenhos de Trnka ainda me faz mergulhar em um mundo mágico.

---

Nos tempos de Michelangelo, Uccello, Tiepolo etc., pintar queria dizer ilustrar. O principal tema desses pintores era a Bíblia. Eles eram grandes ilustradores





*O gigante egoísta*





*Alice no  
país das  
maravilhas*

Não quero dizer nada sobre Klimt e Schiele, infelizmente. Por viver em Viena, sou constantemente confrontada com eles, e é triste ver como suas pinturas aparecem em caixas de bombons e papéis de parede. Não posso recordar o que sentia ao crescer com eles.

**JS** – *Como descreveria a evolução que suas ilustrações tiveram ao longo dos anos? Qual é a sua pesquisa, o seu caminho artístico do futuro?*

**LZ** – Comecei com desenhos muito pequenos e muito escuros, que não foram publicados. Logo foram ficando maiores, mas ainda escuros, e na sequência veio uma longa fase de fundos embaçados. Depois de um tempo, esse começo me pareceu chato, e então comecei a usar mais cores. O primeiro livro deste estilo foi *Till Eulenspiegel*, de Heinz Janisch.



**JS** – *Falemos um pouco da cor. O que, para você, é a cor e em que registros a utiliza?*

**LZ** – *Gostaria de saber! Temos muita sorte de que a maioria de nós possa ver e experimentar a cor. Não há dúvida de que todo mundo vê algo mais nela. Algumas pessoas, muito sortudas, podem falar sobre a cor; eu, infelizmente, não consigo.*



**JS** – *As cores tênues e suaves dos primeiros anos dão lugar a ilustrações cheias de cores vivas a partir de um dado momento. E o mesmo acontece com o desenho e a linha, que também têm uma evolução. Eram múltiplos (como traço ou esboço) nos livros dos primeiros anos - como *El gigante egoísta* ou *El regalo de los Reyes Magos* - e passam a ser uma linha única, clara e diáfana depois, e na atualidade - como a linha delicada e sutil de *El arca de Noé*. A que se deve toda essa mudança?*



**LZ** – *Para mim, a razão da mudança é o tédio. Por outro lado, às vezes uma história pode exigir uma mudança. Em 1989, fiz meu livro mais suave e pálido: *As fábulas de Esopo*. Naquela época, estava aborrecida com esse estilo. O livro seguinte que fiz foi *Till Eulenspiegel*, uma coleção de histórias sobre uma espécie de bufão medieval. Não poderia possivelmente tê-lo feito nesse estilo suave de cores terrosas embaçadas. O que tinha em mente eram os manuscritos iluminados da Idade Média, seus desenhos tão claros, vigorosos e coloridos. Então mudei e realmente gostei de fazê-lo. Você está certo: o traço de meus livros mais antigos desapareceu. Mais uma vez, a razão da mudança é que nem sempre é possível fazer o mesmo; caso contrário, fica chato. Não necessariamente para o leitor ou o “contemplador”, mas para mim. Depois de um tempo, um estilo de desenho ou pintura pode se tornar uma forma de maneirismo, algo que se faz apenas como um espetáculo, não por outra razão.*





*O Mágico de Oz*

**JS** – *Os seus personagens sempre têm o protagonismo absoluto em suas ilustrações, destacam-se em cenários coloridos e brancos. Por que isso confere um caráter tão secundário aos ambientes?*

**LZ** – Novamente, você está certo: os personagens são o que mais me importa. Gosto de me identificar com eles e mostrar o que sentem. Idealmente, deve haver um equilíbrio entre o plano de fundo e os personagens. No entanto, tenho um problema com desenhos variados: não consigo lê-los. Será um problema psicológico? Então, tenho que desenhar personagens em um cenário limpo. Diria que é algo que um diretor de cinema faz também: escolhe fundos bem tranquilos para cenas de diálogo.





O Mágico de Oz



**JS** – *Quais são as linhas que desenham sua obra: o mercado, a intuição, a beleza?*

**LZ** – Definitivamente, costumava ser a busca pela beleza. Minha intuição me diz: procure a beleza! Agora meu editor gostaria que eu trabalhasse para o mercado. O que, na verdade, não funciona.

**JS** – *Suas ilustrações abrem janelas. Para que mundos suas imagens são abertas?*

**LZ** – Uma pergunta muito interessante! Suponho que, se minhas ilustrações abrem janelas, elas o fazem para um mundo romântico, há muito desaparecido.

**JS** – *Dos contos ou histórias que ilustra, a maior parte é de contos ou autores clássicos. O que lhe atrai tanto para o conto tradicional que não encontra nos contos modernos?*

**LZ** – Novamente, deveria visitar meu psiquiatra. Ao longo de todos esses anos, só me ofereceram histórias sobre ratos e coelhos. Penso que o principal interesse do meu editor está focado em ilustrações mais do que nas histórias. Pode ser a razão pela qual não me ofereceram histórias interessantes. No entanto, já tive propostas muito interessantes, de histórias modernas, mas atemporais.

Por que eu gosto de histórias clássicas? Porque são histórias incrivelmente boas. Se algo se converte em clássico, normalmente é bom. Por exemplo, as histórias de Dickens ou Wilde são realmente interessantes. O mesmo vale para E.T.A. Hoffmann. Muitas das histórias modernas me parecem muito simples, tanto no que se refere à história quanto à própria linguagem: um ursinho de pelúcia procura amigos... E também, muitos dos álbuns ilustrados modernos me parecem didáticos.

**JS** – *Quais momentos das histórias em que trabalha você gosta de ilustrar?*

**LZ** – *É difícil dizer. Acontece que muitos de meus livros são de sonhos: Alice, Little Hobbin, O Mágico de Oz, Canção de Natal etc. Mas, que momentos...?*

**JS** – *Contos, ilustrações e crianças... O que você quer oferecer às crianças com os livros que faz?*

**LZ** – *Na verdade, quero encantá-las. Mas também quero encantar os adultos.*

**JS** – *O que pensa sobre a relação entre ilustração e arte? A ilustração é arte? É outro tipo de arte? É uma arte menor?*

**LZ** – *Se é bom, é arte. Se é ruim, não é*

**JS** – *Que valor tem o álbum ilustrado na educação estética das crianças? Você concorda com a afirmação de Kveta Pacovská: “O álbum ilustrado é o primeiro museu de que uma criança se aproxima”?*

**LZ** – *Estou completamente de acordo com ela. É uma citação muito boa. Infelizmente, não creio que os livros ilustrados estão sendo suficientemente utilizados na educação estética oficial. Nos Estados Unidos, os professores usam álbuns nas escolas, começando pela educação infantil. Aqui na Áustria não o fazem. Os professores (pelo menos no meu país) não têm suficiente educação estética. De qualquer forma, sou muito pessimista quanto à educação estética no futuro.*

*Durante um breve período de tempo, nos anos 1990, houve um boom de álbuns ilustrados de boa qualidade. Mas é algo do passado. Os editores estão tentando desesperadamente vender e (corretamente?) pressupõem que só podem vender kitsch. Então, as pes-*



João Ouriço

soas têm que comprar o que lhes é oferecido e são confrontados com o *kitsch*. É um círculo vicioso. E para completar, a internet não é uma área de muito bom gosto. Na verdade, cheguei à conclusão de que o gosto não constitui uma preocupação em nosso tempo. Se olharmos para os desenhos das roupas, por exemplo, comprovamos que as pessoas não se preocupam com o gosto em absoluto. Isso é mais óbvio quando você vê os turistas. Ninguém

se importa com beleza ou elegância. O lixo é a coisa do momento. E se não há educação estética e visual, a beleza e a elegância se tornam coisas do passado.

**JS** – *Para você, o que significa a família Neugebauer, seus editores?*

**LZ** – Sim, os Neugebauers! Sem eles, eu não estaria onde estou agora. Eles me deram muita liberdade, se preocupavam com a qualidade: bom projeto, bom papel, boa impressão. Friedrich Neugebauer era um grande calígrafo, e uma pessoa totalmente idealista. Michael é um ótimo designer gráfico. Quando lhe entrego minhas ilustrações, ele sempre tira o melhor. Michael também é um amigo e há muitos anos, quando me casei com John Rowe, ele era inclusive nosso “melhor homem”.

**JS** – *Você sente que seu trabalho é valorizado internacionalmente pelos prêmios que recebe, pelos livros que publica ou pelos leitores que desfrutam de suas obras?*

**LZ** – Vou citar um livreiro: “Quando vejo que um livro recebeu um prêmio, penso ‘Ó, Deus! Este não vai vender’”. Tive muita sorte, porque Michael Neugebauer sempre teve (não agora, infelizmente) um parceiro americano que pegou meus livros em inglês. Também tivemos coedições em muitas línguas estrangeiras. Um livro foi publicado simultaneamente em alemão, inglês, francês, italiano e holandês. Agora, algumas pessoas podem trabalhar com uma editora de língua alemã que nunca vende os direitos a outras editoras estrangeiras. Obviamente, espero que as pessoas comprem meus livros porque gostam das ilustrações.

**JS** – Obrigada, Lisbeth, por seu trabalho e por suas palavras.







# A emancipação dos bebês leitores

O pequeno leitor “emancipado”\*

MARÍA EMÍLIA LÓPEZ | TRADUÇÃO DE CÍCERO OLIVEIRA

“Nunca havia tido a oportunidade de ler um conto ao meu bebê; pensei que isso somente acontecesse em famílias que têm a oportunidade de comprar livros para seus filhos”.<sup>1</sup>

TESTEMUNHO DE UMA MÃE NA BIBLIOTECA PÚBLICA

Decidi chamar esta intervenção de “A emancipação dos bebês leitores” ou “O pequeno leitor emancipado”, amparando-me em algumas ideias de Jacques Rancière, em seu livro *O espectador emancipado*.<sup>2</sup>

O que me interessa com relação à sua proposta, ou como suas ideias podem ressoar em um trabalho dedicado a livros para bebês e crianças pequenas? Os bebês são os seres mais abstratos da criação, cheios de impulsos, de produções de todo tipo: sonoras, corporais, práticas, imaginárias; eles investem quase todo o seu tempo de vigília na transformação do mundo que os rodeia; para

\* Trabalho compartilhado como convidada no *V Encontro de IBBY Latinoamérica y el Caribe*. Painel: “Os livros para bebês, crianças e jovens em espaços não formais”. ALIJA. Feira Internacional do Livro de Buenos Aires, 25 de abril de 2017.

1. Compartilhado por Elvira Rosa Palma Franco, bibliotecária da Biblioteca Pedro Goenaga Oroño, de Baranoa, Atlântico, Colômbia.

2. RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

3. RANCIÈRE, J.  
*O mestre ignorante.*  
*Cinco lições sobre a*  
*emancipação intelectual.*  
Belo Horizonte:  
Autêntica, 2002.

4. *Ibid.*

os adultos, porém, eles são tão enigmáticos quanto “abstratos”. Isso os torna especiais possíveis reféns dos sentidos que carregam aqueles que os acompanham, e, nesse ponto, sua emancipação é um gesto vital de existência. Mas além desses destinatários específicos, interessa-me a ideia de emancipação em todos os leitores, crianças ou adultos, em qualquer contexto – formal ou não formal. É por isso que lhes proponho partir de algumas considerações de Rancière, que retoma, nesse livro, desdobramentos anteriores acerca do “mestre ignorante”,<sup>3</sup> uma conceituação tão polêmica quanto nutritiva.

Começo parafraseando-o ou reescrevendo-o:

Sobre a própria lógica da relação pedagógica, poderíamos pensar que o papel do mestre é suprimir a distância entre seu saber e o não saber do aluno. As aulas, os exercícios que o mestre dá têm a finalidade de reduzir progressivamente o abismo que os separa. Mas, infelizmente, não se pode reduzir essa diferença, senão sob a condição de recriá-la incessantemente. Por quê? Porque para substituir a ignorância pelo saber, deve-se sempre dar um passo adiante, colocar entre o aluno e si mesmo uma nova ignorância. Na lógica pedagógica, o mestre não é somente aquele que detém o saber ignorado pelo aluno. Ele também é aquele que sabe como levar esse saber ao outro, em que momento e de acordo com qual protocolo. Porque, na verdade, não há ignorante que não saiba já muitas coisas, que não as tenha aprendido por si mesmo, observando e ouvindo ao seu redor, observando e repetindo, cometendo erros e corrigindo seus erros. Mas esse saber, para o mestre, não é mais do que um saber ignorante, um saber incapaz de se ordenar de acordo com a progressão que vai do mais simples ao mais complexo.

O que o mestre sabe, o que o protocolo de transmissão de saber ensina, antes de tudo, ao aluno, é que o saber não é um conjunto de conhecimentos, mas uma posição.

Esse abismo entre as posições de um e outro separa duas inteligências: aquela que sabe em que consiste a ignorância (isto é, a do mestre) e aquela que não sabe (o aluno, a criança que brinca).

“É, em primeiro lugar, esta radical separação aquilo que o ensino progressivo e ordenado ensina ao aluno. Ensina-lhe, antes de tudo, a sua própria incapacidade. Assim, ele verifica incessantemente em seu ato, seu próprio pressuposto: a desigualdade das inteligências”.<sup>4</sup>

Essa verificação, em *O espectador emancipado*, é chamada de embrutecimento. A essa prática de embrutecimento se opõe a prática da emancipação intelectual. A emancipação intelectual é a verificação da igualdade das inteligências. Ou seja: não há dois tipos de inteligência separados por um abismo. O animal humano aprende todas as coisas assim como aprendeu primeiro a língua materna, como aprendeu a se aventurar na selva das coisas e dos signos que o rodeiam, a fim de tomar o seu lugar entre outros humanos: observando e comparando uma coisa com outra, um signo com um fato, um signo com outro signo. Uma inteligência que traduz sinais em outros signos e que procede por comparações e figuras para comunicar suas aventuras intelectuais e compreender o que a outra inteligência se empenha em comunicar a ele.

As crianças pequenas, os bebês, são tradutores que exploram, interpretam, comparam, o tempo todo...

“Esse trabalho poético de tradução está no coração de toda a aprendizagem”, diz Rancière, ele está no cerne da prática emancipatória. Gosto especialmente desse olhar, que equipara o trabalho intelectual com o poético. Aprender e poetizar (brincar também estaria incluído aqui?) como ações irmãs.

O mestre capaz de acompanhar uma criança a percorrer esse caminho de trabalho poético, de tradução, também é um ignorante. É chamado assim não porque ele não saiba nada, mas porque não ensina aos alunos o “seu” saber; ele lhes pede que se aventurem entre as coisas e os signos, que digam o que viram e o que pensam daquilo que viram, que verifiquem e o façam verificar. O que esse mestre ignora é a desigualdade das inteligências. E isso é o que acho tão pertinente para pensar o acompanhamento de leitura dos mais novos.



Volto ao espectador, a quem podemos comparar com o leitor ou o aluno. O espectador também atua. Observa, seleciona, compara, interpreta. Liga aquilo que vê em muitas coisas com o que viu em outros cenários. “Ele compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si”, diz Rancière, e é isso que lhe permite se emancipar, não deglutir um sentido determinado, mas compor a si mesmo com a obra a partir de seu próprio trabalho intelectual e poético.

Olhar, então, não é um ato passivo. Os espectadores veem, sentem e compreendem algo na medida em que compõem seu próprio poema, tal como fazem, à sua forma, os bailarinos, os atores ou dramaturgos, os *performers*, e eu acrescentaria: como os leitores, quando confrontados com o texto literário, e eles encontram os resquícios necessários para sua exploração e sua própria interpretação, que é também fazer seu próprio poema.

Na lógica da emancipação, sempre existe um terceiro entre mestre e aprendiz emancipado - em nosso caso, serão os livros. Dessa terceira coisa, ninguém é proprietário, ninguém tem o sentido. É também por isso que o leque de possibilidades de leitura, seus efeitos e seu alcance são tão grandes e tão ricos.

Indo fundo nessas ideias, gostaria de me aprofundar em dois grandes temas que fazem aos livros para as crianças mais novas:

**1.** Quais são os “bons livros”? Como se constrói um acervo para a primeira infância? A partir de que lógica consideramos a seleção?

**2.** Que aulas de mediação permitem uma abordagem emancipatória, ou, há intervenções que desconfiam da inteligência das crianças?

5. Referência ao jardim maternal da Faculdade de Direito (Universidad de Buenos Aires).

Começo com uma cena em nosso jardim maternal,<sup>5</sup> no princípio de fevereiro. Início do ciclo escolar, muitos bebês e crianças pequenas acompanhados por seus pais ou mães, mantendo um

tempo de adaptação: jogos, criação de vínculos, compartilhamento de tempo, escuta, descobertas. Muitos espectadores: as crianças, os pais, e também nós. Alguns “supostos” mestres: nós.

### **Maria extraterrestre. Ou a inteligência errática e intrépida do bebê que começa a ler o mundo.**

#### **+ A tarefa de tradução**

Fermín tem um ano e meio. Ele começou a frequentar o jardim no início de fevereiro, acompanhado por Miguel, seu pai. No primeiro dia, propomos a Miguel que se sente no chão e ele nos pergunta: “Como é isso? Posso falar normalmente?”. Para evitar conversar sobre qualquer coisa (a professora interpretou que sua pergunta ia por esse caminho), dissemos que íamos observar Fermín brincar e nos preparar para acompanhá-lo, de acordo com a forma como ele reagiria às propostas, ao espaço, a nossas presenças. Durante os primeiros quinze minutos, Fermín vai de um lado para o outro sem parar muito, permanecendo apenas alguns segundos em algo que lhe interessa, como, por exemplo, um livro ou um chocalho que está na cesta de instrumentos musicais e, de vez em quando, ele se aproxima da porta pela qual entrou e tenta abri-la. Maria, sua professora, se aproxima. Olha para ele, sorri, coloca em palavras algo do que vê Fermín fazendo, senta-se com os livros ao seu redor. Tenta se adaptar aos seus deslocamentos, seus gestos espontâneos. “Eu o deixo ser”, diz Maria.

Logo, os três saem para o pátio. Ali, Fermín se movimenta por todo o espaço, se pendura, sobe as rampas e o tobogã; parece que algo em seu brincar ou em sua atividade se organiza mais facilmente quando ele se encontra com estímulos que conhece mais. Então Miguel diz a Maria que ela o fizera lembrar de um filme. Ele lhe conta que se trata de “uns extraterrestres, uns bichos estranhos” (nesse momento, a professora pensa que, na associação do pai, o bicho estranho é ela), que chegam à Terra, e há

uma linguista “que tenta se comunicar com eles e não sabe como. Ela vai tentando, com gestos, linguagem corporal... “É isso que você me fez lembrar com o Fermín”, diz o pai, “não tinha pensado nisso antes!”, ele acrescenta, surpreso.

Essa associação me parece muito interessante. Ela me leva a pensar muitas coisas, entre elas a capacidade de observação que se gera no pai quando propomos esse lugar de “espectador” de seu próprio filho; mas vou a essa “posição” que ocupa a linguista-professora Maria.

Se retornarmos a Rancière e suas reflexões sobre o mestre ignorante, poderíamos dizer que é precisamente isso que Maria assume como posição. Ela está aparentemente tão “desorientada” quanto Fermín ou como Miguel, move-se de acordo com a fluidez de gestos espontâneos e erráticos de uma criança pequena. Maria não faz nada para reduzir a distância entre os dois (isto é, não enche o espaço com seu discurso, com suas próprias iniciativas de jogos, com a leitura imposta de um livro). Ela também, à maneira das crianças, balbucia intervenções. A figura da linguista tentando traduzir o mundo para um extraterrestre pode ser muito rica, creio eu, para pensar a relação de acompanhamento das crianças pequenas, e, em especial, a leitura e a relação com os livros.

E para iluminar essas reflexões, me apoiarei em outras “linguistas” com as quais tive o prazer de compartilhar o caminho de pensamento. Algumas delas são bibliotecárias colombianas; esses registros que vou ler são parte de seus diários de campo. Elas integram um projeto da Biblioteca Nacional da Colômbia. Entre 2011 e 2014, foram realizados catorze seminários para a formação de mais de 600 bibliotecários nas diversas regiões do país, que começariam a trabalhar com bebês e crianças pequenas e suas famílias nas bibliotecas públicas.<sup>6</sup> Fui encarregada da realização desses seminários; foi um trabalho muito intenso, presencial, e em seguida continuamos acompanhando esses processos *on-line*. Ocorreram transformações significativas nas comunidades. Essas intervenções realmente tiveram um efeito emancipador para

6. Projeto de formação para bibliotecários sobre “Leitura e primeira infância”. Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”. Estratègia de atenco integral à primeira infância “De Cero a siempre”. Biblioteca Nacional da Colômbia. Ministério da Cultura. Colômbia. 2011-2014. Coordenao do Projeto pela Biblioteca Nacional: Graciela Prieto.



7. Diplomado anual semipresencial “Arte, juego y lectura en la primera infancia”. Biblioteca Vasconcelos – Secretaría de Educación Pública. México, 2014-2017.

8. *A retahílas* é um jogo de palavras tipicamente infantil, com repetições, harmonia e rimas, que melhora a fluência verbal, assim como atenção e memória. (Nota da tradução).

muitas famílias, e também para os bibliotecários ou para os promotores de leitura.

Outra das convidadas é mexicana, estudante de um *diplomado* em Arte, Jogo e Leitura<sup>7</sup> que coordeno no México; também com os participantes dessa instância, fazemos um intenso trabalho de observação, pensamento e escrita. Aqui vão algumas de suas descobertas.

Começamos pensando algumas questões sobre o acervo e certos preconceitos acerca dos livros para as crianças mais novas. Olimpia Ramírez Morales, bibliotecária de Tijuana, escreve, referindo-se à sua biblioteca:

“Percebo a importância de fazer uma boa seleção. A diversidade não implica que tudo se encaixe, ela precisa ter como denominador comum a beleza literária e a estética visual.

O acervo (...) está meio aberto a tudo, desde editoras que estereotipam a ideia da leitura para bebês, livros de tecido; prevalece o livro cuja função parece ajudá-lo a reconhecer o entorno, o seu entorno. Há duas preciosidades – os livros de poesia editados por Naranjo. Nós os usamos, sinto que não há atenção suficiente, me desespero, acho que não dei tempo de deixá-los LER esses livros à sua maneira. Chega um momento em que me dou conta de que tenho que mudar minhas expectativas e ritmo. E então, os livros de minha biblioteca pessoal começam a visitar a Sala. Agora, o acervo está se ampliando, com livros a que chamo de ‘convidados’, os livros que estou lendo, que procuro, que encontro, livros que me prendem. Vou reconhecendo que a poesia se insere na brincadeira e na alegria. Fazemos uma compilação de músicas, *retahílas*.<sup>8</sup> A sessão de 15 minutos que dedicamos ao canto (da tradição oral aos poemas), a fazer brincadeiras com as mãos, a brincar de fazer sons, vai sendo alimentada (...). Mas noto que quando colocamos livros de poesia nas cestas há pouca interação; é, inclusive, um livro que poucas vezes foi levado para ser lido por um adulto, e sobre isso, tenho que trabalhar.



Também descubro rituais: Lea, por exemplo, precisa começar com o livro *Números* para depois explorar outros. Dispôs para ela outros livros com o mesmo tema, mas seu favorito é esse, sua leitura – agora valorizo isso – é acompanhada pela contemplação (a imagem dos globos e dos patos é sua favorita), pelo reconhecimento (há um gosto por contar, por ler os números), pela conversa e criação de relatos com base em imagens. Romina, por outro lado, prefere um livro sobre o alfabeto, que conta a história de um rato que brinca com os galhos de uma árvore e vai criando as letras. Romina fica fascinada em imitar os movimentos do personagem”.

(Uma bibliotecária emancipadora? São gestos emancipatórios esses das crianças?)

Trago agora a voz de Francisney Arias, bibliotecária colombiana, que compartilha alguns relatos que envolvem o pertencimento de uma criança ao espaço de leitura e como sua mãe constrói a rede de leitura familiar. Francisney escreve:

“Antes que Miguel Ángel chegasse, organizei o espaço para que nos sentíssemos confortáveis, selecionei alguns livros para que eles pudessem escolher aqueles que mais chamassem sua atenção. Chegou a hora, e Miguel Ángel e sua mãe, Maryeli, chegaram, muito pontuais como sempre. Era terça-feira, duas horas da tarde em ponto. Fiz com que eles entrassem, e Miguel Ángel, com aquela carinha de emoção, foi direto para onde ele havia localizado os livros e, com o rosto confuso, não sabia qual livro escolher. Sua mãe lhe dizia: ‘Miguel, tente não fazer bagunça’, e eu muito, gentilmente, lhe respondi: ‘Não se preocupe, ele tem todo o direito de escolher. Além disso, ele está na fase de explorar tudo o que vê pela frente’.

Miguel continuou olhando quando, por fim, se decidiu por um livro com muitas imagens, era bem ilustrado. Tratava-se de *Onde*

vivem os monstros.<sup>9</sup> Muito excitado, ele fazia cara de que era aquele o livro que queria que eu lesse para ele. Sua mãe, com sua barriguinha de oito meses de gravidez, sentou-se ao pé de Miguel, e começou a ler o livro. Miguel e eu a observamos. Disse a Maryerli se ela me permitiria dar continuidade à leitura, e comecei a ler com expressões e gestos que faziam Miguel Ángel rir. Quando terminei o livro, ele queria outro e outro e outro, e sua mãe leu mais três livros para ele. Nesse dia, eles apreciaram o entorno dos livros por aproximadamente duas horas. Terminamos a sessão levando livros diferentes para casa”.

A irmãzinha de Miguel Ángel finalmente nasceu, e isso provocou uma descontinuidade nas visitas à Biblioteca. Passa um certo tempo, e Francisney escreve:

“Chegou o dia em que Miguel Ángel e sua mãe, junto com sua irmãzinha, voltaram para a biblioteca, depois de uma longa ausência. Estava esperando-os ansiosamente. Miguel Ángel, feliz, pulava, gritava, a emoção foi completa para ele. Sua mãe, com seu bebê recém-nascido nos braços, ria. Ela me contou que Miguel sentia falta de vir à biblioteca, e que ele lia os livros que tinha pegado emprestado na última sessão, que os guardava e gostava tanto deles, que já se sentia seu próprio dono. Mas estavam de volta e ele parecia tão feliz...

Miguel já era uma criança muito diferente, segura, pegava somente os livros, olhava, escolhia mais. Sua mãe, nessa ocasião, quis ler para ambos, sua filha e Miguel, mas ele - claro -, inquieto, se levantava, pegava um e outro livro. Então, li um daqueles que ele escolheu, e Maryeli leu para sua filha. Ela leu sete livros para ela; sua bebê estava quieta, ficava apenas escutando. Eles levaram mais livros para casa para apreciar em família”.

Acredita-se muitas vezes que a leitura feita pelos bebês e pelas crianças pequenas é apenas sensorial ou motora, e então

predominam os livros para colocar os dedos ou abrir e fechar as capas (claro que muitos deles são muito bons); ou que eles só podem acessar aquilo que já conhecem, como se sua imaginação não estivesse preparada para o inovador, para o abstrato... E a poesia, que é a rainha da abstração, fica de fora, com mais razão.

Nesses relatos, pelo menos, o cânone é tensionado, e a construção da cena de leitura também. Nós nos encontramos com adultos que acompanham e se adaptam à criança, que observam e oferecem sempre com flexibilidade, que não parecem preocupados com o controle.

Perguntava a mim mesma, há alguns instantes, se havia algumas intervenções na mediação que desconfiavam da inteligência das crianças. Retomando esta questão, gostaria de abordar brevemente a importância de ler os textos originais dos livros. Muitas vezes, na tentativa de simplificar o conteúdo ou a retórica, sugerindo que as crianças não entenderão o aspecto central ou a linguagem, nós, adultos, ignoramos os aspectos literários ou estilísticos de uma história e a transformamos numa versão simplificada, em que as texturas e dobras da literatura desaparecem. O que resta de uma história se arruinamos suas palavras? Por que privar as crianças do prazer de ignorar parte do que se diz e fantasiar, fazer elucubrações, inferir por meio de suas próprias experiências imediatas, das ilustrações, de sua intuição? Temos o direito de negar-lhes a beleza das palavras em busca da compreensão? Há uma grande diferença entre conhecer o enredo de uma história e imbuir-se da linguagem literária que cria o universo próprio dessa história. Sem dúvida, quem restringe não age de má fé; a partir de seus conhecimentos sobre as crianças e sobre a leitura, escolhe estratégias que considera válidas. Vejo isso com assiduidade em espaços formais e não formais.

Benjamin, em seu ensaio sobre o narrador, escreve: “Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.<sup>10</sup> Que tipo de obra-livro recebem as crianças quando simplificamos o argumento ou a própria linguagem?

10. BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas, vol. I)*. São Paulo, Brasiliense, 1994, p. 205.

Não é este um exemplo de desconfiança da inteligência infantil? Como um adulto faz para “saber” quais efeitos estéticos de linguagem é preciso dismantelar para que a criança “compreenda”? Ali, o trabalho poético da criança diante da obra-livro não tem chance, não tem opção. O adulto instala uma fissura; essa poderia ser uma tensão entre a emancipação e a brutalidade, como coloca Rancière?

Diana Patarroyo, uma maravilhosa bibliotecária colombiana, luta consigo mesma diante dessa prática tão arraigada quando se dá conta desse conflito, e diz:

“Tenta-se ler o texto original, mas não é fácil, são manias de longa data, mas somente assim se encontra o verdadeiro valor que aquele escritor quis colocar naquela história, já que se compreende que uma coisa é a história que o autor quis e outra é a nossa interpretação”.

(Parece-me interessante que ela escreva de uma maneira impessoal). Creio que ela precisa desse distanciamento para se reconciliar consigo mesma, para aliviar o peso que sente quando descobre que poderia ter feito isso de uma forma mais rica... É, talvez, o peso que sentimos sempre que colocamos muito afeto e responsabilidade naquilo que fazemos, quando advertimos que poderíamos ter feito melhor, ou que estávamos errados...).

Olimpia, que nos acompanhou páginas atrás, pensando na leitura dos textos originais, escreve:

“Volto à palavra ‘confiança’. Dou-me conta de que, antes, o que costumava fazer era editar o texto, encurtá-lo, pular páginas porque era muito longo, porque eles estavam inquietos, porque não prestavam atenção, porque sentia que ficavam entediados, porque falta ao texto mais tensão. Agora entendo que estou exercendo um tipo de censura, que não estou possibilitando que eles escutem, que se familiarizem com diversas formas de nar-

rar, que estou respondendo aos meus estereótipos sobre aquilo que considero uma resposta de leitura adequada por parte de crianças pequenas”.

## **A conversa e as convergências de pensamento**

Um blog de Diana Patarroyo, dias após de ter retornado à sua biblioteca, depois de participar do seminário, coloca o foco em outro modo de intervenção que pressupõe uma lacuna entre as inteligências do mediador e das crianças (e, neste caso também, dos pais). Ela se refere às perguntas (interrogatórios) que às vezes vêm associadas ao término da leitura. Parece algo simples, mas ali reside outra forma de esmagamento do leitor, grande ou pequeno. Diana diz o seguinte:

“Contei para os pais das crianças o que tinha aprendido em nosso encontro, e então fomos refletindo sobre nossa metodologia de leitura. Ler para eles dessa vez foi uma experiência muito forte, senti-me um tanto insegura, porque já estávamos todos acostumados com as inúmeras questões. O que foi realmente agradável é a bela resposta que recebi naquele dia: mães e bebês estiveram conectados com a leitura, sem que eu fizesse perguntas. Isso foi uma motivação a mais para continuar mudando e romper esse costume de ser eu quem perguntava, pois, com tantas perguntas, minha comunidade já tinha se acostumado a responder. Essa experiência não foi nada fácil e levou mais ou menos dois meses, outubro e novembro. Entre todo o grupo, começamos a realizar uma leitura mais tranquila, aprendendo a sentir o prazer de estarmos reunidos em torno do livro; vocês dirão: - dois meses nisso. Acreditem, chegar a ver o grupo em dezembro fazendo perguntas e argumentando sobre aquilo que havia sido lido por conta própria deu tanto prazer, que o tempo se apagou, e ficou apenas uma grande satisfação de que tudo, com amor e compromisso, pode ser alcançado”.



Esse relato de Diana não só me faz pensar nas crianças e em seu direito às próprias palavras, também penso na necessidade de compartilhar espaços com outros, que permitam desestabilizar o que sabemos, que originem novas questões, esse lugar de espectadores-observadores voltados a analisar a prática.

### **O que pedem as crianças “emancipadas”?**

Olimpia nos diz o seguinte:

“Uma cena que me leva a dimensionar como um acervo rico e diversificado pode possibilitar a ampliação da experiência literária de uma criança:

Nas sessões para as crianças de 3 a 5 anos, costumo levar material de minha biblioteca pessoal. Naquela tarde, lemos o livro *El Comejuguetes*<sup>11</sup> [O papa-brinquedos], de Julien Béziat (Editorial Castillo); semanas depois, Gerardo (4 anos e 8 meses) pede para que eu conte novamente a história do monstro papa-brinquedos, e me pergunta por que as livrarias não o têm, pede que eu lhes leve novamente o livro para ele poder tê-lo. Depois, sua mãe comenta que, durante a semana, Gerardo insistiu para que lhe comprassem o livro, mas que quando ela foi à livraria, ele não estava à venda. Agradeceria, então, que o trabalho dos acervos, da biblioteca, de colocar à disposição os livros fosse algo que estivéssemos repensando, convidando à reflexão, dando atenção, fazendo perguntas como: por que colocamos esse livro, qual é o seu valor, qual é a experiência de leitura que ele cria, como podemos enriquecer e ampliar a experiência, há quanto tempo não mudamos o acervo, quem não explora outros livros (porque às vezes os adultos se limitam a ler certos livros para as crianças), há quanto tempo não lemos poesia em voz alta para elas, por que não fazer algumas sessões só com livros sobre arte, como guiamos os usuários para que eles explorem e reconheçam a beleza de sua própria voz

11. BÉZIAT, J.  
*Le mange-doudous*.  
Paris: L'École des  
loisirs, 2013.

e para que leiam em voz alta, como tocamos no tema da escuta, da importância de fazer contato visual. Parece que há muitas questões que conduzem ao fazer, ao mover, ao propor”.

Gosto muito quando aparece em cena esse mediador-pesquisador, quando interpretar, traduzir, poetizar são atos de aprendizagem imprescindíveis, quando a emancipação intelectual acontece. E não é algo tão difícil. “Uma comunidade emancipada é uma comunidade de narradores e tradutores”,<sup>12</sup> diz Rancière. Quanta potência há nesses dois modos de existência. Quanta leitura nos dá, como ela alimenta a fertilidade da vida.

### **Leitura e biblioteca no jardim maternal da Faculdade de Direito (UBA)<sup>13</sup>**

Por último, queria compartilhar algumas ideias sobre o Programa de Leitura e Biblioteca que desenvolvemos no jardim maternal que coordeno, no qual recebemos crianças de quarenta e cinco dias a três anos de vida. Como nas outras situações de leitura que apresentei, trata-se de um projeto que atravessa toda a comunidade, que tenta produzir uma aproximação precoce com os livros, com os bons livros, em que os adultos mediadores tentam trabalhar como aquela linguista do filme que o pai de Fermín viu. Nós nos fazemos muitas perguntas, confiamos na igualdade das inteligências, e estamos quase certos de que ler é uma das melhores coisas que podem acontecer com os bebês e seus pais.

### **Como se materializa esse programa?**

LEMOS DESDE O PRIMEIRO DIA.

Em todas as salas há propostas de leitura; cada sala tem sua biblioteca à disposição das crianças, ou sua cesta de livros, no caso

12. RANCIÈRE, J. *O espectador emancipado*, op. cit., p. 27.

13. O jardim maternal da Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires (UBA) recebeu o Prêmio Pregonero por seu Programa de Leitura e Biblioteca para Bebês e Crianças Pequenas, concedido pela Fundación El Libro, em 2014.







dos bebês. Os pequenos podem pegá-los quando quiserem. Isso quer dizer que lemos várias vezes ao dia. Os adultos estão disponíveis para ler a qualquer momento, além das propostas do grupo. As crianças escolhem. Também lemos na hora da sesta, cada um procura o livro que prefere; eles rapidamente aprendem a esperar sua vez de ler, enquanto apreciam os livros que a professora lê para um amiguinho.

#### UMA BIBLIOTECA COM GRANDE E VARIADO ACERVO.

Temos uma biblioteca com muitos títulos, que fomos incorporando pouco a pouco. O orçamento é escasso, mas priorizamos a compra de livros, algumas instâncias ajudam, das quais já lhes falarei. Dos títulos mais solicitados, há vários exemplares.

Não confiamos em padronizações acerca das “idades de leitura”. Sabemos que a idade do leitor é cultural mais do que biológica, então o que um bebê ou uma criança de dois anos pode ler é algo totalmente relativo, dependerá de cada criança, de sua experiência e, claro, de seus gostos. Por isso, os livros que temos em nosso acervo nem sempre são aqueles considerados “para bebês e crianças pequenas”. São eles, os pequenos leitores emancipados, que nos mostram de quais livros necessitam, e nós nos deixamos levar. Pesquisamos, percorremos livrarias, comparamos e, acima de tudo, nos arriscamos.

De alguma forma, questionamos classificações, mas não por pura rebeldia, mas porque o contato fluido, a escuta, mais as relações de intimidade que vamos construindo com as crianças e suas famílias nos permitem descobrir potenciais difíceis de ver se estivermos apenas respondendo ao ensino ou propondo um caminho de saber pré-existente.

Procuramos produzir LEITURAS EMANCIPATÓRIAS, ou seja, “situações em que eles construam o poema”, retornando a Rancière. E isso tem uma relação profunda com a forma como propomos a brincadeira e a experiência da arte em geral, mas isso



é outro assunto, que não abordarei pelo tempo limitado que temos hoje.

#### **LEMOS COM AS CRIANÇAS E COM SEUS PAIS.**

De manhã cedo ou à tarde, quando as crianças chegam, os livros estão sempre preparados em suas salas. Muitas crianças escolhem ler um livro com seus pais, como um ritual de despedida, antes de eles irem trabalhar. Essa pequena ação, acompanhada por nós, funciona como alimento para a disponibilidade dos pais e para a valorização da experiência. Assim, eles também descobrem novos livros e se entusiasmam com determinados autores.

#### **O EMPRÉSTIMO DOS LIVROS PARA LEVAR PARA CASA.**

É essencial para nós. Não há democratização da leitura se os livros não se tornarem viajantes. Mas para os pais de nossas crianças, no início do jardim, um livro não quer dizer nada (ou quase nada) como possibilidade de intercâmbio ou de brincar com esse ser prematuro da linguagem. É por isso que construímos alguns rituais para iniciar o empréstimo:

a) quando os bebês chegam, escrevemos uma nota introdutória sobre como os bebês leem, o que significa ler para além dos livros, por que a experiência da linguagem é tão significativa desde cedo, a importância da oralidade e várias questões relacionadas com as vozes materna e paterna como suporte psíquico dos mais pequeninos. Essa primeira nota, que fica colada nos cadernos de comunicação dos bebês, funciona como um incentivo, como um despertador de curiosidades. Para nós, é uma forma de adubar o território da recepção.

b) Em seguida, selecionamos a quantidade de livros de acordo com o número de bebês no grupo, cuidamos para que nessa seleção haja uma variedade de gêneros. Escrevemos uma resenha para cada um dos livros. Esse é um processo de pensamento coletivo

14. “El libro de arena”,  
de Walter Binder  
e Judith Wilhelm.  
Buenos Aires.

com as professoras: lemos os livros, observamos cuidadosamente suas peculiaridades, escrevemos, conversamos, teorizamos, voltamos a escrever juntas, até que as resenhas ganhem em profundidade. Procuramos fazer com que isso ilumine algo novo no olhar dos pais e, ao mesmo tempo, elas sejam tecnicamente acessíveis.

c) A partir daí, os livros circulam. De sexta a sexta, cada bebê recebe um livro com sua resenha. Durante a semana seguinte, conversamos com os pais sobre os efeitos dessas leituras. Ao longo das semanas que esse primeiro empréstimo “acompanhado” dura, enviamos algumas pequenas enquetes ou questionários nos cadernos, que implicam uma atenção maior, com a intenção de recuperar mais informações sobre as vivências e emoções compartilhadas, sobre as descobertas com relação aos livros e aos seus filhos.

Esse início é quase performático, e pensamos assim porque, como dizia há pouco, por que supor que os pais saberão de antemão o valor da experiência de leitura? Por que supor que, em um adulto, há sempre um “leitor” no sentido mais pleno e contagioso do termo? A leitura literária, por exemplo, é uma descoberta para muitos pais, para além da aproximação de seus filhos com essas práticas.

Uma vez que esses primeiros livros circularam, o empréstimo torna-se livre e no tempo e modo de cada um. Todas as crianças podem pegar emprestados os livros que quiserem, todos os dias.

#### **FEIRAS DE LIVROS.**

Duas vezes por ano, organizamos uma feira de livros, que dura três dias. O pátio coberto do jardim é esvaziado de todos os jogos, e ali, centenas e centenas de livros são colocados, previamente selecionados, com um livreiro que está muito interessado na boa literatura e sabe como pôr à disposição esses materiais<sup>14</sup>. Durante três dias, pais, filhos, amigos, estudantes de formação docente,

avós, pessoas que não sabemos mais como se inteiram, vêm ler, olhar, compartilhar e também comprar. Nossas crianças têm um tempo especial para selecionar e ouvir leitura. É muito interessante como eles esperam esse espaço e a familiaridade que adquirem com a situação, rapidamente. Eles selecionam, navegam, procuram livros desconhecidos, desfrutam muitíssimo desse banquete opíparo. Os pais cujas condições econômicas são muito variadas, isto é, muitos deles têm escassos recursos, começam a economizar vários meses antes para poder comprar para seus filhos vários livros na feira; e é assim que os pequenos vão construindo maravilhosas bibliotecas em suas próprias casas. Por outro lado, 10% do que é vendido retorna para nós em livros que escolhemos, e isso facilita a renovação do acervo.

#### CONTOS NA PRAÇA.

Desde o ano passado, Cecilia Kronhaus, uma das professoras muito preocupada em produzir situações de leitura com outras crianças além das nossas, planeja um passeio externo. Ela convida Anita, outra professora do jardim, e elas conceberam o “Contos na Praça”. No início, uma vez por mês, agora com maior frequência, elas criam uma espécie de “barraca” com livros, puros livros, e elas, como adultos disponíveis, receptivos e entregues ao ato de ler, convidam os bebês, as crianças pequenas e suas famílias. Elas próprias ficam impressionadas com a quantidade de público e a recorrência de muitos deles. Há muitíssimos pequenos leitores que se encontram pela primeira vez com os livros, e a situação dialógica em torno desse “terceiro cultural”, que é o livro. Como em todas as situações que merecem ser pensadas, estimulo vocês a escreverem o que for acontecendo, a apreciar e repensar, fazer com que isso cresça...

Em suma, não sei se encontro alguma diferença que valha a pena destacar entre os âmbitos “formais” e “não formais” (essa também não é uma classificação que me concerne muito...). Sim,

15. Tomo a palavra “gentileza” no sentido que Peter Pál Pelbart imprime, quando diz: “Como manter uma disponibilidade que propicie os encontros, mas que não os imponha uma atenção, que permitam contato e preserve a alteridade? Como dar lugar ao acaso sem programá-lo? Como sustentar uma gentileza que permita a emergência, de um dizer ali onde cresce o deserto afetivo?”.

In: PÁL PELBART, P. *Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2009.

acredito e aposto na democratização dos espaços, na criação de novos pontos de encontro com os livros, mas esse “ponto” a que me refiro não é apenas físico ou territorial, mas também é atitudinal: podemos estar rodeados pelos melhores livros, mas se as intervenções tendem a ser repetidas, se serializam ou esquecem que o sentido não é um poder do mediador, se não partirem de uma “gentileza”,<sup>15</sup> será muito difícil escrever o próprio poema. E é precisamente isso que nos torna leitores.



### Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas, vol. I)*. São Paulo, Brasiliense, 1994

BÉZIAT, Julien. *Le mange-doudous*. Paris: L'École des loisirs, 2013.

PÁL PELBART, Peter. *Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

SENDAK, Maurice. *Onde vivem os monstros*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.











# Uma biblioteca para a infância\*

FABIOLA FARIAS, PATRÍCIA RENÓ E SAMUEL MEDINA

**E**m 1939, na Polônia, um grupo de cerca de cinquenta e cinco crianças vagava pelas estradas em busca de paz. Órfãs, feridas e desamparadas pela Segunda Guerra Mundial, lutavam contra a fome e o frio. Desconhecidas entre si, as crianças, algumas muito pequenas, outras um pouco maiores, juntavam-se pelo caminho, mesmo ignorando seu destino comum - não sabiam aonde iam e nem quando chegariam. Em alguns momentos, encheram-se de esperança pelos conselhos de um soldado e pela condução de um cão, mas ambos morreram sem conseguir ajudá-las.

A história dessas crianças em peregrinação é contada pelo poema *A cruzada das crianças*, do alemão Bertolt Brecht.<sup>1</sup> O poema exprime os horrores da guerra, mas pode nos servir como mote para refletir sobre uma busca, sempre em marcha, da infância e

\* Este texto faz parte do livro *As crianças e os livros: reflexões sobre a primeira infância*, publicado em 2017 pela Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte.

1. Poeta, romancista, dramaturgo e teórico do teatro, Bertolt Brecht é considerado um dos mais importantes escritores do século XX. Em 1954, recebeu o Prêmio Lênin da Paz.

pela infância. Não como algo que move as crianças, elas mesmas, mas sim pelo que nos move em sua direção e favor, para que elas possam, como as crianças trazidas por Brecht, colocar-se a caminho sem tanto desamparo nesse mundo velho e grande.

As bibliotecas, especialmente as públicas e comunitárias, apresentam-se como espaços privilegiados para iluminar, com uma luz não muito forte, mas constante e perene, essa caminhada. Colocando à disposição das pessoas o conhecimento e as narrativas criadas e registradas pela escrita ao longo do tempo e do espaço, elas oferecem repertórios que nos ajudam a indagar o mundo, compreendendo-o e reorganizando-o a todo momento.

Este texto tem como objetivo refletir, de maneira bastante fragmentada, sobre a construção conceitual de bibliotecas para a infância, tendo como ponto de partida a concepção da criança como sujeito, com sua existência determinada por condições objetivas e povoada por conflitos, demandas e desejos, em detrimento de um entendimento da infância como um tempo de ingenuidades e como uma etapa anterior e preparatória para a vida adulta. Não é nosso objetivo uma discussão aprofundada sobre a infância ou sobre o que quer uma criança, mas pensar de que maneira as bibliotecas podem contribuir para que as crianças se reconheçam em um tempo e em um espaço, e, principalmente, como uma parte muito pequena de uma história que não se interrompe.

### **As crianças, os livros e a participação na cultura escrita**

De maneira geral, quando pensamos em ler para uma criança, por iniciativa própria ou porque fomos convencidos por alguém ou por alguma campanha de valorização da leitura sobre a importância dessa ação, o que nos vem imediatamente à cabeça são as histórias que contamos a elas. Ao dizer das histórias, nós nos referimos aos enredos especificamente, isto é, quem é o personagem,

onde e com quem vive, o que aconteceu a ele e como a narrativa termina (normalmente, com um final feliz). Tanto nossa atenção quanto nossas tentativas para atrair a criança para o livro que temos em mãos ou para o convite de leitura que fazemos têm como centro a história que estamos contando. E não poderia ser diferente, claro.

Inicialmente, o que as crianças parecem mesmo buscar são as narrativas que povoam e, de alguma maneira, ilustram o seu universo, seja com elementos conhecidos - animais, lugares, relações, sentimentos, personagens reais (a mãe, o pai, a avó, os irmãos, a tia, a professora etc.) e imaginários (a fada, a bruxa, a princesa, o rei, o ogro, o duende etc.) -, seja com situações fantasiadas. Aliás, essa não é uma característica apenas das crianças: também nós, os adultos, gostamos de ler, ouvir e assistir a narrativas com as quais nos identificamos, nas quais nos sentimos acolhidos por algo que já conhecemos. Todos precisamos e gostamos de contar e de ouvir histórias, o que faz com que Antonio Candido<sup>2</sup> nos defina como seres da narrativa. Todos nós necessitamos de algum tipo de fabulação, seja o relato de uma experiência, de um caso, de um sonho, de uma anedota, de uma história amorosa ou policial, seja a fruição de textos literários escritos. Por isso, o autor consigna a literatura, compreendida de maneira bastante ampla, “como todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”,<sup>3</sup> como um direito humano, uma vez que a necessidade de narrar é uma condição dos seres humanos:

“Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”.<sup>4</sup>

2. CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

3. *Ibid.*, p. 174.

4. *Ibid.*, p. 175.

Pelas histórias, primeira aproximação das crianças com os livros, partilhamos e nos identificamos com o outro, muitas vezes um estranho. Compreendemos e nos solidarizamos com o medo de um personagem, uma vez que também sentimos esse mesmo medo, ou um bem parecido. Torcemos pela sua vitória ou punição, seja por identificação ou por sentimento de justiça. Sentimos a sua esperança, sonhamos os seus sonhos, vivemos a sua angústia, pois, como o Patinho Feio e João e Maria, já nos sentimos rejeitados e, em algum momento, já tememos ser abandonados.

Mas, se num primeiro momento, são a identificação e a necessidade de fabulação que aproximam as pessoas dos livros, tanto crianças quanto adultos, a participação na cultura escrita pressupõe outras relações com a letra, para além dos conteúdos que possam ser acessados.

A leitura de histórias e poemas, e a exploração das ilustrações e das letras nas páginas, por exemplo, apresentam às crianças as muitas possibilidades do livro como objeto da cultura. Aos poucos, elas começam a compreender que a escrita registra e cria narrativas, que podem ter sido contadas há séculos ou há dias, no mesmo lugar onde elas estão ou do outro lado do mundo, em sua mesma língua ou em uma falada apenas pelos habitantes de um povoado longínquo. Ainda, que as narrativas podem ser sobre fatos acontecidos ou imaginados, ou até mesmo uma mistura dos dois. E, principalmente, as muitas possibilidades de dizer, e também de calar, da escrita.

Essa compreensão não é imediata, mas construída lentamente. Como a aprendizagem da leitura e da escrita, ela é descoberta e entendida com vagar, na mesma medida em que ler e escrever passam a fazer parte da vida da criança como formas de descrição, registro, indagação e construção de sentido no mundo.

Naturalmente, não se espera que a criança pense sobre a função e a importância social da escrita e da leitura, mas que, em cada etapa de sua vida, ela se aproprie da letra que lhe é oferecida, a princípio descobrindo a sonoridade da língua por meio de can-

tigas de ninar e de brincar, entendendo que determinado livro conta sempre a mesma história, do mesmo jeito, pelo registro feito por texto e ilustrações, que as palavras podem ser usadas em situações e com sentidos distintos, que podem haver muitas versões para uma mesma história etc.

Mais que ler e escrever para acessar conteúdos e se comunicar, a participação na cultura escrita pressupõe sua compreensão como uma forma de organização, registro e criação do conhecimento e, especialmente, como um lugar de poder. É a partir desse entendimento que pensamos aqui uma biblioteca para a infância.

### **Uma biblioteca para as crianças**

Não temos a pretensão e não nos interessa oferecer respostas sobre os elementos que, juntos, fazem uma biblioteca para a infância. Considerando a participação das crianças na cultura escrita, conforme as crenças sucintamente apresentadas acima, os estudos e discussões sobre a formação de leitores e, especialmente, nossa atuação na Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte, pretendemos apresentar alguns apontamentos, mais à guisa de perguntas e de partilha de experiências, que de oferta de respostas e regras.

Para isso, elegemos alguns pontos que, a nosso ver, são norteadores para essa discussão: o tempo, os livros, o espaço, os serviços e as atividades.

O tempo é, sem dúvida, um dos bens mais preciosos dos seres humanos. Cada minuto oferecido ou gasto com algo ou alguém terá, para sempre, essa destinação, pois o tempo, em sua materialidade, se é que podemos dizer assim, não nos retornará de maneira objetiva. Podemos, na passagem própria do tempo, nos lembrar do que fizemos com ele (trabalhamos, dormimos, brincamos, lemos, ficamos à toa etc.), mas nunca o teremos de volta. Talvez por isso ele seja tão precioso.

Ler com e para uma criança exige um tempo dilatado. Primeiro é preciso escolher o livro e apresentá-lo, mostrando seu autor, ilustrador, tradutor (se for o caso), editor etc. É importante que o livro seja apresentado como um objeto da cultura, com suas autorias e materialidade, para que a criança o compreenda como o resultado do trabalho de pessoas.

A leitura também se desenvolve no tempo, muitas vezes interrompida por uma observação, pelo pedido por uma repetição, pela exploração das imagens, por uma lembrança sem ligação aparente com o que está sendo lido, pela distração, por silêncios e por outras inúmeras possibilidades.

A lógica do tempo produtivo alcança a todos nós. Às crianças de classes sociais mais abastadas impõe-se a obrigação de muitas atividades extracurriculares, como aulas de inglês, de piano, de natação, de judô etc., além das consideradas necessárias ao acompanhamento da vida escolar. Às crianças mais pobres cabe a ajuda nas tarefas domésticas, incluindo os cuidados com os irmãos menores, e os próprios deveres escolares. Às famílias, a obrigação de dar conta do trabalho, da casa e do acompanhamento das crianças. Aos professores, bibliotecários e mediadores de leitura, o desafio de cumprir as metas e alcançar os resultados, numa odisséia diária para fabricar e responder com estatísticas a questões que nem sempre são mensuráveis dessa maneira. Todos estão ocupados, sem tempo.

Apesar de sabermos que é pela apropriação do nosso tempo que somos dominados pelo trabalho e pelo consumo, escapar a essa condição ainda nos parece um grande desafio. Enquanto estamos ocupados e correndo de uma obrigação para outra, tentando fazer render o tempo, estamos imersos na vida prática, fazendo a máquina produtiva funcionar. Ficar sem fazer nada ou parar para descansar, muitas vezes, faz com que nos sintamos culpados - tantas coisas a serem feitas...

A leitura exige a suspensão do tempo produtivo, pelo menos desse que tem que render e demonstrar resultados a todo





momento. Para ler com e para uma criança, é necessário parar. É preciso ter calma para manusear e apresentar a ela o livro, as ilustrações, os autores. A própria leitura se faz com vagar, escutando a criança, observando os seus gestos, convidando-a a participar daquele momento. Todas as interrupções, falas, risos e comentários precisam ser ouvidos e considerados. E isso exige tempo.

Também a formação do profissional que trabalha com a leitura exige tempo. Um repertório de leituras, o conhecimento de autores e de gêneros textuais, a apropriação de diferentes correntes estéticas, formam-se lentamente, ao longo de anos. A escuta das crianças também não se aprende da noite para o dia. A reflexão teórica, necessária à avaliação e ao aprimoramento da prática, é tarefa para a vida inteira. E encontrar caminhos para oferecer livros para crianças em famílias com condições materiais fragilizadas, situação muito comum no contexto brasileiro, será sempre um desafio.

Assim, entendemos que a suspensão do tempo produtivo é a primeira condição para a leitura com as crianças. Na biblioteca, isso significa ter pessoas que compreendam essa questão e que se dediquem, afetivamente, à infância, ouvindo as crianças, falando com elas, partilhando leituras, conversando sobre livros e despertando nelas o interesse de conhecer o mundo imenso guardado pela escrita. Tudo isso na medida do desejo e do desenvolvimento cognitivo dos pequenos, mediado e estimulado pela boa formação dos profissionais.

A formação do acervo, a organização do espaço, a oferta de serviços e a realização de atividades nas bibliotecas serão determinadas pelo entendimento que se tem sobre a participação na cultura escrita e, em grande medida, pela compreensão do tempo como condição para a leitura.

Ao selecionar livros para a biblioteca, revelamos muito sobre nossas crenças. Diante da grande oferta editorial, quantitativa e qualitativamente falando, como a que temos hoje no Brasil, faze-

mos escolhas que apontam para a concepção de infância, de leitor e de bibliotecas que, de maneira consciente ou não, postulamos.

Um livro com personagens já conhecidos em função de programas de televisão, por exemplo, tem grandes chances de atrair rapidamente a atenção das crianças, sem que para isso tenhamos que nos mobilizar. Um outro, sem o apelo da mídia televisiva ou eletrônica, demandará uma oferta, uma apresentação, um convite do mediador de leitura. Independente da qualidade e da elaboração estética de um e de outro, a perspectiva de trabalho será, sempre, distinta. O que faremos aqui é um exercício didático, sem todas as nuances necessárias para as considerações que se apresentam, mas, do nosso ponto de vista, satisfatório para demonstrar a reflexão que queremos partilhar.

No primeiro caso, lidamos, antes de qualquer coisa, com a segurança e o conforto frente ao que já conhecemos. O tempo de leitura será uma continuação do tempo com a televisão. Mais que pela curiosidade e pelo interesse pelo livro, a criança será mobilizada pelo personagem que já conhece, seja da televisão, do brinquedo ou da imagem estampada no pacote de biscoitos. Além da ilustração, primeiro chamariz para as crianças, a linguagem e o vocabulário serão, muito provavelmente, os mesmos dos desenhos animados, reproduzindo, literalmente, o seu universo.

Como desdobramentos do tipo de livro objeto da reflexão acima, podemos listar outros que não estão nas mídias, mas que reproduzem perspectivas e visões de mundo semelhantes, especialmente o que é considerado adequado à infância pela sociedade do consumo, numa tentativa de responder (e produzir) o que interessa às crianças - ou às suas mães... Nesta categoria, estão os livros que ensinam a dizer “muito obrigado!”, a escovar os dentes, a lavar as mãos e a ser gentil com as outras pessoas, além de fazer cocô no penico e a serem cuidadosas com o meio ambiente. Será que as crianças precisam mesmo de livros para aprender essas coisas? Será que isso é o melhor que os livros podem oferecer à infância?

Mesmo que tragam passagens comuns do cotidiano, como a relação com a família, os brinquedos, as brincadeiras com os animais de estimação, os passeios e a hora de dormir, por exemplo, há livros que consideram as crianças em uma outra perspectiva, reinventando, pelo texto e pelas ilustrações, essas situações. Mais que relatar o óbvio ou ensinar algo de ordem prática, esses livros convidam as crianças a ressignificar cada uma dessas passagens, seja diretamente pela fantasia aberta por texto e ilustrações, seja pelo encontro com algo em seu próprio repertório.

Um bom exemplo pode ser encontrado em *Ter um patinho é útil*,<sup>5</sup> da argentina Isol. O livro tem um formato quadrado, com páginas sanfonadas, é pequeno (pouco menos de um palmo), impresso em papel bastante espesso, de alta gramatura, e traz duas narrativas. A primeira é apresentada em um dos lados da sanfona, em páginas que se desdobram, e conta, com ilustrações desenhadas em preto em um fundo amarelo, com margens laterais azuis, sobre um menino que tem um patinho de brinquedo. O menino fala sobre as muitas coisas que faz com o patinho, como balançar, colocar na cabeça como chapéu, na boca como apito e cachimbo, no rosto como um nariz postiço e como algo para limpar as orelhas no fim do banho, quando ele também serve como tampão para a banheira quando a água vai embora. As ilustrações acompanham, de maneira muito bem-humorada, os dizeres do texto, ampliando suas possibilidades de leitura. Por exemplo, quando o menino diz “e também é útil no fim do banho”, a ilustração mostra o menino usando o bico do patinho como um bastão de algodão para secar as orelhas.

Ao virar o livro e passar suas páginas no sentido contrário, temos a segunda narrativa, intitulada *Ter um menino é útil*. Substituindo o amarelo das páginas pelo azul, anteriormente nas margens da primeira narrativa, e as margens pelo amarelo que estava como fundo das páginas, temos a história de um patinho que encontra um menino que o agarra. Com as mesmas ilustrações da primeira narrativa, a história agora é contada na perspectiva

do patinho: o menino faz massagem em suas costas (na primeira, em cima do patinho, o menino dizia que se balançava), serve de mirante (para o menino, o patinho lhe servia como chapéu), dá beijinhos (para o menino, nessa mesma ilustração, o brinquedo servia como apito ou cachimbo) e assim por diante. As ilustrações e o texto formam, juntos, uma escrita híbrida, e se ressignificam mutuamente, fazendo esse mesmo convite ao leitor.

Diferente de um livro que tenta ensinar às crianças que elas devem tomar banho ou cuidar dos brinquedos, *Ter um patinho é útil* brinca com elementos do cotidiano, deslocando-os da rotina e recriando-os, e também à própria rotina, com texto e ilustrações. A leitura desse livro para uma criança pequena não é rápida, nem fácil. Exige do mediador de leitura tempo para ler e mostrar as ilustrações, no ritmo da criança e com as repetições e voltas necessárias. Talvez, a paciência para nova leitura em um outro momento. Certamente, a medida para ajudar a criança a participar do jogo proposto pelo livro, sem os atropelos gerados pela pressa e pela ansiedade.

Muitos podem argumentar que talvez livros com proposta mais comercial, com personagens midiáticos, como os citados acima, podem emocionar a criança, criando nela uma abertura para a leitura. Sim, respondemos, é possível, uma vez que a fruição da leitura também tem a ver com o repertório simbólico e com o afeto de cada um. No entanto, tendo em vista a participação na cultura escrita, apostamos que, como na arte, de maneira geral, as obras de maior elaboração estética e inventividade fazem mais convites para a apropriação da linguagem em questão, além de se constituírem como promessas para a indagação do mundo. Quando um patinho deixa de ser apenas um brinquedo e faz do menino a sua brincadeira, a criança (e os leitores adultos também) compreende que o mundo pode ser questionado, fantasiado e modificado. No caso do livro, isso pode ser traduzido pelas construções feitas por texto e ilustrações, que, além de contar determinadas histórias, acenam com a possibilidade de inúmeras e diversas narrativas.

---

Esses livros convidam as crianças a ressignificar cada uma dessas passagens, seja diretamente pela fantasia aberta por texto e ilustrações



O mesmo acontece em relação ao espaço da biblioteca, que deve ser pensado para o acolhimento das crianças e também para sua compreensão como instituição que sistematiza, organiza e dá acesso ao conhecimento. É muito importante que mesmo as crianças bem pequenas entendam, na sua medida, que a biblioteca é muito mais que uma coleção de livros organizados nas estantes.

É desejável que o espaço físico da biblioteca faça aos leitores, crianças e adultos, o convite para compreender a sua organização, oferecendo a eles uma noção das grandes áreas em que o conhecimento humano é dividido e também uma gradativa autonomia para explorar o acervo disponível.

É importante que o acervo esteja guardado e exposto de maneira a atrair a atenção dos leitores, permitindo sua livre circulação de uma estante para outra, de um tema a outro, a outro, a outro, e assim sucessivamente, nesse comportamento comum que leva pela mão os curiosos. Para as crianças, são ideais as estantes e móveis baixos, que mantenham os livros ao seu alcance, de preferência com muitas capas expostas.

Também as mesas, cadeiras e poltronas, além de outros itens de ambiência, como tapetes e pufes, por exemplo, devem se oferecer como um convite para que as pessoas permaneçam na biblioteca, para que se sintam confortáveis e à vontade para manusear os livros, para ler, para conversar, para partilhar leituras. Vale ressaltar que são necessários cuidados que protejam as crianças, especialmente as menores, de possíveis acidentes. Assim, móveis pontiagudos, sem estabilidade, pisos escorregadios, pontos de energia acessíveis etc. devem ser evitados nos principais espaços destinados para as crianças. E, claro, todas as providências para a acessibilidade física, como portas mais largas, rampas, pisos especiais e iluminação, precisam ser consideradas.

A proposição de atividades deve ter como norte a costura dos elementos acima expostos. Para além da partilha de leituras, da fruição dos saraus e das narrações de histórias e dos fazeres das mais diversas oficinas realizadas nas bibliotecas, especialmente

as destinadas ao público infantil, o que se busca com as atividades é aproximar pessoas e livros. Tudo caminha e se ordena para que as pessoas se encontrem em torno de narrativas e de poemas, na busca sempre diversa por interesses comuns, compreendendo, como tarefa para a vida inteira, o poder da escrita e da leitura, que trazem para tão perto de nós, não sem uma dose de estranhamento, as histórias e as narrativas do homem que viveu muitos séculos atrás, do outro lado do mundo.

### **Seguindo, com raiva e paciência**

Tem sido cada vez mais difícil sustentar um entendimento como o nosso, tão pouco pragmático, sobre a biblioteca. Em um mundo orientado por metas, resultados, métodos e muitos outros jargões que tentam moldar o nosso cotidiano, uma criança atendida conta apenas como um número. Não importa o quanto do nosso tempo, do nosso afeto e da nossa formação oferecemos a ela. Não vale a isca que jogamos para daqui a uma semana ou cinco décadas, na esperança de que em algum momento uma simples leitura ou a observação cuidadosa de uma ilustração abra algum caminho, nem que seja furtando do tempo produtivo quinze minutos para pensar em um patinho de brinquedo ou em uma viagem de elefantes em terras colombianas que, algum dia, nos fizeram felizes.

A aprendizagem da letra, para além do seu uso mais aplicado, “ler e escrever satisfatoriamente textos de média dificuldade”, como definem muitos manuais de leitura, tem se mostrado cada vez mais obsoleta para o nosso tempo, que de nós quer apenas produção.

À infância, cabe se preparar para a vida adulta, sem perder tempo. Desde muito pequenas, as crianças são ensinadas a aproveitar o tempo, a se adiantar, a chegar na frente, a evitar conflitos. A infância vive do porvir da vida adulta.

A biblioteca que postulamos caminha na contramão da vida parametrizada. Ela não trabalha para que as pessoas ganhem tempo, mas para que compreendam o tempo e a história, com todas as suas contradições, participando da cultura escrita. Para isso, é necessário o uso dilatado do tempo, para que as crianças, desde muito pequenas, compreendam o que significa ler e escrever.

Talvez essa seja uma nova cruzada, em que busquemos, todos juntos, com raiva e paciência, palavras e tempo para dizer o mundo e a infância.



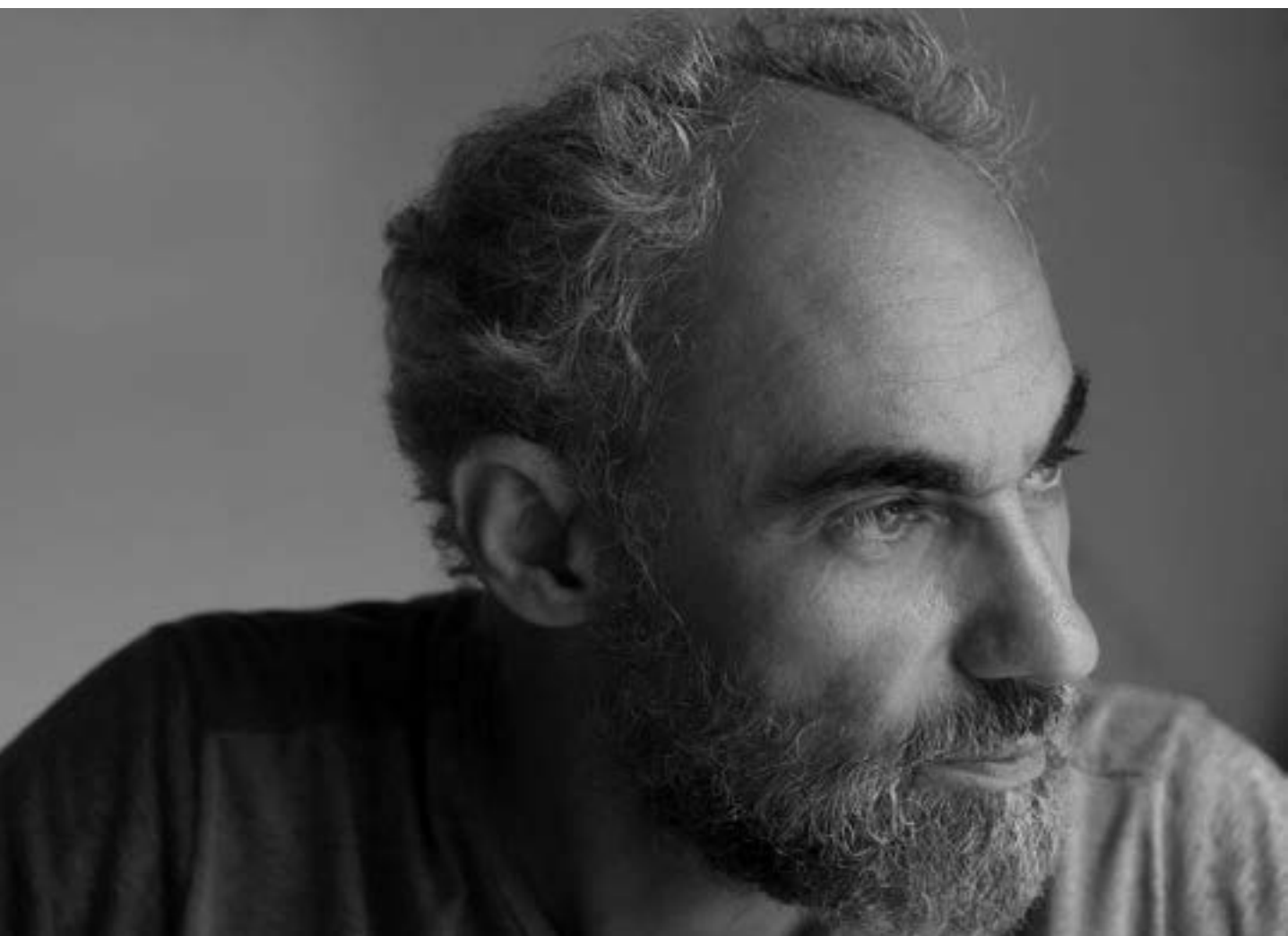
### **Referências bibliográficas**

BRECHT, B.; VENDRELL, C. S. *A cruzada das crianças*. São Paulo: Pulo do Gato, 2014.

CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

ISOL. *Ter um patinho é útil*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.





# Grandeza das coisas pequenas

DOLORES PRADES

R

conhecido como um dos contistas brasileiros contemporâneos mais talentosos, João Anzanello Carrascoza é um escritor deste universo das miudezas humanas. Na sua mão, a vida, o cotidiano, as coisas aparentemente sem importância e que se constituem na base de nossa memória se transformam no centro de sua literatura.

São sempre “pequenos” episódios domésticos que na prosa poética viram pérolas que vamos descobrindo, como se sua escrita revelasse toda a riqueza e profundidade desses momentos sempre tão marcantes na vida de cada um.

A delicada e elegante sensibilidade de Carrascoza, e sua escrita fina e sofisticada, não deixam espaço para a pieguice ou a emoção fácil; ao contrário, vão fundo em seu significado e densidade. A banalidade do cotidiano assume uma rara grandeza pela prosa generosa e sensível do autor.

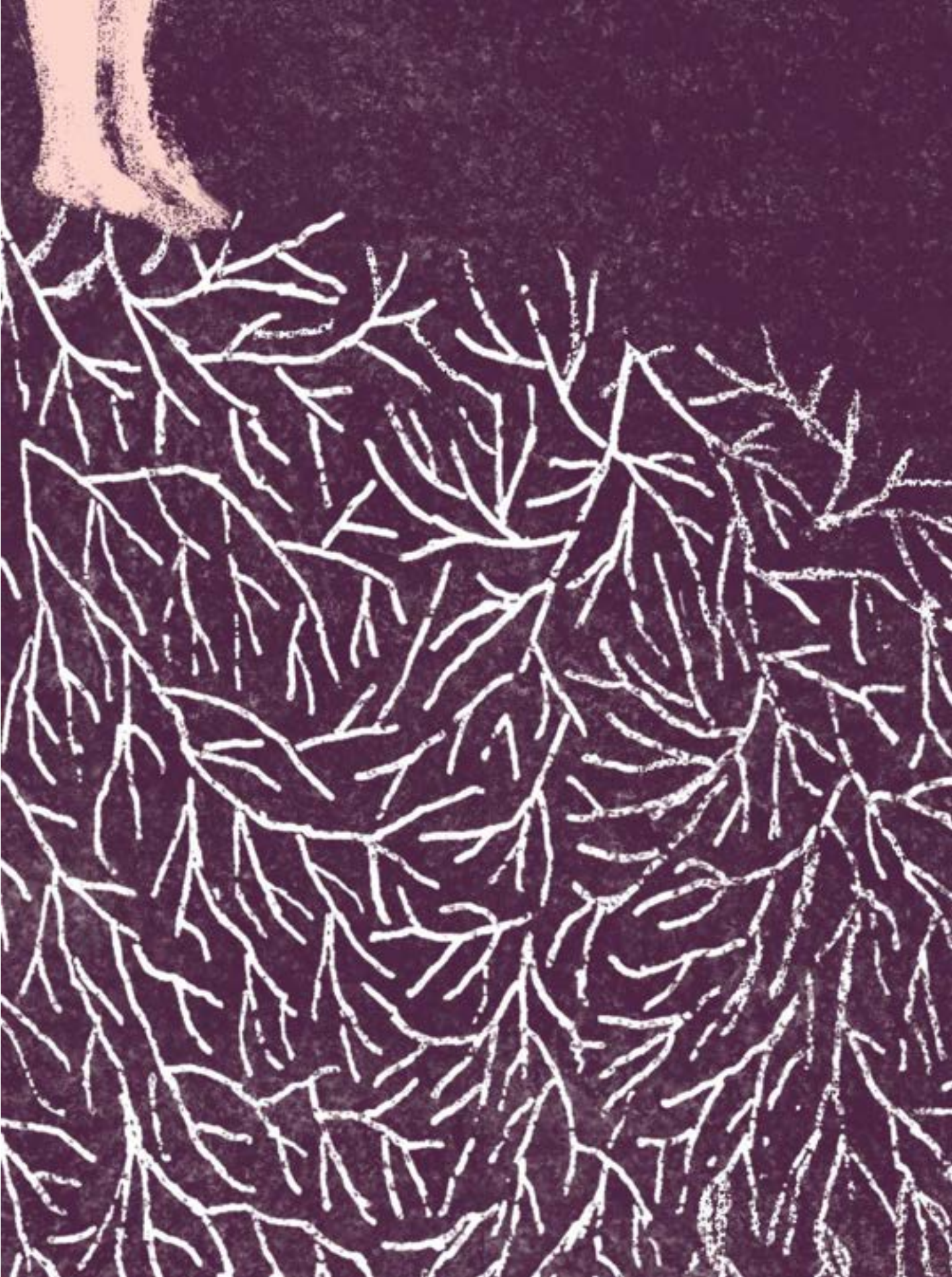


João é um artesão das palavras que, como um ourives, trabalha e retrabalha cada detalhe, cada sentença. Nada sobra na prosa sofisticada desse grande e habilidoso escritor - daí, a intensidade poética de sua escrita. Seus contos são construções criativas cuidadosas, e seus personagens, retratos humanos que o leitor reconhece e nos quais se reconhece.

Carrascoza desvenda e celebra a vida em seus pormenores, nas suas contradições, nos seus afetos, sofrimentos e alegrias - assim como a vida é feita de nossas realizações, mas também de nossas frustrações, misérias e dores. Um tom nostálgico remete às memórias do autor, à sua infância em Cravinhos, matéria-prima de sua escrita e do lirismo poético que a caracteriza. Passado e lirismo que, no entanto, não o impedem de buscar a ousadia e modernidade ao escrever.

As relações primordiais constituem o tema central da prosa de João Anzanello Carrascoza, um resgate do humano na literatura, expondo os afetos em primeiro plano, o íntimo das subjetividades, sem, porém, perder o chão do mundo real.

Para todos os leitores e fãs do escritor, aqui vai um conto inédito, especial para *Cadernos Emília!* Deleitem-se!

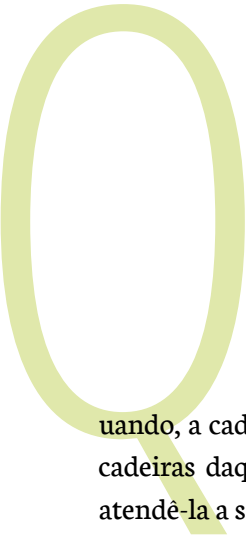






# Raiz velha

JOÃO ANZANELLO CARRASCOZA



Quando, a cada dois meses, a velha senhora se sentava numa das cadeiras daquele salão, e a jovem cabeleireira, que costumava atendê-la a saudava, perguntando, em seguida, se deveria usar a mesma tintura cor de cobre, ela dizia, sim, e, à diferença das outras mulheres que ali tagarelavam, sobre os filhos, os vizinhos, as condições do tempo, ela se mantinha em silêncio – talvez porque, ao sentir a jovem cabeleireira tocando seus cabelos, a velha senhora, de olhos fechados, pudesse estar unicamente consigo, entregue a uma espécie de devaneio. Para a jovem cabeleireira, a velha senhora, senão na aparência, no modo como se movia, com visível esforço, lembrava a própria mãe, e, por isso, não a incitava a falar, apenas se punha a pintar os cabelos dela com leveza, quase como um carinho sorrateiro que, certamente, só ambas entendiam, mas evitavam comentar – o toque de suas mãos naqueles cabelos, um dia viçosos, por si já o dizia. E, sempre que começava o serviço, a jovem cabeleireira percebia que, se os cabelos da

velha senhora ainda exibiam, embora esmaecido, o tom de cobre, e ali ela estava para torná-lo, novamente, o mais escuro possível, em sua raiz, sobretudo no vinco que os repartia ao meio da cabeça, os fios brotavam, como touceiras, agressivamente brancos. E se a velha senhora permanecia calada, em sua cadeira, durante a sessão, a raiz de seus cabelos dizia - a jovem cabeleireira podia soletrar - que ela, agora, era uma mulher solitária, apesar de ter filhos e netos que a visitavam regularmente, e eles a amavam com o cuidado, a melancolia e a certeza de que não a teriam por longo tempo; a raiz dos cabelos da velha senhora dizia que ela tivera um homem, com ele vivera íntimos momentos, e que, recém-casados, haviam construído uma casinha na periferia da cidade, diante de uma reserva natural, em cujas árvores, às vezes, podiam ver saguis e micos saltitando, e, durante anos, ouviram a algazarra das araras, e, também, em noites de verão, arrastavam suas cadeiras para o quintal e ficavam a mirar as estrelas, a conversar baixinho, a fazer planos - planos que, naqueles dias, eram tão concretos, como os corpos dos dois quando se fundiam -; a raiz dos cabelos da velha senhora dizia que ela fora uma jovem de poucos amigos, não porque fosse avessa às afeições e às entregas, mas porque era tímida e os estranhos interpretavam seu silêncio como uma porta inteiriça, sem fechadura; a velha senhora, quando jovem, não fora feia nem bonita, ela encantara aquele que seria, tempos depois, o seu marido, o homem com quem aprenderia - e também ensinaria - a dar o mesmo peso às verdades e às mentiras, a não se angustiar com as nevascas da madrugada, nem se excitar com as manhãs de degelo; a raiz dos cabelos da velha senhora, na qual o efeito nocivo do tempo se impregnara, dizia que ela fora um menina de muitos sonhos, como as meninas de sua geração, e de todas as gerações que haviam caminhado sobre a superfície da terra e, hoje, seguiam transformadas em húmus abaixo dela, e, desses muitos sonhos, poucos haviam rompido a armadura quase inexpugnável da realidade, e, nem por isso, ela se ressentia de suas escolhas, nem por isso ela vivia quebrando

espelhos e incendiando, em dias tristes, suas frias lembranças; a raiz, alvíssima, dos cabelos da velha senhora, dizia que nascera de pais tão espantados quanto ela ante a impossibilidade de se explicar – e se entender – o mundo, dizia que ela, às vezes, era uma dor paralisante pela rua, às vezes, uma alegria em sua cadeira de balanço, dizia que ela, igual a qualquer ser vivo, quando de fato vivo, afligia-se e se exaltava com a iminência do perigo; a raiz dos cabelos da velha senhora dizia que ela, moça, usara brincos de argola, que lhe davam uma aura cigana, embora, ainda que portasse certa singularidade, ela era um lugar-comum, uma existência mínima, uma pedra (como todos nós) a deslizar pela avalanche; e, enquanto ela, a velha senhora, de olhos fechados, à mercê da jovem cabeleireira, nada dizia, a raiz branca de seus cabelos, rompendo o couro cabeludo, igual um risco de erva em solo árido, dizia que sua história era tudo o que lhe restara, e era a história de uma menina, nem forte nem frágil, uma menina que envelhecera dignamente, uma menina que só a raiz de seus cabelos podia revelar, e a raiz de seus cabelos dizia que ela, não raro, esquecia-se de que a vida ardia tanto, que a vida passara tão depressa, que ela, de olhos fechados, lembrava-se de tudo o que vivera, enquanto a jovem cabeleireira tocava com leveza os seus cabelos, ela sabia o que estava lhe acontecendo, por isso a jovem cabeleireira não exagerava na tintura, a jovem cabeleireira, lembrando da própria mãe, usava menos tinta do que o recomendado, a jovem cabeleireira assim agia para que a velha senhora não demorasse a voltar ao salão, para que a raiz (branca) de seus cabelos ficasse de novo à mostra, como uma ferida aberta – dessas que, diante de nós, espelham, silenciosamente, a proximidade do fim.





*fotos João Cardoso*

# Anna Cunha e seu inventário de delicadezas

FABÍOLA FARIAS E JÉSSICA TOLENTINO

A large, stylized, light green letter 'S' that serves as a decorative element for the start of the text.

em desprezar o que considera seus caminhos, mas muito atenta aos desvios, Anna Cunha, mineira de Belo Horizonte, cresceu cercada por livros e boas histórias. As leituras, os desenhos nos cartões para a mãe na infância e a criação de cartilhas para um projeto de saúde, durante um estágio no curso de graduação em Biologia, marcaram sua escolha pela ilustração como ofício. Outro curso de graduação, dessa vez em Artes Plásticas, uma pós-graduação em Ilustração na Eina (Escola de Disseny i Art de Barcelona), um estágio na oficina tipográfica do Gutenberg Museum, na Alemanha, algumas experiências em agências de publicidade, uma linha de papelaria e as imagens de muitas viagens pelos quatro cantos do mundo depois, Anna, ainda muito jovem, está entre as mais talentosas ilustradoras brasileiras. Seus desenhos, com traços e cores de delicadeza sem par, estão em cartões, cadernos, cartazes, revistas,

jornais, gravuras, latas e, claro, nos livros. Nessa entrevista, ela fala sobre suas leituras e sobre sua formação como ilustradora.

**FABIOLA FARIAS E JÉSSICA TOLENTINO** – *Quais são as suas primeiras memórias de leitura? Havia livros na sua infância?*

**ANNA CUNHA** – Minhas primeiras memórias de leitura se confundem com as minhas primeiras memórias de infância. Cresci em torno dos livros e dentro deles. Não me lembro de ninguém lendo para mim, mas os livros sempre estiveram disponíveis, e me lembro de passar horas, tardes inteiras, lendo sozinha desde muito pequena. Minha memória não é lá grandes coisas, por isso me impressiona ter lembranças tão claras de livros da minha época de alfabetização, quando tinha 5 anos... Ou como certos livros e mesmo certas bibliotecas se tornaram memórias extremamente marcantes da minha infância.

**FF E JT** – *As ilustrações dos livros fazem parte dessa memória ou chegaram, como uma linguagem particular, em outro momento?*

**AC** – As ilustrações certamente fazem parte dessas memórias. Lembro-me do fascínio pelos desenhos, de passar horas vendo e revendo as ilustrações. Tenho o hábito de garimpar em sebos esses livros que fizeram parte da minha infância. Às vezes me alegro só de poder vê-los novamente na internet.

**FF E JT** – *E os autores, quais fazem parte dessa memória afetiva? Desses, algum permanece como referência para o seu trabalho?*

**AC** – Grande parte desses livros eram coleções dos anos 1970 e 1980, de contos e contos de fadas, dos irmãos Grimm, Andersen. Eu me lembro com especial carinho também de *Lúcia já vou indo*, de Maria Heloísa Penteado, da coleção de Mary e Eliardo França, da coleção Abz de Ziraldo, de *Isto ou Aquilo*, de Cecília Meire-

les, de *Grimble*, de Clement Freud. Um pouco mais tarde, já com domínio de leitura, minhas grandes referências foram Angela Lago e Bartolomeu Campos de Queirós. Esses autores fizeram parte da minha descoberta da literatura e são referências absolutas para mim até hoje, e certamente pela vida afora.

**FF E JT** – *Há alguma coincidência entre livros que marcaram a sua infância e livros que você considera muito bons ainda hoje?*

**AC** – Com toda certeza. Para mim, todos os livros de Angela e Bartolomeu são grandes obras, acho difícil escolher um ou outro título... Especiais na minha memória de infância são o *O cântico dos cânticos*, *Sua alteza, a divina* (de Angela), *Indez* e *Minerações* (de Bartolomeu), livros que fui relendo e compreendendo suas camadas de poesia ao longo da vida.

**FF E JT** – *Aliás, para você, o que é um livro muito bom?*

**AC** – Acho que um livro muito bom é justamente isto. Livros que perduram uma vida inteira, de encantamento, descoberta e compreensões que sempre se aprofundam. Livros que não se encerram, que a gente nunca acaba de abarcar. Que nos modificam e que ficam em nós, que nos provocam algum ínfimo entendimento da vida, ainda que passageiro. E que despertem tudo isso numa criança, a potência da experiência da fantasia, da experiência estética, da experiência afetiva, da poesia.

**FF E JT** – *Quais são seus livros e escritores preferidos?*

**AC** – Da literatura infantil, além dos autores que já citei, gosto muito do Shaun Tan. Especialmente dos livros *A árvore vermelha* e *Regras de verão*. São dois dos meus livros preferidos de todos os tempos. Também amo muito um livro chamado *Libro de Lágrimas*, de Pere Ginard, um autor e ilustrador espanhol não muito

conhecido no Brasil. Dentre os livros infantis do meu coração, vive ainda *O matador*, de Wander Piroli e Odilon Moraes. Da literatura em geral, gosto muito de poesia - da linhagem Drummond, Adélia Prado, Ana Martins Marques - e também de Guimarães Rosa, Mia Couto e Valter Hugo Mãe.

**FF E JT** – *E os ilustradores? Quais são suas referências?*

**AC** – Difícil demais escolher alguns, estou constantemente descobrindo artistas novos, e tanta coisa me inspira! Sou fascinada por uma certa geração espanhola de ilustração: Pablo Auladell, Javier Zabala, Jesus Cisneros e pelo mexicano Gabriel Pacheco. Também me fascina a produção japonesa e coreana de ilustração, os pintores modernistas brasileiros, os meus conterrâneos mineiros Nelson Cruz e Marilda Castanha... Sou especialmente apaixonada pela arte *naif*/popular do mundo todo, e mais tanta coisa!

**FF E JT** – *Há algum texto ou escritor que você deseja muito ilustrar?*

**AC** – Tenho vontade de ilustrar todos os livros e autores de que gosto. E veja só, um autor que eu tinha muita vontade de ilustrar era o João Carrascoza, sonho que acabei de realizar justamente nos *Cadernos Emília!*

**FF E JT** – *Conte um pouco sobre seu processo de criação, especialmente no que diz respeito ao encontro com outra voz autoral, como na ilustração de textos literários de outros autores. Como fazer encontrar as vozes de duas linguagens artísticas - texto e ilustração - numa mesma narrativa?*

**AC** – Acho que o verdadeiro encontro se dá apenas na experiência do leitor, que será sempre única e singular. Isso me leva a crer que não existe um único encontro, mas possibilidades infinitas de encontros e desencontros a cada leitura... Quanto a mim, ao

receber um texto, leio e releio algumas vezes até encontrar um universo visual que me guiará na construção da minha própria história. Cada texto me sugere algumas pistas visuais, uma certa paleta de cores, um certo registro de tempo, um certo estado de espírito, uma certa expressão de cada personagem. É como se me fossem dadas algumas poucas peças e um quebra-cabeças inteiro para montar, algumas poucas pedras para carregar. O resto do trabalho é tatear no escuro, uma sucessão de tentativas e erros, como se tentasse sair de um labirinto. Só há um caminho, que eu desconheço, e qualquer tentativa de recompô-lo, construí-lo, é sempre falha, imperfeita. Mas a gente vai assim mesmo, até abrir uma estrada qualquer, a estrada possível. Mas só quem vai viajar por ela é o leitor, é ele quem vai descobrir aonde dá.

**FF E JT** – *Além de ilustrar livros, você criou uma linha de papeleria. O que veio primeiro? Qual a diferença entre ilustrar livros e criar imagens para produtos?*





As duas coisas vieram juntas. Na infância, passava o meu tempo desenhando e escrevendo cartões para minha mãe, e desenhando e escrevendo histórias para mim mesma. Na adolescência, de brincadeira, as duas coisas passaram a ser um *hobby* mais sério. Profissionalmente, a parte da papelaria veio abrindo portas e possibilidades de trabalho em ilustração editorial e publicitária, que acabaram por me levar à ilustração de livros. A ilustração para produtos é algo mais leve, mais descomplicado, despretensioso; crio coisas que me divertem, que espero que roubem um pequeno sorriso no cotidiano, uma alegria das pequenas coisas, das pequenas poesias. Já a ilustração de livros me consome mais densamente, me exige um mergulho numa história, num universo, numa narrativa-linguagem que estou sempre por descobrir. É como se eu tivesse que contar uma história num idioma que não conheço. São muitas páginas que precisam ter ritmo, sentido, integridade e beleza. Precisam ter tristeza, medo, alegria e poesia. Para mim, um livro é um projeto de enorme compromisso e responsabilidade com o leitor e com o mundo. Acho tão difícil, sempre acho que não vou conseguir...

**FF E JT** — *Como foi sua entrada no mercado editorial?*

**AC** — O primeiro livro que ilustrei foi *Vestido de menina*, de Tatiana Filinto, publicado pela editora Peirópolis. Eu morava em Barcelona e a própria Tatiana me escreveu, tendo conhecido meu trabalho por meio dos produtos de papelaria, eu acho. Depois dele fui convidada para ilustrar mais outros livros para a Peirópolis e, com o tempo, surgiram outros projetos em outras editoras.

**FF E JT** — *Quais são seus critérios para aceitar ilustrar um texto?*

**AC** — Ilustro de tudo um pouco, mas para mim um texto que me emociona é um texto que me inspira. Que tenha poesia e que não subestime as crianças com uma escrita rasa ou didática.

**FF E JT** – *E quanto a projetos autorais individuais?*

**AC** – Meus projetos autorais estão ainda morando nas gavetas... Infelizmente ou felizmente, não tenho o tempo que gostaria para me dedicar a eles, mas tenho algumas crias guardadas que ainda não encontraram seu lugar ao sol. Não que eles precisem ou mereçam sair das gavetas. Sou bem feliz dividindo páginas e histórias com outras pessoas também.

**FF E JT** – *Como foi sua formação como ilustradora?*

**AC** – Eu me graduei em Biologia e Artes Plásticas. Mas meu encontro com a ilustração veio de uma descoberta, quase acidental, de que minha brincadeira de infância e adolescência era uma profissão, e poderia ser um trabalho. Comecei a ilustrar intuitivamente para cartilhas de saúde em um estágio no curso de Biologia, ao mesmo tempo em que começava a vender meus cartões e produtos e enveredava pelo campo teórico e prático do livro-objeto no curso de Artes Plásticas. Também estudava por conta própria design gráfico no tempo livre. Ao me formar, com esse currículo meio desvairado, consegui um estágio em uma editora de design alemã. E segui trabalhando como designer em uma agência ao voltar para o Brasil, tempo em que comecei também a ilustrar profissionalmente para revistas e publicidade. A ilustração foi ganhando espaço em minha vida, abandonei o emprego fixo para me dedicar exclusivamente ao ofício, mas sentia que me faltava orientação, conhecimento formal sobre a área, e decidi fazer uma pós-graduação em ilustração em Barcelona. Mais que qualquer outra coisa, o curso me ensinou que a formação de um ilustrador é múltipla e muitas vezes confusa mesmo, que eu já tinha a minha formação (nem pequena nem grande, mas única) feita de todos esses caminhos e desvios. A ilustração é um lugar de tantas fronteiras, que dificilmente alguém chega lá por uma linha reta... Cada um chega com sua jornada e sua bagagem.









# Ser daqui vindo de lá, ser de lá vivendo aqui: Narrativas e deslocamentos\*

PATRÍCIA BOHRER PEREIRA LEITE

[...]

Com a neve foi chegando  
A notícia ao oriente  
Na Polônia uma cruzada  
Infantil era nascente

Pequeninos mui famintos  
Em tropinhas se juntavam  
Atraindo mais crianças  
Das ruínas que os cercavam

Escapavam às batalhas  
E deixavam a dor pra trás,  
Desejavam só descanso  
Num país cheio de paz.

BERTOLD BRECHT, *A CRUZADA DAS CRIANÇAS*

\*  
À Sonia Azambuja  
e a René Diatkine  
(*in memoriam*),  
pela companhia e  
colhimento nestas  
travessias.

Este artigo foi  
originalmente  
publicado na  
Revista Brasileira  
de Psicanálise  
Volume 51, n1,  
p.46-60. 2017.  
São Paulo.



Como tantos entre nós, minha vida foi repleta de deslocamentos - reais no espaço e tempo. Partidas e reencontros foram uma constante e fazem parte de minhas trajetórias profissional e pessoal. Nenhuma comparação é possível à trágica, terrível situação dos pequenos cantados por Brecht, à dos que vivem em países em conflito armado, no exílio forçado, em campos de refugiados, raptados, errantes e outros. Tive quem conversasse comigo a possibilidade de negociar saudades, cultivar lembranças, significar estas experiências, nomeá-las e integrá-las. Compreendi esta conquista incerta como preciosa e reconheço que requer difícil e sutil processo, variável em cada pessoa. Ninguém deixa seu lugar, seu pouso, sem razão ou preço. Aqueles que conosco partem são companheiros de estrada, farão sua própria rota. Sobreviver à travessia é chegar a outro porto (imaginário, teórico), em uma realização que nem todos compartilham. A constatação desta alteridade, além de difícil, é perturbadora e importante para seguir, e crescer.

Qualquer situação de deslocamento implica em perdas e adversidades, grandes ou pequenas, passageiras ou definitivas. Inevitavelmente, encontrei pessoas, no meu percurso, que, como eu, viviam longe de “seus lugares” e este era também nosso local de encontro: o sentimento de deslocamento e a possibilidade de intercambiarmos poéticas.

De forma alguma sou uma especialista em migrações. Porém, penso que as crianças têm o direito de ser bem recebidas, vistas em sua complexidade e singularidade, assim como de participar da construção deste mundo. E nós, profissionais da infância, temos a responsabilidade de lembrar isto.

Talvez, na história moderna, a humanidade jamais tenha se deslocado tanto, e dentre estes deslocamentos, observamos um número sem precedentes de pessoas desenraizadas devido a catástrofes, conflitos e guerras, em todos os continentes.<sup>1</sup> Mais da metade desses refugiados são crianças e jovens com menos de dezoito anos, viajam com seus pais à procura de uma vida melhor, só viveram em situações de conflito, nunca frequentaram a

escola. Ainda há aqueles que viajam sozinhos, desacompanhados, trabalham para sobreviver, e sofrem formas de abuso diversas.<sup>2</sup>

As migrações podem introduzir uma grande desordem na transmissão da cultura entre gerações, na transmissão da linguagem materna, da história vivida ou de origem. Os ingredientes necessários (afeto, alimento, narrativas) ao desenvolvimento pleno vêm a faltar. A qualidade do investimento dos pais fica comprometida por suas próprias angústias; somam-se a isto o silêncio e o recolhimento dos adultos, e as rupturas; a falta da família expandida, de um grupo de pertencimento, aumenta a solidão e dificulta os modos de guarda e educação na primeira infância. A precariedade das estruturas mínimas de atendimento e moradia são realidades frequentes.

“No começo existe a voz da mãe, mas também ‘as vozes’ culturais que acompanham um ser humano por toda a sua vida. Estes começos, nós todos compartilhamos!”<sup>3</sup>

E, de repente, somos e não somos iguais em nossa humanidade, em nossos “direitos”. A alteridade que nos é fundamental, que nos une – seres singulares, seres de linguagem e cultura –, subitamente assombra e assusta? O que tememos e por que nos tornamos indiferentes a esses semelhantes distintos de nós?

“Esses nômades, que não estão assim por vontade própria, mas pelo veredicto de um destino desapiedado, nos fazem lembrar, de um jeito irritante, da vulnerabilidade de nossa posição e da fragilidade de nosso bem-estar. É um costume humano, humano demais, culpar e castigar os mensageiros pelo odioso conteúdo da mensagem que transmitem, em vez de responsabilizar as forças mundiais incompreensíveis, inescrutáveis, aterrorizantes e logicamente ressentidas que suspeitamos que são as culpadas do angustiante e humilhante sentimento de incerteza existencial que nos arrebatava a confiança e causa estragos em nossos planos de vida”.<sup>4</sup>

1. EDWARDS, A. Des déplacements de populations sans précédent à travers le monde. In: *The UN Refugee Agency*, 2016.

2. ONU. Europe: *L'Unicef met en garde contre les risques d'exploitation pour les enfants réfugiés et migrants*. Centro de actualidad de la ONU, 2016.

3. BONNAFÉ, M. À l'orée du langage. In: M. BONNAFÉ; E. CABREJO-PARRA; M. DEFOURNY et al. *Premier récits, premières conquêtes: une littérature au berceau*. Paris: A.C.C.E.S., 2008, p. 7.

4. AUMAN, Z.  
Mensageiros da  
globalização In: *El  
Pais*, 31 out. 2015.

5. TRANCHENBERG,  
A. R. C. (Coord.)  
et alii. (s.d.). *Gaúcho:  
corpo estrangeiro?*  
[Audiovisual,  
01m23s].  
Disponível em:  
<[bit.ly/2HErb1k](http://bit.ly/2HErb1k)>  
(Acesso: 31 dez.  
2017).

Sou fruto de mestiçagem e, assistindo ao vídeo *Gaúcho: corpo estrangeiro?*,<sup>5</sup> apresentado no congresso da FEPAL 2016 pelo grupo da SPPA, me identifiquei. Nessa mistura de origens, somos gaúchos, uma entre tantas alteridades. Meus antepassados migraram por motivos diversos, por mim desconhecidos, em épocas distintas - distantes de meu nascimento, se misturaram. Mas esse passado sempre me foi apresentado como um patrimônio: tantas histórias, origens, cores e maneiras de ser. Por que ficamos tão assustados com a mestiçagem praticamente inevitável nas sociedades atuais, em que pessoas e informações se movimentam tão rapidamente?

Fui levada a trabalhar com famílias migrantes na Europa, vindos da África Negra, da Ásia, do sul e do leste da Europa; magrebinos de origem judaica e muçulmana, turcos, palestinos e outros; também com crianças ciganas de populações nômades; e, no Brasil, com os migrantes internos, os jovens em situação de cisão social, crianças errantes por nossas cidades, trabalhadores rurais nômades seguindo as colheitas etc. Isso é um desafio e demanda negociações, questionamentos constantes e criatividade.

Esses grupos formam um falso conjunto. Eles são distintos entre si; em termos sociológicos, culturais, étnicos e no que concerne aos elementos fundamentais: laços familiares, religião, valorização da língua e da cultura de origem; maneira de cuidar dos pequenos, divisão de papéis dentro da família etc. A adaptação é diferente para cada caso. Algumas culturas são mais próximas da nossa e outras mais distantes: nós, profissionais, precisamos levar isso em conta. As estruturas educacionais e de saúde nem sempre estão preparadas para lidar com aspectos transculturais, tendo dificuldade de se identificar com estes diferentes funcionamentos. Dessa forma, nem sempre contemplam o acolhimento e o formato que levariam a, efetiva e adequadamente, receber estas crianças. O que fazer?

Fiz o caminho contrário de meus antepassados. Ser migrante foi um facilitador na minha relação com as crianças. Eu era como

elas: vinda de outro lugar, jovem e sem o pleno domínio da língua, eu estranhava as reações dos colegas, me atrapalhava, ficava triste e aflita com a dificuldade de compreensão. E procurava meu lugar, minha identidade. Minha vivência aumentava a identificação com eles, gerava uma sensibilidade, uma curiosidade e maior plasticidade em relação a todas estas maneiras de ser. Longe de ser fácil, porém, tínhamos diferenças: minha posição, minha formação, história e cultura eram algo bom, de que me orgulhava - o que nem sempre ocorria com elas. Esse valor é uma base para se integrar e crescer, e isso me amparava.

A leitura de narrativas literárias, como uma necessidade, foi eleita minha preferida estratégia de refúgio, como contorno e, paradoxalmente, lugar de encontro e aprendizagem dessa nova cultura. Tal qual o sonho acordado, a literatura nos permite brincar com nossas ideias, criar nosso próprio mundo: uma transposição do real para o imaginário (sonho e fantasia), espaço próprio de elaboração, criatividade, liberdade e descanso. Essas leituras ocuparam grande parte do meu período de adaptação e viraram ofício. Eu as elegi como ferramenta de mediação nesses diferentes e complexos contextos. É isso que pretendo compartilhar.

Parto aqui de experiências práticas que tive o privilégio de acompanhar, desde a criação e durante longos anos, na Associação A.C.C.E.S.,<sup>6</sup> com os bebês e seus pais; enquanto terapeuta do ateliê biblioteca da *Unité de soins intensifs du soir* René Diatkine - USIS, com crianças e jovens entre 6 e 18 anos; e nos projetos desenvolvidos pela A Cor da Letra, com crianças, jovens, famílias, comunidades e profissionais de diferentes estruturas.

Penso que a arte, em suas múltiplas formas de expressão, tem um lugar essencial no fomento de uma sociedade mais solidária e constitui um ingrediente importante na promoção da integração das pessoas em deslocamento ou crise. A mediação de narrativas literárias incrementa práticas multidisciplinares de educação, saúde e psicanálise: ação cultural, ação educacional, ação de prevenção ou terapêutica; contribui para o desenvolvimento,

6. *A Unité de Soins Intensifs du Soir* (USIS) e as Unidades René Diatkine são descritas pela Associação de Saúde Mental do 13<sup>o</sup> Arrondissement de Paris. Disponível em: <<http://www.asm13.org/Les-Unites-Rene-Diatkine>> (Acesso: 30 dez. 2017). Ver também R. Diatkine e C. Avram (1995).

7. PEREIRA LEITE,  
P. B. Poemar -  
Reflexões sobre a  
transmissão das  
narrativas literárias  
entre gerações.  
In: *Revista IDE 53*,  
*Poéticas*, São Paulo,  
p. 43.

bem como para a saúde e integração das pessoas e grupos. Muitos são os exemplos e as propostas, que variam segundo seus enquadramentos e protagonistas, requerem conhecimento, técnica, respeito, delicadeza e implicam em caminhos distintos. É de um lugar onde se cruzam disciplinas e linguagens que parto. Todas as experiências que relato têm a participação ativa de diversos profissionais (pediatras, psicanalistas, psicólogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos, bibliotecários e outros), que atuam em equipes multidisciplinares; e consideram a mediação da literatura um instrumento importante. Constatamos, pelo acompanhamento no tempo, observações e pesquisa, que esta é uma escolha fecunda e feliz.

## **Literatura**

Provavelmente, primeiro surgiu a necessidade de brincar e se comunicar, então o homem criou a linguagem. Depois, para contar suas histórias, nomear o desconhecido, a humanidade criou a literatura.

“Criamos a esfinge no sonho, no mito, para explicar, elaborar algo que nos assusta e parece incontrolável, a partir do momento em que somos capazes de brincar no nosso pensamento, de brincar simplesmente, nos lançamos na criação ou na busca de representações, criamos ficções que possam nos abrigar, explicar, aquilo que sentimos; o mundo, o viver... A literatura, portanto, nos constitui, é criação nossa - humana e universal - diante de uma necessidade de expressão, de elaboração, de construção de sentidos, enfim, invenção poderosa e necessária à nossa sobrevivência psíquica”.<sup>7</sup>

O que estou chamando de literatura compreende todas as criações poéticas, ficcionais ou dramáticas encontradas nos diversos



níveis de uma sociedade e em várias culturas.<sup>8</sup> Algumas características dessas produções garantem qualidade: estética, gráfica, de escrita; uma riqueza narrativa, musical e rítmica; uma diversidade de referências culturais ou históricas que estimamos imprescindíveis. Os álbuns ilustrados são bons e belos objetos culturais e de arte cuidadosamente elaborados. Portadores de narrativas, prestam-se como suporte de emoções e sentimentos, continência, espaço de brincadeira, possibilitam a identificação com papéis e personagens, a descoberta do mundo e a transmissão de conhecimentos e emoções compartilhados. Crianças e adultos têm vontade de pegá-los, explorá-los, levá-los consigo e deles se apropriar. A forma física do livro e as ilustrações abrem um caminho que parte do corpo de quem lê e se desenvolve em direção ao imaginário, com sonho e conhecimento tecendo-se, assim, um no outro.

Os contos de fada são cosmopolitas; possuem forma, estrutura própria, referências temporais precisas, desenvolvimento dos personagens e uma profusão de elementos simbólicos.<sup>9</sup> Prestam-se bem para leitura entre gerações e entre grupos. Muitas dessas narrativas tratam de temáticas universais.

Um aspecto essencial diferencia a narrativa escrita e a narrativa oral, ligado à escrita em si: o texto escrito tem uma duração, um espaço preciso, e, como tal, necessita ser percorrido em uma sequência. Sua leitura é linear e não pode entrar em uma desordem completa. Optamos por trabalhar com a transmissão de narrativas literárias lidas ao constatar que ler para o outro é uma estratégia que permite a transmissão, a apropriação da história, e assegura sua permanência, ingredientes fundamentais nos contextos em que atuamos.

Outro aspecto de interesse da literatura está na dupla temporalidade que possibilita viver: o tempo do momento em que a história é lida e o tempo em que se desenvolve a narrativa. Pode-se, assim, brincar com um tempo dentro de outro tempo. O tempo das narrativas literárias é diferente do tempo da urgência; naquele, as palavras trocadas não estão focadas na apreensão e na

8. CANDIDO, A. (1988). O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, pp. 169-191.

9. Cf. DIATKINE, R. Tão negra quanto a madeira desta moldura... In: *Revista Brasileira de Psicanálise*, 47(1) Medo, São Paulo, 2013; PROPP, V. (1965). *Morphologie du conte*. Paris: Seuil-Points, 1970.

angústia. Essas leituras trazem outras histórias, que têm desenvolvimento próprio e falam de outras realidades: histórias fantásticas e imaginárias, que nos situam na história do mundo, da humanidade, e possibilitam o resgate da consistência do tempo, um tempo no qual presente, passado e futuro estão articulados.

Constatamos que as crianças que foram familiarizadas com a leitura de narrativas escritas rapidamente identificam os formatos das histórias, e percebem que estas narrativas são arbitrárias, mas sempre comportam início, meio e fim, recorte de tempo e espaço delimitados pelos acontecimentos e seres que as cercam. Nesse exercício de percepção da reprodução da reprodução, de formas, sons e situações, a criança se encontra com o próprio ato criativo, e são inumeráveis suas manifestações.

### **Um enquadramento preciso e insólito**

Assim como o funcionamento da USIS parecia muitas vezes insólito para pais e professores, as sessões de leitura nesses lugares públicos, isentas de qualquer designação de evento, parecem insólitas àqueles que as frequentam pela primeira vez e geram nos profissionais locais questionamentos. Ação terapêutica, cultural, educativa? Dependendo da proposta, os objetivos, a atuação e o enquadramento são diferentes. Uma intervenção nos serviços de pediatria, por exemplo, com literatura e livros contribui para melhores condições de acolhimento, acesso ao conhecimento e familiarização com a língua escrita. Instaure outro campo de linguagem, mais rico e humano.

“São iniciativas culturais, uma escolha pensada, feita a partir de conhecimentos, mas também de uma posição ideológica: perderíamos de outra maneira algo fundamental: ignorando voluntariamente a história das crianças e de seus pais, podemos nos deixar surpreender, observamos elementos que não teríamos



10. DIATKINE, R. (1983). *Enfants et écrits. Les livres, c'est bon pour les bébés*. Paris: A.C.C.E.S., 2011, p. 9.

11. CABREJO-PARRA, E. *Le bébé est un linguiste qui s'ignore*. In: BONNAFÉ, M.; CABREJO-PARRA, E.; DEFOURNY, M. *Premiers récits, premières conquêtes: une littérature au berceau*. Paris: A.C.C.E.S., 2008, p. 19.

visto [...] temos consciência de que estamos lá em uma posição totalmente diferente de nossas posições profissionais habituais, é um trabalho cultural e não psicológico”.<sup>10</sup>

É próprio do viver o aprender; é fundamental aprender a ler, a escrever e a contar, assim como é função da escola ensinar. Como espaço social da infância, o acesso à escola constitui um direito. Estar em contato com narrativas e livros contribui para a educação e melhora a relação com a aprendizagem e a leitura, mas este não é o objetivo principal nessas experiências que relato. Já nossa posição e nossa intenção quando atuamos na USIS são de um acompanhamento terapêutico.

## Linguagem

Ao ler para uma criança lemos também para nós mesmos. A língua não se ensina, se transmite - e é importantíssima para a formação do sujeito humano. Quando um bebê escuta, demonstra que é um sujeito! Escutar é diferente de ouvir. Ele lê o rosto, lê a voz, as cores, o mundo que o cerca. A linguagem é uma brincadeira gratuita no interior do pensamento de cada um, uma atividade sem utilidade precisa, que supõe a existência de várias pessoas. Supõe a alteridade.

“Para construir sua subjetividade um bebê necessita de um adulto que lhe envie um eco. As rimas, as histórias cantadas são suportes para falar com um bebê, elas oferecem um eco, um face a face com o adulto e geram um banho de linguagem e cultura essencial a seu desenvolvimento”.<sup>11</sup>

Nós, adultos, somos bastante atentos à semântica das palavras, mas nessas mediações delicadas é a poética da narrativa, sua melodia, seus compassos, sua estrutura e o face a face com o adulto

que lê, e assim garante o fio da narrativa, que dão consistência e servem de continência.

Os contos de fada são propícios à interpretação, como bem os explorou Bettelheim.<sup>12</sup> Seria tentador interpretar por que uma criança escolhe este ou aquele conto, ou comprar livros que falam deste ou daquele assunto que, pensamos, poderiam trazer aquela problemática ou questão. Mas estamos aqui em um lugar distante de receitas e fórmulas. As crianças sabem o que escolhem, basta acompanhá-las.

### **Fazer diante sem se substituir: surpreender, respeitar e esperar**

Abdel Ali é um menino de cinco anos de idade, com origem no Magreb. Quando chego à sala de espera do ambulatório de pediatria onde eu iria realizar uma sessão de leitura, ele está lá, entre outras crianças, mães e seus bebês. Proponho a leitura de uma história. Zaki vem prontamente e escolhe um livro para que eu leia. Abdel Ali se aproxima, enquanto sua mãe, distante, observa e sorri. Leio o *Canto das baleias*. Ele se coloca bem na minha frente, escolhe outro livro (completamente diferente e com ilustrações que utilizam figuras geométricas, abstratas: *Kaleidoscópio*), o coloca no chão, diante do meu, e quando faço minha primeira pausa na leitura para virar a página, ele começa a me contar, a nos contar, outra história. Começa a criar uma história e conta (lê) a partir das ilustrações deste livro. Isto se acrescenta, se mescla, à leitura da outra história e do que se passa entre Zaki e eu. Aproveita as pausas de minha leitura para contar: “Aqui é o sol; aqui, os barcos; os barcos estão na praia; agora é a lua e o sol vai se pôr... O sol vai se pôr e papai vai chegar. Papai vai voltar para casa”.

Assim fomos tecendo uma trama de histórias: a lida por mim, a contada por ele, a da mãe que assistia e outras tantas que

12. BETTELHEIN, B. *Psychanalyse des contes de fées*. Paris: Robert Laffont, 1976.



eram provavelmente pensadas pelas crianças e pelos adultos que escutavam nossa composição. Abdel Ali se exercitava como narrador (aprendia e ensinava), brincava em seus pensamentos, nos dava o presente de sua história e o fazia acompanhado de minha leitura, da estrutura da narrativa, de outras presenças, dos livros com suas letras e imagens, em uma situação de total gratuidade (sem comentários, perguntas ou interpretações). Nossas histórias se misturavam: *O canto das baleias* também se passa na praia, também tem uma criança que espera. As formas geométricas e a narrativa de Abdel me fazem imaginar outro continente, com arquitetura bem diversa daquela que me é familiar e daquela *banlieue* parisiense cheia de concreto. Campos associativos se mesclam. E é isso que, em geral, acontece nessas situações de mediação de leitura: uma experiência rica, em que narrativas podem se colocar em cena a partir do repertório de cada um, do repertório que o texto traz, das associações que se criam, do que está ocorrendo no momento; algumas são ditas, outras permanecem secretas.

Um trabalho cultural é, de certa forma, criar uma liberdade que permite descentrar das situações difíceis. Um prazer ultras-secreto, íntimo e independente, que nos relembra quem somos e desperta a capacidade de imaginar, sonhar com outras possibilidades. A introdução de um ritmo permite que o aparelho psíquico se desbloqueie, desvende um nó, liberte o desejo de simbolizar e dramatizar, inventar histórias, brincar, compartilhar. Na história lida, o conto e o livro têm uma função continente, guardam de maneira constante as peripécias e a maneira como se desenvolvem. Em geral, no fim os elementos expostos no início se encontram com suas funções inalteradas, mesmo que diferentes. Essas leituras compartilhadas guardam os traços, a memória de um encontro.

Se uma mãe tem dificuldade “de conversar” com seu bebê, de pouca serventia será o profissional dizer-lhe “mãe, converse com o seu bebê”. É importante propor-lhe algo que desperte esse

desejo, que relembre essa capacidade, que também alimente essa mãe, esse pai e esse entorno. Com essa intenção foi criada a Associação A.C.C.E.S.<sup>13</sup>

Nessas situações, os pais descobrem ou relembram, por meio de seus filhos, elementos importantes, e vice-versa. O brilho nos olhos da criança, seu prazer com a narrativa, com o livro que a animadora-leitora está lendo, bem como a relação que se estabelece, permitem reencontrar algo de sua infância. Ao ver seu bebê, os pais lembram quem foram um dia: crianças que brincaram, sonharam, receberam palavras e histórias, e que possuem repertório. Isso está longe de ser simples e os sentimentos podem gerar situações explosivas e conflituosas, e aí a delicadeza e a seriedade de um equilibrista são necessárias. Essas sessões têm participação livre; o ir e vir, assim como a distância, estão disponíveis – e, com sorte, paciência e tolerância, o tempo de retornar, também.

### **Mamãe “du Voyage”**

Durante dois anos, acompanhei consultas pediátricas de primeira infância, realizadas em um caminhão que ia até os assentamentos ciganos.<sup>14</sup> A cada 15 dias, passava uma manhã lendo histórias para mães e bebês. Dois ambientes: o de espera e o da consulta. Éramos três: a pediatra, a enfermeira e a animadora-leitora, situação que me permitiu acompanhar durante algum tempo as mesmas crianças. Os álbuns ilustrados estavam à disposição, faziam parte do que ali se passava e podiam ser emprestados. Eram utilizados por todos, inclusive a médica e a enfermeira, na minha presença ou ausência.

Esses acampamentos podem ser muito precários e ter uma atividade de transmissão cultural ativa ou não. A oralidade e a música são as formas de expressão valorizadas. Em diversos grupos na Europa, por exemplo, os pais compõem uma música para

13. Veja mais sobre a Associação A.C.C.E.S. em: [www.acces-lirabebe.fr](http://www.acces-lirabebe.fr).

14. “*Les gens du Voyage*”, em expressão francesa (NdA).

o bebê que irá nascer e a cantam para ele durante toda a gestação. Essa música e a presença do pai vão, assim, se inscrevendo na relação mãe-bebê, para além do imaginário da mãe. Precioso!

Sindy é uma pequena rechonchuda e risonha garotinha de 11 meses. Sua mãe, jovem e desconfiada, coloca-a na bancada diante da janela. Estou lendo para outro bebê um pequeno livro cartonado, *Arthur e sua família*. Sindy, à distância, começa a participar: balbucia, sorri, quer se arrastar para se aproximar, o que a mãe permite, segurando-a para que não caia. Quando findo esta pequena história, pego outro livro, com muitas fotos de Tana Hoban: *Des couleurs et des choses*. Pergunto à mãe se posso mostrá-lo à Sindy, e ela aceita. Sindy jubila, brinca, ri, reage e participa: aponta com o dedo a banana, quer aproximar a boca da imagem, dá tapinhas no livro, experimenta. É um livro praticamente sem texto, só há palavras na capa. Tento envolver a mãe nessa brincadeira, com pouco sucesso. Sindy tem prazer e o demonstra ativamente. Quando o livro finda, sugiro outro, mas a mãe imediatamente a pega no colo, vira para si e me diz, brava: “Eu não fui bem na escola, não sei ler, ela é igual a mim!”. Sem argumentações, aceito.

Durante vários meses, a mãe de Sindy a trará à consulta, me ignorando e discretamente me observando, porém deixando Sindy interagir comigo. Muito tempo depois, ela me pede aquele primeiro livro e pergunta se pode levar emprestado. Ela o leva. Uma nova história começa, então, entre nós, e podemos brincar com essas narrativas. A mãe, através da filha, se autoriza a explorar os livros e textos, a cantar, a lembrar a infância, e valoriza suas capacidades. Sindy é um bebê saudável, alegre, comunicativo, ativo, certamente esta mãe a recebeu com carinho e palavras.

Os bebês são pequenos “pesquisadores” cheios de possibilidades. Ao nascer, suas competências independem do meio social. Se um bebê adquiriu a linguagem, os adultos que o acompanham

falam e se comunicam; isto demonstra que, quando crianças, adquiriram este extraordinário conhecimento que é o domínio de uma língua, a língua materna, transmitida por meio dos cuidados maternos; significa que a transmissão da linguagem se efetuou em toda a sua complexidade. Vários estudos e profissionais de diversas áreas apoiam essa afirmação (René Diatkine, Serge Lebovici, Emilia Ferreiro, Jerome Bruner, Albert Jacquard, Evélio Cabrejo-Parra entre outros). A evolução de uma criança estará ligada, em parte, também à sua classe social e condições de vida, mas isso nada tem a ver com herança genética.<sup>15</sup> O prazer de brincar com a literatura é universal. Temos esse patrimônio à nossa disposição, um tesouro inicial, e devemos aproveitar, facilitando o encontro de todos com ele, em nossas atuações. Principalmente aqueles que, sem escolher, estão privados desse acesso.

**“Essas crianças vieram tratar da saúde, não brincar ou ouvir histórias!”**

Foi o que afirmou a intérprete do ambulatório de pediatria, quando lhe solicitei que traduzisse para as mães o que fazia ali, com os livros.

Sentadas junto à parede, estáticas e silenciosas, uma dezena de mães palestinas, em seus longos vestidos e véus tradicionais, seguram bebês de idades variadas.

Insisto, com delicadeza, mas firme, que as histórias também são importantes para a saúde. Nada feito. Sem intérprete, decido recorrer à leitura de uma de minhas histórias preferidas na época, e também um sucesso entre os bebês, *Roule Galette*, um conto tradicional de adição do qual existem muitas versões. Os elementos vão se adicionando à narrativa principal, e um pequeno refrão musical se repete a cada vez que a pequena torta encontra um personagem em seu caminho, até ser comida pela raposa malandra. Leio, mostro as imagens, canto a pequena

15. BONNAFÉ, M.  
À l'orée du langage,  
op. cit.

canção. Ao fim, uma das mães me dirige a palavra sorrindo e solicita a tradução da intérprete: “Ela conhece o conto e gostaria de contá-lo na sua língua”. Estendo o livro à mãe, que se levanta, coloca seu bebê próximo a mim e começa a nos contar *Roule Galette* em seu idioma natal. Naturalmente, tudo muda: as outras mães aproximam-se do tapete, olham os livros, riem, conversam entre elas, comigo e com seus bebês. Elas continuam sem falar francês, e eu, sem entendê-las semanticamente. Mas ali foi criado um espaço onde outra linguagem, que todos falamos, a da poesia, está estabelecida, assim como o brincar e a conversa. Como os bebês, iniciamos um diálogo musical cheio de gestos e mímicas, e nos encontramos em nossa humanidade. A estética deste álbum ilustrado e a qualidade deste texto são ingredientes imprescindíveis na situação descrita.

Independente da idade das crianças, de sua capacidade de falar ou do domínio (ou não) de um idioma de uns e outros, observamos efeitos impressionantes: as crianças se envolvem com as histórias e participam; os outros profissionais finalmente entendem que ali acontece algo interessante e importante, e as mães, surpresas pela atenção recebida, pelas reações de suas crianças, pela qualidade desses objetos, sentem-se valorizadas, se apropriam dos livros, tomam a palavra e começam, por sua vez, a contar. Podem, assim, se apresentar de outra forma, sem ficar constrangidas, encolhidas; mostram sua inteligência, humor e entusiasmo, apresentam seus conhecimentos, apesar das dificuldades pessoais eventuais e das que se referem às diferenças culturais.

Nesse trabalho cultural, doamos um pouco de sonho e imaginação, brincamos com os bebês, com narrativas e livros, diante de seus pais; é isso, em essência. Criamos momentos prazerosos de “conversa” em torno de belos objetos culturais inseridos naturalmente e inscritos na corrente do viver. Passamos histórias, ouvimos histórias e servimos de despertadores ou facilitadores de habilidades adormecidas.



## Uma pequena biblioteca no final do corredor

Trabalhar na *Unité de Soins Intensifs du Soir* (USIS) era, como o nome diz, intenso. No meu caso, apesar da grande vontade de aprender, no início era exaustivo, um excesso de elementos novos: a psicanálise, a língua, a pesada carga horária de formação, os colegas de equipe e suas marcantes personalidades, as tardes com as crianças e jovens. Em certos momentos, no início, me senti tão perdida quanto elas ao entrar; achava incrível a confiança que depositavam em mim, aprendiz de quase tudo. Essa atitude de meus superiores e colegas foi importante para meu desenvolvimento, aprendizagem e integração.

Trabalhei como estagiária e conheci os diversos ateliês. Depois, fui contratada como psicóloga e terapeuta responsável pela pequena, exígua biblioteca de literatura (descrita também por Cruziat<sup>16</sup>), no fundo do corredor de entrada daquele grande apartamento onde a USIS funcionava. Quase metade das crianças recebidas tinha ao menos um dos pais imigrante.<sup>17</sup>

Essa instituição, que se assemelhava a um hospital dia, fora criada com a intenção de diferenciar-se do modelo tradicional e de experiências anteriores realizadas nesse setor. As crianças vinham após a escola e ficavam até o final do dia. Era uma instituição que se pretendia essencialmente terapêutica. Parte da equipe trabalhava com a escola e os familiares; outros, com as crianças e a escola, ou somente com as crianças. As condições necessárias para a garantia de um *setting* psicanalítico clássico eram difíceis nesse enquadramento.

“[...] os psicanalistas responsáveis pela USIS se propuseram, então, a seguir as dramáticas peripécias das crianças nos movimentos dessas novas coordenadas, sem interpretações selvagens nem discursos pseudopsicanalíticos”.<sup>18</sup>

Todos nós assistíamos à consulta inicial da criança com o psiquiatra psicanalista, pela qual se iniciava o processo de admissão

16. CRUZAT, F.  
*Rencontres -  
Les textes du Centre  
Alfred Binet.*  
Paris, déc. 1984.

17. AVRAM, C.;  
LEFRÈRE, F.  
*No Man's Land:  
Les enfants  
migrants à l'unité  
du soir (Enfance et  
migrations).* In:  
*Les textes du Centre  
Alfred Binet*, 17.  
Paris, juin/déc. 1990.

18. DIATKINE, R.;  
AVRAM, C. *Pourquoi  
on m'a né?* Paris:  
Calmann-Levy, 1995,  
p. 19.

na USIS, e a decisão final somente era tomada após a discussão de equipe. E assim se seguia durante todo o acompanhamento. O que se passava em minha pequena sala fazia parte de uma enorme estrutura complexa e rica que era proposta às crianças.

“[...] Escutar um terapeuta lendo era um dos elementos do tratamento na USIS, tal qual um baixo contínuo nem sempre audível que dá sentido às outras vozes. Suporte da produção psíquica permitindo superar o agir e a repetição, as histórias e os contos se articulam com as produções pessoais das crianças nos outros ateliês... temas complementares se desenvolvem em coordenadas temporais e espaciais diferentes. O conto é intemporal (“era uma vez”) e não localizável (“em um país distante”), mas o texto é imutável e o livro permanece, na biblioteca ou mesmo se a criança o empresta e o leva para casa... Cada releitura é uma nova descoberta que permite renovar e reforçar o sentimento de existir de um jeito diferente que aquele atravessado pela adversidade”.<sup>19</sup>

A Biblioteca era o primeiro ateliê a abrir e o último a fechar; assegurava a presença de um adulto e de histórias nos momentos de transição. Lá, as tardes tinham momentos diversos, ditados pela circulação das crianças, suas demandas e necessidades.

São 17 horas e Malika, uma menina de oito anos, sozinha e um pouco sem saber o que fazer me pergunta: “Vamos ler Dinomir?”. Já faz alguns meses que, tarde após tarde, Malika me pede este mesmo livro simples, que conta em poucas frases a história de um pequeno dinossauro. Ela diz “Barbapapa” e depois “Dinomir!”. E observa que estão faltando livros nas prateleiras. Às vezes fico cansada desta repetição de pedidos sem surpresas, mas também tocada pela sua necessidade constante de encontrar referências. “Eu sei ler, quer ver?” Ela me recita passagens inteiras de Dinomir, que sabe de cor (alguns meses mais tarde, realmente aprenderá a ler e sozinha, o que fará com prazer para si e para

os outros). Escolhe então outro livro, *Koloboque*, uma história cantante de um pequeno pão, e depois *Xandi e o Monstro*. Mas fica aflita: “Tenho medo!”, diz ela, grudada a mim, e segue assim o fio do narrador e acaba por tomar uma distância do objeto de suas angústias. Ao final, se diverte com Xandi. A beleza e a estrutura da língua cumpriram sua função. Mas agora a biblioteca está cheia. A pilha de livros nos meus joelhos aumentou e Malika não está gostando nada desta concorrência. Momento delicado. Alguns adolescentes passam e, do corredor, me cumprimentam. Oscar, como sempre, a uma distância respeitosa, observa da porta. Oscar escolhe sempre o lugar de goleiro deste lado quando uma partida se faz no corredor. Temos um pacto silencioso e eu sei que ele escuta atentamente as histórias de longe.

Agora leio *La première chasse*: as imagens são lindas e todos estão interessados. Surgem muitas questões: “Os impalas são antílopes? Um leopardo corre mais rápido que uma moto? Certamente não, mas que uma Peugeot, sim”. Mathieu me diz que irá me trazer um búfalo da Argélia. Hoje, ele está particularmente nervoso; pouco a pouco, me escutando, se acalma e deixa a sala 15 minutos depois, pedindo para participar do passeio que faremos na quarta-feira. Nós estamos avaliando as chances de os leões pegarem os búfalos e de verificar se realmente tem um rio à esquerda da imagem quando Sembenne entra na sala e diz: “Quem é o velho?”. Vejo René Diatkine, que desce a escada, Jean-Charles explica que já o conhece e Tom me diz: “Ah! Então é ele que eu verei?” Conversamos um pouco sobre isso e voltamos à noite que caía sobre o Kilimanjaro.

René Diatkine gostava de nos lembrar que todo ser se constrói em permanência, e que todo encontro, durante a vida, inclusive um encontro cultural, pode levar a uma mudança definidora.

Nesses contextos extremos, criar espaços onde a linguagem pode ser exercida em sua expressão mais lúdica, com gratuidade, traz acolhimento e convida ao diálogo. Quando a adversidade

20. CRÉMIEUX, R.; SULLIVAN, P. *La traîne - Sauvage*. Paris: Flammarion, 1999.

21. MORO, M. R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris: Arthème Fayard/Pluriel, 2011, p. 161.

22. DIATKINE, R. *Devant des familles venues d'ailleurs* In: *Les textes du Centre Alfred Binet*, Paris juin/décembre, 1990.

23. PETIT, M. *Los libros y la jungla*. In: *Simposio 10 años de literatura infantil y juvenil*. Universitat Autònoma de Barcelona, 30/09 y 01/10/2016.

nos atinge, silenciemos em nossas poéticas. Só nos entregamos quando solicitados.<sup>20</sup> Inventamos a arte para expressar o viver. Ela é nossa aliada diante do assombro do desconhecido, da perda, da violência; somos seres de sentidos, seres de palavras, seres Brincantes!

“[...] escolhida ou não, toda migração é um ato de coragem... e leva a modificações no conjunto da história familiar. A migração, esta é sua grandeza existencial, é um ato complexo que não pode ser reduzido a categorias da sorte ou da necessidade! Independentemente das razões que levaram a esse ato, a migração é às vezes traumática [...]. A psicanálise reconhece três significações de trauma [...] este refere-se à perda do enquadramento cultural interno, a partir do qual era decodificada a realidade externa”.<sup>21</sup>

Devemos, como sugerem Diatkine<sup>22</sup> e Petit<sup>23</sup>, investir em uma cultura do acolhimento e da hospitalidade em nossa sociedade e nossas instituições, uma cultura na qual cada pessoa ou grupo seja considerado como sujeito singular. Para isso, propor ações que priorizem a criação de espaços de escuta, intercâmbio e a transmissão da cultura e deem lugar para formas de expressão diversas - que acolham a todos sem espera específica, resposta “adequada” ou produto. Nós, profissionais, precisamos, sem perder a seriedade e o rigor, cuidar para impedir engessamentos que nos retirem a liberdade de pensar e inventar nesses contextos adversos e extremos. Assim, quem sabe, poderíamos minimizar e evitar agravar as consequências desses deslocamentos.

### Referências bibliográficas

- AVRAM, Claude; LEFRÈRE, F. (1990). No Man's Land: Les enfants migrants a l'unité du soir. In: *Enfance et migrations. Textes du Centre Alfred Binet*, 17. Paris, juin/déc. 1990.
- BAUMAN, Zygmunt. Mensageiros da globalização. *El Pais* (31 out. 2015). Disponível em: <bit.ly/2HOZeBE> (Acesso: 31 dez. 2017).
- BETTELHEIN, Bruno. *Psychanalyse des contes de fées*. Paris: Robert Laffont, 1976.
- BRECHT, Bertolt. (1939). *A cruzada das crianças*. São Paulo: Pulo do Gato, 2014.
- BONNAFÉ, Marie. (1994). *Les livres, c'est bon pour les bébes*. Paris: Arthème Fayard/Pluriel, 2011.
- BONNAFÉ, Marie. À l'orée du langage. In BONNAFÉ, M.; CABREJO-PARRA, E.; DEFOURNY, Michel et all. *Premier récits, premières conquêtes: une littérature au berceau*. Paris: A.C.C.E.S., 2008. (Publ. à l'issue du colloque "À l'orée du langage: textes, images, rythmes", tenu à la Bibliothèque nationale de France le 15 octobre 1999).
- CABREJO-PARRA, Evelio. Le bébé est un linguiste qui s'ignore. In BONNAFÉ, M.; CABREJO-PARRA, E.; DEFOURNY, M. *Premier récits, premières conquêtes: une littérature au berceau*. Paris: A.C.C.E.S., 2008.
- CANDIDO, Antonio. (1988). O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, pp. 169-191.
- CRÉMIEUX, Rosine; SULLIVAN, Pierre. *La traîne - Sauvage*. Paris: Flammarion, 1999.
- CRUZAT, F. *Rencontres - Les textes du Centre Alfred Binet*, déc. 1984, Paris.
- DIATKINE, René. (1983). Enfants et écrits In: BONNAFÉ, M. *Les livres c'est bon por les bébés*. Paris: A.C.C.E.S., 2011.
- \_\_\_\_\_. *Devant des familles venues d'ailleurs - Les textes du Centre Alfred Binet*. Paris, juin/décembre 1990.
- \_\_\_\_\_. Tão negra quanto a madeira desta moldura... In: *Revista Brasileira de Psicanálise*, 47(1) Medo, São Paulo, 2013.
- DIATKINE, René.; AVRAM, Claude. *Pourquoi on m'a né?* Paris: Calmann-Levy, 1995.

- EDWARDS, Adrian. Des déplacements de populations sans précédent à travers le monde. In : *The UN Refugee Agency (UNHCR)*. Disponível em: <[bit.ly/2HBBAee](http://bit.ly/2HBBAee)> (Acesso: 31 dez. 2017).
- HOBAN, Tana. (1989). *Des couleurs et des choses*. Paris: École des Loisirs. (Coll. Kaleidoscope), 1990.
- MICHELS, Tilde. *Xandi et le Monstre*. Paris: Casterman, 1976.
- MORO, Marie-Rose. (2002). *Enfants d'ici vênus d'ailleurs*. Paris: Arthème Fayard/Pluriel, 2011.
- ONU (2016). Europe: L'Unicef met en garde contre les risques d'exploitation pour les enfants réfugiés et migrants. In: Centro de Actualidad de la ONU [14/6/2016]. Disponível em: <[bit.ly/2F4aff4](http://bit.ly/2F4aff4)> (Acesso: 31 dez. 2017).
- OXENBURY, H. *Arthur en famille*. Paris: Centurion Jeunesse, 1980.
- PEREIRA LEITE, Patricia Bohrer. Poemar - Reflexões sobre a transmissão das narrativas literárias entre gerações. In: *Revista IDE 53, Poéticas*. São Paulo, 2005, pp. 43, 55.
- PEREIRA LEITE, Patrícia Bohrer.; PRADES, Dolores. *Crianças e jovens no século XXI: Leitores e Leituras*. São Paulo: Livros da Matriz, 2013.
- PETT, Michèle. *A arte de ler, ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- \_\_\_\_\_. Los libros y la jungla. In: *Simposio 10 años de Literatura infantil y juvenil*. Universitat Autònoma de Barcelona, 30/09 y 01/10/2016. Disponível em: <[bit.ly/2K0jTDq](http://bit.ly/2K0jTDq)> (Acesso: 31 dez. 2017).
- PROPP, Vladimir. (1965). *Morphologie du conte*. Paris: Seuil-Points, 1970.
- ROULE GALETTE. Conte populaire raconté par N. Caputo, imagé par P. Belvès. Paris: Flammarion. (Coll. du Père Castor), 1990.
- SHELDON, Dyan; BLYTHE, Gary. (1995). *Le chant des baleines*. Paris: École de Loisirs/Pastel, A.C.C.E.S., Paris, 2008.
- TRANCHENBERG, Ana Rosa Chait (Coord.); COSTA, Magda Beatriz Martins; GOLDFELD, Patricia. (s.d.). Gaúcho: corpo estrangeiro? [Audiovisual, 01m23s]. Disponível em: <[bit.ly/2HErb1k](http://bit.ly/2HErb1k)> (Acesso : 31 dez. 2017).
- YOSHIDA, Toshi. *La première chasse*. Paris: École de Loisirs, 1997.



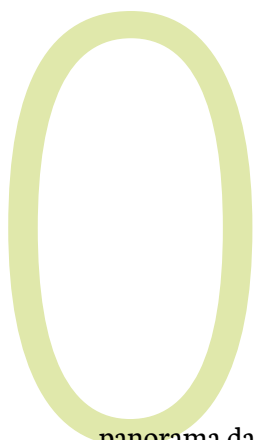






# O leitor no espaço do livro

ROSA TABERNEIRO-SALA | TRADUÇÃO LURDINHA MARTINS



panorama da literatura infantil foi se modificando até chegar a nossos dias e, no que diz respeito ao álbum e ao livro ilustrado, uma das tendências mais observadas é o potencial da materialidade do livro vinculada a um leitor interativo com um componente lúdico. Não parece errado entender que o surgimento dos suportes virtuais e a leitura na tela, eminentemente interativa, podem ser definidos como um dos motivos que provocou a necessidade do objeto livro potencializar ao máximo sua especificidade.

É relevante, portanto, refletir sobre o lugar que o leitor ocupa no espaço do livro como objeto, para lançar as bases de uma poética de sua leitura. Acreditamos que a materialidade do álbum gera um leitor e um tipo de leitura em que é preciso deter-se, especialmente quando se trata de leitores em formação.

O livro é, antes de tudo, um espaço físico no qual se produz um encontro entre autor e leitor. O destaque dos aspectos materiais nos últimos anos implica potencializar as qualidades físicas,

\*

Texto originalmente publicado em *Fuera de Margen. Observatorio del Álbum y de las literaturas gráficas* n. 19 (Zaragoza: Pantalia, 2016).



1. TULLET, H.  
*Aperte aqui*. São Paulo:  
Ática, 2011.

2. GENETTE, G.  
*Metalepsis:  
De la figura a  
la ficción*. Barcelona:  
Reverso, 2006.

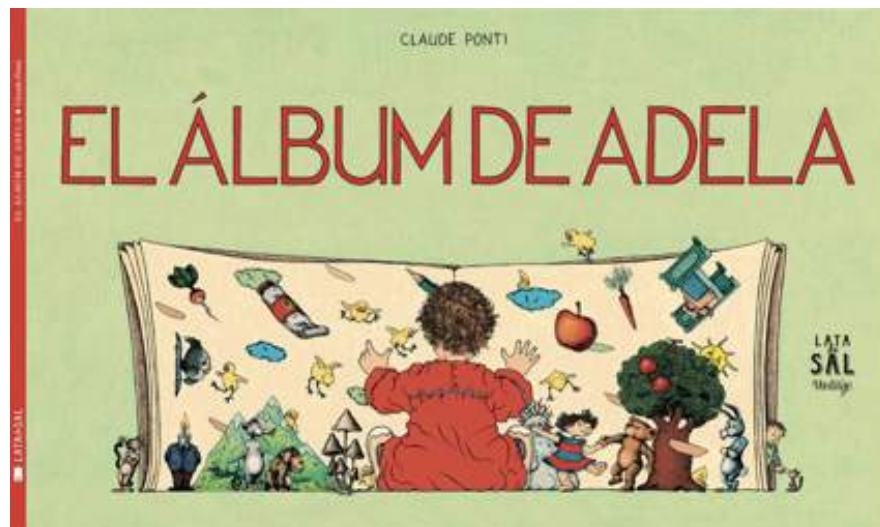
desenhando ao extremo um leitor interativo, que joga com as propostas que o livro oferece, tal como sucede em *Aperte aqui*, de Hervé Tullet,<sup>1</sup> obra em que, explicitamente, o leitor deve colaborar com o texto na simulação de um aplicativo.

Nesse sentido, a tridimensionalidade é outro dos fatores essenciais para identificar as estratégias propostas pela obra a um leitor que lê também com as mãos e que, deste modo, anula a bidimensionalidade que é inerente, por tradição, ao objeto livro, e se aproxima da leitura hipertextual. É difícil, por razões como essas, não pensar

em uma relação causal entre a leitura nas telas e o espaço físico do livro no qual se insere uma das linhas de desenvolvimento do discurso literário infantil, que, desde suas origens, como corresponde à essência da literatura e se define a partir do jogo. Em suma, os espaços do leitor e do livro se confundem, e as fronteiras entre realidade e ficção deixam de existir. É o que Genette denominava *metalepsis*,<sup>2</sup> recurso metaficcional de vital importância quando se trata de formação de leitores.



*Abra este  
pequeno livro*, de  
J. Klausmeier  
e S. Lee (Cosac  
Naify, 2013)



Assim, produz-se uma sobreposição de planos referenciais que anula a separação entre a realidade do leitor e a ficção do discurso. O leitor faz parte do discurso confundindo seu espaço real com o da ficção. Tome, por exemplo, uma obra como *Abra este pequeno livro* de Jesse Klausmeier e Suzy Lee, livro em que cada folha contém uma história na qual se encaixa outra história, até chegar às páginas centrais, que constituem um livro minúsculo. Desde o título, o leitor recebe as instruções que deve seguir para construir o discurso.

*El Álbum de Adela*,  
de Claude Ponti  
(Lata de sal, 2015.  
Edição original:  
Gallimard, 1986)

### **Assumir as dimensões**

O formato que o livro adquire é uma das decisões que condiciona as expectativas do leitor, de tal modo que o tamanho pequeno, por exemplo, leva a uma leitura íntima e privada, como ocorre na série de “Poka & Mina”, de Kitty Crowther, enquanto nos formatos maiores se inferem histórias mais enérgicas como ocorre na invasão do espaço do leitor, que propõe desde a capa *El álbum de Adela*, de Claude Ponti.



## Envolver as histórias

Publicam-se livros que, para serem lidos, devem ser retirados de um invólucro, seja uma caixa, uma carta etc. O leitor, portanto, deve jogar com os efeitos de surpresa e curiosidade, admitindo que um elemento crucial na história rompe o plano da ficção para ocupar a realidade do leitor. Assim, em *Mi cajón favorito*, de Decur, o livro é mantido em uma gaveta, ou *El contador de cuentos*, de Saki e Alba Marina Rivera, a história recorre a uma capa que simula ser um vagão de trem parado em uma estação.



*O contador de histórias*, Saki  
(Edições SM; edição original: Ekaré)

## Dar a volta nos livros

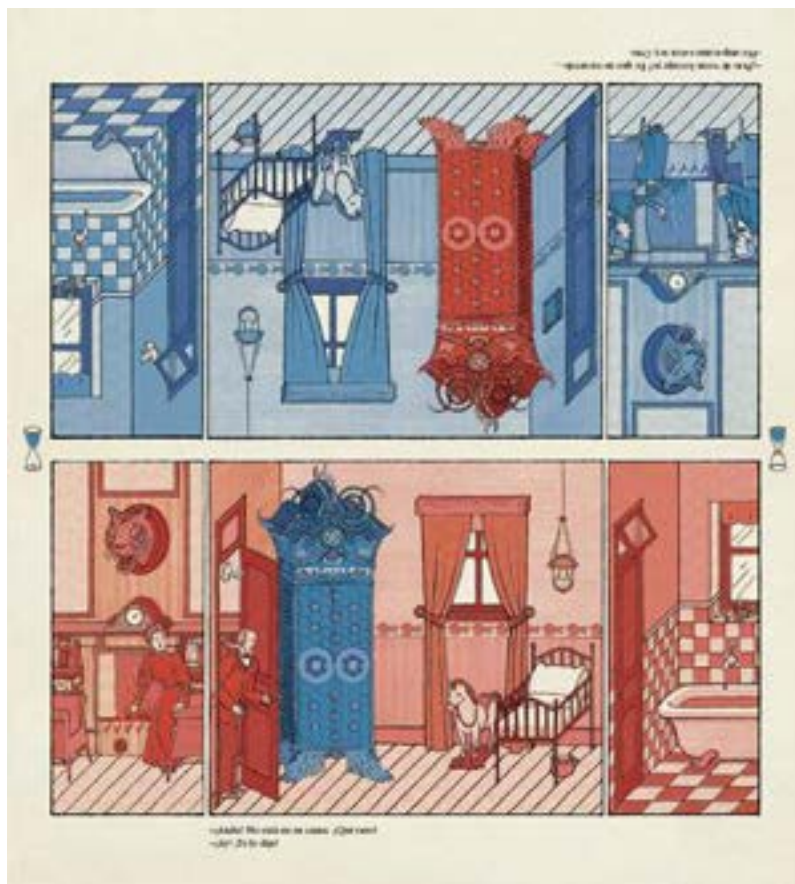
Em outra linha, as opções de manipulação do leitor dependem do desenvolvimento da história ou outra, como ocorre em *El libro de la suerte*, de Sergio Lairla e Ana G. Lartitegui, duas histórias paralelas que coincidem em um ponto central. O que tem sido chamado de livros *drop-down*, histórias reversíveis em que o leitor deve decidir por onde começar. Deste modo, entende-se *El armario chino*, de Javier Sáez Castán, um artifício sofisticado em que a manipulação está no centro do discurso, ou *Rosa y Trufo, una historia de amor / Trufo y Rosa. Uma história sobre la felicidad*, de Katja Reider e Jutta Bucker, uma obra na qual se narra a história da perspectiva



de Rosa, por um lado, e de Trufo, por outro, tomando como eixo o momento em que os dois personagens se encontram.

### Dobrar e desdobrar

Não podemos ignorar a ruptura das fronteiras entre a realidade física do leitor e o representado, a existência de livros cuja história se baseia na ação de dobrar e desdobrar por parte do leitor. Em alguns casos, a existência de desdobrar no interior do livro marca o ritmo da leitura obrigando o receptor a se deter nos detalhes que



*El armario chino,*  
de Javier Saez Castán  
(Ediciones Ekaré, 2016)



O personagem encajado,  
Angela Lago  
(Editora RHJ, 1995)

fazem parte de seu próprio espaço, em uma estratégia de transbordamento comum a outras obras como *El maravilloso minipeli-coso*” de Béatrice Alemagna e Bel Olid, álbum em que Edith mostra, com todo o detalhe, as sensações de inquietação que inspiram sua visita ao açougue. Nessa categoria, encontram-se os livros de formato sanfona, em que o design do material marca o tempo de leitura, como *Un mar de mundos*, de Alberto Gamón e Arianna Squilloni.

No extremo da arte de dobrar e desdobrar, se colocam obras como os *Cuentos infinitos*, das Ediciones Tralarí nos quais a narrativa oral deve ser acompanhada pela arte de manipulação do leitor, que se dirige a um hipotético espectador no desenvolvimento de um jogo, ou a coleção *Libros mutantes*, do rótulo Badabum, uma série de relatos que baseiam sua potência em histórias sem fim a maneira de contos que nunca acabam.

### Entrar na dobra

O uso da dobra na construção do discurso é uma das estratégias que exigem a imersão física tanto dos personagens como do leitor. Uma das partes do livro desempenha a função de dique de separação entre os planos. Assim, o espaço do livro se ergue como

uma dimensão real, com a qual os personagens contam em seu mundo de ficção. Assim, ocorre nos álbuns como *Onda*, *Sombras* e *Espejo*, de Suzy Lee, obras em que a dobra se ergue como um elemento a meio caminho entre a realidade do leitor e o mundo da ficção. Paradigmático é, nesse sentido, o personagem encajado de Ângela Lago, obra em que o espaço físico do livro se define como o elemento central de abrigo do protagonista da mesma forma em *Que viene el lobo!*, de Ramadier e Bourgeau.

### **Passear pelos clássicos**

Em alguns casos, se propõe ao leitor, por meio da presença do elemento tridimensional, uma caminhada inferencial por obras já conhecidas. Produz-se uma penetração física em um mundo que o receptor conhece e com o qual deve colaborar em todas as suas estratégias de manipulação. É o que ocorre, por exemplo, em *Alice no país das maravilhas*, de Robert Sabuda, versão *pop-up* do trabalho de Carroll. A leitura, neste caso, afasta-se da linearidade que implica o virar da página e depende das decisões que toma o leitor na hora de manipular a história.



*Alice no país das maravilhas*, R. Sabuda (PubliFolha, 2010)

## Destapar o oculto

Jogar desde a proposta inicial com a arte de descobrir do leitor resulta habitualmente em livros que rompem a bidimensionalidade. Diante da presença recorrente de ocultamentos, seja por meio de abas ou do próprio virar das páginas, o leitor é obrigado a fazer contínuas inferências que podem, ou não, ser confirmadas pelo discurso. A curiosidade, o jogo e a colaboração obrigatória do leitor na manipulação constituem as chaves da leitura hipertextual não linear. Tomemos como exemplo, *¿Hay un perro en este libro?*, de Viviane Schwarz, obra em que os gatos protagonistas necessitam da ajuda do leitor para ir levantando as abas que podem esconder a presença do cachorro.

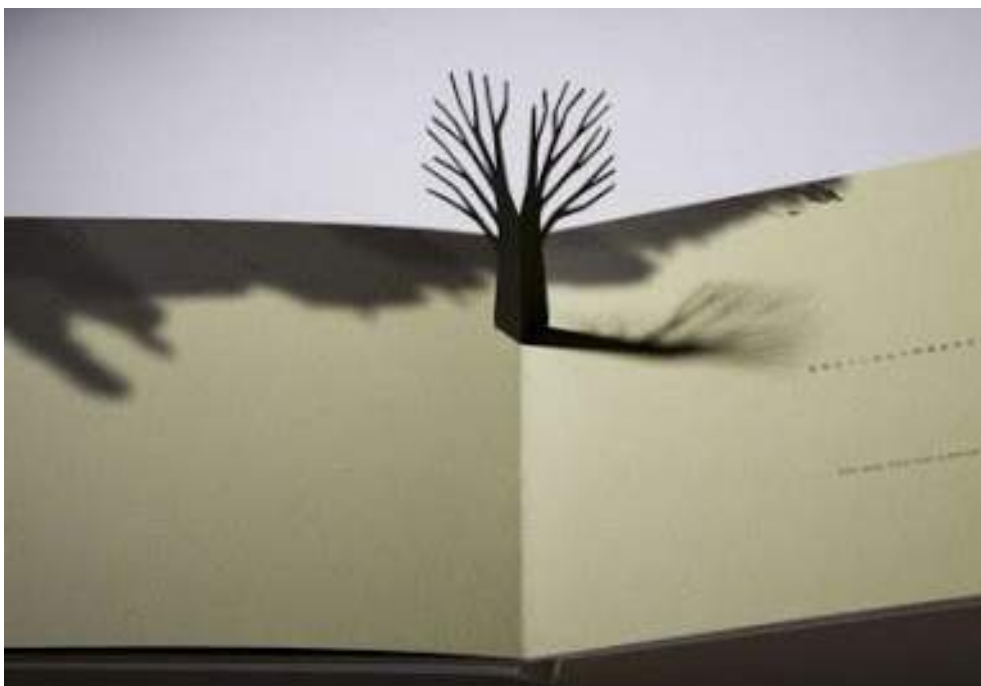


*¿Hay un perro  
em este libro?*,  
Viviane Schwarz  
(Milrazones, 2015)

## Invadir o espaço

Com nuances muito sutis, distingue-se no panorama atual a presença de obras que anulam as fronteiras entre ficção e realidade desde os níveis de recepção que propõe o próprio discurso ficcional. Assim, compreendemos álbuns como *Océano e Oh! mon chapeau*, de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud. Nesses títulos, o espaço do leitor acaba invadido pelo desdobrar tridimensional do discurso, enquanto o texto adquire uma função de ancoragem sobre a proposta da imagem.

Nessa linha, é necessário parar naquelas propostas editoriais que estabelecem um jogo de espaços em que prevalece o plano artístico da criação de pop-up. O espaço e suas possibilidades de transformação se tornam os temas de um discurso extremamente autorreferencial. Assim ocorre em álbuns como *Petit arbre = Little tree* de Katsumi Komagata, *ABCD*, de Marillon Bataille ou *Popville*, de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud.



*Little Tree*, Katsumi Komagata (One Stroke, 2011)

### **Romper a quarta parede**

Por último, cabe destacar o componente de teatralidade que se instaura em alguns livros, de maneira que o leitor parece se converter em um espectador, posto que se produz nele a ruptura da quarta parede que caracteriza o gênero teatral. Alguns apresentam a forma de teatro em papel, no qual o leitor deve ir para garantir o movimento animado. Assim, versões de *El increíble niño comelibros*, de Oliver Jeffers como *L'extraordinaire garçon qui devorait les livres*. Exemplos desse tipo, que costumam jogar com técnicas teatrais tradicionais, como as de sombras, se produzem em propostas marcadas como *Paris s'envole*, de Hélène Druvert, *Excentric Cinema*, de Beatrice Coron, ou em *Caperucita roja* recriada por Clémentine Sourdais.

## Para terminar

Realmente uma das linhas de evolução do álbum atual tem a ver com a potência da materialidade do livro na construção do discurso. Ao contrário do que se poderia pensar, não se trata de obras que propõem um mero jogo manipulador, mas que vão além, colocando ao leitor desafios fundamentais na sua progressão, desde o aspecto hipertextual até a presença da terceira dimensão, que vincula jogo e curiosidade. Assim, a estratégia discursiva baseada na *metalepsis* como forma de metaficção, a ruptura constante das fronteiras entre a realidade do leitor e a ficção do discurso obrigam a aprofundar esses novos espaços que o leitor ocupa nesse tipo de criação. Encontramos-nos, portanto, diante de um discurso metaficcional que se desenvolve na reflexão sobre a própria criação e conduz o leitor a se colocar uma das questões centrais da arte: a distinção entre realidade e ficção ou, o que é o mesmo, a relatividade da verdade ficcional que depende do contexto e do próprio receptor. Diante da eclosão de propostas com essas características, é urgente estabelecer as fronteiras entre o artifício inútil e o discurso que oferece um novo espaço físico ao leitor.



*Excentric Cinema*,  
de Béatrice Coron  
(Kókinos, 2015).  
Edição original:  
Les Grandes  
Personnes, 2014)  
(Fotografia :  
© Sergio Lairla)



### Referências bibliográficas

- ALEMAGNA, Béatrice; OLID, Bel. *El maravilloso mini-peli-coso*. Barcelona: Combel, 2016.
- BATAILLE, Marillon. *ABCD*. Roaring Brook Press, 2008.
- BOISROBERT, Anouck; RIGAUD, Louis. *Popville*. Paris: Hélium, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Océano*. Paris: Hélium, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Oh! Mon chapeau*. Paris: Hélium, 2014.
- DECUR. *Mi cajón favorito*. Barcelona: Thule, 2014.
- CARROLL, Lewis; SABUDA, Robert. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo: Publifolha, 2010.
- CASTÁN, Javier Sáez. *El armario chino*. Barcelona: Ediciones Ekaré, 2016.
- CORON, Beatrice. *Excentric Cinema*. Kokinos 2016
- DRUVERT, Hélène. *Paris s'envole*. Paris: Gautier-Languereau, 2014.
- GENETTE, Gérard. *Metalepsis: De la figura a la ficción*. Barcelona: Reverso, 2006.
- JEFFERS, Oliver; SEGOVIA, Francisco. *El increíble niño comelibros*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- KLAUSMEIER, Jesse; LEE, Suzy. *Abra este pequeno livro*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- KOMAGATA Katsumi. *Little tree = Petit arbre*. Tokyo: One Stroke, 2011.
- LAIRLA, Sergio; G. LARTITTEGUI, Ana. *El libro de la suerte*. Barcelona: A Buen Paso D.L., 2014.
- LAGO, Angela. *O personagem enalhado*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.
- LEE, Suzy. *Onda*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Espejo*. Arcos de la Frontera/Cádiz: Barbara Fiore, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Sombras*. Albolote/Granada: Barbara Fiore, 2010.
- PERRAULT, Charles; SOURDAIS, Clémentine. *Caperucita roja*. Barcelona: Blume, 2013.
- PONTI, Claude. *Él album de Adela*. Madrid: Lata de Sal, 2015.
- RAMADIER, Cédric; BOURGEAU, Vincent. *¡Que viene el lobo!* Salamanca: Lóquez, 2016.
- REIDER, Katja; BÜCKER, Jutta. *Rosa y Trufo: una historia de amor /*

*Trufo y Rosa: una historia sobre la felicidad.* Barcelona: Thule, 2014.  
SAKI; RIVERA, Alba Marina. *El contador de cuentos.* Caracas/Barcelona: Ekaré, 2016.  
SQUILLONI, Arianna; GAMÓN, Alberto. *Un mar de mundos.* Barcelona: Thule, 2014.  
SCHWARZ, Viviane; PÉREZ DEL MOLINO, Jesús Ortiz. *¿Hay un perro en este libro?* Santander: Milrazones, 2015.  
TULLET, Hervé. *Aperte aqui.* São Paulo: Ática, 2011









# No limiar da narração, linguagem e psiquê acordam

MARIE-CLAIRE BRULEY | TRADUÇÃO DE MARINA KAHN

## **A** Introdução

partir do momento em que nascem, as crianças de nossa civilização estão cercadas de linguagem, das palavras de seus pais e de todos que as cercam, bem como de pequenos relatos orais e escritos que lhes são contados das mais diversas maneiras. Em algumas famílias, língua escrita e oral estão vividamente recheadas de cultura e atraem por sua força imaginativa; nesses casos a criança procura espontaneamente apropriar-se das palavras. Em outras, a oralidade submete-se às exigências do cotidiano, afasta de si a dimensão do imaginário e, muitas vezes, esvazia de sentido a escrita.

Fato constatado, há pouco mais de vinte anos a associação A.C.C.E.S<sup>1</sup> realizou uma ação que pretendia ser preventiva ao conceber práticas culturais que ofereciam às crianças acesso a livros e à tradição oral. Convencida de que um encontro regular e familiar com essas narrativas oferece às crianças uma apropriação da linguagem em seu sentido mais profundo, e permite ricas elaborações psíquicas, passou a atuar com crianças desde seu

1. Association Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations.

nascimento até os 3-4 anos, idade da estruturação da linguagem e da entrada no processo de simbolização.

Para melhor compreender em que ambiente a criança pode tirar proveito das palavras, dos pequenos relatos escritos e orais que lhes são oferecidos desde o berço, farei uma pequena digressão sobre Winnicott e o que ele chama objeto transicional.

### **Winnicott e o objeto transicional**

O psiquiatra infantil inglês Winnicott interrogou-se muito sobre o modo pelo qual a capacidade de criar de todo o ser humano se origina. Ele destacou o sentimento de *continuidade do ser* que se constrói sobre a segurança e a confiança que o bebê experimenta em relação ao seu entorno, e que seria a base sobre a qual ele poderá desenvolver uma relação criativa com o mundo que o cerca e, mais particularmente, com os objetos culturais que lhes são sugeridos.

O autor mostra como, desde o comecinho da vida de um bebê, a mãe ou aquela que exerce a função materna, vivendo com ele em harmonia, responde à suas necessidades de tal maneira que lhe dá a ilusão de estar ele próprio criando a coisa da qual sente necessidade, de criar a resposta que lhe é dada, a mamadeira que lhe é estendida no momento da fome. É sobre essa experiência positiva e repetitiva que o bebê poderá se apoiar para, progressivamente, formar a experiência da desilusão, quando a espera e a ausência se impõem, quando o princípio da realidade prevalece sobre o princípio do prazer.

Na defasagem que se instala entre a demanda da criança e a resposta da mãe, instaura-se um tempo em que surge o que Winnicott chama de objeto transicional. Nesses momentos de separação, de ruptura, de desestabilização, ele observa a atitude da criança ao brincar com o objeto eleito - a pontinha do cobertor ou o bicho de pelúcia, utilizados como presença, como substituto da mãe, como vínculo entre ele próprio e a mãe ausente. Esse objeto



que ele já utiliza como signo, como símbolo, permite-lhe harmonizar seu mundo interior com a difícil realidade que se lhe impõe. É aqui a origem do processo de simbolização. Winnicott vê nessa experiência transicional a capacidade de a criança abrigar uma relação positiva entre seus desejos e respectivos limites, e a frustração; Winnicott ainda vê no âmago da espera a possibilidade de a criança criar e viver de modo positivo a separação e a ausência.

À medida que a criança cresce, essa área transicional vai aos poucos se tornando espaço do brincar e, então, espaço da cultura. “A aceitação da realidade”, diz Winnicott, “é, na verdade, uma tarefa sem-fim. Se as primeiras experiências da infância foram suficientemente boas, a criança que se tornou você ou eu encontrou os meios de digerir a ofensa (que a cada instante a realidade impõe). Ela conserva sua onipotência em guisa de criatividade e seu ponto de vista pessoal sobre as coisas. A criança tornada você ou eu se vê dotada de certa capacidade de ver todas as coisas de um novo olhar, e ser criadora de cada detalhe de sua vida”.

Esse espaço transacional que ajuda a criança a elaborar os tempos da separação e os tempos de reajustes de seus desejos em relação à realidade se constroem a partir de sua relação com o objeto transicional; em seguida, mais tarde, constrói-se com as primeiras sílabas que emite, o que é, também, uma primeira criação, uma forma de povoar a ausência; depois, são as primeiras histórias, os relatos infantis contados, que também são maneiras de continuar a criação de representações, de imagens do mundo interior da criança.

## **O balbuciar infantil**

Assim que a criança começa a balbuciar suas palavras, sozinha, no berço, feliz com a emissão de suas primeiras produções sonoras, ela se escuta, e o encontro com a própria voz começa a se tornar uma espécie de alimento psíquico, uma criação, um acompanha-

mento simbólico. Por meio dessas primeiras emissões sonoras, a criança significa que não está sozinha; elas são também a marca desse espaço transicional que a habita, para alimentar positivamente os primeiros esboços de representações da ausência da mãe vividas na solidão do berço.

Esses balbucios, em si um fato significativo, podem ser o fundamento de todo diálogo humano se o adulto que compartilha dessa jornada retoma as primeiras sílabas do bebê, se interessa em sua criação, devolve-lhe o eco de sua produção, marcando, assim, o reconhecimento de toda a sua pequena atividade psíquica, atribuindo-lhe desde já um sentido. Esse jogo, que nasce desde as primeiras sílabas enunciadas pelo bebê e que o adulto repete em eco, serve para lhe dizer que sua pequena sílaba colocou em movimento a atividade de pensar daquele que escuta. É fornecer-lhe um espelho de sua atividade psíquica. Em uma relação intersubjetiva, esse reconhecimento recíproco e permanente funda a linguagem, pois cada um está presente no discurso do outro. É no eco de suas próprias sonoridades que o bebê entra na linguagem, que ele desperta para a vida psíquica. Tornando-nos receptores de seus balbucios, dando-lhes retornos, os introduzimos nos sentidos; e o bebê não cessa de decodificar o mundo.

## Os jogos com a linguagem

São primordiais os momentos de trocas dos prazeres em torno da boca e de linguagem entre adultos e crianças. Isso oferece a elas a capacidade de brincar com a língua. Pierre Jakez Hélias conta em seu livro *Le cheval d'orgueil*<sup>2</sup> [O cavalo de orgulho] a relação fabulosa que seu avô exercia sobre ele como contador de histórias. “O que me agrada em meu avô é que as palavras saltam de sua boca como em um jogo de cabra-cega, elas se batem como bolas de gude, havendo sempre algumas que emitem o mesmo barulho regularmente espaçado”. As canções de ninar, as canções infantis,

2. HÉLIAS, P. J.  
*Le cheval d'orgueil.*  
*Mémoires d'un breton*  
*du pays bigouden.*  
Paris: Hatier, 1984.

as parlendas assumem esse lugar, brincam com o prazer da voz, com a materialidade da palavra, oferecem cadências e ritmos que falam ao corpo. Sua finalidade nada mais é do que o prazer das palavras e o prazer do sentido no seio de uma relação cúmplice e alegre. Prazer do sentido, pois os esboços de qualquer discurso mínimo que se faça desde o berço propõem frequentemente imagens de choque, relações contrastantes que despertam o imaginário, que fazem os bebês pensarem.

Esses jogos gratuitos se produzem de forma absolutamente natural quando o clima familiar está relaxado e os pais abandonam espontaneamente o registro do utilitário e do racional. Jogos que se inscrevem em uma dimensão relacional (...) o prazer captado com os sons e as palavras não é utilitário, ele se inscreve no registro do prazer (as mães depressivas). Esse jogo com o pensamento e a linguagem é essencial. Há nessas pequenas fórmulas que não querem dizer nada uma desordem salutar que deve ser introduzida nas estruturas de acolhimento da primeira infância.

As canções de ninar, as canções e parlendas são um patrimônio oral que oferecem formas culturais universais que abrem possibilidade de experimentar uma bela criação literária. Aí se origina a fonte primeira de todo prazer estético. Essa linguagem lúdica cria um afastamento em relação à língua que serve para acompanhar os feitos e gestos do cotidiano. Situa-se em um registro mais imaginário, permite à criança brincar com as representações mentais no mistério de sua interioridade psíquica.

## **A linguagem da narrativa**

Com as primeiras histórias contadas e os primeiros livros ilustrados, as crianças têm acesso franqueado ao prazer da leitura. Mas ainda é necessário que o encontro com esses objetos culturais possa ser feito pela mediação de um adulto que, por sua vez, se emociona, se apaixonou, se impressiona pela obra que mostra

ou que narra. Isso expõe nossa disponibilidade de sonhar, nossa prontidão para a imaginação, de forma a arrastar a criança em direção à riqueza emocional e estética das obras que os escritores e ilustradores destinaram a ela. É necessário, ainda, que essa capacidade de criar seja cercada por um ambiente rico em objetos culturais. Refiro-me, aqui, à noção tão cara ao psiquiatra Tony Lainé, cofundador do A.C.C.E.S., de *nidação cultural*, que traduz o modo pelo qual a criança é acolhida, levada, embalada, não somente pelos braços, mas em um espaço cultural que produz signos e trocas.

Por que dar tanta importância à entrada da criança na literatura e o seu contato com as obras de artistas? Por que dar ao livro – obra estética – um lugar proeminente no campo da educação?

A história, seja ela transmitida oralmente ou pelos livros, que associa narrativas com imagens e registros escritos, faz abandonar a língua falada, a que começa e pontua os atos diários em um fluxo verbal que não tem começo ou fim, e faz penetrar na linguagem as coisas contadas.

A língua da narrativa não acompanha os acontecimentos, mas os relata à distância. Seu recorte no tempo é importante. O início faz esperar pelo final; entre os dois, sucedem-se sequências que são vínculos temporais e de causalidade entre si. Entre o início e o final, toda história está estruturada e isso exige uma grande elaboração por parte da criança. Essas sequências se desdobram em um tempo, uma estrutura, uma poética fascinante por suas características fixas, suas repetições, na magia das repetições tão frequentes nos relatos de infância.

A linguagem da narrativa traz para a criança uma fina elaboração de sua linguagem e de seu pensamento, e permite a constituição de um espaço interior onde a vida imaginária pode se desdobrar enormemente. Então, onde a linguagem falada cotidianamente utiliza quase exclusivamente o presente e o imperativo, a linguagem narrativa faz entrar sutilmente tempos variados que se associam sutilmente uns aos outros para construir a narração: presente, futuro, imperfeito, pretérito perfeito, condicionais varrem

o campo da narrativa e impõem à criança surpreendentes deslocamentos mentais; o pretérito mais-que-perfeito é introduzido, a ponto de crianças entre 3 e 4 anos atribuírem-lhe tanta importância, que já o utilizam, ainda que incorretamente, para relatar um acontecimento ou uma história. Aí é exercida a capacidade da criança de brincar consigo mesma com situações e personagens imaginários. Aí é exercida sua capacidade de brincar sozinha com seu pensamento. É assim que ela pode adquirir liberdade suficiente para se livrar melhor de seus conflitos internos, opondo exigências da realidade aos imperativos do prazer.

### **Escrita e estrutura das narrativas**

As narrativas de tradição oral se afirmam por sua estrutura, sua construção é rigorosa. Frequentemente as sequências do texto se encadeiam umas às outras repetitivamente, oferecendo uma linha arquitetônica muito pura.

### **Pequenas narrativas enumerativas**

Os pequenos gostam de desenrolar límpido de eventos que se encadeiam uns aos outros conforme seu próprio ritmo; lembrem-nos de narrativas que se aproximam de canções tradicionais como “atirei um pau no gato”, em que a citação repetitiva *ga-to não morreu-reu-reu* e *dona chi-ca-ca* fazem a alegria das crianças. Na cadência, a criança enumera, inventaria, destrincha uma coisa, e depois outra, e mais outra, e, nesse mundo tão bem ordenado, constata a identidade e o lugar de cada elemento. Ela deposita aí a segurança de que, como ela própria se constitui em algo, cada coisa que identifica também o é. A estabilidade da canção ou da história, tão regular em sua enunciação, constitui-se na retomada da organização de sua vida.



Alguns livros ilustrados, tal como as primeiras canções, alegam as crianças com esses ritmos iniciáticos. Elas encontram em “Panela de arroz”, “Mico Maneco”, ritmos de base, ritmos vitais, nos quais a cadência é concentrada e tomada de regularidade apaziguadora. Deliciam-se principalmente nas narrativas enumerativas, cantadas ou contadas, cuja pulsação dita a vida, uma lógica que fala de si própria, como a litania de “Cadê o queijo que estava aqui? O rato comeu? Cadê o rato? Fugiu pro mato” e assim por diante. Essas narrativas, breves e bem ordenadas, expressam a estabilidade do mundo dentro de sua permanente organização, do que a criancinha, cercada por um mundo que não cessa de se movimentar, sente grande necessidade. Dizer-lhe que há um, e mais um e mais um é reconfortante e lhe permite encontrar seu próprio lugar nesse universo tão bem administrado que deixa lugar para todas as coisas. Trata-se de afirmar a própria existência ao lado das demais.

### **Contos de trajetórias**

Os contos ou histórias de trajetórias também propõem uma narrativa bem estruturada, uma forma rigorosa, e não é por acaso que as crianças gostam tanto delas, pedem para repetir e as decoram tão facilmente. Sua escrita é mais ampla, a narrativa mais elaborada, geralmente construída como um passeio em que o pequeno herói perpassa um caminho recheado com uma sucessão de encontros. A sequência de encontros chama a um diálogo sempre igual e introduz fórmulas de um gênero literário próximo aos contos. Em *Os três porquinhos*, as crianças esperam impacientes pela ladainha do lobo que ameaça com o “Abre essa porta que eu quero entrar, se não me obedecem vai tudo voar!”, ou com *Chapeuzinho Vermelho* perguntado para a avó o porquê de olhos, orelhas e boca tão grandes, e as indefectíveis respostas. Essas fórmulas estruturam a narrativa em sequências bem ritma-

das, remetem principalmente ao prazer da repetição, do retorno ao mote, momento que se espera, que se antecipa, pelo qual se regozija por antecipação. Esses refrões que retornam sistematicamente, sempre idênticos, servem como tempos de descanso na narrativa, trazem segurança pelo que têm de conhecido, de familiar. Eles não são necessariamente o argumento da história, mas elementos da arquitetura da narrativa, oferecendo à criança a solidez de que necessita, dão-lhe um parâmetro, um fundamento que não a surpreenderá. Tudo pode acontecer em uma história, mas essa trama garante a segurança necessária para que continue avançando. São elementos estruturantes que dão permanência, regularidade, estabilidade a partir das quais a liberdade criativa irá se desenvolver. As repetições são como um envelope, um receptáculo que têm como função represar emoções para que as crianças se mantenham envolvidas na trama até mais adiante.

A repetição modera o medo. Porque se repetem coisas já conhecidas, a repetição oferece a esse curto lapso de tempo o ponto de partida para os acontecimentos. Esses aspectos familiares, reconfortantes, lúdicos, protegem daquilo que se teme, afastam o medo para longe. Será que uma criança se aventuraria tão facilmente em uma floresta onde a esperam abandono, separação e privações de toda sorte se aqueles parâmetros não a sustentassem? De fato, a repetição faz retornar ao mesmo, anuncia desde já a vitória da vida sobre a morte e sobre os medos. Refrões e repetições têm por função assegurar que não se escape de fundamentos. E assim a criança poderá, com muita audácia, explorar todas as encenações de seu teatro interior.

### **A força do imaginário**

Sob outro viés, a obra de Claude Ponti oferece imagens nas quais o irracional assume todo o seu excesso. A criança, a partir de um livro aberto, embarca na dinâmica surpreendente das ilustrações.

---

A repetição modera o medo. Porque se repetem coisas já conhecidas, a repetição oferece a esse curto lapso de tempo o ponto de partida para os acontecimentos

A originalidade explosiva do imaginário de um autor-ilustrador propulsiona a criança dentro de um universo de mito, fantasias, poesia e sonhos.

Claude Ponti ousa dizer o que habita seu leitor, seja criança ou adulto. O caráter subversivo de suas ilustrações revela a riqueza e a complexidade de nossa vida interior. A criança pode sentir a necessidade de compartilhar surpresas e emoções que lhe surgem com a leitura de livros ilustrados, ou ela pode manter-se em silêncio, como que para não atrapalhar um acontecimento íntimo e maravilhoso. O que quer que seja, ela está em contato com o que há de mais secreto de sua vida psíquica. É esse também o poder de alguns contos.

Como melhor transmitir esse prazer cultural às crianças?

Que práticas adotar em torno de livros e crianças pequenas?

### **Uma relação interpessoal**

É primordial, ainda quando a criança está em fase de estruturação da linguagem, que a façam ler individualmente livros ilustrados, ou que pelo menos a façam tentar. As imagens que lhes são mostradas e as palavras que lhes são ditas suscitam fortes emoções na criança que ainda nem fala ou mal fala. Um livro ilustrado, quando suas páginas são viradas, a coloca em contato com o desconhecido, e a criança se emociona com todos os elementos da narrativa. Medo, excitação, alegria, suspense se sucedem, e ela, com sua linguagem, tem poucas ferramentas para gerar todos esses componentes.

O contato com o livro é então necessário. A criança aponta (o indicador é o prolongamento da boca), acaricia, bate, quer pegar. Tudo isso destaca sua entrada balbuciante no mundo do simbólico. Ela bloqueia a página, folheia para trás, associa, compara com um desenho anterior, ou volta sempre para o mesmo ponto.

Tudo muda a partir de uma história: não somos mais nós que definimos um ritmo, nós nos colocamos a escutar o da criança e dos movimentos psíquicos despertados pelo desenrolar da narrativa. As ilustrações fazem com que ela pense, e nós acompanhamos esse pensamento, favorecemos sua expressão verbal ou corporal.

Esse momento de troca entre nossos mundos imaginários necessita de uma relação interpessoal, e isso muda tudo para nós, narradores que somos. De acordo com a criança para quem contamos uma história, em vez de ser apenas um recontar, ela é sempre nova. Todos nós já vivenciamos a situação de ter contado a mesma história inúmeras vezes e descobrimos que ela assume cada vez uma graça diferente para a criança que a escuta. Sua sensibilidade e seu olhar abrem uma nova porta a cada narração. Graças à criança somos capazes de leituras plurais que toda obra literária carrega em si. Existem sempre aquelas muito belas que podem envolver ao mesmo tempo adultos e pequenos que ainda sequer falam.

### **Liberdade de movimento**

Penso aqui nos leitores e leitoras que contam histórias no dia a dia a jovens crianças, seja em associações regionais, em salas de espera PMI,<sup>3</sup> em bibliotecas, nas redes de assistência maternal ou nas ruas das cidades, que percebem a importância de deixá-las livres para se movimentarem durante o tempo de escuta da história.

Em um primeiro momento, o leitor é convidado a prestar atenção em sua posição, quando ela se instala para lhe escutar. Como ela se senta? A que distância? Ela precisa ficar muito grudada? Senta-se no colo? Ou senta-se ao seu lado, deixando um espaço entre os dois que demonstra sua capacidade de deixar a linguagem se instalar entre ela e você como em uma passarela na qual a comunicação verbal une tudo e renuncia ao corpo a corpo.

3. Centros de Proteção Maternal e Infantil, serviço estatal, gratuito, que se propõe preventivo nas áreas.

Quanto menos uma criança domina a linguagem, mais ela necessita grudar no adulto e no livro. O corpo torna-se substituto de um pensamento que ainda não consegue se expressar verbalmente.

O verbo *movere*, em latim, expressa tanto emoção quanto movimento. A criança tem um pensamento ágil, que a coloca em movimento. Muito jovem, ou sem ferramentas conceituais suficientes à sua disposição, ela não consegue conter seus sentimentos ou expressá-los apenas no final da história, como a pedagogia de escolas maternais ensina progressivamente a fazer. É bom deixá-los se expressar soltos, dar-lhes todos os meios de participar e de se dizer.

Assiste-se a uma espécie de movimentação do pensamento: a criança aplaude, bate os pés, abraça seu bichinho de pelúcia. Essas expressões espontâneas não costumam nos incomodar, mas a criança também pode se afastar em busca de um brinquedo ou do escorregador. É difícil para o adulto tolerar com serenidade essas deserções. Mas o que sabemos nós dos movimentos psíquicos nesses afastamentos, nessas rupturas que a criança faz com tanta determinação? Mas será que não é importante abandonar a história em um momento muito preciso da narrativa, ir embora para não escutar mais nada, ou escutar de outro modo, à distância?

Uma leitora de histórias me relatou o seguinte caso, ocorrido com ela em uma creche. Enquanto contava *O pequeno azul e o pequeno amarelo* de Leo Lionni, na turma dos maiores, uma das crianças se afasta e fica durante toda a sessão de leitura atrás de suas costas não conseguindo mais vê-la. Qual não é sua surpresa quando a assistente de classe que havia observado a cena lhe conta que a criança tinha se levantado para se dirigir aos brinquedos de montar, onde passou a selecionar os amarelos e os azuis, tal como a história contava. Haveria maneira mais simbólica de agir na história ou de colocar o pensamento em movimento?

Penso também nas crianças que manifestam uma agitação motora muito grande, o que revela uma dificuldade de pensar;

isto porque pensar traz medo e a imobilidade pode ser angustiante. Esses casos ficam desfavorecidos em relação à história e à imobilidade que demanda a escuta. Identificamos essas crianças naquelas que colocam o livro sobre o colo do adulto, acompanham as três primeiras páginas e em seguida vão buscar outro, escutam novamente umas três páginas e saem em busca de outro, deixando o adulto sem ânimo de prosseguir e com a sensação de impotência. Essas crianças têm não somente a necessidade de preservar sua liberdade de movimento, como frequentemente começam a se interessar em livros em que podem puxar linguetas, abrir e fechar abas ou enfiar seus dedos em um buraco ou na pelugem de um camundongo. Fico surpresa ao ver essas crianças, cujo acesso ao simbólico está travado, entrar na trama, nas palavras e no pensamento da história contando com a ajuda de seu próprio corpo, que vai fazer a vez de seu pensamento.

As canções infantis, da mesma forma, por sua forte estrutura e pelo ritmo que fala muito diretamente ao corpo, oferecem às crianças um conteúdo muito colaborativo que lhes permite entrar aos poucos na narrativa. Histórias densas, que despertam o medo, também se constituem numa isca para a leitura. Mas deixemos esse assunto para uma próxima reflexão.

### **Leitura em voz alta**

Redescobre-se, hoje, o valor da leitura em voz alta, que preserva a credibilidade e a permanência do texto. Mesmo com os bem pequenos, se o texto permitir e valer a pena, a leitura em voz alta fica a serviço da qualidade literária de uma obra. Que seja um parente, ou um educador, é bom que a escrita do autor seja respeitada o máximo possível. Com essa atitude de reserva, é possível deixar a criança ser mais autônoma, deixá-la entrar mais no pensamento do autor do que no da pessoa que conta. Deixemos que o autor seja essa terceira pessoa entre a criança e nós.



Ler um texto, mais do que contar ou comentar as ilustrações, permite dar peso à escrita da narrativa, permite que a obra ela mesma revele à criança o segredo de suas fantasias e de seu mundo interior e, assim, estructure a própria identidade para melhor encontrar seu lugar entre os outros e, mais tarde, como cidadã.



#### **Referências bibliográficas**

HÉLIAS, Pierre Jakez. *Le cheval d'orgueil. Mémoires d'un breton du pays bigouden*. Paris: Hatier, 1984.

LIONNI, Leo; CHAGOT, Adolphe. *Petit-bleu et Petit-jaune: une histoire pour Pippo, Ann et tous les enfants*. Paris: L'École des loisirs, 2014.







# Caminho de volta

SARA BERTRAND | TRADUÇÃO DE CÍCERO OLIVEIRA

P

erdeu-se a esperança – disse o menino no meio da praça, e as pessoas que andavam por ali pararam pronunciando “Oh!”.

Houve certo pânico, e digo *certo* porque foi moderado, as mães taparam os ouvidos de seus filhos, para que eles não tivessem que escutar aquela calamidade; os mais velhos deixaram cair suas bengalas, possivelmente decididos a se render, e a Dona Moni, todos conheciam o humor da Dona Moni, por isso não acharam estranho que ela baixasse, de uma vez só, a persiana da quitanda.

– Não abrirei até que ela volte – gritou, e as mulheres ficaram com seus carrinhos de feira no meio da rua, olhando para o nada.

Às vezes, tudo fica confuso.

O prefeito, a quem a notícia tomou de assalto enquanto estava no barbeiro, limpou o creme de barbear para correr para a praça. Ele não queria perder a oportunidade de falar, dar seu discurso.

\*

Sara Bertrand é colaboradora permanente dos *Cadernos Emilia*. Neste número, sua coluna de ensaios foi substituída por um conto.

Desde pequeno, ele gostava de subir numa caixa de tomates, apurar a voz e proferir palavras e ruídos. Eles o viram aparecer com aquela ânsia e uma toalha molhada que dançava em seu pescoço.

– Rum-Rum... Povo querido, tenho que lhes dizer algo: hoje, perdeu-se a esperança.

A notícia na voz do prefeito – há que se dizer – era aterradora. Houve gritos, mulheres desmaiadas no meio da multidão, homens segurando a cabeça entre as mãos, crianças perdidas, porque quando o prefeito subiu no pódio, um grande número de pessoas havia se reunido na praça.

– Como vocês hão de entender – continuou o edil – não podemos continuar sem ela, e faço um apelo enérgico a todos os que desejem se somar a essa busca.

Os homens iniciaram um grito de guerra, talvez por esse costume atávico de defender o que quer que tenham que defender, sem parar para pensar. Fizeram soar sapatos, pás e dentes. O prefeito podia contar com eles. As mulheres se reuniam em grupos – precisavam da esperança diariamente. Mas pensaram nas crianças, na merenda, panelas no fogo e outros afazeres que davam vida à cidade. Elas se organizaram. Algumas ficaram responsáveis pelas tarefas, e outras, se puseram em ação. As crianças que não estavam perdidas, caídas pela calçada, haviam começado um jogo que ameaçava continuar o dia todo. Só duas levantaram as mãos.

O prefeito falou:

– Obrigado, compatriotas, não esperava nada menos de vocês – e, depois de dizer isso, gritou: – Vamos procurá-la! À esperança!

Como se tivesse concordado, o sol saiu correndo para o alto.

As crianças receberam uma maçã e uma garrafa d'água. Elas tinham que vasculhar a planície, mas como o sol havia

saído, pensaram que morreriam de calor antes de encontrar qualquer coisa, e então se dirigiram até a colina. Iam conversando, como as crianças sempre fazem, sobre questões de extrema urgência:

- Acho que existem fantasmas. Você acredita em fantasmas?
- Acho que tenho asas e posso sair voando.
- Os humanos não voam.
- Com asas de propulsão a jato, sim.
- Ninguém tem asas de propulsão a jato, só o Batman.
- Qualquer um poderia fazer as asas do Batman.
- Não. Qualquer um, não. Você teria que *hackear* o computador dele.

A esperança, que os ouvia de longe, ficou curiosa: em todos os seus anos de vida, nunca tinha pensado sobre asas e fantasmas.

– Os fantasmas não precisam de asas de propulsão a jato. Eles aparecem e desaparecem.

– Mas só podem aparecer no escuro, eles não têm poderes de dia.

– Isso não é verdade, eles podem aparecer e desaparecer de dia também.

– Você já os viu?

Ela pensou que, se se disfarçasse, talvez passasse despercebida.

Procurou por nomes de que ninguém se lembrava, uma fotografia arquivada em plataformas subterrâneas, e pôs o coração voltado para a luz do dia.

– Na casa da minha avó, a cadeira do corredor balança todas as tardes.

– Ah, mas isso é por causa do vento.

– Minha avó diz que é o meu avô. Ele sempre balançava à tarde, naquela mesma hora.



As crianças pararam. Diante deles, estava disfarçada a esperança. Por isso, pensaram que fosse uma menina qualquer.

– Quem é você? – perguntou o menino que acreditava em fantasmas.

O outro o repreendeu:

– Você a assustou, ela deve estar perdida – e, dirigindo-se à esperança, perguntou: – Você está perdida?

A esperança ficou pensando, queria ser muito cuidadosa e, sobretudo, não levantar suspeitas.

Ela disse:

– Não, estou dando um passeio.

– Tão longe? Você poderia se perder.

– Vocês não se perderam.

Os meninos se entreolharam. A menina tinha razão.

– Estamos procurando a esperança. Quer vir com a gente?

Uma pedra começou a rolar colina abaixo, deixando um rastro de poeira e palha.

– Como é a esperança? – perguntou a esperança.

– Ah, isso depende de cada um – disse o menino que acreditava em fantasmas.

– Como assim?

– Claro – disse o das asas do Batman –, alguns podem ter uma esperança pequena e outros, muito grande.

A esperança estava confusa; sempre havia pensado que era uma só.

– Então, como vocês pretendem encontrá-la? Não parece muito simples.

– Não e sim – disse o menino dos fantasmas.

– Por exemplo – disse o outro –, você vai procurar o seu brinquedo favorito e, por mais que esteja perdido, se estiver em sua casa, você vai encontrá-lo. Disso você sabe.

A esperança pareceu conformada.

A pedra ainda continuava rolando colina abaixo, quando a esperança perguntou:

– Por que ela se perdeu?

As crianças encolheram os ombros. Elas não sabiam.

O menino das asas do Batman ensaiou uma explicação:

– Às vezes, você acha que seu aniversário nunca vai chegar, e ele chega. Sempre chega – disse ele.

– Você espera por ele? – quis saber a esperança.

– Muito. Além disso, por mais que você peça, nunca sabe o que vai ganhar.

– É, no ano passado, eles me deram meias – disse o menino dos fantasmas, e deu um chute no chão.

Foram se sentar embaixo de uma árvore. As crianças compartilharam a água e as maçãs com a esperança. Comeram. Sair de tempos em tempos parecia uma ótima ideia, pensou a esperança.

– Eles podem viver sem ela? – perguntou a esperança disfarçada de menina.

As crianças se entreolharam.

– Acho que não – disse o menino dos fantasmas, afinal, ele esperava se encontrar com algum em algum momento.

– Não, não podem. É impossível – disse o das asas do Batman, e pensou na praia, na neve, na Cordilheira dos Andes.

A árvore se tornou maior e mais frondosa. As crianças permaneceram de costas olhando para o céu.

A pedra havia chegado ao chão com um minúsculo movimento.

A cidade tornou-se pedregosa, milhares de caminhos se abriram.

O menino dos fantasmas começou a desenhar animais no ar: cão, raposa, galo.

– Quando eu crescer, vou ser veterinário – disse ele.

– E eu, dono de restaurante.

A esperança, que observava os animais correrem no campo aberto, esperando a sua vez para serem atendidos, disse:

– Quando eu for grande, vou ver bem as coisas – e começou a rir.

Tiraram uma soneca embaixo da árvore.

Quando a pedra começou a subir a colina, fazem o caminho de volta.

– A esperança não deve estar longe – disse o menino dos fantasmas, preocupado porque sente um cansaço brutal.

A menina, no entanto, pula ao redor deles, tralali, lalalá.

– Não. Está vendo essa pegada que leva lá para o topo? Quando chegarmos ali, veremos todo o vale, e a encontraremos antes de contar até três.

Tralali, lalalá.

Mas o topo não é um pico, e há outro pico em cima dele, e além desse, outro e outro.

Tralali, lalalá.

Eles comem o que encontram. Às vezes, dançam sob a lua.

E continuam.

Quando voltam, a cidade está tão grande, que não reconhecem a praça. Há um cinema onde antes ficava metade de nada. Um enxame de tubulações corre por todos os lados. Uma rua comum leva a outras praças, muitas casas e outros parques. E as ruas se cruzam e se dividem, se bifurcam e se compactam. Na quitanda da Dona Moni, há um mercadinho que vende frutas, pão e bicicletas. Ninguém para ali, as portas e as janelas não se abrem para ninguém.

Eles não sabem a quem perguntar pela esperança, e nem se lembram onde a perderam. O prefeito raramente aparece na rua.

Eles se sentam num banco qualquer. Um deles, não se sabe se o dos fantasmas ou o do Batman, porque mudaram muito, diz:

– Hoje, perdeu-se a esperança.

E riem, pela vida que levaram, por suas lembranças. E, acima de tudo, por isso: a chuva de cores que cai sobre eles.



# Ficha técnica

## *Editora responsável*

Dolores Prades

## *Conselho editorial*

Aluizio Leite, Bárbara Passos,  
Mayumi Okuyama, Rodrigo Villela,  
Sandra Medrano

## *Comissão editorial*

Anita Prades, Belisa Monteiro,  
Irene Monteiro Felipe, Priscilla Brossi

## *Projeto gráfico*

Mayumi Okuyama  
Júlia Cherem Rodrigues

## *Colaboradores desta edição*

Anna Cunha  
Cícero Oliveira  
Dolores Prades  
Javier Sobrino  
José Anzanello Carrascoza  
Lurdinha Martins  
Marie-Claire Bruley  
Marina Kahn  
Patricia Bohrer Pereira Leite  
Sara Bertrand

## *Revisão*

Cícero Oliveira

*Cadernos Emília - publicação online periódica*  
Ano 1 - Nº1 - 2018

Os Cadernos Emília serão dedicados a divulgação de textos, resenhas, artigos e entrevistas sobre aspectos das áreas culturais e sociais.

## *Instituto Emília*

[revistaemilia.com.br/categorias/cadernos/](http://revistaemilia.com.br/categorias/cadernos/)  
Contato: [editorial@revistaemilia.com.br](mailto:editorial@revistaemilia.com.br)  
Av. Angélica 551/ cj 8 - 01227-000 SP











[www.revistaemilia.com.br](http://www.revistaemilia.com.br)