n.2

Caderno

Emília

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

Sumário

7 Editorial

13 Entrevista com Cecilia Bajour
por Dani Gutfreund

39 Espaço pioneiro de referência para jovens leitores: Cubit biblioteca para jovens
Constanza Mekis

65 Nenhum lugar é longe
Emília Gallego

PONTO DE ENCONTRO COM O AUTOR

79 Noemi Jaffe – Leitora e escritora
Sandra Medrano

83 Isso
Noemi Jaffe

PONTO DE ENCONTRO COM O ILUSTRADOR

89 Prazer em desenhar
Priscilla Brossi Gutierre

95 Para as barricadas? O que pode a literatura infantil politicamente engajada?
Clémentine Beauvais

143 O rinoceronte na sala de aula ou a transgressão da linguagem literária
Marcela Carranza

PONTO DE ENCONTRO COM SARA BERTRAND

161 A supremacia do igual
Sara Bertrand

Editorial

Fechamos 2018 com o *Caderno Emília nº 2* – na verdade 3º Caderno, considerando o nº 0 – que oferecemos a todos nossos leitores como um presente de fim de ano.

Neste número, as homenageadas são a escritora e crítica literária Noemi Jaffe e a ilustradora Veridiana Scarpelli, que nos brindam com um conto inédito, desafiador e um pouco perturbador, e as lindas imagens que ilustram as páginas deste *Caderno*. A modernidade de ambas se reflete nas palavras, no estilo e nos traços.

Uma longa entrevista com Cecilia Bajour retoma muitas de suas ideias já conhecidas dos leitores de *Emília*, e põe em evidência a contribuição desta grande crítica para se pensar a produção contemporânea dedicada a crianças e jovens. Por sua vez, Constanza Mekis trata desses leitores que estão na fronteira entre a adolescência e a idade adulta, compartilhando uma experiência que pode iluminar e inspirar muitas práticas leitoras.

Emília Gallego, faz uma análise sobre os efeitos da globalização na formação de leitores e na produção do livro infantil e juvenil, texto indispensável para enfrentar os desafios atuais. Por sua vez, Clémentine Beauvais, pela primeira vez publicada no Brasil, discute a chamada literatura infantil engajada, colocando o foco numa questão central quando o que está em pauta é a defesa de uma "neutralidade", em si impossível, pois inexistente.

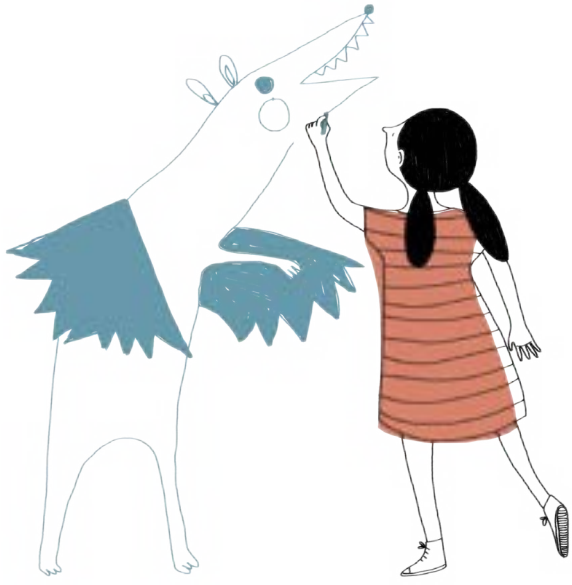
Numa nova versão revista pela autora, publicamos o tão procurado texto de Marcela Carranza "O rinoceronte na sala de aula", já referência obrigatória para muitos mediadores. Um conto inédito de Sara Bertrand fecha este *Caderno* e nos coloca frente a importantes dilemas sobre a intolerância e a barbárie dos nossos tempos.

Um convite à reflexão e ao compartilhamento de ideias férteis e inspiradoras.

Boa leitura!

Dolores Prades

As autoras desta edição



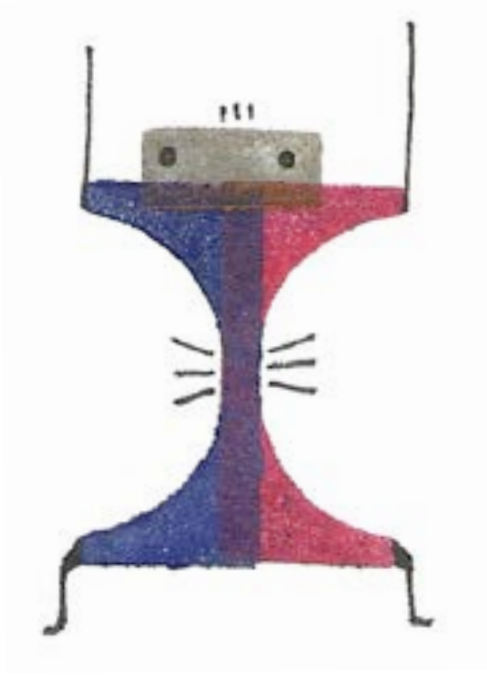
Cecilia Bajour é professora de Literatura Infantil e Juvenil do Professorado Universitário em Letras na Universidade Nacional de San Martín, tendo atuação expressiva na formação de professores. É crítica literária e foi colaboradora da revista virtual de literatura infantil e juvenil *Imaginaria*. Faz parte do Conselho editorial da *Revista Emília*, na qual publica artigos regularmente.

Clémentine Beauvais é doutora em literatura infantil na Universidade de Cambridge e professora de Literatura Juvenil, escrita criativa, entre outros cursos, na Universidade de York. Publicou uma dúzia de livros para crianças e jovens com grande sucesso na França e no Reino Unido.

Emilia Gallego
é doutora em Ciências Pedagógicas. Nasceu em Cuba e vive em Havana. É poeta, ensaísta e professora. Ganhou vários prêmios com seus livros de poesia *Para un niño travieso*, *Y dice una mariposa* e *Sol sin prisa*. Recebeu a medalha "Por la Educación" e é presidente do Comitê Cubano do IBBY.

Constanza Mekis
é bibliotecária da Universidade de Chile, Mestre em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil pela Universidade de Zaragoza. É fundadora da Coordinación Nacional de Bibliotecas Escolares/CRA del Ministério de Educación de Chile, que dirigiu por 22 anos. Presidente do IBBY Chile. Consultora internacional no BID, Banco Mundial, OEI y CERLALC. Membro integrante da Rede Ibero-americana Laboratório Emília de Formação. É autora do livro *Bibliotecas escolares para el siglo XXI. Desarrollo de comunidades de lectura* (Narcea Ediciones).

Sandra Medrano é formada em pedagogia, mestre em Didática pela Faculdade de Educação da USP, e especialista em livros e literatura para crianças e jovens pela Universidade Autónoma de Barcelona. Trabalhou como professora e coordenadora de educação infantil, e professora e coordenadora de educação de jovens e adultos. Atuou como formadora do Programa Parâmetros em Ação e como assessora da Coordenação de EJA do Ministério da Educação. Atualmente é coordenadora pedagógica da área de língua da Comunidade Educativa CEDAC, membro da equipe de coordenação do Instituto Emília/Revista Emília e professora da pós-graduação do Instituto Vera Cruz.



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

Marcela Carranza é professora formada em Letras e com especialização em livros e literatura para crianças na Universidad Autónoma de Barcelona. Foi professora de Literatura Infantil no curso de especialização de Literatura infantil y juvenil de la Ciudad de Buenos Aires, CEPA (2002-2010). Dá aulas de literatura para crianças e jovens e coordena oficinas de escrita nos cursos de formação de professores em Buenos Aires.

Noemi Jaffe é escritora, professora e crítica literária. Publicou *O que os cegos estão sonhando?* (Editora 34), *Irisz: as orquídeas* (Cia das Letras), *A verdadeira história do alfabeto* (Companhia das Letras) e *Não está mais aqui quem falou* (Cia das Letras), entre outros. Desde 2015, possui um centro cultural literário, a Escrevedeira, onde dá aulas de escrita e onde acontecem cursos e eventos ligados à literatura.

Entrevista com Cecilia Bajour

POR DANI GUTFREUND

Nesta longa e saborosa conversa, iniciada em sua última visita ao Brasil, Cecilia Bajour reflete sobre literatura e mediação, a partir – e muito além – dos livros-álbum, da incerteza que as imagens carregam, do silêncio que costura as conversas, da confiança entre leitores, da escolarização do poético, entre tantas outras coisas que são discutidas ao longo da entrevista. Umas das principais teóricas de escrita, leitura e literatura infantil, Bajour é cativante e generosa em suas análises. Quem já leu sabe o quanto é imprescindível; quem ainda não leu, não perde por esperar.

Livros-álbum

DANI GUTFREUND — *Dizem que a palavra e a imagem nunca se encontram e é aí, nesse espaço em que se tangenciam, que a arte surge. Você poderia falar um pouco desse espaço entre a palavra e a imagem nos livros-álbum?*[1]

1. Referência ao vídeo *Falar Imagens*, com Luis Pérez-Oramas, produzido na *30ª Bienal de São Paulo: A iminência das poéticas*. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=8alRYmRm0M8>

CECILIA BAJOUR — Bom, me parece que justamente esse espaço, entre a palavra e a imagem, é o que caracteriza o livro-álbum. Quase todos os livros infantis – quase – são livros ilustrados. Nos livros-álbum, palavra e imagem têm uma relação dialética. Uma relação de diálogo relacionada exatamente com o caráter heterogêneo de cada uma das linguagens. O que constitui esse diálogo é precisamente o fato de que cada linguagem é única e tem possibilidade de dialogar. Acho que, nessa heterogeneidade, a imagem diz o que diz a seu modo, e as palavras dizem o que dizem ao seu – há a possibilidade de encontro e desencontro, de proximidade e distância. Então, me parece que nesse movimento combinam-se avanço e quietude – a detenção. Porém, também nesse movimento, com as características próprias de cada linguagem, há uma zona de algo não dito. E essa zona do não dito é, acredito, o mais interessante desse tipo de livros. É o que torna tão atraente a possibilidade de que o leitor (e espectador) leia olhando, leia também a linguagem das palavras e a linguagem do projeto gráfico, tenha a possibilidade de reconstruir e construir ou preencher vazios e espaços do não dito.

DG — *Gostaria que você falasse um pouco sobre o conceito de detenção do qual fala no segundo capítulo de* La orfebrería del silencio [A ourivesaria do silêncio].[2]

CB — Os livros-álbum se caracterizam por uma sequência de imagens fixas interconectadas. As imagens têm um valor em conexão com as outras e a possibilidade de se articularem entre si de uma maneira muito variada. Outra das coisas mais interessantes desse tipo de livro é a permanente possibilidade de experimentar com seus limites. É isso que o torna tão atraente para os designers gráficos e artistas visuais, que podem vir de experiências artísticas distintas. Muitos desses artistas veem nos livros-álbum uma via sedutora para desafiar os próprios limites, para experimentar novos caminhos estéticos. Também por isso é tão difícil categorizá-los.

2. BAJOUR, C. *La orfebrería del silencio: la construcción de lo no dicho em los libros-álbum.* Córdoba: Editorial Comunicart, 2016. O livro será em breve publicado no Brasil.

Sinto que a ideia de detenção nos livros-álbum tem um paralelo – para mim muito claro – com a poesia, com aquilo que acontece com a poesia. Na poesia, precisamos ir do detalhe ao todo, ler a composição de poemas em relação à forma, deixar que o olho passeie pela página lentamente; assim, um poema implica em olhar detidamente tal forma e tal construção de sentidos. Entendo que nos livros-álbum também acontece essa detenção, por um lado porque está composto por imagens fixas, por outro, porque são detenções que têm sua continuidade em subsequentes detenções: há um encadeamento de detenções. E isso me parece que se assemelha à poesia, a certas modalidades do cinema e outros espetáculos em que a quietude e o movimento se combinam.

DG — *A imagem sem "legenda" nos deixa inseguros, sem saber ao certo que caminho tomar. Exige que se recorra a referências pessoais, juntem-se as dicas, silencie e ouça o que tem a dizer (como em muitas obras nas artes visuais). Mas os leitores que estão se formando com e por livros-álbum, possivelmente, têm outra relação com a imagem, uma vez que se habituaram a decifrá-las e aprenderam seus códigos e gramática. Como você vê esse novo leitor e sua relação com a literatura?*

CB — Dentro do universo tão variável – e, às vezes, surpreendente – dos livros-álbum existe um conjunto de livros que não têm palavras. São os livros-imagem, aqueles que chamo, em meu livro *La orfebreria del silencio*, de "livros sem palavras escritas". Creio que a maneira como vocês denominam esses livros – livro-imagem – é muito mais produtiva, pois parte de um lugar afirmativo, diferente da maneira enredada com que nós os denominamos em espanhol. Talvez, porque estejamos colocando ênfase na negação, no que não está escrito. No caso de vocês, destaca-se a linguagem principal, que é a imagem, a qual carrega um sentido fundamental e que, no caso dos livros que não têm palavras escritas, oferece um grau de incerteza. A incerteza que toda imagem produz. Quando se trata de imagens, sempre estamos buscando, de for-

3. BARTHES, R. Rhétorique de l'image. In: *Communications* 4. Paris: Seuil, 1964.

ma consciente ou inconsciente, nomeá-las: perguntamo-nos o que é essa imagem que vemos. Portanto, há um grau de incerteza que é constitutivo da imagem. Roland Barthes, em *Retórica da imagem*,[3] estuda isso: a relação que há entre as imagens e as palavras, especialmente no discurso publicitário, denominando-a relação de *ancoragem*. Bom, Barthes se referia à ancoragem nas palavras, que reduzem o caráter incerto das imagens, sobretudo na publicidade. Acredito que haja também uma ancoragem inversa: nos livros-álbum não apenas se dá uma ancoragem das palavras com as imagens, mas também vice-versa. No caso das crianças, essa incerteza na relação entre as palavras e imagens é estimulante, as convida a permanecer em uma atitude indagadora. Elas se caracterizam por não ter preconceitos com a imagem, para elas não há muito problema em perguntar, especialmente quando são pequenas, o que é aquilo que veem. À medida que vão crescendo, os preconceitos aumentam, e creio que muitas vezes isso está relacionado com a escolaridade.

DG — *Eles passam a procurar o acerto. Porque junto à incerteza da imagem, há uma insegurança que os leitores carregam ou passam a carregar conforme crescem. Se vir uma imagem que não decifra imediatamente, que pode trazer informações que não são imediatas, você se sente quase que com medo.*

CB — Há um preconceito, especialmente entre os adultos, em relação à ausência de clareza. Com o que se relaciona a clareza ou a simplicidade? Com o caráter denotativo das imagens, ou seja, a ideia de que tenham uma relação direta com o mundo ao qual se referem. Isso se dá, sobretudo, com as imagens figurativas, realistas. Por isso, o temor da incerteza vem acompanhado de uma demanda por imagens mais tranquilizadoras e o mais claras possível. Essa é uma suposição mais abrangente, não gosto de generalizar, mas há uma tendência muito forte a preferir esse tipo de imagem, pois tranquiliza mais, tem um correlato mais

aparentemente imediato com os referentes por fora da imagem. Quando se trata das crianças que têm uma, digamos, *esponjosidade*, uma abertura muito grande ao desconhecido, porque estão aprendendo, estão lidando com todo tipo de imagens, me parece que não ficam apenas com aquilo que tranquiliza os adultos: podem ir mais além, podem abrir esse caminho. Em outro artigo do livro falo da ideia de incentivar a construção de uma *diversoteca* nos leitores (algo como uma coleção de diversidades), o que significa pensar em uma abertura a linguagens, a estilos, aos mais diversos modos de representar o mundo.

Quando estava pesquisando sobre livros sem palavras, falei com editores, ilustradores, livreiros, perguntando qual seria a hipótese deles acerca da ausência desses livros no mercado, que demonstrava pouco interesse por tais obras. E eles diziam que era justamente o temor da não compreensão ou o temor de não ser considerado literatura. Acho que isso vem se revertendo ultimamente. No caso da Argentina, há livros sem palavras publicados por editoras estrangeiras, o que, combinado com o interesse dos mediadores e formadores, começa a fazer com que se fale mais deles, sobretudo depois de conhecerem as experiências com os leitores, que são realmente muito ricas na construção de sentidos e na maneira como a palavra e o silêncio são construídos.

Eu vivi algumas situações de leitura muito interessantes com a trilogia de Suzy Lee[4], por exemplo, com crianças nos anos iniciais da educação infantil (cerca de quatro anos). Elas têm um modo de ler esses livros absolutamente corporal, que me parece particularmente coreográfico. As propostas que as professoras estavam experimentando eram de leitura em movimento, ou seja, outro modo de leitura, que tem a ver não apenas com o que está sendo narrado, mas com a textualidade do que se está contando, isto é, como se conta. É interessante como se lê não só com palavras, mas também com a respiração, com todo o corpo, e isso é um dos temas que venho trabalhando ultimamente na formação docente: o lugar do corpo nos modos de ler nas insti-

4. A trilogia de Suzy Lee é composta pelos livros *Espelho* (indisponível), *Onda* (Companhia das Letrinhas) e *Sombra* (indisponível).

tuições escolares. E o lugar do poético em relação ao corpo, para justamente romper com moldes instituídos, fixos, muito rígidos – um dever ser que, às vezes, não está explicitado, mas que é assumido, tanto pelos futuros professores quanto pelos professores, que faz com que tenham muito medo de brincar com outras ordens e com outras possibilidades dos corpos no espaço. Nisso, a poesia, não apenas a poesia contemporânea, mas grande parte da poesia, pode ser um convite a desestruturar, romper esses limites que muitas vezes estão relacionados à ideia de que se pensa o ensino como algo solene, como algo necessariamente sério. E o corpo atua em consonância com essa solenidade. Isso é muito forte na transmissão de conhecimentos: há uma ideia de que o humor aliviaria, converteria o conhecimento em algo *light*. Aliviar num mal sentido, em um sentido de converter-se em algo mais leve. E me parece que o humor que me interessa é pensado desse ponto de vista: um humor que rompe barreiras muito duras, muito estabelecidas. Esse modo do humor é um dos modos do poético.

DG — *A palavra pode ou não "ancorar" a imagem nesses livros, e nos valemos de outros aspectos, como o título, o encadeamento das páginas, a tipografia, o formato ou mesmo a articulação do espaço em branco – para citar alguns – como chaves de leitura. Você poderia discutir um pouco o conceito de ancoragem em relação ao leitor nesse tipo de livro?*

CB — Como dizia, a ideia de *âncora* ou *ancoragem*, no meu caso, foi emprestada de Roland Barthes. Ele a associa à ideia de *relevo*. Claro que não se refere aos livros-álbum, mas se refere a histórias em quadrinhos, discutindo como as linguagens do código linguístico e da imagem se relacionam. Essa relação em que se necessitam mutuamente, em que são interdependentes para poder funcionar. Acredito que esses dois conceitos, de ancoragem e relevo, também são dialéticos no caso dos livros-álbum. Porque,

bom, quando não há relevo, há ancoragem. E, no caso dos livros-imagem, é importante lembrar que na Argentina esses livros não têm uma tradição tão forte. Agora começa a haver um interesse maior, na leitura, em estudá-los, e há também um aumento, pouco a pouco, da publicação. Aqui no Brasil é muito diferente, inclusive existe uma categoria que premia esses livros. Muitos ilustradores se dedicam a fazê-los, editoras os publicam com frequência. Ou seja, aqui há uma tradição de leitura que não existe no meu país. Bem, me parece que a falta de âncora é o que incomoda ou inibe muitos editores. Segundo eles, há uma tendência *verbocêntrica* muito forte, pensando justamente que se um livro não tem palavras, não é bem um livro. Que até é difícil categorizá-lo como literatura, considerando uma ideia bastante clássica de literatura em que o que predomina é fundamentalmente a palavra. Assim, esses livros em que a palavra quase não existe geram uma sensação de pântano, de não ter nada, de não saber onde segurar. Alguns livreiros comentam que pais vão à livraria e lhes dizem: "Não, estes não. São muito interessantes, mas há poucas palavras, não tem muito o que ler".

DG — *Isso acontece muito por aqui também. As pessoas acham que esses livros são para crianças muito pequenas ou não são bons, porque não têm palavras suficientes. E a escola também usa os livros-imagem para aquelas crianças que não sabem ler.*

CB — Acho que o problema é que esses livros são muito desafiadores, o que é outra desculpa utilizada por alguns mediadores: são livros difíceis. Pais e professores que os consideram difíceis demais, porque, na verdade, não sabem muito bem como intervir em livros como esses, em que a palavra está fora. Mas, afinal, como se faz para construir um diálogo em torno desses livros? É realmente muito desafiador, porém imagino que seja possível. Eu já assisti a um monte de experiências, e é realmente muito rico o que acontece. Nesses livros, o que se sobressai é a linguagem das

imagens – aí sim, me parece necessário conhecer alguns elementos relativos à formação retórica da imagem, quanto a questões relacionadas com a prática e o projeto gráfico de livros em sua totalidade. Reconhecendo tais elementos, sem ser um especialista no tema, claro, e escutar as possíveis construções dos leitores, nos possibilita intervir de maneira muito mais rica. Além disso, não se ater somente à narratividade da imagem. Ou seja, haveria um foco mais estreito, nesse caso, naquilo que se conta e em como se conta. E como se conta interfere diretamente na narrativa dos livros-imagem. Há algumas questões da teoria da narração que se colocam em jogo na leitura dos livros-álbum. Quando temos a chance de falar com os mediadores sobre isso, eles reconhecem o tanto que já sabem, quanta experiência têm com isso, ainda que não saibam os nomes técnicos para cada coisa. É só lhes dar pequenas ferramentas técnicas para que possam apreciar de um lugar diferente, mostrando mais permeabilidade à escuta dos modos como os leitores constroem os significados.

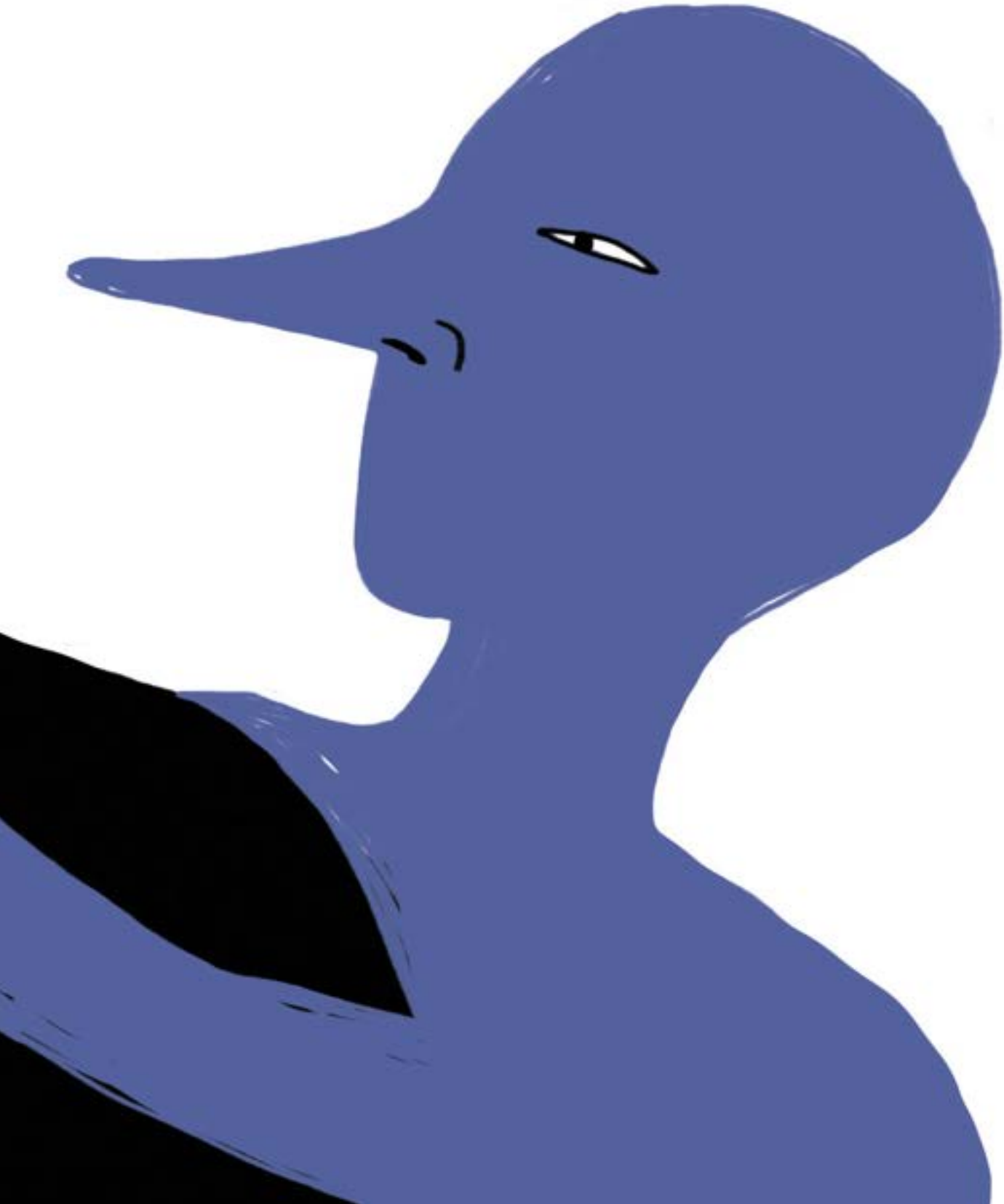
DG — *Os livros-álbum transitam muito pelas artes visuais, por suas referências, técnicas, e sua própria conceituação. Alguns autores, que preferem não ser chamados de ilustradores, até consideram sua produção como livros de artista ou uma nova categoria que ainda está por ser definida, mas que não se encaixa, necessariamente, na literatura. Você acha que tais livros, de fato, são outro tipo de arte e não pertencem à literatura?*

CB — Bem, falamos há pouco sobre os preconceitos em relação a ser, ou não, literatura. Creio que não se pode falar de forma excludente de nenhuma das artes, sobretudo nessa época de tanta interdisciplinaridade, de tantos empréstimos e da hibridização que está presente entre os campos da arte. Na literatura infantil muitas linguagens se entrecruzam e, além disso, aproximam-se muito do jogo e de outros sistemas culturais da infância, de objetos culturais que compõem a cultura infantil e que oferecem à literatura para crianças uma variedade de possibilidades criati-

vas. O livro-álbum é um tipo de livro que nasceu relacionado à literatura infantil, diferentemente de outros tipos de livros, outros gêneros, levados da literatura adulta para as crianças. Assim, no caso desses livros, me parece que há uma hibridização, uma mistura, e exigir que ele que se ajuste a uma ideia tradicionalista da literatura, em que o que predomina é o verbo, a palavra, seria não reconhecer as características desses livros, além de impedir sua possibilidade de liberdade, de exploração. Então, o que estamos dizendo? Que não se podem criar categorias? Em certas ocasiões, na Argentina, não se sabe em que categoria devem ser colocados. Pensemos: em um prêmio – é literatura ou deveria se encaixar no gênero ilustração? O fato de que eles se aproximam dos livros de arte, dos livros de artista, o que me parece uma potência dos livros-álbum, também faz com que se afastem dos circuitos de comercialização, de exposição em livrarias, de difusão referentes ao público infantil. Porém, nos permite encontrar esses livros em museus ou lojas de arte, ou mesmo em partes das livrarias que não são especificamente infantis. É verdade que há sempre certa dificuldade em encontrá-los nas livrarias, o que é fantástico, porque mostra essa resistência à categorização e reitera sua possibilidade de exploração. Gosto de citar Ângela Lago, que dizia que seu interesse pelos livros-álbum se devia à liberdade que eles lhe permitiam. Acho que ela é um exemplo muito claro dessa liberdade, pois estava sempre se colocando à prova em novas possibilidades de expressão.

O livro-álbum é um tipo de livro que nasceu relacionado à literatura infantil

DG — *Essa é uma questão que me acompanha há um tempo, não sei muito bem ainda o que acho. Fico pensando que os livros de artista se diferenciam por outras razões: primeiro, tem a tiragem, que é muito diferente, a comercialização, que é outra. Há livros que artistas fizeram para leitores, sejam crianças ou não, com histórias. E tem o livro de artista que é uma produção muito pessoal, que se relaciona com a poética do autor, com sua pesquisa, diferente de um livro feito intencionalmente para um leitor.*



CB — Às vezes, os caminhos para livros são insondáveis, e um livro de artista pode se converter em livro infantil e vice-versa. As intenções previstas de antemão nem sempre são as que marcam o caminho. Certos livros muito iluminados partiram de investigações próprias de artistas que, quem sabe, um dia se encontraram com um editor que disse que seria muito interessante publicá-lo para tal ou qual público. Mas também podem ser livros pensados para uma coleção ou para uma editora, com uma linha específica. Alguns livros obedecem a essa linha, outros a transgridem. Acho que essa é uma riqueza, uma das coisas que tornam esses livros apaixonantes.

DG — *Como você disse, há grande dificuldade de categorização dos livros-álbum. Você os considera um macrogênero, uma vez que abarcam uma série de diferentes gêneros. Ainda que sua definição seja a mais apropriada, a meu ver, fico sempre com a sensação de que ainda não é definitiva, que ainda estamos entendendo qual é o lugar desse tipo de livro. Você poderia falar um pouco sobre isso?*

CB — Bem, essa é outra coisa de que gosto muito nos livros-álbum, porque, de certo modo, colocam uma armadilha ao leitor, dificultam a categorização, desafiam limites físicos. Eu acredito que seja um macrogênero, porque é um gênero que abarca outros. Entre os livros-álbum, podemos ver que contos de fadas e histórias em quadrinhos convergem, inclusive emprestando gêneros da literatura para adultos, como os livros policiais, gêneros que também circulam no cinema. Estou pensando, por exemplo, no autor francês Yvan Pommaux, que faz um cruzamento de gêneros. Tem uma série, editada em espanhol pela Ékare – que saiu de catálogo, mas espero que se reedite – sobre um detetive chamado Chesterton, que é uma homenagem a certos contos de fada, como os tradicionais Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida, revisitados por meio de uma linguagem que combina história em quadrinhos com policial, o policial clássico, mas com

um tratamento estético que parece homenagear o cinema *noir* norte-americano. Assim, vemos justamente a hibridização de linguagens em um livro. Um livro-álbum que encerra e converge, hibridiza gêneros distintos que provêm de tradições distintas.

Quero dizer algo mais sobre o tema das definições. Há alguma necessidade geral em ambientes acadêmicos de colocar nome nas coisas, o que considero razoável. E, ao definirem o livro-álbum foi necessário se ater a algumas das categorias já conhecidas. Creio que uma das características sobre a qual quase todos os teóricos coincidem ao assinalar o que é comum nesses livros é a complementariedade. Portanto, apelou-se às mais diferentes metáforas para mostrar esse diálogo entre as linguagens. Alguns termos técnicos que aludem a metáforas como sinfonia, sinergia, cruzamento de forças. Outro termo que me parece muito interessante é iconotexto, que Maria Nikolajeva e Carole Scott usam em seu em seu *Livro ilustrado: palavras e imagens*,[5] um neologismo que parece muito adequado, porque tenta juntar, em uma palavra, aquilo que se reuniu nos livros-álbum. Mas, há infinitas maneiras dessas linguagens dialogarem, as possibilidades são enormes. Também é possível tentar classificar de alguns modos, coisa que muitos teóricos fizeram, especialmente os anglo-saxões e franceses. É uma possibilidade, um convite para seguir pensando.

DG — *Acho também que o mercado exige uma certa classificação para poder vender.*

CB — Claro, e para poder ensinar também... porque parece que quando alguém não apresenta classificações, não está ensinando.

5. NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac & Naif, 2011.

Dos silêncios...

DG — *Em seu artigo "Alguns modos de construir a surpresa nos livros-álbum",*[6] *você diz que "o calado (não dito) se converte, então, em um*

6. BAJOUR, C. *La orfebrería del silencio: la construcción de lo no dicho em los libros-álbum*, op. cit.

tipo de bosque musical, e ler é se aventurar no fraseamento de uma melodia gráfica". Ana G. Lartitegui conclui Páginas mudas, libros eloquentes,[7] *dizendo que "a natureza indômita da imagem não está apta a processos codificadores. Uma série ilustrada se observa, se compreende, se interpreta, se incorpora, mas não se lê". Você pode comentar a opinião dela sobre a leitura (ou não) de imagens?*

7. LARTITEGUI, A. G. *Páginas mudas, libros elocuentes: tramas visuales y discurso.* Zaragoza: Pantalia publicaciones, 2014. No prelo, Livros da Matriz.

CB — Há opiniões distintas sobre o que se considera texto. Há teóricos que consideram que texto seria somente aquilo que está escrito, enquanto outros pensam a imagem como um texto a ser lido, um texto complexo a ser lido. Se você pensar a decodificação como a compreensão de uma articulação definida que deve ser recomposta, nem sempre esse é o caso com as imagens. Mas, eu considero que as pessoas ativam um monte de conhecimentos, de modos de conhecer, quando olham para uma imagem, portanto a leem. Tudo isso que dizíamos anteriormente acerca de quem seria aquele que fala pela imagem, de quem seria a voz da imagem. Alguns teóricos também consideram que exista uma voz na imagem, responsável pela narração da imagem. Às vezes, é contrastante que tenha a seu cargo a narração da palavra, quando há palavra. Por isso, acredito que as questões de caráter visual da imagem também são reconhecidas, seu caráter de signos plásticos e icônicos e, mesmo sem saber essa terminologia específica da semiologia, todos nós podemos acessar esses saberes. Assim, creio que sim, há leitura. Vê-se na Argentina livros teóricos e posicionamentos didáticos que dizem denominar pré-leitores aqueles que ainda não acessam o código escrito. Já vi situações de leituras em que esses que são chamados *não leitores* manifestam tamanha profundidade e expõem maneiras de ler absolutamente surpreendentes, que a mim particularmente, fizeram com que voltasse a me perguntar até que ponto somente o acesso à palavra escrita define o que chamamos de leitor. Acho que a ideia de leitura está se ampliando cada vez mais. Além disso, somos todos leitores de sentidos desde o momento em que nascemos, desde, até mesmo, antes de nascermos.

DG — *Muitos livros (com ou sem palavras) não dão espaço ao silêncio, sobrecarregando o leitor com informações dispensáveis para a apreciação estética. Confiar no leitor me parece essencial para que os autores produzam obras com valor literário, como se o autor também desse lugar ao que o leitor tem a dizer, se colocando em escuta. Você acredita na leitura como instância de diálogo, de troca, considerando a cumplicidade das partes?*

CB — Sim, é exatamente isso que considero leitura, portanto, aqueles textos que denomino verborrágicos – a verborragia está no plano da palavra –, mas também poderíamos dizer – acho que a palavra não existe, mas vou inventar — *imagorrágico*, porque também acontece de se dizer demais com a imagem ou com a edição. Parte-se de uma desconfiança básica em relação ao leitor, em relação àquilo de que ele é capaz, tentando, assim, preencher lacunas de sentido por meio de explicações desnecessárias, reiterações de toda sorte, apelações excessivas, uma infantilização do leitor. E isso também pode se manifestar na imagem por meio de uma redundância – devemos, no entanto, lembrar que essa redundância pode ser necessária em alguns casos ou pode ser uma questão estética. O que acontece é que sempre se diz de outro modo aquilo que foi dito antes devido à heterogeneidade das linguagens, mas apelar a imagens destrinchadas ou estereotipadas seria, para mim, uma das formas da *imagorragia*. No caso da edição, por meio de muitas operações. Por exemplo, uma delas são os paratextos: há livros que se caracterizam, como dizíamos antes, pela surpresa, por uma intriga, e essa surpresa pode ser apagada ou sofrer intervenções ou mesmo ser estragada por uma informação que, hoje, chamaríamos de *spoiler*, a qual estaria na quarta capa do livro ou, às vezes, em difusões que fazem parte do mercado editorial. O que estão fazendo é falar demais, antecipar-se a colocar questões não apenas sobre o que acontece nos livros, mas também sobre o que se deve entender. Funcionam como ordens em relação ao sentido unívoco a que pretendem que se chegue.

DG — *Ler é também se colocar em silêncio para ouvir o que o livro diz e deixar que assente, se acomode, para então ser decifrado, interpretado, incorporado. Temos que cuidar para que os espaços de silêncio, todos, e do não dito não sejam sufocados, preenchidos ou apagados por palavras ansiosas e ainda dar lugar às vozes que suscitam. Como você acha que isso pode ser feito em conversas literárias?*

CB — Bom, o silêncio é parte da conversa. Há um artigo meu, publicado na *Revista Emília*, cujo título é "A voz nasce do silêncio",[8] em que coloco a ideia de que toda conversa se faz na relação entre o que se diz e o que se cala. E no caso dos mediadores, ou dos adultos, ou de não adultos que têm uma interlocução com outros leitores, me parece importante a capacidade de saber esperar pela possibilidade de construção de sentidos do outro. Acredito que essa seja uma questão de ordem fundamentalmente ideológica, porque tem a ver com a confiança no outro, através da qual o outro pode construir essa conversa como parte de um diálogo de saberes, possibilitando a construção de saberes. Portanto, se eu tenho confiança que vou me surpreender com os sentidos do outro, vou dar lugar ao meu próprio silêncio. A conversa é um intercâmbio de palavras, saberes e silêncios que incluem distintas linguagens, inclusive as do corpo, que também é um texto a ser lido. Por isso, me parece que o silêncio e o temor ao silêncio se relacionam à necessidade de controlar os sentidos e o temor à incerteza, a que não haja resposta, ou que a resposta não se ajuste àquela que se tinha previsto. E uma das maneiras de esconder o silêncio é o cobrindo com palavras ou com definições monológicas. Essa atitude, que me parece ser uma postura metodológica – e ideológica também –, é válida para todas as interações com textos literários. Talvez essa característica que vemos nos livros-álbum – sua potencialidade silenciosa – seja o que faz com que eu me remeta àquelas rodas ao redor de alguém que conta a história, mas nesse caso quem conta está também sendo mediador de um objeto que é o meio para os outros. Bom, aí você tem uma situação realmente social. Insisto

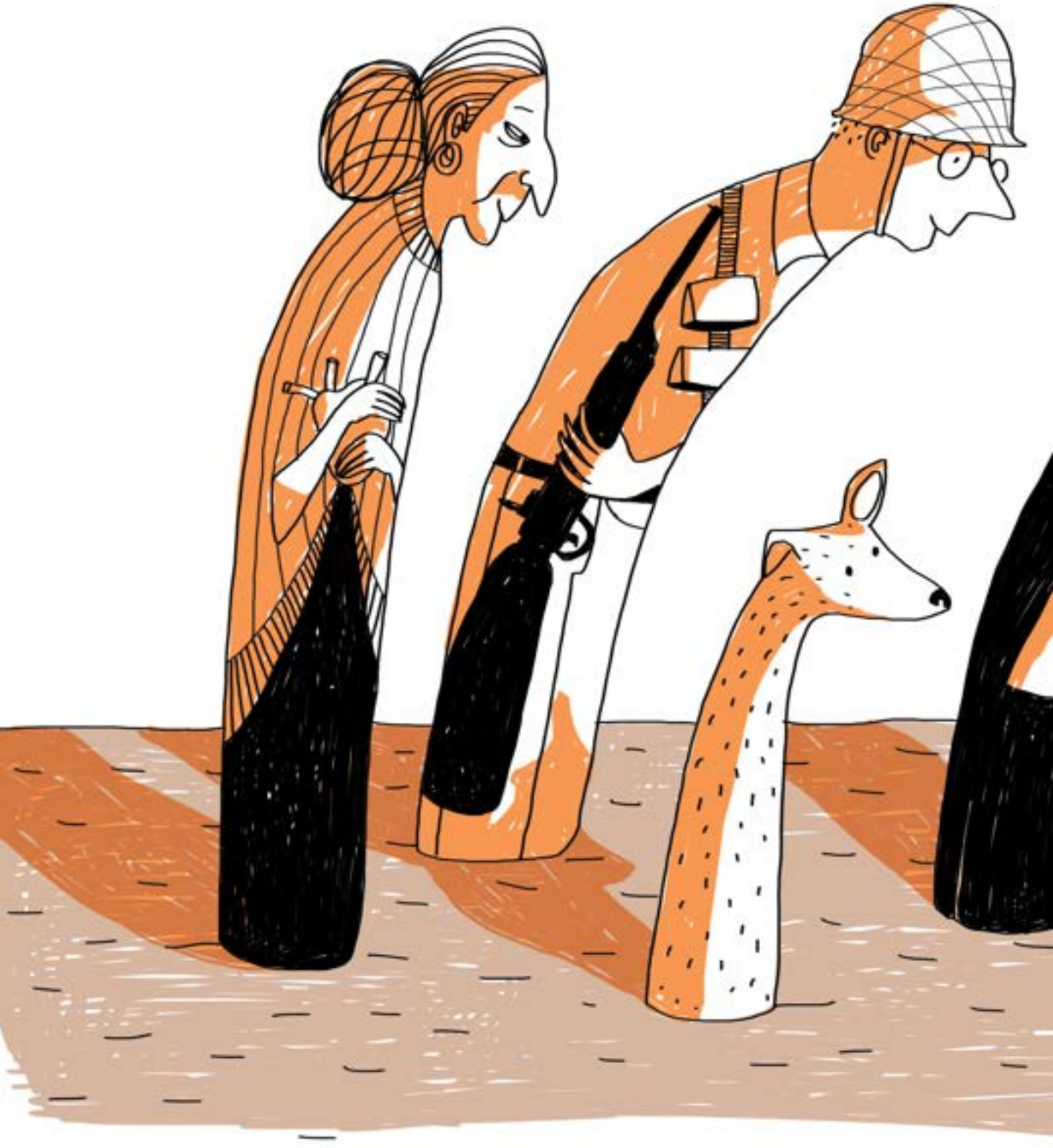
8. BAJOUR, C. A voz nasce do silêncio. In: *Revista Emília* [04/02/2018]. Disponível em: <revistaemilia.com.br/a-voz-nasce-do-silencio-2/> (Acesso: 18 ago. 2018)

em dizer que os outros livros não devem ser excluídos, que também podem proporcionar uma situação social. Mas, o fato de que todos estão compartilhando, ao mesmo tempo, a visualização, a escuta e, às vezes, a leitura do texto escrito, dá verdadeiramente um caráter comunitário a essa situação.

Das conversas...

DG — *Os livros-álbuns são como problemas a serem resolvidos: nós leitores precisamos considerar cada detalhe dado, nos ater a eles, retomar o já lido, seja para não perder uma informação ou para confirmar uma nova hipótese que surgiu no virar das páginas. Diferentemente dos problemas matemáticos, precisamos dar lugar ao que não foi dito, aos silêncios que constituem as narrativas e nos conformar que, talvez, não consigamos traduzir em palavras o que o livro diz. Ficaremos com o que nos silencia, nos deslumbra, desafia, mesmo que possamos falar muito sobre eles e descobrir mais na conversa com outros leitores, tão importante para essas leituras. Como você vê isso?*

CB — Eu queria dizer algo que, algumas vezes, me incomoda: não gosto de superdimensionar os livros-álbum, especialmente em relação a outros livros. Porque isso que você diz ser muito potente nos livros-álbum, também é muito potente em outros livros. Talvez o que aconteça é que eles têm um caráter muito sedutor, o fato de encontrar esses problemas encarnados em múltiplas linguagens – uma vez que toda essa busca por características, de voltar, de voltar ao livro, todas essas atividades e saberes acerca da leitura também são possíveis em outros livros. O que acontece com o livro-álbum é que parece que há esse caráter espetacular, do espetáculo mesmo, uma espécie de teatralização do ato de leitura, que envolve tanto o corpo de quem lê, de quem segura o livro, quanto o corpo dos que o rodeiam. Esse caráter comunitário de que falei o torna extremamente atraente. Mas esse caráter problemático que



O livro -álbum traz a característica da brevidade combinada à possibilidade de disparar uma longa conversa

você coloca não me parece muito diferente daquilo que acontece com outros livros muito interessantes. Também acho importante não nos fixarmos apenas nos livros-álbum, devemos combiná-los com outras leituras. O livro-álbum traz a característica da brevidade combinada à possibilidade de disparar uma longa conversa – assim como um poema ou um microconto. Há certa comodidade nessa ideia, que parece resolver tudo. Acho que não se pode esquecer que é mais um objeto estético entre outros, mais um objeto cultural entre outros, que, sim, é muito rico – inclusive como disparador de outras leituras, de outros itinerários de leituras.

E tem também o fato de que é um livro prático para a escola, por conta dos tempos de atenção. Mas, olha, eu já falei sobre um microrrelato por mais de 40 minutos! Então, tudo é relativo. Um relato de sete ou oito palavras, ou um poema, pode dar lugar a uma conversa de duas horas!

DG — *A mediação pode ser entendida como um diálogo, uma troca de impressões, saberes, referências, como a possibilidade de ouvir o outro e de ser ouvido. Não gosto muito do termo formação, mas podemos pensar na construção de conhecimento de mediadores-leitores junto a outros leitores, sejam eles adultos ou jovens, que possibilita uma maior descoberta e elaboração de sentidos e alimenta a sensação de pertencimento à literatura. Entendo que o trabalho de desenvolvimento do leitor literário, de qualquer idade e em qualquer fase, seja uma construção constante em que todo e qualquer repertório seja considerado, e não pode partir de qualquer tipo de falta. Não acredito que haja um não leitor, não na escola, em ambientes de aprendizagem em que se trata da literatura, mas que devamos buscar entender que leitor é essa pessoa em questão a fim de trabalhar junto a ela para abrir um caminho para o literário. Como você vê isso?*

CB — Em minha experiência como formadora de futuros professores, a ideia da falta não me parece útil, porque existem diversos contextos, diversas situações em que os leitores não tiveram ain-

da a experiência de se encontrar. Não as tiveram ou as tiveram atravessadas por situações de ensino muito estruturadas ou acadêmicas, o que não garante encontros interessantes com a literatura. Também me parece que os encontros com a literatura são muito diferentes e, como atualmente são de ordens distintas, um leitor que é um leitor literário hoje não é o mesmo que era há dez anos. A relação dos professores, ou aqueles que estão estudando para serem professores, com a cultura midiática é muito diferente de anos atrás, então me parece que devemos encarar essa problemática a partir do que se tem e não do que falta. Isso não lhes tira a responsabilidade de transmissão. Acho que é importante que conheçam a riqueza da tradição literária e do presente literário também, assim como das ferramentas, para poder ter acesso, de forma mais rica, a essa tradição e a esse presente. Mas, minha experiência é que devem se colocar em contato com eles a partir de um lugar de confiança, que implica, acima de tudo, escutar o que os outros trazem de sua cultura. Aprendo muito com todos os fragmentos trazidos pelos leitores, todos esses modos de pular de um sistema para outro. E quando tais leitores se encontram com textos bons, e o que eles têm a dizer sobre esses textos é ouvido e considerado, salvo em pouquíssimos casos, o encontro é quase garantido.

Por isso, compartilho de não partir da falta, não partir de um olhar deficitário dos professores e dos futuros professores. A verdade é que o olhar predominante nesse momento em que provas PISA[9] e o acompanhamento controlador dos leitores e professores acabam criando o estigma, muitas vezes, de não leitor. Isso faz com que, frequentemente, se vejam com essa etiqueta que lhes foi posta. Para mim isso não serve, desconfio disso.

DG — *Perry Nodelman*[10] *diz que a seleção de livros é uma censura "aprovada" por todos; assim, se pensamos na classificação por faixa etária ou por competência leitora, para citar um exemplo, acabamos por limitar, de certo modo, o acesso a livros que podem colaborar com*

9. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

10. NODELMAN, P. Todos somos censores. In: *Imaginaria*, n. 279 [28/09/2010]. Disponível em: <imaginaria.com.ar/2010/09/todos-somos-censores/> (Acesso: 18 ago. 2018).

o aprendizado de alguém. Como você vê isso e como trabalhar junto às escolas, que necessariamente devem selecionar os livros do ano, e se atêm à classificação que orienta o mercado editorial e os currículos escolares?

CB — Bom, o Perry Nodelman coloca isso em seu artigo "Todos somos censores". Tendo lido muitos dos seus textos, me parece que é essa primeira pessoa do plural é uma provocação, porque a palavra censura, ao menos em nossos países, é uma palavra muito carregada de conotações políticas. Mas, não sei se no Canadá seria recebida como é no Brasil e na Argentina. Porque a palavra censura implica numa certa violência. O que ele coloca no artigo não se reduz à decisão de dizer "isso sim, isso não", mas a problematiza, convida pais e professores a problematizar os limites. E é justamente o que descreve como experiência pessoal, inclusive como pai: a necessidade de confiar e de estar perto dos leitores no momento em que se encontram com os livros. Não se opor, não colocar limites de antemão, ainda que sempre estejamos tomando uma decisão. Uma coisa é dizer "censurar" e outra é dizer "tomar decisões". As decisões implicam em se posicionar, escolher uma posição cultural sempre. Assim, acho que essa decisão tem que ser o menos excludente das possibilidades de crescimento dos leitores. Quando falo da possibilidade de crescimento, me refiro a deixar explorar por si mesmos e não etiquetá-los nem dizer que podem e que não podem até aqui, coisa que Perry Nodelman questiona. Ele critica o modo de apropriação de algumas teorias, a simplificação, sobretudo de Piaget, particularmente o caso da compartimentação por idades. A ideia de estágios que foi mal entendida por certas posições no terreno da leitura literária e que teve como consequência a formação de categorias muito excludentes de leitores e que, na prática, atua com muita força, uma vez que, com frequência, são os próprios leitores que assumem que "este livro não é para mim porque está categorizado em uma faixa etária que não corresponde à minha". E muitas vezes são os

mediadores que se ajustam a essas classificações, que dizem "isso não é para você". Com relação ao mercado, prefiro não generalizar, não demonizá-lo, porque o mercado é uma necessidade para que em algum momento esses livros sejam produzidos e lidos. A questão é que o mercado (a parte do mercado que nos interessa, claro) não pode atuar com esses conceitos, excluindo, rotulando, precisa também oferecer oportunidades aos livros como objetos culturais, e aos receptores e consumidores culturais, todas as possibilidades e liberdades que têm que receber.

DG — *Já que estamos falando em censura, queria discutir um pouco a presença do politicamente correto na literatura infantil, das mensagens que protegem as crianças de reflexões mais profundas – e necessárias para a construção do pensamento crítico –, da necessidade do acalento, que são algumas das orientações editoriais vigentes há um bom tempo. A proliferação de livros sobre assuntos politicamente corretos que trazem uma mensagem clara (feitos à mão pesada) acaba por limitar a reflexão e discussão de valores e questões morais, gerando muitas regras e pensamento acrítico sobre assuntos fundamentais. Infelizmente, tais livros são entendidos, muitas vezes, como mais palatáveis e "fáceis de trabalhar". Como pensar no desenvolvimento de um leitor crítico e reflexivo nesse contexto em que não lhe é pedido que questione ou elabore questões fundamentais para seu amadurecimento? Como abordar essa questão junto àqueles que escolhem livros para as crianças, seja a escola ou os adultos responsáveis?*

CB — Bom, desde a origem da literatura infantil até hoje, a relação entre instruir e deleitar continua sendo fortemente vigente. Perrault disse isso na introdução de *Contos da mamãe gansa*.[11] Instruir e deleitar parece uma combinação específica à literatura para crianças. Tal combinação do estético com o formativo se faz para muitos um dever ser. Por trás de uma represa ficcional atraente deve haver um ensinamento, o que alguns chamam de função social da literatura infantil. Acho que a função social da

11. PERRAULT, C. *Contos da Mamãe Gansa ou Histórias do Tempo Antigo*. São Paulo: Sesi-SP, 2018.

literatura para crianças é comunicar-se com os leitores por meio da arte, ou seja, colocar ênfase no estético. O predomínio em muitos – demais – livros, não apenas os infantis e outros objetos destinados à infância, de valores pensados de uma maneira congelada, única, pensada a partir de uma visão adulta de que não se pode contemplar a infância como outra, como um ser outro, para mim tem um caráter – vou ser um pouco forte agora – de neorreligião, porque se estabelece como um dogma, às vezes disfarçado com uma fachada progressista, democrática, porque dentro desse dogma, entram valores de que todos nós compartilhamos. O problema é como são tratados esses valores. Ao serem tratados de uma maneira inapelável, como uma revelação, como um programa de ação, uma conduta ou uma série de condutas a seguir, não permite a possibilidade de construção de múltiplos sentidos, de abertura ao desconhecido, de incerteza, de ambiguidade, que acredito caracterizar a arte. Portanto, acho que se deveria analisar criticamente por que, especialmente em momentos politicamente difíceis, no mundo em geral, na América Latina em particular, isso parece que se torna mais forte, aumenta a necessidade de direcionar os sujeitos e os sentidos. E, por isso, esses tipos de textos se tornam muito úteis, a partir de diferentes signos ideológicos, tanto os conservadores, quanto os "progressistas". Progressistas entre aspas, quando se trata disso.

Referências bibliográficas

BAJOUR, Cecilia. *La orfebrería del silencio: la construcción de lo no dicho em los libros-álbum*. Córdoba: Editorial Comunicarte, 2016.

_____. A voz nasce do silêncio. In: *Revista Emília* [04/02/2018]. Disponível em: <revistaemilia.com.br/a-voz-nasce-do-silencio-2> (Acesso: 18 ago. 2018).

BARTHES, Roland. Rhétorique de l'image. In: *Communications 4*. Paris: Seuil, 1964.

LARTITEGUI, Ana G. *Páginas mudas, libros elocuentes: tramas visuales y discurso*. Zaragoza: Pantalia publicaciones, 2014.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac & Naif, 2011.

NODELMAN, Perry. Todos somos censores. In: *Imaginaria* n. 279 [28/09/2010]. Disponível em: <imaginaria.com.ar/2010/09/todos--somos-censores> (Acesso: 18 ago. 2018).

PERRAULT, Charles. *Contos da Mamãe Gansa ou Histórias do Tempo Antigo*. São Paulo: Sesi-SP, 2018.

Espaço pioneiro de referência para jovens leitores

Cubit - biblioteca para jovens

POR CONSTANZA MEKIS | TRADUÇÃO DE CÍCERO OLIVEIRA

Cubit é um espaço de leitura referência hispano-falante para jovens

"Juventude, essa água viva...".
GABRIELA MISTRAL[1]

Despertar nos jovens o prazer pela leitura exige liberdade, individualidade e diversidade. A liberdade está fundada no reconhecimento de que o interesse dos jovens é uma prioridade na hora de escolher livros e outros objetos de leitura, independentemente do suporte em que se encontrem – já que é no interesse com que eles se aproximam de determinados textos, materiais ou virtuais, mostrando seus próprios gostos e orientações, de onde sua individualidade se desenvolve. Uma individualidade que terá que encontrar em seu caminho a possibilidade de acessar uma diversidade de formatos e gêneros, que lhe permita satisfazer suas inquietudes e buscas por meio da prática da leitura.

1. MISTRAL, G. *Lectura para mujeres. Destinadas a la enseñanza del lenguaje.* Ciudad de México/ Madrid: Tipografia Moderna, 1924, pp. 16-17.

Hoje em dia, a velocidade de transformação dos modos de transmissão e das formas de comunicação da informação faz com que a necessidade de desenvolver as habilidades leitoras e práticas significativas de leitura nas crianças e nos jovens seja um desafio permanente para os sistemas educacionais e os aparatos culturais em todos os países. O desafio convoca a busca e a indagação de formas e processos alternativos de abordagem aos diferentes objetos de leitura, seja qual for o suporte em que estejam estruturados e funcionem. Para isso são chamados os agentes culturais, qualquer que seja o espaço social em que atuam. São estas as instâncias em que se cria a possibilidade de abertura para a apropriação do conhecimento, para a aprendizagem e a criação, assim como para a descoberta de novos mundos materiais e conceituais.

Para isso, é imprescindível a criação de novos espaços inovadores que possam ser habitados por uma prática de leitura que se abra a modos de abordagem diferenciados diante de distintos objetos de leitura. Neste sentido, o Cubit – uma biblioteca para jovens em Zaragoza, na Espanha –, é um lugar privilegiado para conhecer melhor a formação em leitura e o perfil leitor de jovens leitores.

Em 2003, dentro do Conselho Municipal de Educação e Bibliotecas de Zaragoza, vinculado à área de Educação e Ação Social da Prefeitura, surgiu a ideia de criar uma biblioteca para o público jovem, e optou-se por fazer uma licitação para obter financiamento e estabelecê-la. Foi assim que um pacto foi assinado pelo Governo Municipal de Zaragoza com o apoio da Fundação Bertelsmann para o período 2003-2007, o qual contemplava a implantação de uma biblioteca tecnológica dirigida especialmente ao público jovem e às novas tecnologias. O antigo edifício da Azucarera, uma emblemática fábrica de Rabal, espaço industrial do final do século XIX, foi escolhido para dar um novo toque e, assim, transformar os torrões de açúcar de outrora em torrões culturais para um público jovem. Ele foi chamado de Cubit, em virtude da forma cúbica do espaço de encontro. Trata-se de um cubo de cristal transparente, e seu conceito se relaciona com a

funcionalidade do antigo edifício, fazendo uma comparação entre o cubo, a forma cúbica do torrão de açúcar e os cristais que o compõem, e a funcionalidade da nova biblioteca concebida para novas tecnologias, baseadas nos *bites* (daí o final "*bit*").[2] Alguns dos objetivos iniciais estabelecidos em documentos de trabalho indicam que se buscava "criar uma biblioteca atrativa para jovens entre 16 e 25 anos [...]. Sua estratégia de comunicação levará em conta os jovens a partir dos 13 anos [...], queremos uma biblioteca dinâmica, ativa, viva, com movimento em suas instalações, em suas atividades, em seus recursos e com abordagens que acolham todos os grupos e 'tribos urbanas e não urbanas'. Suprimir o silêncio, a passividade, a monotonia e apostar na aprendizagem, na inovação e em toda a iniciativa dos jovens".[3]

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar, descrever e interpretar os alcances da educação em leitura e o perfil de jovens entre 12 e 18 anos, para o qual se optou por um estudo de caso centrado no Cubit de Zaragoza. Já os objetivos específicos foram os seguintes: (1) descrever a organização de um espaço de leitura dedicado aos jovens; (2) descrever a visão que os mediadores têm sobre a leitura juvenil; (3) descrever a visão que os jovens usuários têm; (4) analisar a educação em leitura como a mediação nas relações entre adultos e jovens.

A experiência do Cubit pode lançar luz sobre o comportamento dos leitores, os fundos bibliográficos da seção de jovens, o uso de espaços e as interações com seus pares e mediadores. Todos esses temas estão na base da pesquisa, uma vez que o Cubit é um espaço de leitura de referência em língua espanhola para jovens. Isso faz dele um lugar preciso e único no mundo, onde é possível ter acesso direto ao *corpus* deste projeto e avaliá-lo física e intelectualmente. Obter informação em primeira mão, avaliações íntimas e abrangentes dos serviços, espaços, mediações e do mundo dos usuários que constituem cada livro e suas leituras é, sem dúvida, algo valioso para todos aqueles que trabalham no fomento à leitura junto a públicos jovens.

2. ACÍN, M. C. (2006). "*Cubit*, algo más que un cubo, algo más que una biblioteca". Intervenção no Congresso Nacional de Bibliotecas Públicas. Murcia, Patronato de Educación y Bibliotecas, Ayuntamiento de Zaragoza.

3. *Ibid.*

Vozes dos jovens e da equipe Cubit

A metodologia desta pesquisa se enquadra no enfoque qualitativo e é um estudo de caso. Para a coleta das informações, foram aplicados os seguintes instrumentos: (1) entrevistas semiestruturadas com jovens sócios do Cubit entre 12 e 18 anos de idade, assim como os integrantes da equipe Cubit; (2) documento de registro de campo da pesquisadora e (3) análise de documentos relacionados à criação e constituição do Cubit.

Os jovens estudados, tanto homens quanto mulheres, tinham entre 12 e 18 anos, e se realizou um perfil diferenciado dos jovens entrevistados, segundo o número de anos que haviam frequentado o local (recém-inscritos, que têm dois anos como sócios, e aqueles que participam há quatro anos). Para realizar tal feito, foram efetuadas 20 entrevistas. Quanto aos trabalhadores do Cubit, todos os profissionais e integrantes da equipe gestora foram entrevistados, totalizando 9 pessoas. Para a apresentação dos resultados, optou-se por privilegiar diretamente as vozes dos jovens e da equipe Cubit, como forma de se aproximar desse espaço e conhecer melhor quem lhe dá vida e sentido.

Suas alegrias, a mistura de línguas e projeções

O olhar dos mediadores

> "Tudo o que queremos é ler e apreciar os livros, ou, se somos estudiosos de literatura infantil e juvenil, ajudar as crianças e jovens a desfrutar deles".
>
> MARIA NIKOLAYEVA[4]

4. NIKOLAYEVA, M. *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction.* Lanham: Scarecrow Press, 2006

Para entender o desenvolvimento do Cubit, é importante mencionar o caráter colaborativo em todos os seus âmbitos. Desta forma, a equipe e todo o trabalho da biblioteca estarão em constante inte-

ração com a voz dos jovens. Diante disso, parece pertinente mencionar um artigo publicado na revista *Mi Biblioteca*, em que são detalhados aspectos de como este espaço foi concebido: "A equipe do Cubit determinou que a chave não era que a biblioteca se adaptasse aos jovens, mas pensar de forma diferente; que fossem os jovens aqueles que construiriam o Cubit".[5] Uma estratégia para a participação de jovens em diferentes instâncias foi formulada, para que eles pudessem contribuir com suas sugestões na seleção de fundos bibliográficos e no desenvolvimento do espaço físico. Este é o aspecto principal com relação à interação dos mediadores, do espaço e das coleções Cubit com os jovens.

No que diz respeito ao processo de conformação da coleção, é importante levar em conta os antecedentes de outras instituições públicas de orientação e apoio aos jovens do Município de Zaragoza, particularmente o Centro de Informação Juvenil do Município (CIPAJ). Com relação à importância do CIPAJ para o processo de classificação de recursos da coleção, Bernardita[6] comenta: "[O CIPAJ] começou há trinta anos como um centro de informação. Tinha, e ainda tem, suas prateleiras distribuídas por centros de interesse, tem desde folhetos a livros etc. E isso veio a calhar, porque partimos da classificação que eles faziam também. Escolhemos os centros de interesse que as pessoas nos diziam, tanto nos folhetos que escreviam quanto no que víamos que o CIPAJ tinha".

Os mediadores do Cubit mencionam que essa biblioteca não é apenas para ler, mas também para estar; é um lugar que também acolhe aos não leitores. É por isso que, além de livros, se oferece música, cinema, videogames, entre outros. O espaço – não silencioso, confortável e iluminado – convida o público a usá-lo como um centro de troca de interesses culturais, e é possível intuir que, devido ao ambiente que se projeta ali, cedo ou tarde esses jovens que não são leitores poderão encontrar um livro ou uma conversa que os estimule a começar alguma leitura. A percepção é de que o entorno cultural e o ambiente favorecem e, ao mesmo tempo, tornam-se mediadores que influenciam na conduta do usuá-

5. ESPINOSA, S. P.; FERNÁNDEZ, I. G. Lecturas Enredadas: Club de lectura online. Un proyecto de Asociación Inspira em colaboración con la Biblioteca para Jóvenes Cubit (Zaragoza). In: *Revista Mi biblioteca* , Zaragoza, n. 51. 2017. Pp. 62-71.

6. Membro da equipe gestora do Cubit.

rio. Em outras palavras, o jovem não leitor vê outros lendo, vê o mundo das estantes e seus conteúdos organizados por centros de interesse e a liberdade de conversar, e estes se tornam elementos que contribuem para que ele acabe lendo e comece um processo de sociabilização com a leitura de uma maneira natural.

Quanto aos diferentes perfis de jovens e as formas como eles visitam a biblioteca, a equipe comenta que os mais jovens (10-12 anos) ainda vêm pelas mãos de um adulto. Alguns já leem muito, geralmente influenciados por um membro da família, e outros vêm experimentar que tipo de leitura se encaixa melhor a eles. Por outro lado, os usuários de 14 anos ou mais vêm em grupo. Esses jovens não só vêm para encontrar interesses e para ler, mas há o interesse em estar com o outro. A modalidade de vir por um propósito direto e único também está presente. Gabriela, membro da equipe gestora, precisa: "Adolescentes que vêm apenas para uma visita muito rápida, porque são leitores e vão levar livros, e vêm para emprestar ou devolver: esse poderia ser um tipo de usuário muito jovem, de 12 a 16, mais ou menos". A partir dos 18 anos, o jovem que ingressa pode já ser um leitor. Gabriela afirma: "O jovem de 18 anos já vem com uma intenção maior de buscar coisas sobre formação, não tanto apenas para passar algum tempo na biblioteca". Sua autonomia está muito presente, e Andrea complementa: "Os de 18 anos vêm de forma mais independente, e levam, creio eu, mais leitura. Há crianças que já levam mais livros do que jogos de videogame".

A voz dos leitores jovens

"Juventude, tesouro divino..."
RUBÉN DARÍO[7]

7. DARÍO, R. (1905). Canción de otoño em primavera. In: *Cantos de vida y esperanza*. Madrid, 2004.

Os leitores jovens são, sem dúvida, os protagonistas do Cubit. Como pudemos apreciar, sua voz foi incorporada desde a concep-

ção do projeto até o modo de pensar sobre o espaço e seus serviços. Por isso, é relevante saber o que eles experimentam como usuários do Cubit. Para este fim, são apresentadas informações sobre os diferentes aspectos ligados aos seus perfis de leitura.

Constata-se que a maioria dos bons leitores teve duplo apoio familiar. Há os pais, casas onde se lê, e o reforço dos avós; portanto, três gerações consolidam o vínculo com a leitura.

Na perspectiva de conhecer os itinerários dos leitores com uma grande variedade de interesses, foram compartilhadas as experiências de leitura de jovens entre 12 e 18 anos. Essa diversidade de gostos e interesses é enquadrada por leitores que foram sócios no Cubit por quatro anos, dois anos e sócios recentes. Suas leituras mostram tendências e percursos muito diversos partindo de trajetórias amplas, permanentes e autônomas, assim como outras explorações em que recentemente estão se abrindo "janelas". Como se verá, é fundamental para esta abertura que múltiplos acompanhamentos sejam criados para espaços de leitura não suspeitos. Abaixo se apresenta uma seleção de gêneros preferidos pelos jovens, de acordo com o número de menções de cada tema e gênero durante as entrevistas.

O entusiasmo pela leitura de histórias em quadrinhos remonta há muito tempo. A combinação de palavras e desenhos entregues por tirinhas em jornais encontrou hoje no livro um novo veículo que leva entretenimento e conhecimento com dinamismo e vitalidade especiais. A releitura de personagens memoráveis está novamente na mira dos jovens, assim como o convite a se conhecer outras histórias ambientadas em diferentes épocas com temas diversos. Ademais, amplia-se o registro com o nascimento dos *mangás* japoneses e sua estética, porque estes também atingiram o mundo do jovem leitor. Novos fãs desse gênero nascem todos os dias. A *graphic novel* também contribui com sua arte sequencial para que leitores de romances tradicionais se aproximem deste gênero, tanto para ressignificar obras clássicas quanto também para se aproximar de temas esquecidos na história e que é preciso

oferecer no século XXI. Não há trégua por parte dos editores, e os leitores estão constantemente à espera de novidades. Percebe-se que existem leitores especializados apenas neste gênero.

Quanto às sagas, sua existência é antiga e os leitores de Salgari ou de Verne já sabiam como manter aquele que lê intrigado com aventuras e personagens apetitosos. A temática mudou, já que a maioria está centrada no campo da fantasia e do fantástico.

As novelas de mistério, policiais e de intriga (tema de interesse transversal recorrente), e as escolas de Agatha Christie e Sherlock Holmes aumentaram o interesse por este gênero que, por sua vez, atualmente tem referências e produções amplas, tanto no cinema quanto nas séries televisivas. O policial também está presente no cotidiano dos jovens, no que se refere aos programas de entretenimento, às atualidades do mundo tanto em mídias impressas quanto audiovisuais e digitais, *sites* e *blogs*. A aventura, ao que parece, está associada a uma idade marcada como limite, pois a partir dos 16 anos esse gênero não aparece mencionado nas preferências. Por outro lado, a ficção científica hoje é um gênero que evolui, já que aquilo que era ficção científica há 40 anos agora é ficção, e o mesmo provavelmente acontecerá, no futuro, com aqueles que escrevem. Chama a atenção o fato de que as jovens, em geral, não estão interessadas na leitura de obras de ficção científica. Também dentro do espectro dos jovens entrevistados, pode-se dizer que o interesse pelo romance histórico é mais tardio, já que aparecem sinais apenas a partir dos 17 anos. Quanto aos clássicos, são os jovens com certa maturidade que os mencionam, o que ocorre somente aos 18 anos.

A poesia é um gênero de menor interesse para os jovens. Os leitores que se manifestam interessados em poesia expressam isso desde o início, como uma declaração de princípios. São poucos os registros, mas as expressões são dadas com contundência. Quanto às áreas do conhecimento, a ciência é aquela pela qual os jovens mostram maior interesse em explorar. A mitologia, definitivamente, é um tema que interessa mais do que se pensa. O

Os leitores que se manifestam interessados em poesia expressam isso desde o início, como uma declaração de princípios

teatro aparece como um gênero que provoca menor interesse; no entanto, há interesse em vê-lo como espectadores, mas não necessariamente como leitores. Há também pouco interesse por revistas, livros de não ficção e informativos.

Com relação à preferência pelo formato de leitura (digital ou impresso), como é comum pensar que os jovens estão conectados o dia inteiro, surpreende saber que eles preferem ler livros impressos em vez de em formato digital. Várias razões justificam esta opção: por um lado, como ficam praticamente boa parte do dia na frente das telas grandes ou pequenas, a ideia de pegar um livro é um respiro, uma mudança de cenário e, ao mesmo tempo, uma forma de relaxar que eles valorizam. Além disso, se eles leem na tela, existem diversas possibilidades de se desconcentrarem facilmente e não avançar na leitura, as tentações estão a apenas um clique em um computador, iPad ou um telefone celular.

Para finalizar com relação aos seus interesses e preferências na hora de ler, expõe-se a seguir "O manifesto da literatura juvenil", elaborado pela revista *on-line El templo de las mil puertas*:

1. Os jovens não leem apenas literatura juvenil, nem a literatura juvenil é apenas para jovens.
2. A literatura juvenil é fundamental para o adulto, pois forma e prepara leitores.
3. A literatura juvenil é a que melhor se aproveita das oportunidades de rede.
4. Dentro da literatura juvenil se encontram alguns dos melhores títulos de todos os tempos.
5. A literatura juvenil não é inferior à literatura adulta em nenhum sentido, nem seus autores, editores ou leitores.
6. A literatura juvenil não é imatura por estar voltada para os jovens; tem tanta maturidade, conteúdo e profundidade quanto a literatura adulta.
7. A literatura juvenil se define por muitas outras coisas além da idade de seus protagonistas.

8. A literatura juvenil constitui uma categoria com sua própria entidade e, portanto, não pode ser agrupada sempre com a infantil (nem com a adulta).

9. A literatura juvenil é tão moderna quanto os videogames, a televisão ou o cinema... ou quase.

10. O importante na literatura juvenil é a literatura, e não a juventude[8]

8. Documento transcrito do vídeo "El manifiesto de la literatura juvenil" elaborado pela revista *on-line* de literatura juvenil *El templo de las mil puertas*. Disponível em: www.eltemplodelasmilpuertas.com/. (Acesso: 10 mai. 2018).

Caminhos a serem explorados para alcançar o leitor jovem

"Confio na conexão ampla, livre, recorrente, curiosa e afetiva com a obra artística. Confio na eficácia dessa conexão com poucas normas fixas, porque é, creio eu, uma zona para deixar ser. Talvez uma das poucas verdadeiras zonas de liberdade".

LAURA DEVETACH[9]

9. DEVETACH, L. *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte Editorial, 2009.

A seguir, analisaremos os resultados desta investigação e proporemos algumas pistas que nos parecem interessantes. Essa pesquisa nos permitirá sugerir algumas propostas, novos rumos que, de certa forma, surgem como conclusões desta pesquisa. Assim, novas maneiras de entender jovens leitores emergem e, portanto, também novas formas de compreender o trabalho dos mediadores focados nessa faixa etária e os espaços de encontro entre os jovens e a diversidade da leitura.

Como foi possível apreciar ao longo desta pesquisa, a biblioteca Cubit, no campo da leitura, é um espaço não tradicional e não escolarizado, que se constitui como um "trampolim" para alcançar melhores leitores, desempenhando um papel central no desenvolvimento do hábito da leitura. Para muitos jovens, hoje, a biblioteca Cubit é um espaço de liberdade, onde eles são bem-vindos para que desenvolvam suas habilidades de interpretar, compreender e construir opiniões pessoais. Esse enten-

dimento é uma ponte para que o leitor possa participar de um modo mais ativo nos diversos aspectos da sociedade. A abertura a novas descobertas por meio da leitura pode revelar maravilhas no jovem leitor.

Segundo os princípios básicos expostos, é possível supor o que hoje pode ser incluído em uma coleção para jovens: um repertório amplo que contribua para o conhecimento do mundo que os rodeia, gêneros abertos a relatos artísticos, científicos, expressões pluralistas de obras, tanto do mundo da ficção quanto da não ficção; a inclusão de distintos códigos e formatos que mostram o conjunto de peças de um quebra-cabeça cultural com recursos narrativos diversos, que oferecem, além das palavras, imagens, visões, dimensões e objetos, em que confluam tanto as tradições quanto a inovação, e a atualização de temas e experiências de leituras criativas para o desfrute, crescimento e fomento de uma visão crítica, para que se alcance a autonomia e a sustentabilidade interna.

A companhia visível-invisível da mediação da leitura é plenamente vivida quando os leitores escolhem o que querem e desejam ler

Neste espaço, a formação do leitor implica uma relação não impositiva, nem interventiva por parte do mediador. O trato com os jovens no Cubit e o que entendemos por mediação da leitura é diferente aqui, pois há grande respeito pelo leitor e seus interesses. A ação realizada pelos mediadores é muito interessante, pois eles não estão sujeitos a nenhuma estrutura acadêmica e possuem um registro muito amplo de leituras e conhecimentos da coleção, que inclui uma diversidade de objetos culturais. Eles conhecem os jovens. A exigência de que o mediador seja leitor tem a ver, aliás, com o ato decisivo que é a seleção de material para incentivar, ele é um conselheiro em nível geral, que pro-

porciona um bom serviço ao usuário – isso é muito claro na biblioteca do Cubit. Não lhes é recomendado dizer aos meninos o que eles têm que ler; há certa preocupação em não "invadir" o espaço do leitor. Eles são um guia sutil que respeita a autonomia dos jovens, pois não os classifica, a seleção dos objetos culturais está na zona do leitor. Bajour menciona que "formar mediadores de sentidos no plural passa por confiar e gerar autoconfiança na possibilidade de todos serem artífices soberanos das ferramentas críticas e das infinitas filigranas".[10] Nesse sentido, a intenção dos mediadores é ensiná-los a saber utilizar a biblioteca e a ir descobrindo os espaços. Eles respondem à premissa básica de um bom mediador, de deixar ser; sabem que é necessário esperar, esperar e esperar. Estar atentos quando for possível traçar uma relação de acompanhamento, de apoio, de assessoramento, estar ali – os usuários sabem que contam com alguém que possa lhes dedicar tempo, para ouvi-los, para saber o que pode lhes interessar em leituras à medida que vão crescendo. O conhecimento do leitor exige que se tenha um registro de suas aventuras de leitura, um mapa colorido de suas zonas de interesse, seus autores, temas e curiosidades. Implica aprofundar em livros que para o leitor são parte de um entretenimento, de exploração interna e interesses por conhecer. Para conseguir esse "*scanner*" ou "registro leitor", não apenas o mediador pode conhecer as obras lidas pelo leitor, mas também pode manter em sua memória alguns diálogos, impressões e opiniões que compartilharam acerca do que foi lido. O leitor precisa de um acompanhamento a passos lentos, dar a conhecer seus apegos, assim como também as obras que não deixaram rastros. Para o mediador, é um bem-estar ser capaz de interpretar e responder às complexas identidades dos jovens e estar em consonância com suas descobertas e conquistas.

O espaço do Cubit se transforma em um bom intermediário; os jovens podem permanecer um tempo em leituras banais e "o contexto com outros faz com que cresçam intelectualmente".

10. BAJOUR, C. Texto lido no painel "Formación de mediadores" durante o *V Encuentro IBBY Latinoamérica y el Caribe*. Buenos Aires. 43ª Feria Internacional del Libro (27/4/2017).

Os mediadores de leitura também são os mesmos jovens, é uma intermediação cogeracional, entre pares. Eles são amigos que recomendam leituras uns aos outros.

A partir daí, é possível reconhecer que há redes invisíveis entre o Cubit. Os mediadores não ignoram a questão e mantêm uma grande preocupação em como detectar bem o leitor que está iniciando e dando os primeiros passos, pois ele merece uma atenção especial, para que não seja um desertor, e continue lendo. Eles sabem o quão necessário é garantir o vínculo com o leitor. Um mediador meticuloso em termos de conhecimentos e estratégias de fomento à leitura precisa estar em sintonia com as necessidades dos jovens. Saber lê-los, ouvi-los e escutá-los. A mediação tem muito a ver com ter empatia com o outro e não sobrecarregá-lo com exigências às quais ele deve se dobrar, mas, ao contrário, tem a ver com escutar atentamente o que cada jovem necessita e busca na vida. Entrar em relação com essas necessidades e expectativas, e depois conectá-las com o mundo dos livros, essa é a verdadeira arte da mediação da leitura. Para acolher os jovens em sua própria realidade, com seus problemas, dilemas, interesses e sonhos. Uma vez que o mediador imprime essa abertura e empatia no ambiente em que trabalha, em suas palavras, cria-se um espaço acolhedor onde o encontro entre jovens e livros é iminente e frutífero.

Projeções

Com relação às projeções, há dois temas pendentes como possíveis horizontes no desenvolvimento do fomento à leitura para crianças e jovens: o livro informativo e a relação leitor e natureza.

Quanto ao papel do livro informativo, o mundo da ciência e dos leitores, é adequado incluir as palavras Geneviève Patte: "Os livros informativos que podem ser lidos da primeira à última página permitem certo tipo de acesso ao conhecimento. Este difere

daquilo que a internet geralmente propõe. A leitura na tela é uma leitura descontínua, segmentada, mais ligada ao fragmento do que à totalidade. O autor de livros informativos é um autor completo. Ele deve dominar a arte do relato, encontrar prazer no ato de contar. Na era digital, o relato é mais importante do que nunca. Ele não se limita à justaposição de informações. Ao ser transmitido, fornece vínculos, volume e profundidade de significado. O autor acompanha o leitor. Ele tem a autoridade e a experiência para fazê-lo. Refaz com ele o trajeto que já percorreu, sem esconder as tentativas, as provas, os becos sem saída. Estes precedem um resultado que é como uma etapa no caminho do conhecimento. Mesmo a simples anedota, esse breve relato, fornece, no ato da transmissão, algo mais do que a simples exposição dos fatos: uma espécie de complexidade viva que apela para a imaginação e para a memória".[11]

O livro informativo também pode ser um meio para construir uma ponte entre a natureza e o mundo da leitura. Embora os livros nunca possam substituir o vínculo direto com a natureza, eles abrirão o caminho para mais perguntas, mais explicações e para a busca permanente. Daí a importância crucial de rever os textos aos quais as crianças e adolescentes têm acesso por meio das bibliotecas escolares ou públicas, seja na escola ou em seu próprio entorno social.

No capítulo "A alegria de conhecer" de seu livro *¿Qué los hace leer así?* [O que os faz ler assim?],[12] Geneviève Patte destaca que: "Nas bibliotecas, a observação cotidiana de crianças e jovens em busca de informação nos ajuda a julgar a pertinência das obras propostas. Descobrimos, então, a diversidade das curiosidades infantis. É preciso celebrar o trabalho de análise crítica efetuado pela associação *À fond la science* [A ciência a fundo],[*] que há anos estuda diariamente os livros informativos e científicos para crianças. Suas análises críticas, divulgadas em seu site, fundam-se na observação rigorosa de crianças que fazem livre uso das obras que se encontram disponíveis na biblioteca".[13] Farejar por

11. Cf. PATTE, G. "Conocer y escoger los informativos" (Capítulo 9). In: *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2008.

12. PATTE, G. *¿Qué los hace leer así?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

* A *À fond la science* é uma associação francesa que visa contribuir para a popularização da ciência e da tecnologia, combinando livros com animação (N.T.).

13. É uma fonte de inspiração ler o excelente estudo feito por GIROD, M. "Le documentaire scientifique. Un tremplin pour la lecture publique". In: AGOSTINI, F. (org.). *Science en bibliothèque*. Cidade Le Cercle de la librairie, 1994.

si mesmos livros presentes na biblioteca pode ser uma experiência atrativa para os jovens, sobretudo se ela estiver ligada a trabalhos de pesquisa relacionados ao campo da natureza.

No âmbito da pesquisa, uma relação inesperada foi detectada no conhecimento de um bom leitor. Dentro desse grupo, foi possível identificar o que se propõe denominar como "leitor natural". Nesse tipo de leitor, há uma relação benéfica entre o leitor e a natureza como vida; ao estar perto da natureza com plena consciência dela, ele a aprecia, a aproveita e está interessado em conhecer seu mundo interior e exterior. A capacidade de observar de forma simples uma árvore, a luz no horizonte ou a cor da cereja se aprofundaram com o mundo das palavras, pois essas explorações de narrativas interpelam e comovem o leitor de maneira poética e referencial. Ou seja, o mundo da natureza traz consigo o mundo da arte e também a informação do mundo científico. A leitura da natureza, então, gera no leitor uma capacidade de prestar atenção e de compreender ampla e profundamente, o que ajuda de forma natural a ir atrás de instâncias de aprendizagem em leitura.

Surgem então algumas questões que poderiam ser indagações em futuras pesquisas: os mediadores de leitura que trazem as crianças para o mundo da natureza conseguirão fazer com que elas tenham uma afeição maior pela leitura? Os pais que passeiam por parques naturais contribuirão para o processo de formação de seus filhos como leitores? Ao passear por parques e jardins e observar a natureza com professores, está-se promovendo outra forma de leitura que também estimula a leitura de livros? Contemplar e explorar a natureza promove a curiosidade por saber mais? A liberdade e a serenidade da natureza podem ser pontes de leitura que, cedo ou tarde, serão uma ajuda para os não leitores? As criações naturais motivam, relaxam e aproximam os jovens da leitura?

As falas dos jovens oferecem a possibilidade de interpretar e identificar diversos tipos de leitor, independentemente de sua

idade. Ao cruzar o limiar do Cubit, pode-se dizer que se está em um lugar em que os sujeitos que entram pertencem a alguma tipificação em sua trajetória como leitores. Reunindo as expressões dos jovens, é possível caracterizar como um bom leitor aquele que está "em movimento" e sempre motivado. Ele está aberto a questionar a si mesmo, pesquisar e encontrar aquilo de que precisa. Portanto, pode-se inferir que o leitor permanente mantém com a leitura uma frequência constante, fidelidade e participação.

Reunindo as expressões dos jovens, é possível caracterizar como um bom leitor aquele que está "em movimento" e sempre motivado

As características principais são as seguintes: (1) Eles são bons leitores desde a infância. Deixaram-se seduzir pelos livros desde a mais tenra idade. (2) Iniciaram na leitura como uma forma de entretenimento. (3) Há um momento de conexão e envolvimento com temas e eles começam a ler tudo o que pegam... querem ler mais sobre esse livro ou aquele autor. (4) Reconhecem diante dos outros o que estão lendo e aproveitam para compartilhar seus pontos de interesse. (5) Sabem o que querem ler. São decididos e têm ideia fixa por um tipo de leitura. (6) Fazem suas pesquisas de forma frequente, estão sempre à procura de novos produtos. (7) Buscam livros juvenis que tenham conteúdo. (8) Leem para saber o que gostariam de continuar lendo. Não é preciso dizer o que devem ler, eles buscam... quanto mais leem, mais sabem aquilo de que gostam. (9) Leem o que querem... (10) Visitam bibliotecas, pegam livros e voltam com frequência. (11) Percorrem livrarias e criam sua própria biblioteca. (12) Têm uma biblioteca em casa. (13) Leem porque a leitura realmente os motiva, gostam e isso desperta o interesse deles. (14) São adolescentes curiosos, ávidos, inquietos e versáteis. (15) Têm suas ideias claras e uma mente aberta que não se nega a outros tipos de leituras. (16) Buscam refúgio nos livros e se dão tempo suficiente para, pouco a pouco, irem descobrindo distintas temáticas da biblioteca de que possam gostar. (17) Lidam perfeitamente com o catálogo *on-line*, pesquisam em bases de dados e sabem como fazer suas reservas de documentos. (18) Estão atualizados com relação às redes sociais, internet, tudo o que seja digital. Leem documentos

eletrônicos e impressos. (19) Recomendam leituras aos outros. (20) Leem de forma passional, vêm sem um papel com nomes anotados, dizem "quero o último de fulano", "quero este título". (21) Participam de atividades culturais e sociais em toda a cidade. (22) São críticos, têm um critério próprio adquirido por meio do conhecimento e várias referências. (23) Eles vêm à biblioteca com uma recomendação, porque receberam indicação de outra pessoa como eles. (24) São exigentes e exigem de si mesmos – "tenho que ler um livro por semana". (25) Vão depressa... mudam e vão moldando seus interesses de leitura. (26) São autônomos e independentes. (27) São treinados em conhecimento de gêneros e têm todo um campo aberto a novas leituras. (28) Participam de conversas sobre a leitura com seus pais e pares. (29) Leem os clássicos com olhos contemporâneos, podem interpretar os textos na contemporaneidade. (30) Têm certos critérios de qualidade sobre os livros que leem, que se baseiam na comparação entre livros e autores. (31) Apreciam e reconhecem os diferentes estilos de livros e escrita. (32) Movimentam-se por diferentes áreas do conhecimento. Diversidade de gêneros em conteúdo e formato. (33) Trajetória em diversidade de leituras. Leem de tudo... (34) Complementam a leitura com visitas a espaços culturais. (35) Anotam os livros que vão lendo, para saber os títulos que leram. (36) A leitura é uma parte muito importante de suas vidas. (37) Seu interesse pela leitura e o fato de conhecerem seus gostos permitiu que eles se vinculassem ao prazer de ler e ao amor pela leitura. (38) Associam a leitura aos seus afetos, há emoção, sensibilidade, eles se comovem com ela, portanto, ler se torna uma experiência estimulante e enriquecedora. (39) O desenvolvimento de sua compreensão levou-os a entender a cultura escrita de maneira mais profunda. (40) Escrevem, analisam e usam sua capacidade de abstração. Suas habilidades de informação fazem deles usuários alfabetizados do século XXI. (41) São observadores e conscientes de sua própria realidade, por isso mantêm redes de leitura em suas práticas sociais e afetivas. (42) Sentem uma curio-

sidade constante pelo conhecimento, gosto por encontros com leitores e cultivam diversos projetos. (43) São portadores de uma biblioteca invisível. (44) São observadores, exploram, desfrutam e apreciam a natureza. (45) Expressam assombro cotidianamente e se sentem livres.

Referências bibliográficas

ACÍN, M. C. (2006). "Cubit, algo más que un cubo, algo más que una biblioteca". Intervenção no Congresso Nacional de Bibliotecas Públicas. Murcia, Patronato de Educación y Bibliotecas, Ayuntamiento de Zaragoza.

ALEIXANDRE, María Pilar. (coord.). *Enseñar Ciencias*. Barcelona: Graó, 2003.

ÁLVAREZ, Pablo. Conferência "Relatos, testimonios y formas de aproximación a la lectura entre jóvenes". In: *¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de juventud*. Plan Nacional de la Lectura, Ministerio de Educación de Chile, 2015.

ALVERMANN, Donna E. "Reading adolescents" reading identities: Looking back to see ahead. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44, 2001, pp. 679-690.

ASLUP, Janet. More Than a "Time of Storm and Stress": The Complex Depiction of Adolescent Identity in Contemporary Young Adult Novels. In: HILL, Crag. *The Critical Merits of Young Adult Literature: Coming of Age*. New York: Routledge, 2014, pp. 25-37.

BAJOUR, Cecilia. Texto lido no painel "Formación de mediadores" durante o V *Encuentro IBBY Latinoamérica y el Caribe*. Buenos Aires. 43a Feria Internacional del Libro (27/04/2017) .

BARBERO, Jesús Martín. Jóvenes: comunicación e identidad. In: *Pensar Iberoamérica*. Revista de cultura n. 0 (19/05/2014). Disponível em: <<www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm> (Acesso: 17 maio 2018).

_____. Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital. In: *Pre-textos: conversaciones sobre la comunicación y sus contextos*. Cali: Universidad del Valle, 1995.

BARNATT, Joan. *The power of nonfiction: Using informational text to support literacy in special populations*. Disponível em: www.learnnc.org/lp/editions/every-learner/6554. (Acesso: 10 mai. 2018).

BYRNE BULL, Kelly. Identifying Obstacles and Garnering Support: Young Adult Literature in the English Language Arts Classroom. In: HAYN, Judith; KAPLAN, Jeffrey. *Teaching Young Adult Literature Today: Insights, Considerations, and Perspectives for the Classroom Teacher*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2012, pp. 61-78.

CARERI, Francesco. *Pasear, detenerse*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2016.

CAREY, S. *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge (Estados Unidos): The MIT Press, 1985.

CART, Michael. Carte Blanche: What is Young-Adult Literature? In: *Booklist* , 15 dez. 2004.

CERLALC. *El espacio iberoamericano del libro 2012*. Bogotá: 2013.

CHAILLÉ, Christine; BRITAIN, Lory. *The Young Child as Scientist. A Constructivist Approach to Early Childhood Science Education*. New York: Longman, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre la lectura*. Barcelona: Gedisa, 2009.

COLOMER, Teresa. Entre la literatura y las pantallas: el auge de la fantasía épica. In: COLOMER, T. (coord.). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, 2009, pp. 197-220.

_____. Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. In: COLOMER, T.(coord.). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, 2009, pp. 19-58.

_____. *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis, 2010.

DISCHLER, Patricia. *Teaching the 3 Cs: Creativity, curiosity and courtesy*. California: Corwin, 2010.

DARÍO, Rubén. Canción de otoño em primavera. In: *Cantos de vida y esperanza*. Madrid, 2004.

DE CASTRO, Adriana; CRUZ, Jorge Luis; RUIZ-MONTOYA, Lorena. Educar con ética y valores ambientales para conservar la naturaleza. In: *Convergencia*, UNAM Mex, 50, mai/ago, 2009, pp. 353-382.

DEVETACH, Laura. *La construcción del camino lector*. Córdoba: Editorial Comunicarte, 2009.

ESPINOSA, S. Pallarés; FERNÁNDEZ, I. García. Lecturas Enredadas: Club de lectura online. Un proyecto de Asociación Inspira em colaboración con la Biblioteca para Jóvenes Cubit (Zaragoza). In: *Revista Mi biblioteca*, Zaragoza, n. 51. 2017.

FREIRE, Heike. *Educar en verde: Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*. Barcelona: Graó, 2011.

GARDNER, Howard. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1998.

GARRALÓN, Ana. *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Madrid: Editorial Tarambana Libros, 2013.

GIROD, M. "Le documentaire scientifique. Un tremplin pour la lecture publique". In: AGOSTINI, F. (org.). Science en bibliothèque. [S.l.]: *Le Cercle de la librairie*, 1994.

GOLEMAN, Daniel. *La inteligencia emocional*. Kairós: Barcelona, 1996.

GROS, Frédéric. *Andar una filosofía*. España: Taurus, 2015.

HILL, Crag. Introduction: Young Adult Literature and Scholarship Come of Age. In: _____. *The Critical Merits of Young Adult Literature: Coming of Age*. New York: Routledge, 2014, pp. 1-24.

HOPENHAYN, Martín. Conferência "Juventudes". In: *¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de juventud*. Plan Nacional de la Lectura, Ministerio de Educación de Chile, 2015.

JIMËNEZ. Juan Ramón. *Piedra y cielo*. Madrid: Visor, 2008.

JOFRÉ BARROSO, Haydée. *Monteiro Lobato, un escritor, un país*. Buenos Aires: Galerna, 2000.

KAPLAN, Jeffrey. The Changing Face of Young Adult Literature: What Teachers and Researchers Need to Know to Enhance Their Practice and Inquiry. In: HAYN, Judith; KAPLAN, Jeffrey. *Teaching Young Adult Literature Today: Insights, Considerations, and Perspectives for the Classroom Teacher*. Lanham, Rowman & Littlefield, 2012, pp. 19-40.

KLAUDA, Susan. The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. In: *Educational Psychology Review*, 21, 2009, pp. 325–363.

KVALE, Steinar. *Las entrevistas en investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Morata, 2011.

LAGUÍA, María. J.; VIDAL, Cintia. *Rincones de actividad en la escuela infantil (0 a 6 años)*. Barcelona: Graó, 1998.

LASKY, Rachelle. *Life is thought. Guys, growing up, and Young adult literature*. Lanham: Scarecrow Press, 2004.

LEPMAN, Jella. *Un puente de libros infantiles*. Pontevedra: Creotz, 2017.

LIM, HyoJin; BONG, Mimi; WOO, Yeon-Kyoung. *Reading Attitude as a Mediator Between Contextual Factors and Reading Behavior*. Jeonju: Chonbuk National University, 2015.

LLUCH, Gemma. El papel del lector en la nueva narrativa juvenil. In: *Primeras Noticias*. Literatura Infantil y Juvenil, n. 249, 2010, pp. 19-22.

_____. Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. In: *Ocnos* 11, 2014, pp. 7-20.

_____. Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. In: LLUCH, Gemma. *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Editorial Anthropos, 2010, pp. 105-128.

_____. Un nuevo lector juvenil: De Perdidos a Harry Potter, pasando por los foros y el Youtube. In: *CLIJ*, 221, 2008, pp. 7-22.

MCCALLUM, Robyn. *Idealogies of identity in adolescent fiction. The dialogic construction of subjectivity*. New York: Garland, 1999.

MEKIS, Constanza. *La formación del lector escolar*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2016.

MERGA, Margaret K. Are teenagers really keen digital readers?: Adolescent engagement in ebook reading and the relevance of paper books today. In: *English in Australia*, 49, n. 1, 2014.

MERGA, Margaret K.; RONI, Saiyidi M. *Children prefer real books to*

screens when they read. Perth: Cowan University, 2017.
MISTRAL, Gabriela. *Lectura para mujeres. Destinadas a la enseñanza del linguaje*. Ciudad de México/Madrid: Tipografia Moderna, 1924, pp. 16-17
MORDUCHOWICZ, Roxana. *Los adolescentes del siglo XXI*. Ciudad de-México: Fondo de Cultura Económica, 2014.
_____. *Los chicos y las pantallas. Las respuestas que todos buscamos*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2014.
_____. La generación multimedia. In: LLUCH, Gemma (coord..). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona, Editorial Anthropos, 2010, pp. 59-72.
NIKOLAYEVA, María. *Aesthetic Approaches to Children's Literature: An Introduction*. Lanham: Scarecrow Press, 2006.
_____. *Retórica del personaje en la literatura para niños*. México: Fondo de Cultura Económica, 2014.
NILSEN, Allen Pace; NILSEN, Don L. F. *Literature for Today's Young Adults*. USA, Pearson, 2009.
_____. *Names and naming in young adult literature*. Lanham: Scarecrow Press, 2007.
PATTE, Geneviève. *Déjenlos leer*. México: Fondo de Cultura Económica, 2008.
_____. *¿Qué los hace leer así?* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2012.
PENNAC, Daniel. *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1996.
PERALES, Francisco Javier; CAÑAL, Pedro. (dir.). *Didáctica de las ciencias experimentales*. México: Marfil: Alcoy, 2000.
PETIT, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
PIZARRO, Carolina. Breve panorama crítico de la narrativa para adolescentes y jóvenes. In: ANDRADE, Claudia et al. *Literatura para infancia, adolescencia y juventud: Reflexiones desde los estudios literarios*. Santiago: Editorial Universitaria, 2016, pp. 147-16.
REYES, Yolanda. *Entrevista "La literatura infantil en América Latina es un trabajo en progreso"* (2016). Disponível em: cultura.elpais.com/cultura/2016/06/01/actualidad/1464748551_665744.html. (Acesso em: 17 maio 2018).

REYNOLDS, Kimberley. ¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda. In: *Ocnos*, n. 1, 2005, pp. 87-107.

SÁNCHEZ, Ana María. *La divulgación de la ciencia como literatura*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México, 1998.

SARLAND, Charles. *La lectura en los jóvenes: cultura y respuesta*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

SAXBY, Maurice. *Give Them Wings: The Experience of Children's Literature*. USA: Gordon Winch, 1987.

SILVA-DIAZ, Cecilia. Entre el escrito y uno mismo: realismo juvenil y construcción de identidades. In: COLOMER, Teresa (coord.). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Graó, 2009, pp. 185-196.

STOVER, Lois T. *Portrait of the Artist as a Young Adult: The Arts in Young Adult Literature*. Lanham: Scarecrow Press, 2014.

TABERNERO, Rosa; CALVO, Virginia. *La selección de textos literarios en el contexto del español como segunda lengua. Investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes*. Universidad de Zaragoza, Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales, 2015.

TEZANOS, Araceli de. *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Editorial Anthropos, 1998.

YEPES OSORIO, Luis Bernardo; SORIA, María Gladys Ceretta; DÍEZ, Carolina. *Jóvenes lectores. Caminos de formación*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, 2013.

WOOLF, Virginia. *Horas en una biblioteca*. Barcelona: Seix Barral, 2016.

Nenhum lugar é longe

POR EMÍLIA GALLEGO | TRADUÇÃO DE DOLORES PRADES

Introdução

Em seu livro *A bagagem do viajante*, José Saramago diz:

> "[...] Ao contrário do que afirmam os ingénuos (todos o somos uma vez por outra), não basta dizer a verdade. De pouco ela servirá ao trato das pessoas se não for crível, e talvez até devesse ser essa a sua primeira qualidade. A verdade é apenas meio caminho, a outra metade chama-se credibilidade. Por isso há mentiras que passam por verdades, e verdades que são tidas por mentiras".[1]

Se aceitarmos essa reflexão como verdadeira e, de acordo tácito, a liberarmos da dúvida pertinente que o próprio Saramago propõe, bem que ela poderia servir como recomendação a andar de olhos bem abertos e submeter tudo que se lê, neste mundo, a um reflexivo, criativo e então pessoal e enriquecedor processo de

1. SARAMAGO, J. Não sabia que era preciso. In: _____. *A bagagem do viajante*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 49.

apreensão inteligente e emocional, ou seja, a uma leitura crítica. E acrescentar: essa leitura crítica deve começar em casa.

Num mundo globalizado, onde qualquer ato pode ser qualificado como cultural e confundir-se e dimensionar-se com essa rubrica por todas as vias possíveis e em todas as latitudes, o maior risco da cultura é, precisamente, o despojamento muito sutil e encoberto de sua identidade que é a essência humana.

Quando o GATT (General Agreement on Tariffs and Trade) [Acordo Geral de Tarifas e Comércio], em 1994, decidiu eliminar todas as barreiras tarifárias do produto cultural importado e suprimir qualquer tipo de subsídio ao produto cultural autóctone, apesar do nobre propósito por trás da medida, o resultado prático foi o abandono, à implacável lei da oferta e da procura, dos costumes, do pensamento científico, das tradições, das crenças, das histórias, do livre exercício de ideias, da memória, dos valores, da cultura: o que foi, o que é, o que será.

Reduzida à mercadoria que carece de sentido sem o mercado, negando-se todo valor ao que não tem preço, o sagrado se impregnou de egoísmo e ganância. O peso específico que a cultura tem hoje na balança de pagamentos, superando muitas vezes o valor das importações e exportações de matérias-primas, tem contribuído para aprofundar ainda mais o abismo entre os proprietários da riqueza e os despossuídos.

Os chamados valores intangíveis já não são tantos e, se não fosse trágico, seria motivo de alegria, pelo reconhecimento e compreensão, ainda que tardios, que uma pintura de Van Gogh, morto de solidão e miséria, seja adquirida por um valor entre 15 ou 20 milhões de dólares e passe a decorar os salões dos proprietários das grandes empresas que, com isso, se tornam "artísticos". Os mesmos salões onde, descuidadamente, algum convidado entediado joga as cinzas de seu charuto na mão dissecada de um gorila africano.

O desenvolvimento humano a que aspiramos é aquele que, realizando-se como uma cultura na cultura, se expresse e traduza em qualidade de vida. É uma afronta à humanidade a coexistên-

cia de realizações como a conquista do cosmos, a alteração deliberada dos códigos genéticos e a manipulação da realidade virtual, e de 800 milhões de seres humanos famintos.

Mesmo no meio dessa crise global aguda, este mundo – como observado por Eduardo Galeano – nunca foi tão desigual nas oportunidades que oferece, e tão igualitário nos costumes que impõem. O desenvolvimento é concebido como um processo multidimensional e integral de fatores econômicos, sociais, jurídicos, éticos, estéticos, e a cultura como síntese facilitadora e depurada dos melhores valores humanos e, consequentemente, medida suprema da qualidade do desenvolvimento.

A consciência crescente de que todos temos um sentimento de pertencimento a uma mesma espécie humana estabelece a relação entre cultura e desenvolvimento como centro das reflexões, e não somente como um tema de conjuntura política, mas como tema vital e estratégico que envolve todos e tudo, pois nessa relação se discute e decide o destino da espécie e de sua casa planetária.

Nessa complexa relação cultura/desenvolvimento que concebemos como um sistema, o chamado livro infantil e juvenil existe, em estreita relação dialética não só com o sistema do livro ao qual pertence por definição, mas também com outros fatores que diretamente condicionam e determinam a existência cultural de qualquer sociedade – em que o livro atua como um indicador preciso do desenvolvimento, pois é, ao mesmo tempo, fato e espaço cultural.

Como fato cultural, é uma força que resulta de outras forças, de caráter social, econômico, político, que se confundem nesse meio privilegiado. O livro conserva e traduz a multiplicidade das consciências individuais em coletivas, expressando, dessa forma, todas as manifestações da criatividade humana. Como espaço cultural, é um promotor da leitura no qual os leitores dialogam, confrontam, apreendem e assumem suas próprias identidades individuais, a dos seus povos e a essencial da espécie, e as dimensionam transformando, assim, o próprio fato cultural, o espaço de sua realização e os próprios realizadores.

© *runbear1976*

Por quê?

Então, qualquer política do livro infantil que se conceba, além de centrar-se nesse produto cultural, também o fará nos seus receptores e na difusão do respeito de seus direitos a uma vida digna, íntegra e verdadeiramente humana, na qual possam desenvolver ao máximo suas plenas potencialidades e escolher livremente seu próprio destino.

De tal forma, as políticas do livro infantil e juvenil estarão em melhores condições para combater as políticas genocidas que criam abismos de desigualdade social e aprofundam a pobreza de milhões de pessoas. Pobreza que é terreno fértil para a proliferação da violência que, por sua vez, gera racismo, discriminação, xenofobia, prostituição, drogas, AIDS e, portanto, destrói a cultura porque enfrenta seus criadores.

Como?

Tanto a elaboração dessa política como a sua implementação devem inspirar-se em uma integração que combine esforços e vontades, e em cuja concepção e implementação regional, nacional e

local não faltem, ao longo de sua trajetória, os conhecimentos e as experiências que resumem as organizações internacionais como UNESCO e UNICEF, as intergovernamentais como o CERLALC, as regionais como a OEI, as não governamentais internacionais como IBBY e IFLA, os respectivos Ministérios de Educação e Cultura e as fundações.

Esse espírito de arranjo democrático deveria levar à criação de:

• Uma equipe ou comissão multidisciplinar em que estejam representados organismos internacionais, intergovernamentais, ONGs, representantes de governos e pessoas de prestígio e experiência comprovadas, selecionados entre funcionários e especialistas da cultura e do ensino, escritores, *designers*, ilustradores, editores, livreiros, bibliotecários, promotores, pesquisadores, críticos, psicólogos, sociólogos, economistas. Suas principais funções seriam acompanhar e assegurar a implementação da política regional (ibero-americana ou latino-americana) e assessorar e apoiar as políticas nacionais e locais (comunitárias, de bairro etc).

• Um fundo monetário para o desenvolvimento do livro infantil e juvenil, com financiamento dos governos, organismos internacionais, grandes editoras e outros envolvidos e que, geridos de maneira comprovadamente transparente, se contraponham à dependência que tende a ser estabelecida por doadores diretos. Esse fundo, distribuído de maneira colegiada e equitativa pelo comitê multidisciplinar, pode ajudar a garantir a boa utilização dos recursos humanos e materiais, e ajudar o efetivo desenvolvimento das políticas em cada caso.

O comitê multidisciplinar deverá fazer pesquisas anteriores que lhe permitam se informar cientificamente sobre a:

• Realidade socioeconômico-política na qual as políticas do livro infantil e juvenil serão inseridas: conhecer o percentual de crianças sem acesso à escolaridade básica; o percentual de analfabetismo real e funcional, e quanto dele é composto por mulheres (porque os adultos, principalmente as mulheres, são

intermediários na recepção de tais livros); a faixa de influência das bibliotecas nacionais; o número de escolas e bibliotecas públicas, bem como a quantidade e a qualidade de seus acervos, particularmente dos que existem nas zonas rurais e nas comunidades indígenas. Especificar as áreas mais propensas a desastres naturais e extinção ecológica, bem como aquelas afetadas pela guerra em suas diversas formas: áreas de conflito armado permanente ou em disputa de fronteira, e as sujeitas a bloqueio econômico. Da mesma forma, as áreas mais empobrecidas das grandes cidades sujeitas a, e geradoras de, todo tipo de violência, forma não declarada de guerra que, assim como as outras formas abertas, também tem seu preço sobre os mais vulneráveis: crianças e jovens.

• Realidade da situação das políticas vigentes para o livro infantil e juvenil e a promoção da leitura: quais são essas políticas, quem as promove, qual o seu alcance? Como se aplicam e até que ponto? Relacionam-se entre si regional, nacional, comunitariamente?

• Realidade da situação da edição, da distribuição e da comercialização do livro infantil e juvenil. O que é publicado? Como é distribuído? Como se comercializa? São levadas em conta as necessidades e as possibilidades de acesso dos mais despossuídos?

O livro infantil e juvenil não escapa, na América Latina, do cenário de enfraquecimento ou desaparecimento das pequenas editoras, que não podem concorrer com as multinacionais do livro. Não são mais os editores quem decidem o que se publica, porque devem responder às políticas dos donos do mercado do livro, e nem mesmo os escritores escrevem livremente, porque sucumbem aos apelos transversais do livro infantil e juvenil que os grandes grupos editoriais impõem a partir de uma temática bem-sucedida. As bibliotecas do nosso continente se inundam de livros cada vez mais iguais em temáticas e estilos, em cujas capas a cor de nossas culturas empalidece e dá lugar, em vez das nossas cores autóctones, à hegemonia que vai se impondo como única.

Da mesma forma que a humanidade, com poucas e conhecidas exceções, endossou a necessidade de proteger crianças e jovens – a Convenção dos Direitos da Criança comprova isso –, as políticas do livro infantil e juvenil devem considerar como objetivo principal proteger esse produto, único e transcendente, de se tornar um produto de consumo.

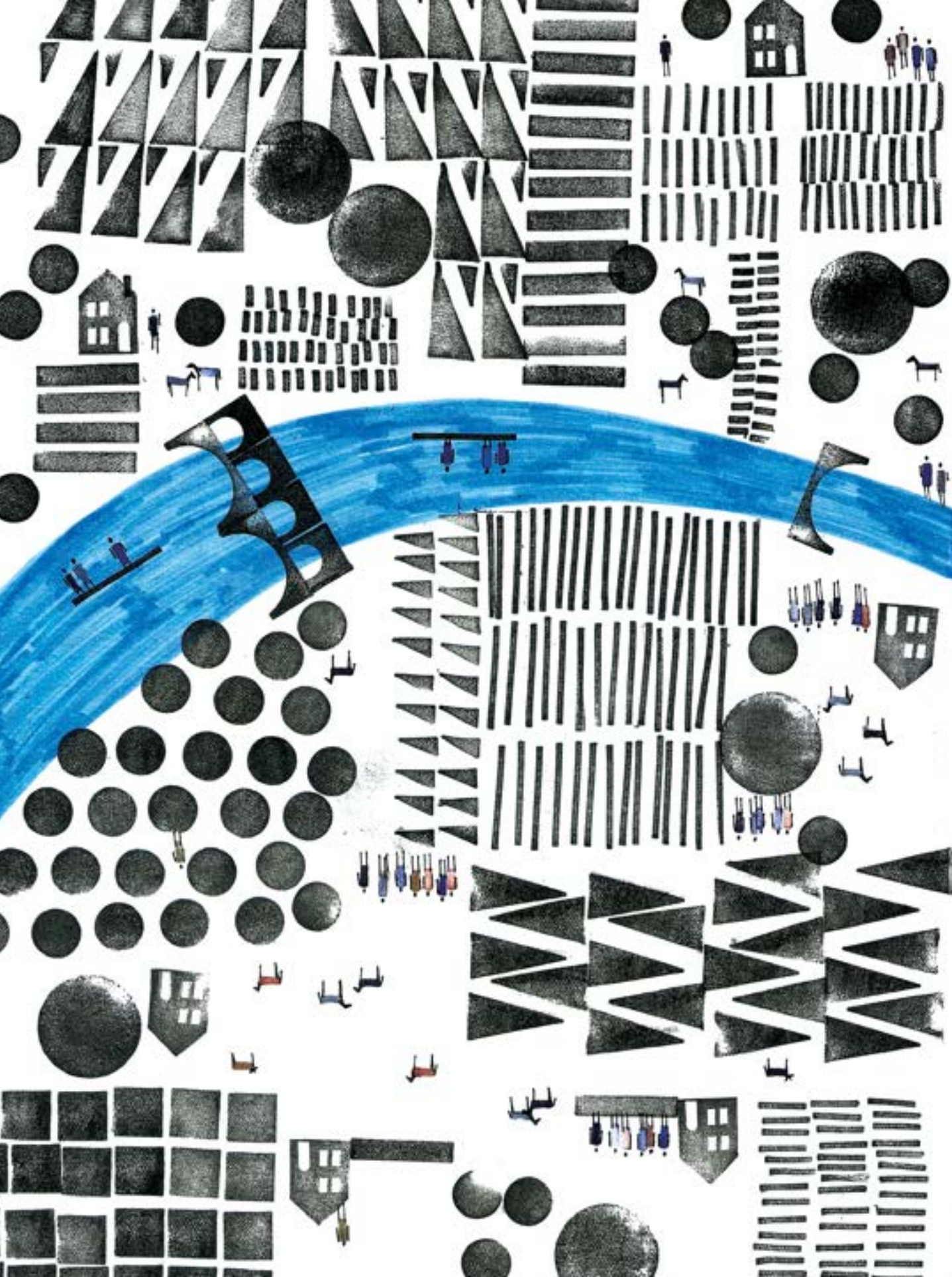
Proteção que não significa paternalismo, porque este enfraquece as capacidades, limita as projeções e compromete a liberdade, mas proteção que garanta, que não cerceie a ação criativa ou seleção dos autores e editores, que possibilite às editoras nacionais publicar obras significativas, que dimensionem as identidades de seus povos e preservem suas culturas. Em suma, que contribuam para o fortalecimento da criatividade e do saber como uma barreira efetiva frente ao poder econômico.

Proteção que significa não censurar por tratamento sexista ou racista obras que, escritas em diferentes circunstâncias históricas, respondem a concepções e valores que, mesmo não compartilhados, não podem implicar que um livro seja estigmatizado. Porque, como bem aponta Ana Maria Machado, "o fato de que sejamos cientes da ideologia em um livro e revelemos criticamente seus males, não deveria conduzir a um mundo onde alguém ou algum grupo acredite ter o direito de silenciar outros, usando qualquer método para consegui-lo, só porque eles não seguem exatamente a mesma ideologia. Não seria o fim do mundo, mas certamente o final da palavra escrita".[2]

Trata-se de promover e fortalecer a leitura crítica, concebendo a competência leitora, não como uma tarefa técnica, mas como um processo social. Dessa forma, potencializar-se-ia o critério de alguns na escuta de todos e vice-versa, alcançando, ao se valorar critérios e diferentes posições, de forma consciente, as opiniões pessoais profundas e inteligentes que, transformadas em convicções, sustentem uma atitude diante da vida.

Nesse exercício democrático, a criança e o jovem devem ser ouvidos. Não só porque não são poucas as verdades que eles têm

2. MACHADO, A. M. *Ideología y libros infantiles.* 24º Congresso da Internacional do IBBY de literatura infantil e juvenil. Memória. Madrid: Organização espanhola para o livro infantil e juvenil, 1994, p. 382.



a dizer – algumas inverossímeis e que os adultos ignoram ou tentam esconder –, mas também, e principalmente, porque esse "ouvir" contribui para o aprendizado de respeito às opiniões dos outros, fundamento do entendimento e compreensão entre os povos e base fundamental da paz.

Em consequência disso, as políticas do livro infantil e juvenil devem inspirar-se e dirigir-se à criação das condições necessárias e suficientes para que esse livro possa se desenvolver como um verdadeiro produto cultural, sem comprometer sua qualidade ou a sua função social. Que sua publicação e existência se baseie na qualidade e garantia de poder expressar as diferentes identidades que conformam o humano, potencializando, assim, o livre acesso à sua leitura e às suas possibilidades de contribuir para a formação de um receptor crítico.

Para quê?

Independentemente das políticas implementadas, sempre haverá um lugar para a pergunta: qual livro infantil e juvenil se deve privilegiar? E o que devem ler os receptores que ocupam, em última instância, o foco e a atenção dessas políticas?

Um livro capaz de promover o diálogo fecundo com um leitor universal e provocar reflexões sobre tantas e diferentes incógnitas vitais; um livro como aquele *Diário* que, escrito por uma adolescente judia em uma situação limite – o apogeu do Holocausto –, mantém viva a urgência de seu apelo ao melhor do humano, a confiança de que, apesar de tudo, não estamos sozinhos, sua força comovente:

> "[...] 'Porque, no fundo, a juventude é mais solitária do que a velhice'. Essa frase, lida não me lembro mais em que livro, ficou na minha cabeça, pois acho justa.
>
> É possível que a nossa permanência aqui seja mais difícil para os mais velhos que para os jovens? Não. Sem dúvida, isso não é

verdade. As pessoas mais velhas já têm opiniões formadas sobre tudo, e não hesitam em suas ações diante da vida. Nós, os jovens, temos que redobrar nossos esforços para manter as nossas opiniões, nessa época em que todo idealismo foi esmagado e destruído, em que os homens revelam suas piores taras, em que a verdade, o direito e Deus são colocados em questão.

Quem achar que os mais velhos do Anexo enfrentam uma vida muito mais difícil, certamente não entende até que ponto somos assaltados por problemas... Problemas para os quais sejamos talvez muito jovens, mas que nem por isso deixam de se impor para nós (...).

O incrível é que eu não tenha ainda perdido todas as minhas esperanças, pois parecem absurdas e irrealizáveis. No entanto, me prendo a elas, apesar de tudo, porque ainda acredito na bondade inata do homem. É absolutamente impossível para mim construir tudo em cima de morte, miséria e confusão. Vejo o mundo transformado mais e mais em deserto; ouço cada vez mais alto, o estrondo de um trovão que se aproxima e anuncia provavelmente a nossa morte; compadeço-me da dor de milhões de pessoas; porém, quando olho para o céu, penso que tudo vai mudar e que tudo voltará a ser bom, e que mesmo estes dias cruéis chegarão ao fim, e que todo mundo conhecerá novamente a ordem, o repouso e a paz. Na espera disso tento colocar meus pensamentos ao abrigo e protegê-los, na esperança de que os tempos que estão por vir ainda possam ser realizáveis".[3]

A tarefa parece complexa e difícil, mas uma vez que se começa a ler, nem tanto. Basta o livro certo na hora certa; a criança, o jovem e o adulto que possam lê-lo e partilhá-lo; o acesso livre e democrático a uma leitura íntima e talvez discutida mais tarde, na procura por respostas às infinitas perguntas que um livro propõe. Porque um livro não é o melhor, ou o mais recomendável quando diz toda a verdade, ou a verdade de tudo, e nem mesmo uma verdade. Ele é quando, na conversa que propõe, podemos nos aproxi-

3. FRANK, A. *Diario (Cartas a mi muñeca)*. Ciudad de México: Zarco, 1955, p. 218-219, tradução nossa.

mar da verdade do outro, na busca por encontrar a nossa; quando, mesmo que não nos prometa uma viagem bem-sucedida e feliz através do Vale de Cuzco, nos encoraje e instrumentalize para sobreviver no deserto do Atacama.

Todo livro propõe uma conversa e conversar é começar a conhecer. Conhecer é um bom caminho para tolerar, tolerar é um passo à frente para compreender e compreender é se colocar no lugar de nosso semelhante, e se comover com sua dor ou alegria: a melhor forma de se aproximar e de amá-lo. Amor, palavra relegada às novelas românticas, impensável nos documentos oficiais ou nas políticas, e sem o qual é impossível aspirar ao sentido mais importante de todos – o da responsabilidade.

Porque a criança ou o jovem que conheça e entenda a extraordinária maravilha que é e que contém o seu próprio corpo, lutará para protegê-lo das drogas, da prostituição, da violência; aquele que se sentir parte da natureza que o rodeia e protege, cuidará dela porque será como sua casa.

Senso de responsabilidade que faz o ser humano se sentir não mais do que um sopro – por que não? – divino, e que esse sopro, como indivíduo único, já existia na necessidade, o desejo e o amor de seus pais, e como ser coletivo e social, já existia também na memória da primeira explosão do *Big Bang*.

Leitura crítica de nós mesmos e do mundo que nos compele a responder quem somos, de onde viemos e para onde vamos, as questões que tanto preocupam a identidade.

Exercício do critério realizável apenas em liberdade, porque é inteligência, emoção, julgamento, juízo e vontade humana, sem o qual o sentido da responsabilidade que nos torna humanos em família, comunidade e natureza como identidades comuns e, ao mesmo tempo, únicas na multiplicidade infinita da diversidade, não teria sentido.

Sentido, também da vida que alenta o livro e lhe dá significado, a tudo e a todos os demais, na medida em que nos ajuda a assumir a vulnerabilidade devastadora e insuportável da respon-

sabilidade de saber que quando se corta uma pequena e frágil flor, no recanto mais oculto da Amazônia, uma estrela, talvez já desaparecida, sabe e estremece no limite da nebulosa de Andrômeda.

Referências bibliográficas

FRANK, Anne. *Diario (Cartas a mi muñeca).* Ciudad de México: Zarco, 1955.

MACHADO, Ana Maria. *Ideología y libros infantiles.* 24º Congresso da Internacional do IBBY de literatura infantil e juvenil. Memória. Madrid: Organização espanhola para o livro infantil e juvenil, 1994.

SARAMAGO, José. Não sabia que era preciso. In: _____. *A bagagem do viajante*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

foto Alessandro Shinoda

Noemi Jaffe
Leitora e escritora

POR SANDRA MEDRANO

Noemi Jaffe é escritora, professora e crítica literária. De formação, doutora em literatura brasileira. Como professora, trabalhou muitos anos formando jovens do Ensino Médio em diferentes escolas privadas da cidade de São Paulo. Permanece professora, mas agora de escrita criativa, em um espaço cultural chamado *Escrevedeira* .[1]

Como autora, publicou diversos livros que rompem com as definições e os limites mais estritos dos gêneros literários e inovam nas formas de apresentação, como *O livro dos começos*, de 2016 (Cosac Naify) ou A verdadeira história do alfabeto, de 2012 (Companhia das Letras), vencedor do prêmio Brasília de Literatura. Dentre suas obras, destaca-se também *O que os cegos estão sonhando*, de 2012 (Editora 34), livro composto pelo registro de três gerações de mulheres: sua mãe, que escreveu um diário no período em que foi

1. *Escrevedeira* é um espaço em que se desenvolvem cursos e eventos ligados à leitura, aos livros e "o que mais puder ser inventado sobre pássaros que imitam máquinas de escrever ou escritores que imitam pássaros". Para conhecer visite: <www.escrevedeira.com.br/>.

prisioneira dos nazistas, durante a segunda guerra mundial, Noemi e sua filha, abordando a brutalidade e os horrores desse período.

Neste ano, o livro *Não está aqui quem falou* (Companhia das Letras) está concorrendo ao prêmio Jabuti, na categoria crônicas.

Como crítica literária, aprofunda apreciações e permite outros olhares a seus leitores, com cuidado de quem analisa palavras, contextos e criação, tendo como meta – como ela mesmo afirmou – ser uma "flecha tardia"[2], que assim como foi atingida por aqueles que a antecederam, também possa lançar as palavras mais adiante. Ao contar[3] sobre como se constituiu escritora, Noemi não faz distinção entre sua história como leitora e como escritora pois, segundo ela, as suas primeiras leituras a levaram a se tornar a escritora que é, e isso aconteceu muito antes de decidir escrever livros. Conta também que essa leitura não se restringia só a livros, mas também às coisas que escutava quando criança.

Filha mais nova de três mulheres, relata que teve muitos privilégios, pois, tendo nascido tempos depois de os pais terem se estabelecido no Brasil e de já estarem garantidas as condições de sobrevivência, a família tinha mais tempo para o convívio. Assim, nesse convívio, sendo filha de refugiados de guerra, ouviu muitas histórias dessa época, e não foi poupada de histórias terríveis e coisas horrorosas relatadas com humanidade e, muitas vezes, até com humor (o que avalia como sendo muito positivo para sua formação). Quando ela tinha 4 ou 5 anos, os pais contavam que os pais deles haviam morrido nas câmaras de gás, que passavam fome e frio, que dormiam com mais 12 pessoas e, por isso, quando um virava, todos tinham que virar também, e que roubavam batatas e comiam-nas, mesmo quando estavam estragadas. E ela, na inocência que tinha, achava tudo muito engraçado.

Conta ainda que um dos tesouros que possuía era saber da existência do diário de sua mãe, que havia sido escrito em um livro com capa de couro, com palavras que ela não entendia, pois tinha sido escrito em iugoslavo. E que tudo isso representava para ela, desde pequena, um encantamento.

2. Paul Celan, em um texto escrito em <www.blogdacompanhia.com.br/conteudos/visualizar/Flecha-tardia>.

3. Em uma roda de conversa com os educadores da Comunidade Educativa CEDAC, em outubro de 2018.

A consciência das palavras se fez muito presente em sua vida, desde sempre. Em seu dia a dia, ouvia 5 idiomas: seus pais falavam entre si em iugoslavo, sua mãe falava húngaro, sua avó hebraico e iídiche, todos falavam alemão e ela adorava ler os livros em inglês de suas irmãs mais velhas.

Desde muito pequena, gostava muito de ler e lia em voz alta os livros imitando os sotaques que imaginava ter seus autores, como acontecia, quando lia Érico Veríssimo, José Mauro de Vasconcelos, Jorge Amado ou José Lins do Rego. Também estava sempre imersa naquilo que suas irmãs mais velhas liam e nas músicas que ouviam com os amigos.

Foi uma música que se apresentou para ela como uma verdadeira epifania e representou seu ingresso no universo da produção escrita. Ouvindo *Construção*, de Chico Buarque, descobriu que podia brincar com as palavras e produziu seu primeiro poema, ainda inédito.

O percurso que se seguiu com a escrita foi intenso e contínuo (apesar de o primeiro livro ter chegado só na maturidade). Ao falar da escola, relembra um professor que a incentivou a escrever dizendo que sua escrita era estranha, e que isso era muito bom.

E o estranhamento é exatamente um dos princípios defendidos por Noemi para a produção escrita, pois, segundo ela, é o responsável por deslocar o leitor, possibilitando diferentes pontos de vistas e perspectivas, não aceitando simplesmente as coisas como elas são. Assim, é uma característica distintiva que outorga qualidade ao texto.

Talvez seja um dos aspectos que se pode apreciar no conto inédito que a autora escreveu para a *Revista Emília* e que você poderá ler agora. Espero que o estranhe muito! Boa leitura!

Isso.

POR NOEMI JAFFE

Descobri na internet que isso pesa 15 gramas, agora que, parece, passaram 12 semanas. Se comparar com, por exemplo, uma lata de alumínio, que pesa 14,5 gramas, isso pesa 0,5 grama a mais. 0,5 grama talvez corresponda a uma perna em formação, ou uma costela.

Se uma nota de dinheiro pesa 0,25 gramas, para atingir 15 gramas seriam necessárias 60 notas. Se forem 60 notas de R$ 100, daria R$ 6.000,00, o que não seria suficiente para pagar o que cobram para tirar isso de dentro de mim. Uma tampa de caneta BIC pesa cerca de 1 grama. Mas ela não é comprida o bastante para enfiar. Quanto será que pesa um canudo, ou melhor, um pedaço de arame? Um ovo médio pesa entre 53 e 63 gramas. Será que esse ovo, que mora e cresce dentro de mim, é médio, pequeno ou gigante? No mercado vendem ovos gigantes, que devem vir de galinhas médias que tomam hormônios pequenos, pequenos mesmo, do tamanho de uma gema mini.

Muita gente pensa que se diz uma grama, mas o correto é um grama. Mas quando se diz 15 gramas, não dá para saber se é feminino ou masculino, como também ainda não dá para saber se isso que pesa 15 gramas e que dizem que vive dentro de mim, é feminino ou masculino. O certo é dizer isso ou esse? Em inglês falam *it* e sempre achei que estivessem errados. Não gostava de falar *it*, mas agora acho que eles estão certos. Isso. Issa. Esse meu ovo é isso ou issa ? Um tablete de fermento biológico fresco pesa 15g. É igual ao peso disso. Será que se eu o colocasse dentro de uma massa de pão, o pão também cresceria? Qual será o fermento que ele usa para crescer tanto e, ao mesmo tempo, tão pouco? Se em 12 semanas ele pesa 15 gramas, cresceu cerca de 100.000 vezes.

A notícia diz que um drone dobrável pesa apenas 250 gramas e pode revolucionar as *selfies*. Como será a revolução das *selfies*, eu me pergunto, será que posso tirar uma *selfie* assim, com isso de 15 gramas dentro de mim? Posso sim, porque ninguém vê. Como é que ninguém vê o que está dentro e que não dói, mas me machuca como se fosse uma haste maciça e pontuda perfurando lá, bem onde também eu fui perfurada e invadida por uma massa de uns 80 quilos, que desabalou pavorosa dentro de mim, provocando essas 15 gramas, que agora nem eu vejo, nem ninguém que me olha? Seria essa a revolução das *selfies*? Por que alguém que me vê diz que estou bem, sim, pareço bem, fazia tempo que não te via, tudo de bom? O que quer dizer tudo de bom?

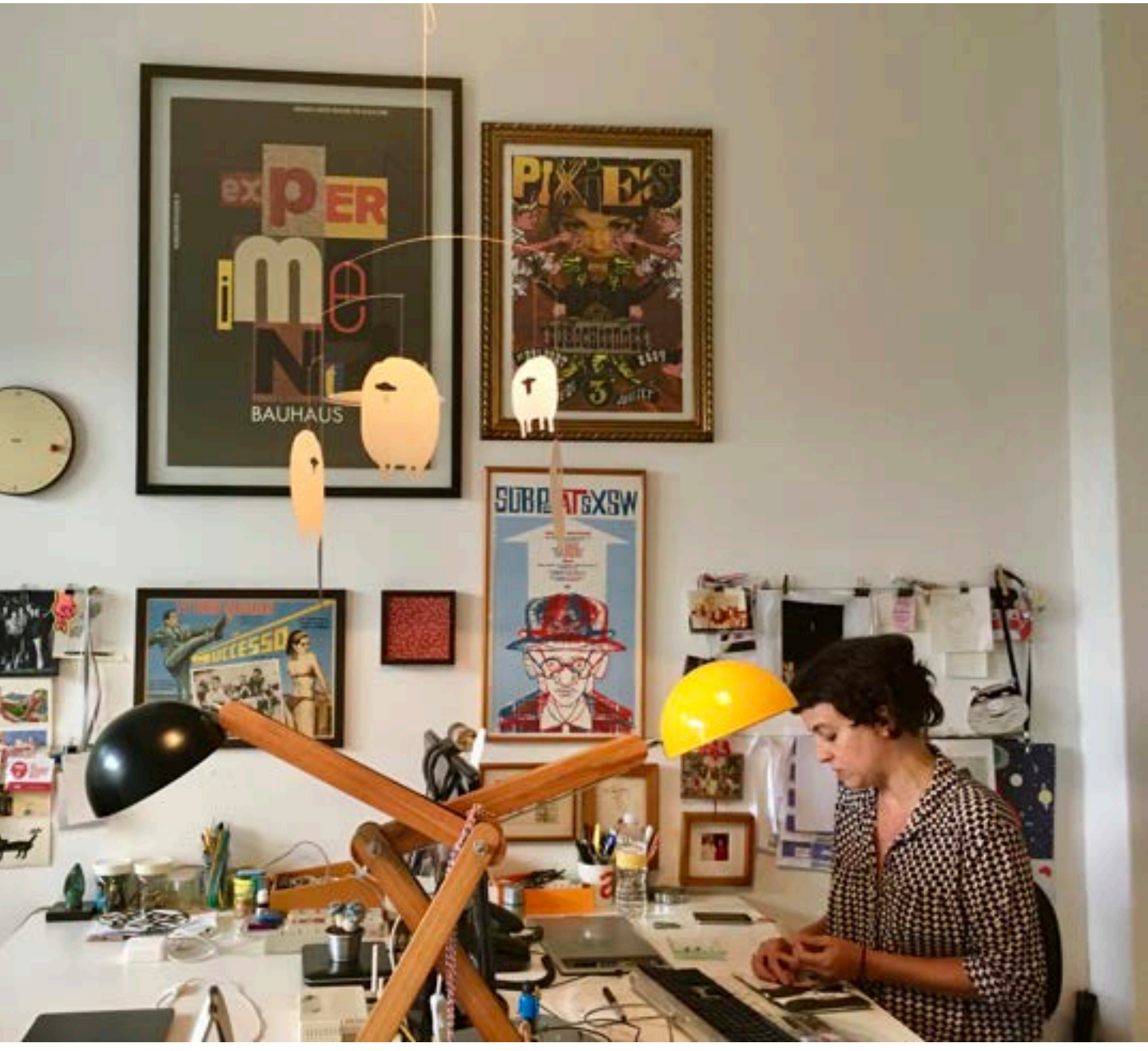
Em outubro de 2015, 22 elefantes, de 5.000 quilos cada, foram mortos no Zimbábue com cianeto. Será que cianeto serviria para mim, depois que eu for condenada como assassina? Não foi isso o que Sócrates foi obrigado a tomar? Era ele que só sabia que nada sabia. E eu, que não sei nem o que não sei, também terei direito à nobreza de tomar cianeto ou terei que ficar presa numa cela por até 3 anos de detenção, por ter retirado 15 gramas de dentro de mim?

A massa de ar no interior de um balão é 18,5 gramas. Qual será a massa disso, que pesa 15 gramas e quanto ar haverá lá dentro, já que isso não respira? O que não respira, vive? Sou eu

que respiro por isso, mas mal tenho ar para mim. O peso médio de um homem é 85 quilos. Eu peso 52. Ele devia pesar uns 80. 80 sobre 52 dá 1,53. Foi o que sobrou de mim depois. Agora eu sou 1,53 de resto de alguém, mais 15 gramas que dizem ter vida e alma, porque a alma penetraria no corpo na décima primeira semana. De onde virá essa alma distante, que, na décima primeira semana, escolhe isso para vir morar? Ela vem de algum planeta, de dentro do centro da terra, soprada por Deus, enviada pela natureza, flutuando feliz até encontrar 15 gramas que a recebam? Os 80 quilos que me destituíram desapareceram e agora devem pesar 80 quilos menos 15 gramas.

Para pagar R$ 8.000,00 para tirar 15 gramas, eu precisaria trabalhar 6 meses e 32 dias. Se tirar custa 8.000 reais, cada grama custa 533 reais. Mas existem lugares que cobram 400 reais para tirar isso de 15 gramas, correndo o risco de infeccionar a mim, que peso 52 quilos. Se pago R$ 400 para infeccionar 52 quilos, cada quilo vale 7,69 medidas de infecção. Um pedacinho de arame para enfiar pesa uns 30 gramas e o custo final, nesse caso, seria igual a zero. Com um arame eu posso me furar e sangrar, sem a garantia de que isso vai sair e, ainda assim, eu poderia morrer e o custo disso seria maior.

Ou menor, não sei.



fotos Priscilla Brossi Gutierre

Prazer em desenhar

POR PRISCILLA BROSSI GUTIERRE

Ela gosta de desenhar, sempre gostou. Tem memórias desde muito criança com os desenhos. Mas o ofício de ilustradora só veio mesmo anos mais tarde. Veridiana Scarpelli conta que, apesar do desenho estar muito presente em sua vida, não foi de cara uma escolha profissional. Era como se estivesse trapaceando, afinal desenhar era fácil, era diversão. Foi só depois de formada arquiteta e tendo se aventurado no design de móveis e objetos que assimilou: a brincadeira poderia, sim, virar trabalho.

Começou do começo e com o estímulo bem conhecido por muitos: precisava pagar as contas. Fez contatos com colegas da FAU-USP para pedir referências e montou o portfólio com os desenhos que conseguiu reunir. Os primeiros trabalhos surgiram aqui e acolá, especialmente ilustrações para revistas. "Começaram a me chamar para resolver uns pepinos. E aí comecei a dar conta dos pepinos. A verdade é que me dou bem com os pepinos.

Isso foi uma grande alavanca no meu trabalho". Veridiana fala dessa habilidade de compreender bem o *briefing*, crê que de alguma forma consegue encontrar as soluções que o trabalho pede. Isso, somado ao fato de que é bastante rigorosa no cumprimento de prazos, abriu portas.

O sonho de Vitório

Já com o trabalho estampado em algumas revistas, veio a vontade de sair um pouco do computador, de experimentar técnicas, ampliar o repertório e de ir para os livros. Testou o pastel a óleo e se aventurou na escrita. "Comecei a criar uma história, tentei ilustrá-la e não gostei do resultado". Abandonou o texto, mas seguiu firme no pastel a óleo, desenhando um simpático porquinho, dando vazão à aventura onírica desse personagem que ganhou o nome de Vitório. O tal porquinho sonhador foi parar no portfólio de Veridiana e, pouco depois, ganhou atenção de editores da extinta Cosac Naify. Em 2009, veio o convite. Três anos depois, "O sonho de Vitório", seu primeiro livro, foi publicado e integrou o catálogo infantojuvenil da editora. Não só se tornou autora como também passou a ilustrar livros de outros autores como Tatiana Belinky, Hilda Hilst, Rubem Alves, Sophia de Mello Breyner e Rosely Sayão.

A continuação dos sonhos de Vitório, que seria seu segundo livro, estava toda desenhada. Na semana que assinaria o contrato, recebeu a notícia de que a Cosac Naify fecharia as portas. As novas aventuras do porquinho ficaram guardadas desde então.

Processo de trabalho

Veridiana conta que o computador é sua principal ferramenta para ilustrar. "No início facilitou muito a cumprir prazos. Depois, passou a interferir na minha forma de desenhar". No computador,

cria-se em camadas. Habituou-se a isso e, quando ia para o papel, percebia que patinava na construção física do desenho. E aí voltava para a tela. Hoje articula-se bem na mistura dos processos. Sempre que possível, experimenta o híbrido entre o manual e o digital.

"Eu gosto de pensar que eu sou uma prestadora de serviços. Não sinto exatamente falta de uma expressão artística minha. Acho que ilustração é mais um serviço do que arte". Explica que ilustra muito profissionalmente e sobra pouco tempo para desenhos mais pessoais. "Não viajo com caderno de desenhos. No meu tempo livre, leio". Aliás, gosta de fugir do trabalho na companhia de Alejandro Zambra, Dostoiévski, Faulkner, Tolstói, Margueri-te Duras, Guimarães Rosa, alguns dos autores que aprecia.

Não nega a vontade de fazer outras coisas, lançar-se em ideias novas, fora do processo de apenas atender às demandas e sem prazos tão apertados. "Queria me desprender um pouco desse

cotidiano de dar respostas prontas". Há três anos permite-se um pouco a experiência do fazer sem compromisso, da criação sem cliente, sem entrega. Reserva uma tarde na semana para experimentações em gravuras em metal, no ateliê do Museu Lasar Segall. Uma pausa na rotina para fazer nada por nada, para fazer qualquer coisa, só para fazer de outro jeito, em uma técnica que adora.

Prazer em ilustrar

"Para mim, ser ilustradora é como ser jogador de futebol: gosto muito, tenho prazer em fazer, às vezes é trabalho mesmo, mas é gostoso. É obvio que tem ilustração chata, cliente chato, mas, em geral, estou sempre feliz desenhando".

Entre os ilustradores que admira estão Laura Teixeira, Andrés Sandoval, Sophia Martineck, Henning Wagenbreth, Carll Cneut. As redes sociais ajudam a descobrir novas inspirações, como Victoria Smykina, ilustradora russa que achou no Instagram, ou Quim Tió, que encontrou na internet há um bom tempo. Gosta muito de Quino - "o rei!" -, Saul Steinberg, Maira Kalman, Oliver Jeffers e Gaëtan Dorémus.

As obras de Veridiana aparecem em publicações como *Folha de S. Paulo* - em especial no caderno *Ilustríssima*, que circula aos domingos -, *Revista Serrote*, *Revista Fapesp*, além de revistas segmentadas e projetos especiais como os que já fez para o Sesc São Paulo. Deixa escapar que também tem alguns projetos para livrinhos, mas que acaba esbarrando na velha questão: quando colocar em prática?

Como se vê, Veridiana trabalha bastante. Tem períodos intensos, de mais de oito horas diárias de labuta a semana inteira, e períodos de calmaria. Seu escritório fica em casa, um iluminado apartamento dos anos 1950, no centro de São Paulo, que divide com o marido. Tem a companhia de Margot, a gata negra que lá atrás emprestou o nome ao blog *donamargot.blogspot.com*. Sem

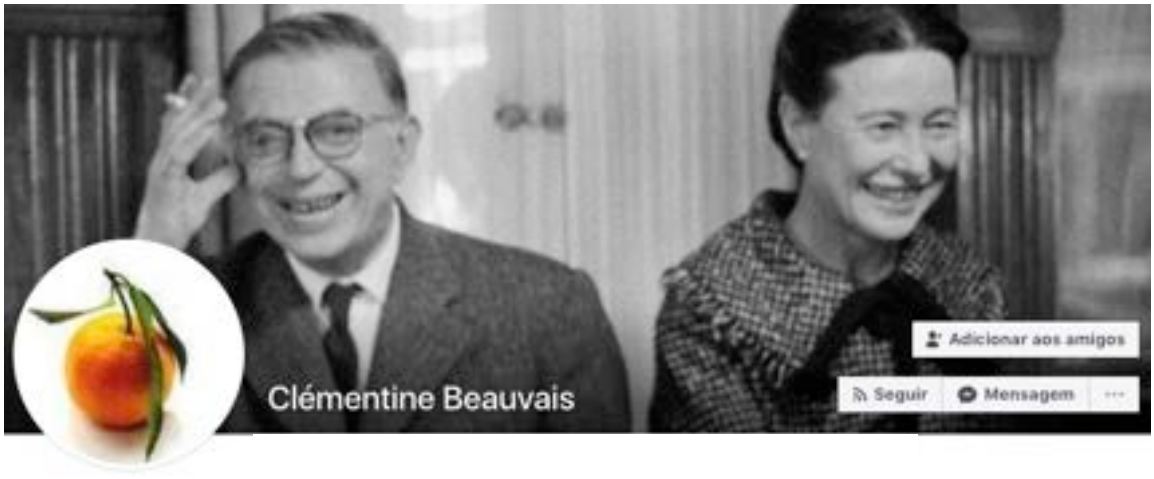
atualizações desde 2016, ainda assim é vitrine de parte do portfólio. A produção mais atual aparece, vez ou outra, em seu perfil no Instagram, o @veriscarpelli.

Ela segue desenhando.

Para as barricadas? O que pode a literatura infantil politicamente engajada?

POR CLÉMENTINE BEAUVAIS | TRADUÇÃO CÍCERO OLIVEIRA

Este é o meu perfil no Facebook:



Há alguns meses, durante uma visita a uma escola, uma menina me disse: "Vi seu perfil no *Facebook* e tenho uma pergunta. Quem são as pessoas na sua foto de capa? Seus pais?".

Quem dera, mas não. São Simone de Beauvoir e Jean-Paul Sartre. Sim, eles, de certo modo, são meus pais intelectuais. A presença totêmica deles em meu perfil, talvez, signifique que Sartre e Beauvoir continuam a me inspirar, muitos anos depois de terminar minha tese de doutorado – da qual foram dois dos personagens principais, como vou contar.

Esta sou *eu* com a minha tese, em Cambridge, e vou começar esta apresentação com a história dessa tese. Por favor, fiquem acordados. Prometo que é uma história cheia de mistério, de frustrações, de falsas pistas teóricas, de inimigos e de salvadores, e, claro, de questões existenciais.

E seu ponto de partida foi, como o de muitas histórias, uma princesa.

Era uma vez um álbum canadense intitulado *A princesa vestida com um saco de papel* (de Munsch e Martchenko),[1] que foi considerado uma obra-prima da literatura infantil feminista. Quando foi publicado, em 1980, esse conto de uma princesa decidida, valente e ativa, e de um príncipe medroso, superficial e nada charmoso, foi em seguida celebrado por sua inversão radical dos papéis tradicionais de gênero na literatura juvenil.

1. MUNSCH, R.; MARTCHENKO, M. *The Paper Bag Princess*. Toronto: Annick Press, 1980.

Os anos 1970, 1980 e início dos anos 1990 foram tempos muito férteis para inversões radicais de papéis tradicionais de gênero na literatura juvenil. É relativamente fácil encontrar exemplos de LIJ desta época, em todo o mundo ocidental, que falam de forma muito radical – para o seu tempo – do poder das meninas e da necessidade de mudar nossas percepções das relações entre os sexos.

2. BOURDIEU, P. *A distinção. Crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011.

Mas não conheci a Princesa Elizabeth ou o Príncipe Ronald, ou qualquer outro daqueles livros radicais para crianças, quando era pequena. Meu regime de leitura foi muito intenso, e li muitos álbuns clássicos, mas meus pais nunca puseram em minhas mãos nenhum livro "engajado" ou "com mensagem". Eles eram leitores literários, exigentes, com bom gosto, os pais típicos, talvez, da burguesia parisiense que Pierre Bourdieu descreve, em sua obra sociológica *A distinção*,[2] como consumidores de arte independente, o mais longe possível da literatura que "transmite uma mensagem ".

"*Quando quero mandar uma mensagem, vou aos correios*".
Ernest Hemingway

Bons livros – aprendi cedo – não têm mensagens.

Então li a história da princesa com um saco de papel e outras histórias similares, pela primeira vez aos vinte anos, quando comecei a trabalhar, durante um verão, para a editora francesa especializada em jovens, muito nova na época, Talents Hauts.

A Talents Hauts, fundada por Laurence Faron e Mélanie Decourt em 2005, é uma editora politicamente engajada e feminista, de forma explícita. Seu primeiro livro foi uma réplica do álbum de Munsch e Martchenko, e todos os seguintes tratavam de problemas e questões relacionados ao gênero.

Laurence Faron

Mélanie Decourt

Trabalhando para elas, pouco a pouco me dei conta da grande variedade de histórias possíveis com esse "tema" – algumas sensíveis e leves, algumas hiperativas e radicais; algumas nas quais homens e mulheres eram inimigos em várias cenas de luta entre os sexos, e outras em que os dois sexos juntos conseguiam criar um mundo melhor.

Minhas convicções e crenças sobre literatura em geral, e LIJ em particular, mudaram sutilmente durante aquele verão. Incomodou-me muitas vezes a "mensagem" tão evidente desses livros, e eu não conseguia defender com toda a sinceridade a razão de ser de uma editora totalmente dedicada a um projeto político. Mas, ao mesmo tempo, não poderia dizer que os livros eram de baixa qualidade, estúpidos ou de mau gosto. Eles eram livros cheios de vida, de energia, de inovações estéticas e literárias. Eram livros que as crianças de verdade gostavam de ler. Eram, em sua maior parte, livros infantis perfeitamente aceitáveis, e até mais do que aceitáveis.

Quanto mais eu explorava esse tema, mais me dava conta de que ele não havia sido suficientemente explorado, ou pelo menos não de forma justa, na literatura acadêmica sobre a LIJ. Pareceu-

-me que nenhuma publicação acadêmica respeitável falava dos livros explicitamente políticos sem chamá-los de *didatic* – digo a palavra em inglês porque ela tem conotações mais pejorativas do que a palavra "didática" em espanhol; algumas pessoas, aparentemente, dizem *didactista*.

Isto é, moralizadores, muito educativos, até mesmo opressivos para seus jovens leitores.

Ao contrário, quando pesquisavam temas que convinham bem a um estudo desse tipo de livro – por exemplo, uma análise de gênero na LIJ contemporânea –, meus colegas inexplicavelmente nunca mencionavam livros obviamente feministas, como se os únicos livros feministas honestos fossem aqueles que parecem não saber que são.

Os pesquisadores, em suma, desprezavam esses livros; explicitamente, por denunciá-los em seus estudos, ou implicitamente, por ignorá-los em seus estudos.

Decidi dedicar minha tese de doutorado à questão. Comecei a procurar outros exemplos contemporâneos de literatura que, na minha cabeça naquela época, chamei de "politicamente

Un fiel retrato de la LIJ comprometida según muchos investigadores

Ilustração de Quentin Blake. *"Um fiel retrato da LIJ engajada segundo muitos pesquisadores"*.

transformadores". Decidi me concentrar em álbuns, porque, primeiro, eu não conseguia fazer tudo, segundo, porque era mais fácil estabelecer que eles são "para crianças", e terceiro, porque eu estava particularmente interessada nas interações entre texto e imagens.

Minha definição pragmática, ao selecionar meu *corpus*, foi "qualquer álbum de LIJ que explicitamente apresente como desejáveis algumas transformações radicais da situação sociopolítica de uma comunidade". Há muito de polêmico ou discutível nessa definição, especialmente o termo "explicitamente", e era uma definição um pouco... elástica.

"(...) qualquer álbum de LIJ que explicitamente apresente como desejáveis algumas transformações radicais da situação sociopolítica de uma comunidade (incluindo comunidades de ovelhas, vacas, gansos, batatas, pelúcias e formas geométricas não identificadas)".

Encontrei várias editoras que se encaixavam em minhas ideias imprecisas daquilo que essas "transformações" poderiam implicar. Geralmente, eram editoras independentes muito pequenas, frequentemente fundadas por mulheres, com ideais diversos: o multiculturalismo, a ecologia, o feminismo, as igualdades sociais e étnicas...

Também encontrei muitos livros contemporâneos publicados por outras editoras mais comerciais, ou de orientação política mais alinhada com a hegemonia, que, no entanto, demonstraram uma consciência muito aguda de problemas sociais causados por essa mesma hegemonia.

No fim das contas, consegui coletar mais de duzentos álbuns; uma amostra não representativa, mas bem conveniente para mim, de livros escritos ou traduzidos em francês, inglês e espanhol.

Ao lê-los, eu estava formulando questões de pesquisa, relativamente vagas no início: Há uma estética da LIJ politicamente transformadora? Como defini-la? Há razões, justificativas, para seu desprezo por parte da crítica? E, mais teoricamente, em que consiste a relação literária entre um leitor jovem e uma voz narrativa, construída por um adulto, que quer *mudar o mundo*?

E, em seguida, armada com estas questões um pouco fracas e pouco confiáveis, comecei a pesquisar. Aqui estão algumas crônicas das minhas viagens pelos numerosos mundos que atravessei.

1. Territórios tristes, terríveis e traumatizantes

Um dos primeiros territórios era sombrio, frio e nada hospitaleiro. A capa de um livro havia me prometido uma ilha e me pareceu legal, pois gosto de ilhas; a palavra evoca excursões de canoagem pelos recifes, bebendo *piñas coladas*. A imagem, porém, não era a melhor que eles poderiam ter escolhido como propaganda para a ilha em questão. E os guardas me indicaram que eu não estava viajando em um cruzeiro, nem mesmo em uma canoa: não, esta-

va em uma jangada precária, em que temia seriamente por minha segurança...

A ilha,[3] de Armin Greder, é a história de um imigrante nu, magro e mudo, que chega a uma ilha povoada por habitantes vestidos, gordos e barulhentos. É a história de como eles o veem com desconfiança e medo a princípio e de como seus sentidos mudam com o tempo. Pouco a pouco, eles fazem um verdadeiro esforço para integrar o homem em sua comunidade. Dão um emprego e comida para ele – o que mais poderiam fazer? Mas o homem mal-agradecido não consegue trabalhar como eles gostariam, isto é, como dita a tradição da ilha. Além disso, ele come com os dedos, e come tudo, inclusive os ossos; claro que não é porque ele está com fome, ou porque ninguém pensou em lhe dar uma faca e um garfo. Deve estar em sua *natureza* comer como uma besta.

No final, infelizmente, a coabitação entre o homem e os habitantes da ilha não é mais possível; na presença dele, mesmo do outro lado da ilha, os aldeões sofrem um aumento de pesadelos durante a noite e de ansiedade durante o dia. Imaginar os potenciais crimes do imigrante, no fim das contas, é quase o mesmo que vê-lo cometê-los. A única solução é dizer adeus ao estrangeiro, com muito pesar por seu relacionamento ter um final tão decepcionante.

3. GREDER, A. *Die Insel*. Frankfurt: Sauerländer, 2002.

Adotei um tom cínico de propósito. O cinismo é uma estratégia narrativa relativamente comum em trabalhos de LIJ engajada, e também em *A ilha*. Como teorizei em meu estudo, a dimensão cínica ou desencantada e o humor negro de inúmeros livros engajados não permitem responder à acusação de que eles são "politicamente corretos".

Por "politicamente correto", aqueles que acusam a LIJ engajada desse crime geralmente querem dizer que esses livros não são realmente radicais; que apoiam uma visão utópica e moralista e, mais importante, totalitária até, de tolerância, paz e bondade entre cidadãos. Robert Sutherland, por exemplo, pesquisador de LIJ, diz que os livros engajados "tentam impor conformidade por um tipo de normas comportamentais".

Em outras palavras, a LIJ é aqui acusada de promover certos valores sociais que parecem bondosos ("viver juntos", "aceitar as diferenças", "apreciar a variedade de personalidades e origens" etc.), mas sem detonar uma reflexão crítica sobre esses valores. Frequentemente, essa acusação acompanha outra: como Sutherland também indica, esse tipo de livro "obedece a objetivos de doutrinação".

O medo do "PC" (politicamente correto) e a doutrinação, no campo de pesquisa da LIJ, é antigo e, de fato, justificado. **Está no DNA da LIJ ser um grande projeto de doutrinação**

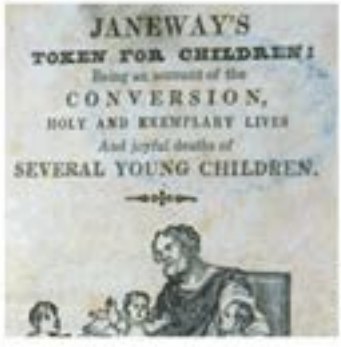
"Livros politicamente corretos... ou de doutrinação?"

(no significado mais etimológico de "doutrinação"). Um dos exemplos mais antigos de LIJ são histórias para ensinar jovens cristãos a viver bem, respeitando as regras religiosas, e a morrer com alegria e confiança na autoridade divina.

Nesse contexto, uma história como *A ilha* não poderia ser mais do que uma narrativa sermonizante sobre as consequências

Isaac Watts, *Canciones divinas y morales para niños*, 1715.

John Newbery, *A Little Pretty Pocket-Book*, 1744.



James Janeway, *A Token for Children*, 1671.
Que consiste en un recuento de la conversión, de las vidas santas y ejemplares, y de las muertas alegres de varios niños jóvenes.

dramáticas da exclusão social, da intolerância e da indiferença. Ela poderia se aproveitar do sentimento de culpa do pobre leitor jovem, apresentando os pecados da sociedade, incutindo-lhe a obrigação de resgatá-los.

Mas, em vez disso, nesse cenário, as crianças não são salvadoras. Na verdade, elas também são criminosas; imitam exatamente o comportamento dos adultos. Não está claro de quem a solução poderia vir.

Nem mesmo se poderia haver *uma* solução. *A ilha* propõe um retrato desencantado, não só da comunidade particular que rejeita o imigrante, mas também da sociedade em geral. Parece que a sociedade não pode ser salva. Nunca há uma possibilidade real de redenção de seus pecados, porque eles são apresentados como pecados originais do mesmo conceito de sociedade. Não é "aquela ilha" – isto é, aquela sociedade – que é intolerante e violenta. É uma ilha – uma sociedade – precisamente *porque* é intolerante e violenta.

As comunidades humanas, o álbum insinua, são unidas apenas por uma combinação de violência e ordem imaginária, dirigidas externamente contra estrangeiros e também internamente contra seus próprios membros.

Vamos ver esta série de vinhetas nas margens do álbum:

Essas vinhetas não são mencionadas em nenhum lugar do texto. Elas constituem uma narrativa alternativa, ou paralela, à principal. Mas podem ser interpretadas como uma história alegórica, mais geral, do que se passa quando os seres humanos decidem formar uma comunidade.

Sobre a primeira vinheta, há ferramentas que representam a construção – tanto concreta quanto simbólica – de uma sociedade. Talvez não seja uma coincidência que a ferramenta escolhida é um martelo com seus pregos. A referência a Jesus na cruz, suportando o pecado original, é evidente. Mas provavelmente Greder, que é alemão, também conhece o famoso excerto do "martelo" na obra do filósofo Martin Heidegger, em *Ser e tempo*.[4] O martelo, diz Heidegger, não existe por si só, mas apenas para martelar. Se o martelo se quebra, sua identificação como ferramenta se corrompe. Esta primeira vinheta dá uma impressão instrumentalista, intencionalista e, de certa forma, bastante débil, da origem da sociedade.

A última das vinhetas mostra o que ocorre quando a sociedade se forma. Dramática e comicamente também, temos uma lata de sardinhas, na qual todos são semelhantes e espremidos, numa ordem claramente artificial e incômoda. Nessa configuração (segundo contam as outras vinhetas), o indivíduo é condenado a uma vida de sacrifício e deterioração. Por fim, o álbum prevê que tudo está destinado a explodir.

Essas vinhetas contam a violência interna de qualquer ordem social. O imigrante não é a única vítima desse sistema. O principal criminoso é o contrato social.

Isso significa que *A ilha* é um livro tão cínico, tão desesperado, que não pode ser chamado de "politicamente engajado"? Talvez seu retrato da sociedade como incorrigível signifique que é, de fato, um livro *sem compromisso*, um livro de desespero.

Em minhas viagens encontrei outros territórios narrativos que me pareciam, como *A ilha*, principalmente pessimistas. Em *O pintor de bandeiras*,[5] Alice Brière-Haquet e Olivier Philipponneau

4. HEIDEGGER, M. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

5. BRIÈRE-HAQUET, A.; PHILIPPONNEAU, O. *Le peintre des drapeaux*. Paris: Frimousse, 2012.

6. SERRES, A.; BONANNI, S. *Quand nous aurons mangé la planète*. Voisins-le-Bretonneux: Rue du Monde, 2009.

contam a história de um pequeno artista que pinta as bandeiras de todos os países do mundo. Ele gosta muito de seu trabalho, e aquilo que ele faz também agrada aos presidentes e reis, que querem novas bandeiras. Mas os países entram em guerra e, buscando um culpado pelos massacres que se seguem, os líderes matam o pequeno pintor.

Sim, sim, é assim que o álbum termina. Juro. Não sei exatamente quantas crianças ficaram traumatizadas pelo resto de suas vidas por ler esse livro, mas Alice, a autora, me disse que recebeu muitas mensagens chorosas.

Há outros álbuns que não são tão tristes ou terríveis, mas são emocionalmente difíceis porque suas conclusões, mesmo sendo felizes, vêm à custa de muitas mortes ou desastres. Em *Quando tivermos comido o planeta*,[6] de Alain Serres e Silvia Bonnani, há um

"Quando tivermos cortado, talhado, costurado a última pele do último animal, (...)"

salvador. Todo o planeta foi devorado pela gula e avareza dos seres humanos: não resta nenhum animal, planta nem humanos, mas aparentemente uma criança sobrevive, com "os bolsos cheios de sementes", e vai salvar a Terra.

Em *Revolução*, de Sara,[7] a revolução em questão é causada pela morte de um manifestante; ele se torna um símbolo, o leão, que guia a revolução.

7. SARA. *Révolution*. Paris: Seuil Jeunesse, 2003.

Essas obras, ligeira ou radicalmente pessimistas, que dão uma visão desencantada das comunidades humanas, obviamente usam estratégias visuais e estéticas que evocam uma separação original entre os seres humanos.

A ilha usa grandes espaços em branco, nos quais os personagens parecem perdidos, isolados.

Em *O pintor de bandeiras*, temos uma mistura muito interessante de serigrafia e pintura livre. No início, o pintor mistura as cores livremente sobre o papel; mas os presidentes e reis que pedem bandeiras estão muito bem destacados, cada um com sua cor. A serigrafia, que é uma técnica artística em que cada cor é

aplicada separadamente, simboliza este fato muito bem. No final da história, as cores desapareceram quase que por completo, submersas nos cinzas e pretos do campo de batalha. O pintor, com sua boina azul, é insignificante – e é por isso que ele deve morrer.

Revolução e *Quando tivermos comido o planeta* usam colagem, estratégia favorita em muitos livros engajados. Talvez porque ela também seja uma estratégia muito frequente em geral, para álbuns de LIJ "pós-modernista", de alta qualidade, com aspectos filosóficos, e que colocam em dúvida as normas estéticas e ideológicas da LIJ. Mas neste caso, a visão de papéis rasgados ou cortados, de origens diferentes, colados um ao outro por artistas, se adapta particularmente bem às ideias dos álbuns.

São histórias de pessoas e coisas que não ficam muito bem juntas, que nunca se sentem perfeitamente à vontade, que nunca se combinam de forma ideal. Eles foram colocados ali juntos e espremidos artificialmente – como em uma lata de sardinhas. Como nós, na sociedade, aliás.

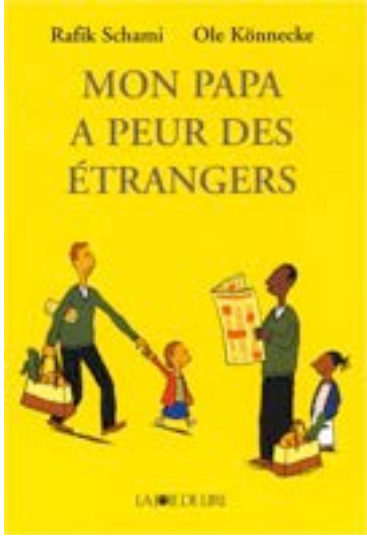
2. Territórios ternos e tranquilos

Minha viagem pela LIJ engajada também me levou a territórios mais tranquilos e mais ternos. Há muitos livros engajados que querem mudar o mundo não por meio do retrato de um mundo corrompido e sinistro, mas por meio de retratos mais íntimos e doces, de mudanças individuais. Chamo este tipo de livro de "mudança microscópica". São livros que (como os que vimos na primeira parte) também têm uma visão da sociedade como sendo muito imperfeita. Mas, ao contrário dos primeiros, eles acreditam na possibilidade de transformar essa sociedade imperfeita passo a passo, com cuidado e bondade.

Esses livros muitas vezes valorizam o pequeno círculo familiar como ponto de partida das transformações sociais. No curto conto ilustrado *Como curei papai de seu medo de estrangeiros*,[8] uma menina começa a fazer uma terapia com seu pai, que, como o título indica, tem medo de "estrangeiros". Está claro no livro que, na verdade, não se trata de estranhos,* tampouco de estrangeiros em geral de quem o pai tem medo, mas apenas de pessoas negras. A menina, que tem uma amiga negra, vai desempenhar o papel de

8. Em alemão, *Wie ich papa morrem Angst vor Fremden Nahm.* Aqui, na versão francesa: SCHAMI, R.; KÖNNECKE, O. *Mon papa a peur des étrangers.* Genève: La joie de lire, 2004.

* Em francês, a palavra *étranger* pode apresentar um duplo sentido, podendo significar "estranho" ou "estrangeiro", dependendo do contexto (N.T.).



"Papai tem medo de estrangeiros"

psicóloga com o pai, com uma precisão quase médica, para "curá-lo" desse medo.

Em primeiro lugar, caminhando com ele, a menina o interroga sobre seu medo. "Por que você tem medo de estrangeiros?", pergunta ela ao pai. "Eles são numerosos", responde ele. "Estão em toda parte...", "bem, e são sujos", "e fazem muito barulho"; "falam línguas que não entendemos", "eles são diferentes de nós, têm uns traços grossos", "e, além disso, os negros têm a pele muito escura. Todo mundo tem medo do escuro, porque é arrepiante". "Essa é a explicação que papai deu para mim. Não respondi nada".

Como se pode ver, todas as imagens contradizem o monólogo do pai, de uma maneira que não é extremamente sutil, mas, ao menos, humorística. A menina opera como uma terapeuta comportamental. Ouve o paciente, que vive claramente em um mundo imaginário muito diferente da realidade; e depois, vai confrontá-lo com um grupo de "estrangeiros".

Este grupo é a família de sua amiga, que, para o encontro, se enfeitam "com roupas tradicionais". Por fim, o pai está curado de seu medo e todos ficam felizes juntos.

Lindo, não? Bem, se esta história lhe incomoda um pouco, espere um momento. Voltarei a ela muito em breve.

Uma segunda história desse tipo é *A cárie*,[9] de Manon Gauthier e Avi Slodovnick. Nesse terno álbum, Marissa, uma menina, vai ao dentista para extrair um dente. Trata-se de uma operação muito dolorosa, e Marissa realmente quer encontrar uma moeda embaixo de seu travesseiro no dia seguinte.

Antes de sair, porém, Marissa vê um homem sem-teto na rua. "Ninguém parecia reparar nele", diz o texto. No mundo cinzento

9. SLODOVNICK, A; GAUTHIER, M. *La carie*. Montréal: Les 400 Coups, 2009.

da imagem, somente a menina e o homem têm cor. Além disso, as outras pessoas na rua são desenhadas em papel vegetal; cada pessoa, a imagem indica, vive em sua bolha.

Na rua, Marissa solta a mão de sua mãe e corre até o homem para lhe dar o dente; o texto sugere que ela acha que o homem poderia, graças ao dente, obter uma moeda durante a noite.

O homem sorri.

Mas a última página do álbum mostra apenas uma cama vazia, com estas palavras: "Agora, a única coisa que faltava era... um travesseiro".

Fica claro, com estes dois álbuns, que estava mentindo quando disse que estes são territórios "tranquilos e ternos". Na reali-

dade, sua aparente doçura tem um contrapeso mais obscuro. Em ambos os casos, não é inteiramente possível fechar o livro sem se sentir desconfortável. Por quê?

Porque esses livros engajados, sob a aparência bem-intencionada, nos alertam para as ambiguidades dessas "boas ações" cotidianas que nos fazem sentir melhor. *A cárie* fala de um ato de generosidade muito meigo, mas muito inútil. Concretamente, Marissa não ajudou o homem. Ele lhe deu um dente, e o dente só tem poder na cabeça de Marissa.

Não porque Marissa tenha imaginação, criatividade e outras qualidades preciosas da infância *em geral*; mas porque ela tem qualidades preciosas de uma infância *em particular*: uma infância privilegiada.

Marissa pertence a uma família de classe média, na qual as crianças normalmente recebem uma moeda quando perdem um dente. Ademais, Marissa pertence a um mundo em que não se imagina que um homem possa não ter um travesseiro. *A cárie* pode parecer uma história otimista e doce sobre o poder da imaginação e a inocência da infância. Mas também pode ser interpretada como justamente o contrário: **trata-se da história da *escassez* de imaginação de uma menina que considera seu entorno como um mundo bondoso, porque sua situação particular é privilegiada.** Marissa também vive em uma bolha; seu gesto de amabilidade é fofo, mas vazio: ela é a única pessoa a quem ele realmente serve.

E, por fim, o leitor do álbum se encontra só com a conclusão desesperada da história. Marissa se foi; *ela* – seu personagem – não se deu conta de que o dente não vai ajudar o homem. Mas *nós* sabemos disso, porque vemos a cama vazia e porque o narrador nos informa da realidade. E estamos sozinhos quando percebemos a ironia desse ato de generosidade inútil.

É interessante ver que muitas pessoas não aceitam esta interpretação deste álbum. Geralmente, como se pode ver na internet, as resenhas dizem que é um álbum muito lindo e doce para que

as crianças aprendam a cuidar dos outros. Eu, no entanto, penso que é um álbum muito radical e engajado que obriga o leitor a contemplar a vacuidade de seus gestos de generosidade quando eles não são informados por um conhecimento profundo e inteligente de seu entorno. Há um fato trágico nesse álbum: dar um dente a um sem-teto, mesmo com a melhor das intenções, não pode mudar o mundo.

Quando fiz uma apresentação sobre *A cárie* em uma conferência na Irlanda, há alguns anos, algumas pessoas se sentiram desestabilizadas com a minha conclusão. Uma delas me disse: "Você é injusta; há uma transformação do mundo, porque Marissa e o homem, ambos, sorriem".

Ambos sorriem, sim, muito bem... Talvez este homem não tenha muitas razões para sorrir em sua vida. E, sem dúvida, esse sorriso é importante: mostra que é possível estabelecer uma relação entre pessoas que normalmente não se comunicam na sociedade. Esse sorriso é realmente muito importante, sim.

Mas, nesse contexto, esse sorriso é a solução... ou o problema? Talvez seja um problema que nos comova ver que o homem sorri para Marissa. Pensamos, então, que um sorriso é suficiente para um *happy ending*? Consideramos que a única coisa que falta aos sem-teto é um sorriso?

Em minha opinião, o livro nos força, de forma muito sutil, mas radicalmente, a refletir sobre a diferença entre atos que são *simbolicamente* bons e atos que são *realmente* transformadores. O sorriso, assim como o dente, nunca se tornará uma moeda para o homem.

Vale a pena voltar para a outra história – a do pai e seu medo de estrangeiros. Como disse antes, o final pode parecer bastante desconfortável. Por quê? Talvez porque esse final seja idealista demais, fácil demais. Como várias análises na internet indicam, "O papai não sofre de um 'medo' de estrangeiros, ele é racista, simplesmente". O livro parece indicar que poderíamos "curar" o racismo com facilidade.

Há outros problemas com este final, particularmente a representação da família "africana", que usa trajes "tradicionais" não identificados, com detalhes cômicos (um balão em forma de leão, óculos de sol, um chocalho do bebê). **É fácil ver essa imagem como uma maneira de ridicularizar as tradições reais de pessoas de origem africana na Europa**. É especialmente incômoda, dada a história de representações racistas de pessoas negras nos livros infantis europeus. A imagem infantiliza essa família e dá a ideia de uma "África" homogênea, que nos remete ao pior do passado colonialista da Europa.

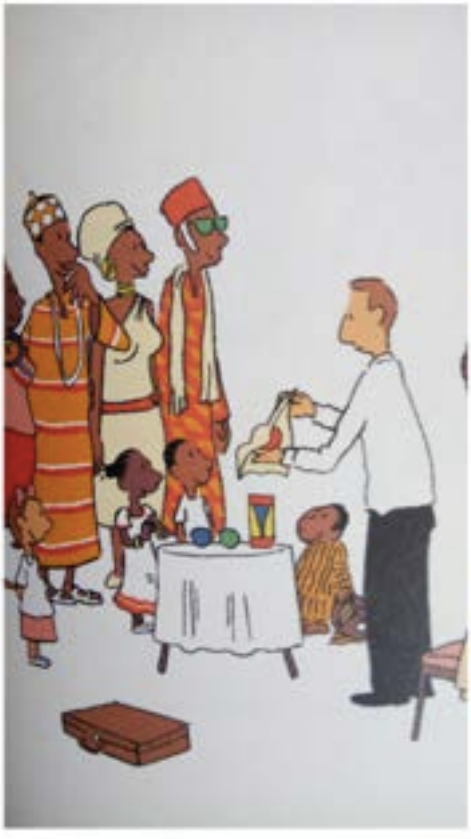
Mas o álbum é, de fato, mais ambíguo. Politicamente incorreto, sim, mas não racista. Penso que o álbum nos deixa desconfortáveis intencionalmente. Observem atentamente a imagem. Há uma criança que não está usando nenhum "traje tradicional", e que parece de mau humor.

O texto nunca menciona essa criança, mas ela aparece em cada imagem. O leitor não sabe como ela se chama, mas sabe de uma coisa muito importante: essa criança não quer participar do grande carnaval terapêutico. Ela não quer dar ao homem branco, com fobia de pessoas negras, uma experiência engraçada e amável de alteridade.

Nesta história silenciosa e paralela (não muito diferente das vinhetas de *A ilha*), a criança representa, poderíamos dizer, o lei-

tor crítico – o olhar externo e reprovador. Há vários pontos de identificação nessas imagens – é claro, a garota que conta a história, e seu pai também, e Bania, sua amiga "estrangeira". Mas essa criança também é um ponto de identificação muito importante para o leitor, porque ela é o personagem que nos permite ver a história com olhos críticos e analíticos. A criança se recusa a participar dessa celebração da tolerância e do companheirismo; ao fazer isso, ela revela a dimensão teatral e ficcional desses valores.

A criança muda no final da história, quando o Papai começa a fazer truques de mágica. Finalmente, ela participa e sorri. Esse é o momento em que todos se apresentaram, em que todos entraram no grande espetáculo da vida social. Todos sorriem porque conseguiram gerar a sensação de que podem viver juntos.

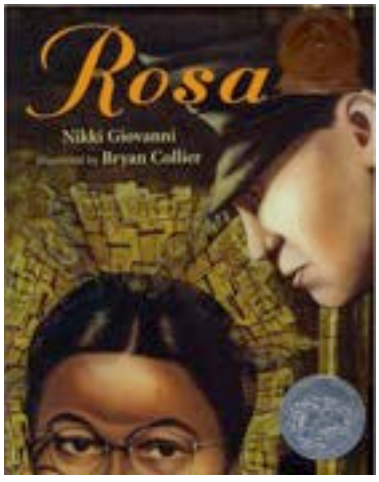


Espero ter conseguido convencê-los de que esses territórios não eram tão ternos e tranquilos no fim das contas. A literatura engajada para crianças, mesmo quando parece muito fofa, pode ser muito radical. Sua dimensão radical, muitas vezes, reside no desconforto que provoca, *estrategicamente*, no leitor.

3. Territórios triunfantes

Ilustração de Pascale Bouchié: "*Vincent conta o que acontecera na noite passada*"

A terceira e última categoria que vou apresentar hoje consiste em livros que apresentam revoluções, protestos e manifestações, sejam elas históricas ou inventadas. Muitos desses livros pertencem ao gênero da biografia histórica. Por exemplo, aqui, *Rosa*, uma biografia de Rosa Parks (existem muitas!), que também representa as manifestações que se seguiram ao seu ato de resistência.



Na França, no aniversário dos protestos de Maio de 1968, dois álbuns para crianças foram lançados. *Todos em greve, todos sonhando*,[10] de Alain Serres e PEF, foi publicado na editora de inclinação comunista Rue du Monde, e representa as manifestações a partir da perspectiva dos trabalhadores.

"Todos em greve, sonhando".

10. SERRES, A.; PEF. *Tous en grève! Tous en rêve*! Paris: Rue du Monde, 2010.

A editora mais burguesa L'école des loisirs, no mesmo mês, editou *Véro em maio*,[11] que coloca o foco nas manifestações dos estudantes.

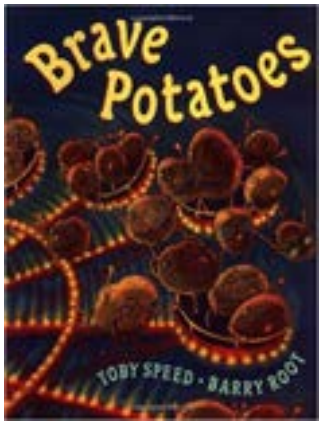
Este é um álbum sobre a Primavera Árabe, publicado em edição bilíngue árabe-francesa.

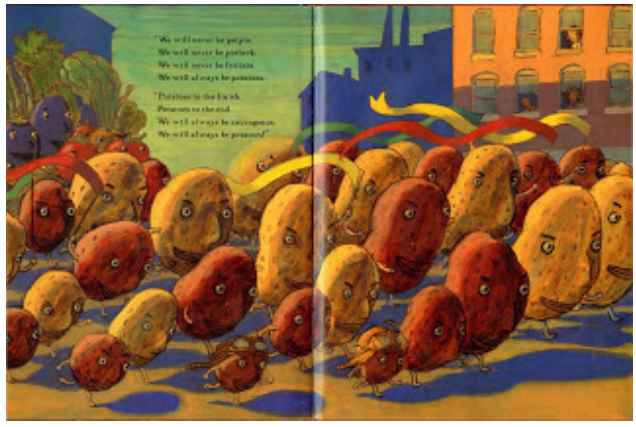
Em todos esses casos, os álbuns costumam misturar realidade e ficção – eles usam, por exemplo, personagens fictícios para contar a história, mas as pessoas históricas também têm voz. Muitos também misturam formas de narrar clássicas, com elementos documentais; às vezes, eles têm uma parte documental no final do livro, ou um prólogo – isto é, seu *paratexto* é documental.

11. BOUCHIÉ, P.; POMMAUX, Y. *Véro en mai*. Paris: École des Loisirs, 2010.

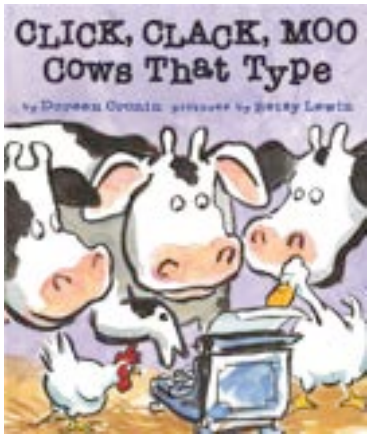
Mas, às vezes também, os elementos documentais são integrados no curso da história, combinando o fato histórico com a ficção. Com efeito, é difícil dizer exatamente onde começa a obra da imaginação e onde se diz "a verdade" com esses livros. Eles são politicamente engajados precisamente, talvez, porque nos dizem que não há uma dicotomia clara entre a "realidade" histórica e a experiência vivida de pessoas, – ou de personagens – em tempos intensos de revolução, de mudança, de esperança.

Mas também há muitos livros que não se baseiam em nenhuma realidade histórica. Pelo menos, não me lembro de termos visto o episódio da grande revolução das batatas valentes em minhas aulas de história. Mas estas batatas não querem terminar em *tortillas*.

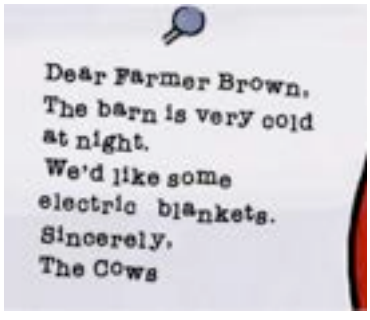




E essas vacas não estão felizes com suas condições de vida. Querem cobertores elétricos, e o pato quer um trampolim para a lagoa. É um bom motivo para fazer uma greve.



"Teque, teque, muu – Vacas que escrevem à máquina"



"Querido fazendeiro Brown,
Faz muito frio no estábulo durante a noite.
Gostaríamos de alguns cobertores elétricos.
Atenciosamente,
As vacas"

12. ORWELL, G. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

13. CRONIN,D.; LEWIN, B. *Teque, teque, muu – Vacas que escrevem à máquina*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

Entre parênteses, o universo da fazenda ou dos animais da fazenda inspira muito os criadores de LIJ engajada; em primeiro lugar, porque ele inspira a LIJ em geral, mas também, provavelmente, porque eles se inspiram no livro totêmico da literatura engajada para adultos, *A revolução dos bichos*,[12] de George Orwell.

Geralmente, esses álbuns que apresentam rebeliões ou revoluções muito estilizadas, muito simbólicas, terminam bem e transmitem a "mensagem" de que o progresso social depende dos esforços coletivos de um povo. Eles podem ser considerados como introduções às lutas sociais.

Mas alguns, como *Teque, teque, muu – Vacas que escrevem à máquina*,[13] foram criticados por sua banalização das reivindicações de trabalhadores. As vacas reivindicam cobertores elétricos, mas não parecem sofrer por estarem apertadas em um estábulo, onde, todas as manhãs, uma máquina suga o leite de suas tetas.

O "triunfo" desses álbuns, suas representações gloriosas de transformação, não devem, então, esconder seus aspectos idealistas. Poucas revoluções ocorrem tão pacificamente, e poucas batatas têm a oportunidade de escapar de seu destino de *tortilla*.

4. Territórios teóricos: como mapear a LIJ engajada?

Ilustração de Antoine de Saint-Exupéry

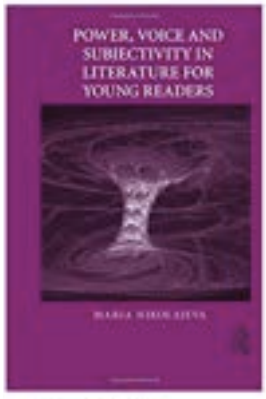
Tendo retornado de minhas viagens com minhas anotações, fotos e ideias, me dei conta de que não tinha ideia de como transformá-las em um trabalho de tese. Precisava de uma perspectiva teórica. Mas todas as perspectivas teóricas que encontrei eram exatamente opostas às ideias que havia formulado em minha cabeça quando estava lendo os livros.

Em primeiro lugar, por que precisava de uma perspectiva teórica? Não era para ficar bem durante a defesa de minha tese – ou, pelo menos, não só para isso –, mas para algo mais importante: ser capaz de formular ideias coerentes e interessantes, que se mantivessem juntas e me permitissem, idealmente, elaborar um modelo de interpretação da LIJ engajada em geral.

"Onde está minha teoria?"

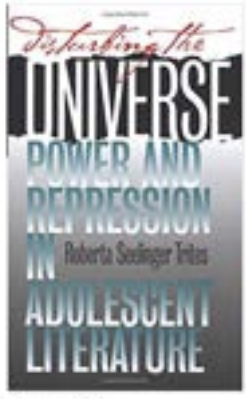
Sei que as questões da teoria são um pouco abstratas; por isso, vou dar alguns exemplos de "perspectivas teóricas" contemporâneas no reino da LIJ para nos situarmos.

A perspectiva teórica atualmente dominante nos países anglo-saxões surgiu há quinze anos, e aqui se pode ver três de seus representantes mais importantes.



Maria Nikolajeva
Poder, voz y subjetividad en la literatura para lectores jóvenes

Perry Nodelman
El adulto escondido



Roberta Trites
Poder y represión en la literatura para adolescentes

Aetonormativity: (norma da idade): a noção de que, em livros de LIJ, há uma normalização do 'ser-adulto', em detrimento da infância.

Maria Nikolajeva, Perry Nodelman e Roberta Trites escreveram muito sobre o poder do adulto na LIJ e o estado comparativamente desfavorecido da criança. **Para eles, a LIJ é fundamentalmente uma literatura, se não de opressão, ao menos de conformação social do adulto sobre a criança. Os livros de LIJ ensinam a criança a reconhecer a voz do adulto como uma fonte de sabedoria e razão.**

Para sermos claros: não é apenas uma questão de representação de personagens. Não é só porque há personagens adultos em livros de LIJ que às vezes dizem às crianças que elas devem fazer isso ou aquilo. É muito mais fundamental. A voz narrativa

da LIJ em geral não pode escapar de sua própria natureza: é uma voz construída *por adultos para crianças*. E em nosso mundo, essa relação é caracterizada por um desequilíbrio social, cultural e também biológico e fisiológico. A LIJ mantém esse desequilíbrio porque suporta, em sua própria razão de ser, as diferenças entre adultos e crianças.

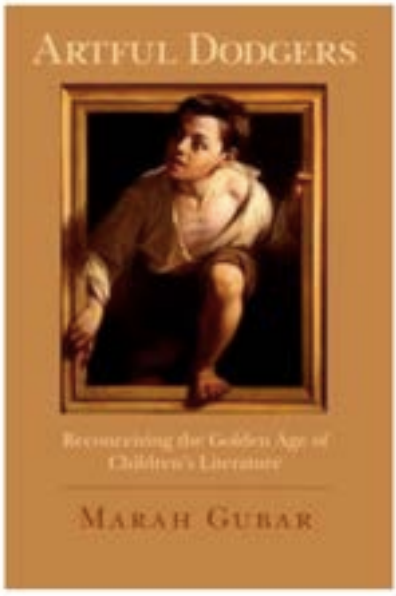
Como resultado, a LIJ é marcada pelo que Maria Nikolajeva chama de "*aetonormativity*", a norma da idade: a noção de que, em livros de LIJ, há uma normalização do ser-adulto, em detrimento da infância. Perry Nodelman acrescenta que **há sempre um adulto "escondido" nos livros de LIJ, mesmo em livros sem personagens adultos; a voz desse adulto escondido é sempre perceptível e analisável com métodos de crítica literária.**

O que significa essa perspectiva teórica para o pesquisador de LIJ? Bem, isso dá a ela uma estrutura de leitura e interpretação. Se você estiver interessada nos mecanismos de opressão ou repressão de crianças por parte dos adultos na LIJ, leia os textos procurando esses mecanismos. Você concluirá que há muitos deles, e os detalhará e construirá uma análise sofisticada dos fenômenos literários e narrativos que constituem essa relação desequilibrada.

É importante saber que não é um *problema* conhecer suas conclusões antes de iniciar a análise. É normal – esse é o papel de uma perspectiva teórica. Uma teoria permite que você leia com óculos especialmente construídos para detectar características literárias particulares; isso não quer dizer que outros aspectos da obra não existam; significa apenas que você decidiu não colocar o foco neles.

Outro exemplo, completamente oposto, de perspectiva teórica é o de Marah Gubar, uma professora estadunidense que propõe o conceito de "*kinship theory*". Não sei traduzir isso em francês, muito menos em espanhol; seria algo como uma teoria do parentesco, da amizade ou da afinidade. É a noção de que devemos ler a LIJ com óculos teóricos ajustados para detectar os momentos de

"Kinship theory: teoria do 'parentesco', 'amizade' ou de 'afinidade'".



kinship theory

teoría de 'parentesco', 'amistad', o de 'afinidad'

semelhança, de cumplicidade entre adulto e criança; aqueles momentos em que nossa humanidade comum aparece.

Vocês podem ver, espero, as diferenças importantes em termos de definição e leitura entre essas duas perspectivas teóricas. Elas constituem os dois pontos principais do espectro teórico contemporâneo do estudo da LIJ nos países anglo-saxões.

Era muito difícil, no caso do meu trabalho, aderir a uma perspectiva ou à outra. A LIJ engajada que estudei nunca havia sido explorada por elas, e é possível entender por que. Nenhuma delas pode realmente considerar os livros engajados como livros que merecem sua atenção. Para os partidários da "*aetonormativity*" – a norma da idade – a LIJ engajada é o pior dos piores, o diabo: é o protótipo daquilo que acontece quando um adulto quer forçar uma criança a fazer algo por meio da literatura.

Não é "interessante", então, estudar esses livros; é óbvio demais que eles querem transmitir uma "mensagem"; o adulto não está absolutamente escondido: seria o jogo de esconde-esconde literário mais soporífero do mundo.

Mais importante, estes óculos não me permitiriam falar sobre os aspectos da LIJ engajada que não são opressivos para a criança. Como descrevi anteriormente, eles não são livros simplistas, nem mesmo necessariamente simples; há ambiguidades em suas mensagens; eles têm momentos de desconforto, de cinismo, de esperança, momentos em que a autoridade adulta é apagada.

A perspectiva da teoria do "parentesco" funcionou um pouco melhor. A relação entre adulto e criança na LIJ tem um princípio externo – mudar o mundo –, de forma que os dois poderiam ser considerados como parceiros na realização deste princípio. Utilizei um pouco essa teoria, mas em seguida me dei conta de que ela também não era perfeita, porque, para mim, era importante *também* falar dos outros aspectos dos livros: os momentos em que eles eram, pois, autoritários e desequilibrados.

Em outras palavras: com uma teoria eu não podia falar sobre o companheirismo entre adulto e criança na LIJ engajada, e, com a outra, não podia falar das tensões, frustrações e momentos de opressão na relação entre adulto e criança. Eu me senti como a Cachinhos Dourados (exceto pelo cabelo tristemente liso), procurando uma terceira perspectiva mais adaptada às minhas perguntas e à minha visão.

Sartre e Beauvoir aparecem em cena. Sartre, claro, não apenas teorizou, mas também escreveu literatura politicamente engajada.

(Extraordinariamente, he encontrado una imagen de Ricitos de Oro con el pelo lacio.)

"(Extraordinariamente, encontrei uma imagem de Cachinhos Dourados com o cabelo liso)".

"Uma exigência e um presente".

Não tinha pensado nele imediatamente quando iniciei meu trabalho, porque me pareceu uma teoria muito antiga. De fato, a LIJ engajada para adultos não está na moda em nossa época. Hoje, quase ninguém que trabalhe sobre a literatura adulta usa a teorização de Sartre, *O que é a literatura?*,[14] publicado em 1948.

Mas quando li este livro de novo, havia lido há muitos anos na escola na França, entendi que a teorização Sartre não estava obsoleta para o tipo de livro que estava estudando. Sartre propõe uma visão da literatura como um ato sempre engajado, *tanto para o autor quanto para o leitor*. Um romance, ele diz, deve ser "uma exigência e um dom". **Isto é: deve oferecer à imaginação do leitor novas possibilidades, visões, esperanças; deve oferecer beleza e profundidade. Mas também deve dar ao leitor uma missão, uma tarefa. Deve dizer ao leitor: este é o mundo; ele é muito imperfeito; por favor, me ajude a mudá-lo. Para Sartre, a literatura tinha a responsabilidade fundamental de refletir o mundo precisamente para transformá-lo.**

Este aparente paradoxo (um livro que é *ao mesmo tempo* um dom e uma exigência) nos permite articular um ponto fundamental da LIJ engajada para crianças, porque acrescenta uma nuance importante que os teóricos de LIJ chamam de "mensagem". "A mensagem", diz Sartre, existe, mas em um delicado equilíbrio entre dom e exigência.

14. SARTRE, J.-P. *O que é a literatura?* Petrópolis: Vozes, 2015.

Sim, a LIJ engajada para as crianças, às vezes, é opressiva e autoritária: apresenta um mundo de guerras, injustiças, desigualdades. Sim, às vezes ela também faz com que o leitor se sinta culpado ou, como vimos anteriormente, o deixa desconfortável ou aterrorizado. Este é o aspecto "exigente" da LIJ engajada. Temos que explorá-lo com muito cuidado, porque é o aspecto que tem maior risco de resultar em uma paralisia do leitor. É o poder do adulto que diz: "Você tem que fazer algo!".

Mas, se nossos óculos teóricos nos permitem, também podemos assistir a todos os momentos em que esses livros oferecem "dons", "presentes", para os leitores: momentos em que o leitor pode ouvir: "Você é capaz de fazer algo".

Veja esta imagem de *Rosa*,[15] de Bryan Collier.

15. GIOVANNI, N; COLLIER, B. *Rosa*. New York: Henry Holt & Company, 2005.

O leitor do álbum, de repente, se encontra na situação visual exata de Rosa: vemos um homem virando em nossa direção, e seu olhar hesitante julga nosso ato... A câmera subjetiva permite uma identificação total com a figura histórica da senhora que contribuiu para mudar o destino dos negros na América.

Esses momentos de "dom" são um hino ao poder do jovem leitor, mas também não funcionariam sem os momentos de exigência. De fato, eles *também* são exigências. Se o jovem leitor merece misturar sua perspectiva visual com a de Rosa, isso significa que ele não pode ficar indiferente às situações de desigualdade que continuam em sua sociedade. Significa que ele tem o poder e a *responsabilidade* de olhar para o mundo como Rosa olhou para ele.

Antes, falei muito sobre o desconforto ou a sensação de desesperança que às vezes ocorre na LIJ engajada. O momento chato em que descobrimos que o homem sem-teto de *A cárie* não tem um travesseiro, é um momento típico em que a exigência aparece. O álbum nos deu uma história positiva e fofa, que também reflete a injustiça social. O final, aberto e flutuante, nos interpela de uma forma diferente. Não é apenas um presente, diz ele, mas também é uma exigência. Agora você sabe que o que Marissa fez não é suficiente. O que você vai fazer?

"Caro Fazendeiro Brown,
Trocaremos nossa máquina de escrever por cobertores elétricos.
Deixe-os do lado de fora da porta do estábulo e mandaremos o Pato com a máquina de escrever.
Atenciosamente,
As vacas".

E o leitor nem sempre está na situação confortável de uma heroína histórica. Na imagem anterior de *Teque, teque, muu*, a câmera subjetiva identifica o leitor como o fazendeiro Brown. Isto é, como o opressor. Novamente, o olhar exige uma resposta do leitor. O que você vai fazer, em um mundo onde existem pessoas – patos, vacas e provavelmente seres humanos – que são explorados para o seu prazer?

(Muito poderia ser dito sobre o tema "o olhar" na obra de Sartre, e também na LIJ engajada, mas não tenho tempo.)

Mas se o leitor da literatura engajada deve responder a algumas exigências, então, logicamente, ele deve ser considerado pelo autor como um indivíduo capaz de realizar a tarefa magistral de mudar o mundo. Em outras palavras, não pode existir uma literatura na qual o autor não tenha confiança, e até mesmo esperança, no poder do leitor. Sartre diz: "Não escrevemos para escravos".

Essa é uma ideia muito importante. Seria inútil e fútil, diz Sartre, escrever para leitores que não podem fazer nada com nosso "projeto" de escrita. Quando ele escreve, tem algumas ideias para o mundo, ele tem uma esperança e um projeto existencial. A ideia de Sartre é de que esse projeto existencial se conectará com o de outras pessoas – leitores – e crescerá e florescerá no futuro.

Mas os leitores não são "escravos": isto é, eles não adotam o projeto do autor sem modificá-lo. Eles vão *adaptá-lo*. E talvez, *corrompê-lo*. Essa é uma possibilidade que o autor tem que aceitar, e até mesmo valorizar, porque significa que o leitor é *livre*.

A liberdade do indivíduo, é claro, é o axioma central da filosofia existencialista de Sartre. Todos nós somos fundamentalmente livres e não temos essência, nem princípios de vida que devamos seguir. Devemos escolher um projeto para construir nossa existência; devemos nos comprometer, apesar de ser mais fácil seguir a ordem e as regras que a sociedade nos impõe.

A sociedade, na opinião de Sartre, é muito semelhante à lata de sardinhas de Greder: reduz nossas liberdades, nossos projetos, em uma ordem artificial.

A LIJ engajada que apresenta visões muito negativas da sociedade mostra o resultado trágico de um respeito estrito às regras arbitrárias e opressivas que a sociedade impõe.

Pelo contrário, há livros de LIJ engajada – nem todos, é claro – que tentam dar à criança a capacidade de escolher algo com que ela se comprometa: um projeto que seja seu, mas também uma continuação, uma adaptação de um adulto.

Aqui, me inspirei muito na escrita teórica de Beauvoir sobre a infância. Para Beauvoir, a criança é simbolicamente uma criatura do futuro, uma criatura que *vai se tornar* algo. Seu poder depende absolutamente desse fato. O resultado é que, para o adulto, a criança representa os ramos futuros, desconhecidos e amplamente imprevisíveis, de seu projeto. A LIJ engajada pode ser teorizada como uma das realizações de adultos que percebem a limitação temporal de sua existência, e a possibilidade de estendê-la com a liberdade de outros atores: as crianças. Em meu trabalho, a dimensão temporal da LIJ engajada se revelou central para sua teorização – ironicamente, não tenho tempo para falar sobre isso.

No final de minha tese, havia construído algumas lentes teóricas, especialmente para analisar a LIJ engajada, e continuei a aprimorá-las nos anos seguintes. Minha perspectiva, que chamei

de “existencialista”, da LIJ engajada poderia ser resumida da seguinte forma:

Quando lemos um livro de LIJ engajada, devemos estar atentos para:

- suas formas literárias e narrativas de apresentar o mundo como uma tarefa, uma missão, um projeto. Esse é o aspecto do “dom” e da “exigência”.
- suas formas de apresentar o jovem leitor como armado de poder para o futuro; como um ator independente e livre, mas, ao mesmo tempo,
- suas formas de apresentar o adulto como um ator indispensável também, um representante do passado, que tem experiência e desejos.

Essas maneiras serão diferentes de livro para livro. Às vezes, como em alguns dos livros que mostrei antes, elas podem ser vistas em momentos de ambiguidade quando o texto não pode decidir se quer representar o mundo, o leitor, o adulto para melhor ou pior. Às vezes, é possível detectar isso em jogos com o gênero de um texto, com suas referências, com seu paratexto.

Às vezes, podemos concluir que o livro de LIJ engajada é um grande sucesso, tão sofisticado em sua apresentação do mundo quanto respeitoso da inteligência do leitor. Às vezes, podemos concluir o contrário: que o livro apresenta um mundo idealista, um leitor passivo, um adulto onipotente.

Não pretendo argumentar que toda a LIJ engajada encontra o equilíbrio ideal entre o dom e a exigência. Mas pelo menos agora tenho as ferramentas conceituais para analisar, no texto, na narrativa, e até mesmo no paratexto, aquilo que acontece em um livro de LIJ engajada. Ela precisa de sua própria teorização, porque é uma literatura que não pode ser reduzida ao desejo de usar o leitor para um princípio político externo ao livro.

Concluindo, o que pode a literatura infantil politicamente engajada? Você pode questionar dicotomias literárias muito fáceis – entre "arte independente" e "didaticista", entre a voz narrativa adulta "poderosa" e os jovens leitores "frágeis", entre a apresentação de um projeto político bem definido e sua continuação imprevisível. Pode colocar em palavras e imagens nossas vagas concepções de que algo não funciona no mundo – e, ao mesmo tempo, nos permite agir no mundo.

Essa é uma literatura que não pode ser reduzida a suas estratégias de persuasão. É uma literatura que merece nossa atenção crítica e analítica, porque pode ser autoritária. Mas não é um crime querer transmitir às crianças um projeto social, uma esperança para o mundo. Então, a LIJ engajada merece, também, nossa indulgência e tolerância, e lentes adaptadas a todas as suas nuances.

Referências bibliográficas

BOUCHIÉ, Pascale; POMMAUX, Yvan. *Véro en mai*. Paris: École des Loisirs, 2008.

BRIÈRE-HAQUET, Alice; PHILIPPONNEAU, Olivier. *Le peintre des drapeaux*. Paris: Frimousse, 2012.

CAMPANARI, José; CISNEROS, Jesús. *Y Yo que puedo hacer?* Pontevedra: OQO, 2008.

CRONIN, Doreen; LEWIN, Betsy. *Click, Clack, Moo! Cows That Type*. London: Simon & Schulster, 2002.

_____. Teque, teque, muu – *Vacas que escrevem à máquina*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

GIOVANNI, Nikki; COLLIER, Bryan. *Rosa*. New York: Henry Holt & Company, 2005.

GREDER, Armin. *Die Insel*. Frankfurt: Sauerländer, 2002.

_____. The Island. Crows Nest: Allen & Unwin, 2007.

MUNSCH, Robert; MARTCHENKO, Michael. *The Paper Bag Princess*. Toronto: Annick Press, 1980.

ORWELL, George. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

SARA. *Révolution*. Paris: Seuil Jeunesse, 2003.

SCHAMI, Rafik; KÖNNECKE, Olle. *Mon papa a peur des étrangers*. Genève: La joie de lire, 2004.

SERRES, Alain; PEF. *Tous en grève! Tous en rêve !* Paris: Rue du Monde, 2008.

SERRES, Alain; BONNANI, Silvia. *Quand nous aurons mangé la planète*. Paris: Rue du Monde, 2009.

SEVEN, John; CHRISTY, Jana. *A Rule Is To Break: A Child's Guide To Anarchy*. San Francisco: Manic D. Press, 2012.

SKÁRMETA, Antonio; RUANO, Alfonso. *La composición*. Caracas: Ekaré, 2005.

SLODOVNICK, Avi; GAUTHIER, Manon. *The Tooth*. San Diego: Kane-Miller, 2008.

_____. *La carie*. Montréal: Les 400 Coups, 2009.

SPEED, Toby; ROOT, Barry. *Brave Potatoes*. New York: G.P. Putnam, 2000.

Referências acadêmicas

BOURDIEU, Pierre. *A distinção. Crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011.

GUBAR, Marah. 'On Not Defining Children's Literature.' *PMLA*, vol.126, n.1, 2011, pp.209-216.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MICKENBERG, Julia. *Learning From the Left: Children's Literature, the Cold War, and Radical Politics in the United States*. New York: Oxford University Press, 2006.

_____ ; NEL, Philip. *Tales For Little Rebels: A Collection of Radical Children's Literature*. New York: New York University Press, 2008.

NIKOLAJEVA, Maria. 'Theory, post-theory, and aetonormative theory.' *Neohelicon*, V. 36, n. 1, 2009, pp. 13-24.

_____. *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*. New York: Routledge, 2010.

NODELMAN, Perry. *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2008.

REYNOLDS, Kimberley. *Radical Children's Literature: Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*. London: Macmillan, 2007.

ROSE, Jacqueline. *The Case of Peter Pan: Or the Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan, 1984.

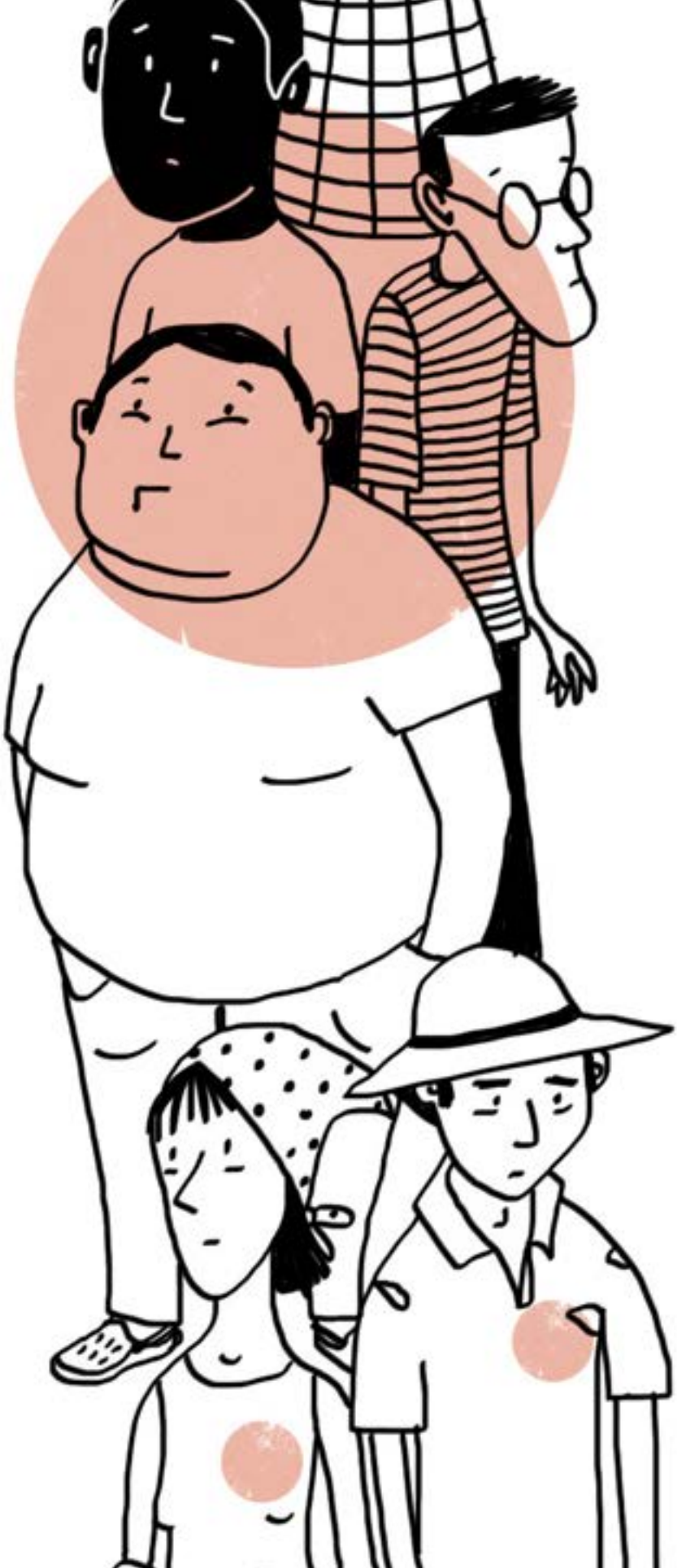
SARTRE, Jean-Paul. *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard, 1948.

_____. *O que é a literatura?* Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. *Existentialism and Humanism*. Traduzido por P. Mairet. London: Methuen, 1948.

_____. *Being and Nothingness*. Traduzido por H.E. Barnes. London: Routledge, 1958.

TRITES, Roberta. Seelinger. *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*. Iowa City: University of Iowa Press, 2000.



O rinoceronte na sala de aula ou a transgressão da linguagem literária*

POR MARCELA CARRANZA | TRADUÇÃO THAÍS ALBIERI

"[...] a experiência estética é um modo radical de liberdade".
JUAN JOSÉ SAER

O título não é meu, é de um pedagogo da música: Murray Schafer, que em seu livro *El rinoceronte en el aula*[1] faz uma discussão original e revolucionária sobre o ensino de música, marcada pela experimentação e a busca da criatividade. Mas a imagem me pareceu tão de acordo com o que queria dizer, que me vi obrigada a roubá-la.

Um rinoceronte na sala de aula, na escola, ali, paradinho, mostrando toda a sua majestosa monstruosidade. Enorme, fora de lugar, desconjuntado e inocente, provocativo, estranho, enigmático, intimidador, sem explicação. Um rinoceronte no meio da classe, onde não deveria estar. Algo sem sentido. Para que pode servir um rinoceronte na escola? Para nada. Além do mais, pode assustar, causar estupor, assombro, inquietude. Talvez, depois

* Trabalho apresentado no III Simposio en Literatura Infantil y Juvenil en el Mercosur, realizado pela UNSAM (Universidad Nacional de General San Martín), Escuela de Humanidades, 19 de setembro de 2013, Cidade de Buenos Aires.

1. SCHAFER, R. M. *El rinoceronte en el aula.* Buenos Aires, Ricordi, 1998.

de um tempo, um "professor de alma" encontre para ele utilidade, e com muita dedicação, ensine aos alunos as características e partes desse mamífero placentário, pertencente à ordem dos perisodáctilos. Mas o rinoceronte, evidentemente, se mostra muito grande, seria muita coisa para somente servir de exemplo a um tema das ciências naturais. Ao rinoceronte lhe sobra rinoceronte por todos os lados. É um desperdício de animal, como se observa. E mais: o rinoceronte é inquietante, porque abre um buraco na previsível realidade escolar. O monstruoso, o anormal, ali no meio, como todo monstro, vem questionar – e nos questionar – sobre a normalidade, o arraigado, o conhecido, o seguro, e, portanto, acaba se tornando inquietante.

Rinoceronte vestido con puntillas, de Salvador Dalí (1956).

Nada mais parecido com isso, segundo minha maneira de ver a questão, do que colocar a arte na escola, e, quando digo arte, penso também na literatura, que é uma das formas de arte que se abre ao diálogo com outras formas artísticas, assim como a criança pequena experimenta os jogos, algo tão fácil de se perceber nos recreios. Mas, voltando ao rinoceronte, me pergunto: a literatura, quando entra na escola, é um verdadeiro e enigmático rinoceronte? A brincadeira do "professor de alma" que ensina as partes do mamífero perisodáctilo a seus alunos com o rinoceronte *in loco* tem a ver com isso. Aqui, aparece o que Graciela Montes, em seu artigo "La frontera indómita",[2] chama de "escolarização" da literatura, essa forma tão antiga e conhecida de reduzir a literatura.

2. MONTES, G. La frontera indómita. In: *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. San Diego: FCE, 1999.

Fotografia de Chris Johns.

Gostaria de indagar, então, acerca de qual é a concepção de linguagem que perpassa a de domesticação da literatura e do rinoceronte em sala de aula. Por que a literatura, como arte, parece perder sua natureza de bicho majestoso, estranho, selvagem, quando entra na escola?

Por que essas práticas, tão antigas, tão frequentes, tão enraizadas e arraigadas são as que buscamos ao selecionar um conto para ensinarmos a ser solidários, ou o poema visual para introduzir o tema dos meios de transporte? Por que esses infinitos questionários com respostas unívocas e controladoras da leitura? Por que essas ações retrógradas de censura, às vezes encobertas, às vezes escandalosamente explícitas, na seleção de textos por parte de editores e professores? Um conto gótico para um livro didático; gótico, sim, mas que não contenha as palavras "morte" nem "aniquilar" (entre outras), pede-se ao abnegado escritor. Uma jovem professora foi advertida pelos diretores e pela psicopedagoga de uma escola, porque ousou contar, a seus alunos de 4º ano, *Chapeuzinho Vermelho*, de Perrault, como início de um projeto institucional de contos clássicos. Os casos desse tipo são tão absurdos que é assustador saber que provêm do mundo real e não da ficção.

A literatura é arte. E é a partir dessa afirmação bastante óbvia que tentarei tecer algumas reflexões, espero, não tão óbvias. Diferentemente da música ou das artes plásticas, parece que há

Rinoceronte, de Albert Dürer (1515).

muito o que dizer e explicar quando afirmamos que a literatura – em particular a literatura para crianças – é arte. O problema, me parece, pode estar na matéria-prima de que se utiliza esta arte: a linguagem. Liliana Bodoc, em seu artigo "A literatura como discurso artístico", diz:

> "Todas as formas de arte problematizam sua matéria-prima. A música problematiza os sons e os silêncios; a pintura, a cor, a forma, a perspectiva... a literatura problematiza sua matéria-prima, a linguagem. Do contrário, corremos o risco de nos centrar no "o quê" se conta e esquecer do "como" se conta. A literatura é um discurso artístico, portanto, não pode haver prioridade do conteúdo sobre a forma. Deve haver uma adequação, uma aliança plena, sem a qual o fazer literário desaparece".[3]

> "**Entenderam**?, disse. Acreditávamos que este monstro era diferente de nós, porém, ele também ama os animais, comove-se, tem coração e, sem dúvida, cérebro também!
> Ainda acreditam que temos de matá-lo?
> Sentiram-se envergonhados com a pergunta.
> Os terráqueos já tinham entendido a lição: não é suficiente que duas criaturas sejam diferentes para serem inimigas.
> Por isso se aproximaram do marciano e lhe estenderam a mão.
> (...)
> **Entenderam** que tanto na Terra como em outros planetas, cada um tem seus próprios costumes e que se trata, apenas, de um compreender o outro".[4]

UMBERTO ECO. *Los três astronautas* (1966).

Aqui, sobra pouco o que falar sobre o rinoceronte, mas parece feito na medida, segundo os requisitos daquele "professor de alma" que apresentamos. Um conto para tratar do respeito à diversidade, escrito nos anos 1960, durante a guerra fria. Uma literatura feita

3. BODOC, L. La literatura como discurso artístico. In: *Actas y memoria del congreso CILELIJ*. Santiago, 24-28 de fev. de 2010, p. 245.

4. ECO, U. *Los três astronautas*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 2006.

sob medida, para que não falte nada, nada de selvageria, nada de questões incompreensíveis, enigmática, e fora de lugar. Aqui, a literatura acaba sendo útil e pode ser colocada tranquilamente na estante correspondente: um conto para ensinar valores.

"Entenderam?... Ainda acreditam...? Já tinham entendido a lição. Tinham entendido..."

Trata-se de **entender**, o fim é claramente moralizante, disciplinador. A função da linguagem é apelativa. Trata-se de convencer alguém (por meio das personagens, ao leitor) de algo, e na medida do possível, que atue de acordo com isso. Para domesticar as pessoas, faz-se necessário domesticar a linguagem.

Será isso "literatura" no sentido que lhe atribui Bodoc, quando falava de um discurso artístico? A literatura problematiza a linguagem, disse Bodoc.

E, então, o que é a linguagem? Resposta imediata: "Um instrumento de comunicação". Algo que serve para algo. Para transmitir algo. Um instrumento, um meio. Portanto, não tem valor em si mesmo, senão como meio para chegar a um fim, o verdadeiramente importante: transmitir um conteúdo, transmitir uma verdade. Para isso, existem as repetições, as explicações, os esclarecimentos: os "entenderam?", do conto de Umberto Eco. As coisas devem ficar bem claras, claríssimas: se há ilustrações, estas também devem ser redundantes e fáceis de entender, porque a mensagem a transmitir deve ser muito clara e precisa.

> "Escrevo de modo que, deixo de lado a maioria das conexões, e muito poucas coisas estão claramente explicadas, possa sentir que estou estragando minimamente as possibilidades que possam surgir na mente do leitor" .[5]

> "Quando explicamos algo, esse algo desaparece. Se algo tem valor, o ideal seria que fosse indescritível". [6]

EDWARD GOREY

5. GOREY, E. Entrevista publicada na revista *The New Yorker* em 1992. Citado por Óscar Palmer. Prólogo. In: GOREY, E. *Amphigorey (15 obras ilustradas de Gorey)*. Madrid: Valdemar, 2004.

6. GOREY, E. Gorey dixit. In: *El cuadernillo de la fábrica del vinagre. Tres tomos de enseñanza moral. Los pequenos macabros. El dios de los insectos. El ala oeste*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo, 2010.

Rino e Oxpecker, de Robert Bateman.

Para Gorey, ao que parece, o mais importante em sua escrita não é a comunicação. Na literatura, podemos pensar, então, que a linguagem nem sempre atua prioritariamente como um instrumento comunicativo. Na literatura, a palavra se separa do comércio cotidiano da comunicação e revela outra faceta de si mesma.

A linguagem literária não é o lugar das verdades, do planejamento, das certezas, mas o contrário; na literatura, a linguagem se abre à incerteza e à interrogação constantes. A literatura põe em crise a linguagem em suas possibilidades de dar conta de nossas certezas e crenças sobre a realidade, e sobre a literatura e a própria linguagem, como parte dessa realidade. Antigas certezas, como a linguagem enquanto instrumento de comunicação, são destruídas pela escrita literária. Aí é que está, a meu ver, seu poder revolucionário, sua transgressão. E também sua particularidade. É aí que se situa a monstruosidade da linguagem literária, sua natureza de rinoceronte selvagem, que tanto "quebra-cabeça" parece trazer há séculos à escola e à sociedade em geral.

Quando se fala de uma literatura transgressora ou inquietante para crianças, normalmente são feitas listas de livros com

Rinoceronte investindo, de Robert Bateman.

os temas-tabu: a morte, a crueldade, a pobreza, o sexo e questões afins. E é fato que não são poucos os casos em que se censuram livros para crianças e jovens que tratam dos temas "proibidos" da LIJ. Muitos livros foram escritos, editados e são lidos com a única intenção de transmitir dogmas e certezas sobre determinado assunto. Livros politicamente corretos e que são vendidos a uma parte do mercado ávida por "temas proibidos" na literatura infantil. Alguns desses livros, apesar de se definirem como "transgressores", são absolutamente conservadores em seus resultados. Não podemos, a meu ver, situar a força transgressora da literatura a partir, meramente, das questões temáticas. Temos que ir além.

Se a "transgressão" é normalmente definida como a infração a uma regra, poderíamos, então, pensar que, em literatura, essa transgressão se define exclusivamente pela linguagem em termos de comunicação.

Ivone Bordelois diz: "A primeira – e amplamente difundida – forma de violência que sofre a língua é partir-se da premissa que a define – exclusivamente – como um meio de comunicação". [7]

Então, seguindo Bodoc, o "o quê?" se sobressai sobre todas as coisas, e o "como?" acaba relegado a uma função elegantemente ornamental, que faz a questão (porque é a questão o que importa)

7. BORDELOIS, I. *La palabra amenazada.* Buenos Aires: Libros Del Zorzal, 2005, p. 11.

mais divertida, mais engraçada, mais profunda, mais ativa, como a casinha de doces que esconde a gaiola, conforme diriam Maite Alvarado e Elena Massat em seu artigo "El tesoro de la juventud"[8]. E aqui, a imagem da jaula me parece especialmente gráfica, porque tanto planejamento, tanta intenção de transmitir certezas às novas gerações, tanta definição prévia sobre o que se deve transmitir às crianças por meio de um texto literário, não é outra coisa senão um modo de controle social sobre, nas palavras de Saer, uma das formas mais pessoais e radicais do exercício da liberdade: a experiência estética. Diz Saer em seu artigo "Uma literatura sem atributos": "todo escritor deve fundar sua própria estética, os dogmas e as determinações prévias devem ser excluídas de sua visão de mundo". E mais adiante: "em um mundo governado pelo planejamento paranoico, o escritor deve ser o guardião do possível".[9]

O escritor como "guardião do possível", uma bela imagem sobre a qual Alberto Giordano, em um artigo acerca da obra de Juan José Saer, afirma: "O escritor (...) escreve para que as evidências, as certezas adquiridas não impeçam a marcha das respostas que chegam do porvir".[10]

Se esta afirmação é contundente para toda a literatura, mais ainda, penso eu, pode ser para a literatura cujos leitores são crianças e jovens. Porque se a palavra literária coloca em suspenso, põe em xeque nossas convicções e certezas; as crianças e os jovens também, esses seres enigmáticos de que trata Jorge Larrosa, nos perturbam em nossas seguranças e decisões. Deles virão as respostas possíveis a que a literatura dá lugar.

> "Uma imagem do totalitarismo: o rosto daqueles que, quando olham para uma criança, sabem de antemão o que é e o que deverá fazer com ela. A imagem oposta disso poderia resultar em inverter a direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos a observação enigmática de uma criança, de perceber o que isso traz de inquietante para todas as suas certezas e seguranças e, apesar disso, permanecer atentos a esse

8. ALVARADO, M.; MASSAT, E. El tesoro de la juventud. In: *Filología*, XXIV, 1989. Universidad de Buenos Aires: Instituto de Filología y Literatura Hispánicas "Dr. Amado Alonso".

9. SAER, J. J. Una literatura sin atributos In: *El concepto de ficción*. Barcelona: Seix Barral, 1997.

10. GIORDANO, A. El efecto de irreal. In: *La experiencia narrativa*, op. cit., p. 12.

olhar e de se sentir responsável: deves me abrir uma lacuna no mundo de forma que eu possa encontrar um lugar e erguer minha voz".[11]

A transgressão da literatura, uma transgressão que vai além da espetacular e, muitas vezes oportunista, aparição dos "temas proibidos". Uma literatura transgressora para crianças porque coloca a linguagem em primeiro lugar, porque pensa a si mesma como arte e – ainda que soe tautológico – como literatura. Já não é instrumento de nada, já não é transparência para falar de outra coisa; a linguagem se torna objeto, é coisa palpável e tem cheiro; e pior: cheira a coisa selvagem, inapreensível, escapista, tem vida própria, a linguagem-rinoceronte, sempre disposta a sair a galope sem rumo.

A linguagem, o meio por excelência da compreensão, se desloca, sai de si. As palavras brincam. O azar e a incerteza abrem um lugar para a surpresa, um lugar para o incompreensível. Suspende as convenções, distancia-se dos lugares comuns, corrói os pressupostos erigidos por normas indiscutíveis. A literatura que comove, que nos surpreende, porque coloca em xeque as ideias que tínhamos sobre a realidade, inclusive sobre a literatura e sobre a linguagem, que são – definitivamente – uma parte grande da realidade. Aquela literatura que permite, nas palavras de Alberto Giordano, "impregnar de estranheza e distância o familiar e o próximo".[12]

Em seu artigo "Erótica e hermenéutica", Jorge Larrosa retoma uma distinção postulada por Derrida: a diferença entre Discurso e o corpo das palavras. Afirma Larrosa:

"O discurso, portanto, se mantivermos a oposição de Derrida, é o lugar onde não vemos nem ouvimos as palavras, é o lugar em que usamos as palavras sem vê-las nem ouvi-las, sem atentar ao que tem de visível ou de audível, ignorando sua forma ou sua musicalidade, desconstruindo a maneira como estão soltas no espaço

11. LARROSA, J. El enigma de la infancia In: *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000, p. 174.

12. GIORDANO, A. Lo viejo y lo nuevo. In: *La experiencia narrativa*, op. cit., p. 53.

Dalí e o rinoceronte

e no modo como vibram rimando e ritmando no tempo. Porque na comunicação, no uso normal da língua, não vemos, não ouvimos, não saboreamos, não sentimos, não tocamos as palavras, mas somente as usamos como um meio ou como um instrumento para a expressão ou para a compreensão, para a comunicação de ideias, sentimentos, fatos etc.”.[13]

O discurso é o lugar da ambiguidade, em que o sentido acaba sendo facilmente identificável e apropriado. O lugar da compreensão e do sentido claro. O lugar da comunicação.

As palavras, na arte, na literatura – e também na literatura infantil – são o oposto.

“Amar o corpo das palavras não é, então, nem conhecê-las nem usá-las, senão senti-las: senti-las no que têm de perverso, em seu poder para transtornar a normalidade própria do discursivo, e senti-las também no que têm de **inapreensível, de incompreensível, de ilegível, de ininteligível**”.[14]

13. LARROSA, J. Erótica y hermenéutica In: *Agamenón y su porquero*. Bogotá: Asolectura, 2008, p. 55.

14. *Ibid.*, p. 56, grifos nossos.

Gruta Chauvet (França), Paleolítico Superior.

"O corpo das palavras é a revelação do que nelas não pertence ao discurso, a irrupção da não linguagem no cerne da linguagem". [15]

Na literatura, a linguagem perturba a normalidade do discurso. Anomalia, monstruosidade, coisa estranha, fora de lugar. Insurreição da linguagem contra si mesma.

A linguagem é uma espécie de Dr. Jekyll e Mr. Hyde, do livro *O médico e o monstro*.

Dr. Jekyll, quando se comporta civilizadamente servindo aos propósitos da comunicação, linguagem útil para o intercâmbio cotidiano, moeda de troca entre os falantes, linguagem produtiva, correta, servidor das formas e as verdades adquiridas. Linguagem sob controle. Mr. Hyde é a linguagem da arte em sua desmesura e sua força transgressora. Ébrio, voluptuoso, excessivo, sem limites. Mr. Hyde também em sua temível potência e criatividade. Mr. Hyde, a linguagem da literatura, da arte, alheio às convenções e às verdades pré-concebidas. Fora de controle, a linguagem da arte, como na novela de Stevenson, não poucas vezes irrompe de forma inadequada, e, quando menos esperamos, imprevisível, desobediente, a "linguagem-monstro" da arte.

15. *Ibid.*, p. 57.

"O sol estava baixo; e andando lado a lado, inclinados para frente, pareciam puxar penosamente, morro acima, suas duas sombras ridículas de cumprimento igual, que se arrastavam lentamente atrás deles sobre as matas altas, sem dobrar um único galho".
JOSEPH CONRAD. *O coração das trevas*. (Tradução livre)

Por que este breve trecho me impacta?, me pergunto. Podem dois seres humanos puxar penosamente suas sombras? É dado a uma sombra dobrar galhos da mata e, portanto, esclarecer que não o fazem? Edward Lear, em "A história de quatro criancinhas que deram a volta ao mundo",[16] utiliza a irrepresentável frase: (...) "a parte estreita do oceano". E o narrador de Edward Gorey em *A bicicleta epiplética*[17] enuncia: "dentro estava tão escuro que não se ouvia nada...". O trecho de Conrad não pertence ao humor absurdo, como no caso de Lear e Gorey, e, contudo, a linguagem brinca consigo mesma com igual grau de anarquia.

Se nos ativermos ao aspecto referencial e comunicativo deste trecho de Conrad, poderíamos resumi-lo em: "duas pessoas se distanciam ao entardecer". Qual é, então, o sentido de todo este desperdício de palavras, este gasto improdutivo, linguagem que es-

16. LEAR, E. A história de quatro criancinhas que deram a volta ao mundo. In: *Conversando com varejeiras azuis*. São Paulo: Iluminuras, 2016.

17. GOREY, E. *A bicicleta epiplética*. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

Quem quer um rinoceronte barato?, de Shel Silverstein

capa à mera função de comunicar algo? Trata-se somente de um ornamento, de um "falar bonito"? Às vezes, intervenções adaptativas parecem opinar dessa maneira, reduzindo a palavra literária a uma função meramente referencial, despojando, desmembrando, desossando o corpo da palavra, não deixando nem os ossos.

Segundo a expressão utilizada por Laura Devetach, as crianças "estão na poesia".[18] A metáfora pertence a elas, forma parte de suas vidas, as crianças amam o corpo das palavras.

> "Falo a partir do valor da sensibilidade e da liberdade da linguagem como possessões valiosas, que têm que ser conquistadas, capitais estes – a sensibilidade e a liberdade da linguagem – desdenhados ou falseados nos tempos que correm (...). O poético como forma de estar no mundo, como forma de conhecimento. Isso seria estar abertos, ampliar as próprias disponibilidades em direção aos aspectos artísticos com que a realidade nos brinda e brinda a arte em geral, com menos preconceitos e amarras".[19]

Nem ornamento, nem evasão. A arte é um excesso, um exagero, um desperdício inútil. Não se dá bem com a horrível tendência para a consecução de fins inúteis, segundo as palavras iniciais de "Perda e recuperação de cabelos", o surpreendente conto de

Rinoceronte em Ngorongoro, de Robert Bateman

18. DEVETACH, L. Estar en poesía. In: *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte, 2008, p. 49-66.

19. *Ibid.*, p. 51.

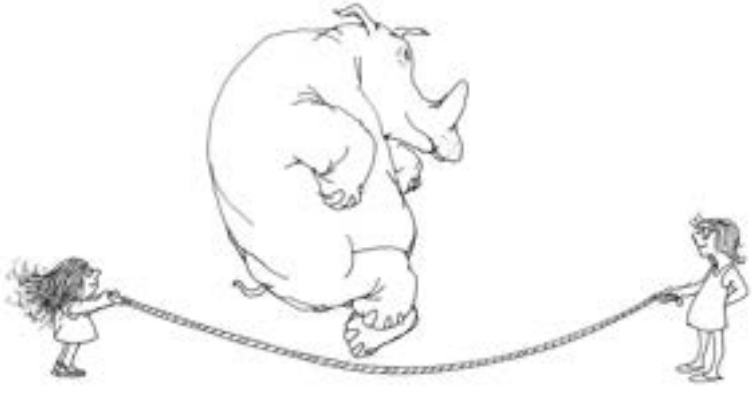
Cortázar.[20] A literatura é um desperdício de palavras, um desperdício de papel, de tempo, de esforço. Isso é o oposto da ideia de produção com pouco gasto e obtenção dos melhores resultados. Uma literatura infantil transgressora não é outra coisa, a meu modo de ver, que uma literatura distante do lugar comum, do estabelecido, do que está posto.

Uma literatura em que a linguagem nos surpreende por seu abandono da vida fácil da comunicação. O leitor de literatura não é um "reconhecedor" de sentidos, é um criador, um inventor; alguém que se deixa surpreender pelo imprevisível, pelo inesperado.

Leitor-rinoceronte, ela também, a criança; e leitor-rinoceronte, ele também, o professor. Professor-rinoceronte que investe contra o senso comum, e, diante de seus alunos, tem a possibilidade de explorar os meandros, as dobras da linguagem monstro. A experiência estética como uma das formas radicais de liberdade. A liberdade para que o impossível tenha lugar, de que o inexplicável continue sendo inexplicável, que os vazios não se preencham, e que na solidez do mundo se abra uma fenda que nos permita colocar em dúvida tantas seguranças.

A arte, a literatura em toda sua desmesura e lógica diferente da linguagem pensada discursivamente. A literatura ali, no meio da aula, desafia os limites, convida a uma liberdade maior, maior

20. CORTÁZAR, J. Pérdida y recuperación del pelo. In: *Historias de cronopios y de famas - Cuentos completos I*. Buenos Aires: Alfaguara,1995, p. 427.



Quem quer um rinoceronte barato?, de Shel Silverstein.

Obra de
Robert Bateman.

liberdade da linguagem, maior liberdade em nossa relação com o mundo. Encontrar novas dimensões para penetrar a realidade, diz Laura Devetach.[21]

Aí, a meu entender, reside a transgressão da literatura. E é por causa dessa transgressão que se tenta moralizar o texto. Os temas podem ser tabus, impactantes, e passar pelas águas quentes do lugar-comum. Existe mais transgressão no silêncio, na ambiguidade, no jogo da palavra como corpo que se manifesta para além de uma função a serviço da comunicação, que em páginas e páginas de entusiasmo por temas "inquietantes".

Aceitar o rinoceronte – ou pior ainda – brincar com ele em aula, não parece algo fácil, pelo menos assim têm demonstrado séculos de esforços de moralização da arte nas escolas e também fora delas. A palavra literária é anômala e – como toda anomalia – irrita, inquieta, é perigosa. Se a palavra discursiva é o lugar das certezas, a palavra literária é o lugar da incerteza.

O estouro da linguagem-rinoceronte, do professor-rinoceronte, do leitor-rinoceronte que faz tremer o chão de nossas velhas seguranças para nos abrir às respostas que possam nos chegar do futuro.

21. DEVETACH, L. Estar en poesía. In: *La construcción del camino lector*, op. cit., p. 52.

Referências bibliográficas

ALVARADO, Maite; MASSAT, Elena. El tesoro de la juventud. In: *Filología*, XXIV, 1989. Universidad de Buenos Aires: Instituto de Filología y Literatura Hispánicas "Dr. Amado Alonso".

BODOC, Liliana. La literatura como discurso artístico. In: *Actas y memoria del congresso CILELIJ*. Santiago, 24-28 fev. de 2010.

BORDELOIS, Ivone. *La palavra amenazada*. Buenos Aires: Libros Del Zorzal, 2005.

CORTÁZAR, Julio. Pérdida y recuperación del pelo. In*: Historias de cronopios y de famas – Cuentos completos I*. Buenos Aires: Alfaguara, 1995.

DEVETACH, Laura. *La construcción del caminho lector*. Córdoba: Comunicarte, 2008.

ECO, Umberto. *Los três astronautas*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 2006.

GOREY, Edward. *Amphigorey (15 obras ilustradas de Gorey)*. Madrid: Valdemar, 2004.

_____. *El cuadernillo de la fábrica del vinagre. Tres tomos de enseñanza moral, Los pequenos macabros, El dios de los insectos y El ala oeste*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo, 2010.

_____. *A bicicleta epiplética*. São Paulo: Cosac & Naify, 2013.

LARROSA, Jorge. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividade y formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2000.

_____. *Agamenón y su porquero*. Bogotá: Asolectura, 2008.

LEAR, Edward. A história de quatro criancinhas que deram a volta ao mundo. In: *Conversando com varejeiras azuis*. São Paulo: Iluminuras, 2016.

MONTES, Graciela. La frontera indómita. In: _____. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. San Diego: FCE, 1999.

SAER, Juan José. Una literatura sin atributos In: *El concepto de ficción*. Barcelona: Seix Barral, 1997.

SCHAFER, Raymond Murray. *El rinoceronte en el aula* . Buenos Aires, Ricordi, 1998.

A supremacia do igual

POR SARA BERTRAND | TRADUÇÃO LURDINHA MELLO

Fui uma garota de bairro. A rua era o território onde íamos depois de tomar lanche e fazer as tarefas. Uma promessa, nossa iniciação. Lá corríamos e andávamos de bicicleta, brincávamos de pega-pega, polícia e ladrão, lá também, tínhamos que enfrentar a vizinha, que nos ameaçava com chamar a sociedade protetora de animais quando gritávamos a Matias, nosso cachorro, que voltasse para casa, ele que, muito esperto, escapava por um buraco da cerca para sair a vagabundear conosco. A rua, certamente, era melhor que em casa. Qualquer um sabia isso.

Levantar-se todas as manhãs, ir à escola e voltar de ônibus fazia parte do mesmo e único ritual: esperar a hora de sair à rua e encontrar-se cara a cara com o outro. Corríamos perigos, claro, por isso mesmo muitas mães restringiam as saídas e preferiam que seus filhos estivessem em casa, com seus amigos, como o garoto da esquina. Não o deixavam sair e ele nos convidava para jogar. É verdade que ele tinha um quarto cheio de brinquedos, é verdade

que em sua casa os chás eram os melhores chás da vizinhança, pão com abacate ou presunto todos os dias e, acima de tudo, uma mãe que estava presente como um Big Brother. Alerta, sempre vigiando. No entanto, nós, crianças da vizinhança, tínhamos treze ou catorze anos e não queríamos mais que as mães indicassem o espaço do jogo, queríamos nos apropriar desse caminho por nossos próprios meios. A rua não era para os medrosos, era para os iniciados. Porque às vezes, quando brincávamos de espionagem ou tocávamos campainhas e saíamos correndo, os vizinhos ficavam irritados e iam atrás ameaçando chamar nossos pais. Ou o moço da banca, que nos vendia cigarros um a um, e depois se divertia quando íamos com nossos pais comprar o jornal. E o que dizer do medo que tínhamos da louca que passava pedindo roupas, seu corpo era uma enorme esfera de vestidos e coletes, um em cima do outro, desfiados, esfarrapados, restos que caíam enquanto ela andava. Ela nos avisava sobre o fim do mundo. A intensidade da rua era descobrir esse tremendo caos na ordem das coisas, que numa manhã qualquer, um garoto da quadra ao lado, poderia dar um tiro na sua cabeça ou ser atropelado por um ônibus. Coisas aconteciam. E ainda assim, estávamos lá, todas as tardes, dispostos para que a rua entrasse em nossas vidas.

Trago essas imagens, porque nos tempos em que vivemos, parece que o diferente se resume única e exclusivamente a Daniela Vega,[1] pesada carga que a atriz carrega, e bastante injusta também. Isto porque ela representa tantas e tantos que fazem parte da nossa realidade há séculos, mas só agora, nesta época, decidimos enfrentar. E, de repente, nossa sociedade parece despertar e começamos a nos mover em direção a uma comunidade mais tolerante e mais humana, até que saltam algumas vozes, como as de um deputado de nossa república, escandalizado porque vamos legislar sobre esse assunto.[2] Que Daniela é Daniel, que ele será homem porque nasceu homem, que nenhum homem pode pretender ser mulher, diz ele. O que você está dizendo, Sr. Romero? Quem são seus amigos do bairro?

1. Daniela Vega Hernández é uma atriz e cantora lírica transexual chilena, que foi a protagonista de *Uma mulher fantástica*, filme ganhador do Oscar de Melhor Filme em língua não inglesa em 2017.

2. Leonidas Romero, deputado evangélico da bancada do Chile, fez declarações violentas contra Daniela Vega e foi levado à Comissão do Senado por suas declarações.

Não quero me aprofundar em discussões sobre o que é ser mulher ou homem e como suas identidades de gênero se expressam, porque essa conversa está se dando em grande escala, mas fixar o foco na ilusão gerada por uma sociedade hiperconectada como a nossa e que leva o Sr. Romero a se sentir ofendido pela complacência social com a qual se aceita o diferente. As redes sociais não são a rua, embora se passem por ela, e aqueles milhares de amigos que temos, não são o outro, ainda que se prestem para essa farsa. Porque esses amigos estão mediados pelo nosso dedo acusador que pode bloqueá-los, denunciá-los ou apagá-los se nos interpelam ou nos incomodam. Por outro lado, daremos *likes* e rostos felizes para aqueles que pensam como nós e não nos ofendem nem nos fazem duvidar. A ilusão na qual cai o Sr. Romero é acreditar que apenas os iguais nos dão a possibilidade de descobrir nossa identidade.

E não é assim. As redes sociais parecem destinadas a nos converter em dóceis rebanhos, sujeitos velhos, cansados de emoções fortes, porque se tudo está tão bom entre os meus pares, por que abordar o diferente? E assim vamos formando essa rede onde "a negatividade do outro dá lugar à positividade do igual", como diz Byung-Chul Han no seu ensaio primoroso *A expulsão do outro*.[3] "A rede se transforma em uma caixa de ressonância especial, em uma câmara de eco em que se eliminou toda a alteridade, todo o estranho". Em outras palavras, nos escutamos de diferentes maneiras e tons, uma e cem vezes, como se estivéssemos trancados em uma sala de espelhos, como se efetivamente fôssemos únicos no mundo. Um mesmo replicado por um milhão de amigos. Então, a pergunta de Byung-Chul Han adquire uma relevância feroz, porque se não temos opostos, como nos construímos? Como sabemos o que queremos? O papel do outro é, precisamente, nos rodear dessas perguntas essenciais.

O problema da ressonância que coloca Han implica outra ameaça mais silenciosa, mas tão contundente quanto um tijolo de concreto: o impacto com o qual recebemos a rejeição. A denúncia de nossos pares. Na rede, aprendemos rapidamente, meus

3. HAN, Byung-Chul. *A expulsão do outro*. Lisboa: Relógio D'Água, 2018.

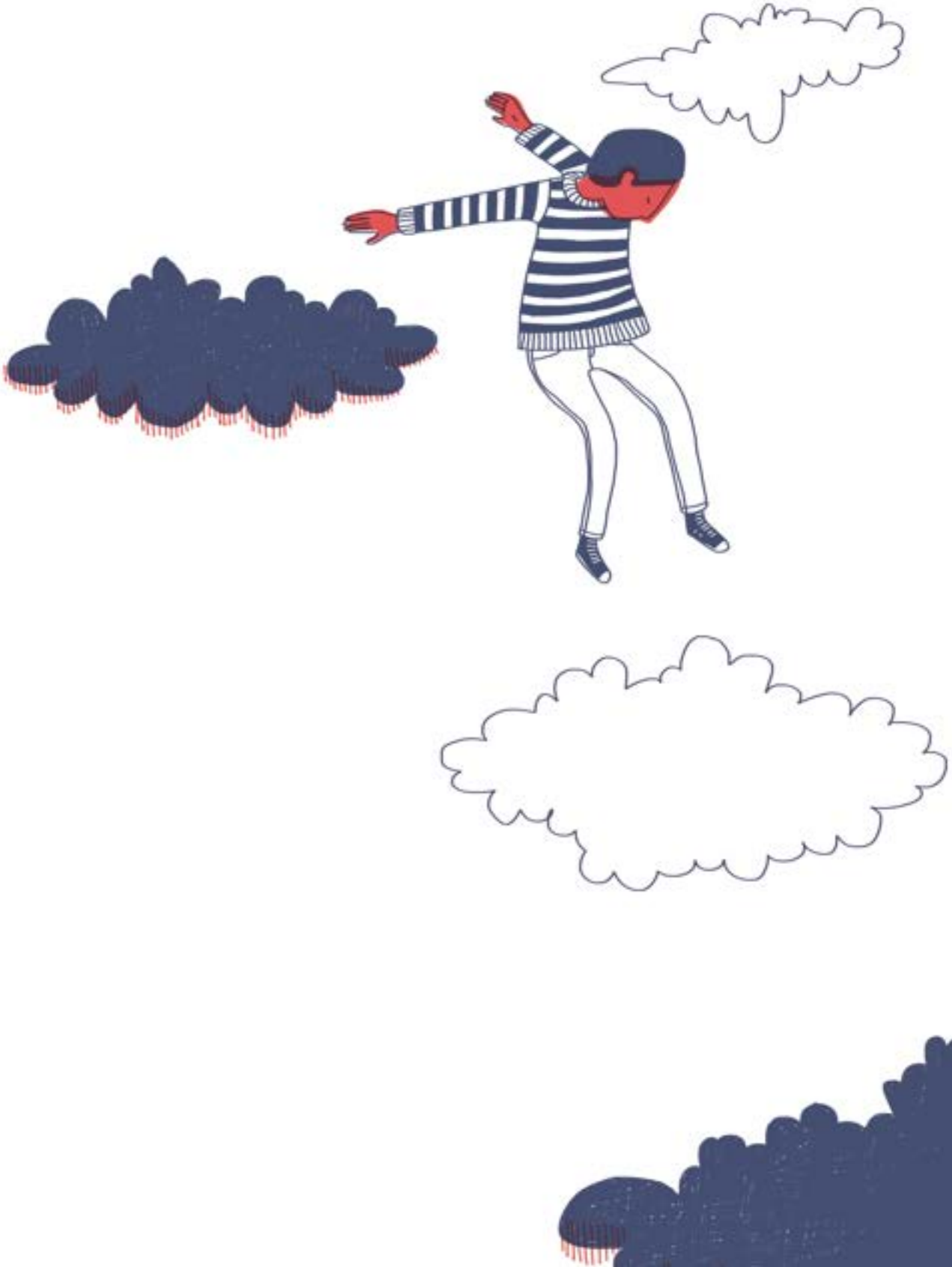
amigos são também meus inimigos. A menina da escola Nido de Águilas,[4] que tirou a própria vida, soube disso duramente. E sabem disso tantos jovens, como ela, que têm sofrido *bullying* e caçadas *on-line*. Se esse outro, que é meu igual, não dá a cara, como me defendo? Na rua, tínhamos a vantagem de nos olharmos nos olhos, tínhamos que ser valentes para desafiar os de outra quadra, aqueles que andavam de bicicross muito mais rápidas do que as nossas e ameaçavam se apropriar dos nossos espaços de jogo. Às vezes, acabávamos no tapa, porque as disputas se resolviam ali. Não amanhã, não por meio disso ou daquilo, na rua, agora. Mas na rede, a quem ofereço ombro? Se esse outro que é meu igual me ofende e me rejeita, com quem brigo? A resposta que Han sugere é bastante doentia: contra nós mesmos. Se a nossa postagem não recebe *like*, eu não sirvo, não sou bom. Se a foto em que me exponho é desconsiderada, tenho um problema. Não são esses iguais que me machucam, eu é que estou mal.

Na era da conexão, os números são tudo. A amizade é amizade sempre que possa ser traduzida em cifras. E ansiedade, desespero, raiva. E vamos somando desconhecidos, somando dificuldades, somando desejos de ser descoberto nessa maré de emoções. E temo, sofro. Qualquer dia me torno transparente. Qualquer dia não me gosto mais e desapareço.

E lembro do oráculo de George Steiner quando, em seu livro *Linguagem e silêncio*,[5] escreveu que nossa era abandonava a primazia da palavra "do que pode ser dito e comunicado no discurso" para se voltar a tecnologia, a matemática. A rua precisa ser contada, cada tarde era uma experiência para narrar. As redes se traduzem em números, porcentagens. E no meio: nós, nossos filhos, nossos jovens. Como vamos resolver esse enigma?

4. Katherine Winter (16), estudante que cometeu suicídio vitima de *bullying*.

5. STEINER, Georg. *Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palabra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.



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 Felippe, Priscilla Brossi

Projeto gráfico e diagramação
Mayumi Okuyama
Anita Prades

Colaboradores desta edição
Cecília Bajour
Cícero Oliveira
Clémentine Beauvais
Constanza Mekis
Dani Gutfreund
Emilia Gallego
Lurdinha Martins
Marcela Carranza
Noemi Jaffe
Priscilla Brossi Gutierre
Sandra Medrano
Sara Bertrand
Thaís Albieri

Revisão
Adele Motta
Cícero Oliveira

Cadernos Emília – publicação online periódica
Ano 1 – Nº2 – 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/
Contato: editorial@revistaemilia.com.br
Av. Angélica 551/ cj 8 – 01227-000 SP

ISSN 2595-4342

Emília

www.revistaemilia.com.br