

AS CRIANÇAS e OS LIVROS

Reflexões sobre a leitura na primeira infância



Organizadoras: Érica Lima, Fabíola Farias e Raquel Lopes



AS CRIANÇAS e OS LIVROS

Reflexões sobre a leitura na primeira infância

FICHA TÉCNICA

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte | Alexandre Kalil

Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente | Marcelo Moreira de Oliveira

Fundação Municipal de Cultura | Leônidas José de Oliveira

Diretoria de Ação Cultural Regionalizada | Simone Araújo

Departamento de Coordenação de Bibliotecas e Promoção da Leitura | Fabíola Farias

Departamento de Coordenação de Centros Culturais | Frederico Diniz

Coordenação da Publicação | Érica Lima, Fabíola Farias e Raquel Lopes

Ilustrações | Anna Cunha

Projeto Editorial e Gráfico | Jéssica Tolentino e Samara Coutinho

Revisão de Textos | Daniel Couto, Érica Lima, Fabíola Farias, Raquel Lopes e Samuel Medina

Equipe Técnica | Adriano Goulart, Alessandra Fiorini, Alison Souza, Daiane Lemes, Diego D'Ávila, Éricka Martin, Fernando Ferreira, Hélio Prata, Lênia Diniz, Luciane Moisés, Luide Lopes, Luzia Lima, Maria do Carmo Costa e Silva, Mônica Souza, Patrícia Renó, Priscilla Gonçalves, Priscila Miranda, Regina Vaz, Rodrigo Teixeira, Samuel Medina, Shirley Rodrigues, Silvio Reis, Waldirene Reis, Wander Ferreira e Waney Medeiros.

Estagiários | Carolina Barbosa, Daniel Couto, Dayane Azevedo, Maryluce Silva.

Agradecimentos | Ana Paula Simões Hilário, Anderson Alves da Silva, Anna Garcia, Cláudio Cesar da Silva, Cláudio Lima, Ewerton Herald Pinto, Germano Abreu, Jair da Costa Junior, Lucas Antônio Alves de Faria, Marcelo Caldeira, Maria Aparecida de Castro Alves, Maria Fernanda e Silva, Márcia Alves, Mary Cristina Xavier, Marta Luz, Rosângela Cristina dos Santos, Onofre Santiago, Silvana Maria Carvalho de Souza, Sônia Assunção, Walkiria Mazetto, Widller Maciel.

Organizadoras: Érica Lima, Fabíola Farias e Raquel Lopes

AS CRIANÇAS e OS LIVROS

Reflexões sobre a leitura na primeira infância

Fundação Municipal de Cultura

Belo Horizonte - 2017



AÇÃO EDUCATIVA | E FORMAÇÃO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

As crianças e os livros : reflexões sobre a leitura na primeira infância / Organizadoras: Érica Lima, Fabíola Farias, Raquel Lopes.
- Belo Horizonte : Fundação Municipal de Cultura, 2017.

ISBN: 978-85-64559-08-0

1. Leitura (Primeira infância). 2. Formação de leitores. 3. Bibliotecas.
I. Lima, Érica. II. Farias, Fabíola. III. Lopes, Raquel. IV. Título.

CDD 028.9

Índice para catálogo sistemático

1. Leitura (Primeira infância) 028.9

Sumário

Primeiras palavras

- 09 Oferecer palavras às crianças, um projeto político
Leônidas Oliveira (Fundação Municipal de Cultura)
- 11 A leitura e a valorização da infância
Marcelo Moreira de Oliveira (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente)
- 12 Muitas leituras para todas as infâncias
Simone Araújo (Diretoria de Ação Cultural Regionalizada)
- 14 Ler em Família: de projeto a política pública
Érica Lima, Fabíola Farias e Raquel Lopes (orgs.)

Parte 1: A infância

- 20 A infância hoje: de que criança se está falando?
Ana Lydia Santiago
- 36 Do direito à literatura infantil
Márcia Alves

Parte 2: Por que ler para crianças tão pequenas?

- 46 O triângulo amoroso
Yolanda Reyes
- 52 Por que ler para crianças tão pequenas - ou o que pode uma criança?
Érica Lima

62 A leitura, a literatura infantil e os bebês
Mônica Correia Baptista

82 Por que ler literatura com as crianças?
Daniela Figueiredo

Parte 3: O que faz de um livro um produto infantil?

104 O que faz de um livro um produto infantil?
Celia Abicalil Belmiro e Cristiene Leite Galvão

128 Especificidades do livro para a criança
Rosinha

Parte 4: Uma biblioteca para a infância

150 As crianças, a biblioteca e o mundo imenso
Fabíola Farias, Samuel Medina e Patrícia Renó

164 Lugar de bebê é... na biblioteca também!
Juliana C. Daher

174 O percurso da leitura: do espaço ao texto
Viviane de Cássia Maia Trindade

186 A importância da mediação de leitura na primeira infância: uma prática em bibliotecas comunitárias
Rafael Mussolini

Parte 5: Entrevistas e depoimentos

- 196 A arte de escrever e ilustrar livros: um ofício de inquietude | Entrevista com Marilda Castanha e Nelson Cruz
Jéssica Tolentino e Samara Coutinho
- 206 FNLIJ: Uma história de crianças, livros e leituras no Brasil | Entrevista com Elizabeth Serra
Fabíola Farias, Érica Lima e Raquel Lopes
- 228 Desde muito cedo
Santiago Régis
- 234 Imagens e palavras: alegrias e desafios na construção de narrativas visuais para crianças
Flávio Fargas
- 250 Ciranda de Livros: uma experiência de leituras na biblioteca do Centro Cultural Salgado Filho
Waney Medeiros
- 256 Leitura universal, interpretações singulares: relato de experiência de uma mãe com uma filha com deficiência
Mariana Rosa
- 260 **Sobre as autoras e os autores**
- 265 **Cartilha *As crianças e os livros***

PRIMEIRAS
PALAVRAS

Oferecer palavras às crianças, um projeto político

Leônidas Oliveira

Presidente da Fundação Municipal de Cultura

Todos sabemos e repetimos que as crianças são o nosso futuro. Mas poucos de nós nos dedicamos a entender que as crianças nascem em um mundo velho, com toda a sua história marcada por injustiças, conflitos, contradições, e também por conquistas, sonhos e esperanças. Assim, pensar em uma política pública para a infância, seja ela de Educação, Saúde, Assistência Social, Cultura ou em qualquer outra área, implica considerar a criança nesse mundo velho e imenso.

O projeto *Ler em família: leitura e literatura na primeira infância*, realizado pela Fundação Municipal de Cultura em parceria com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente / Secretaria Municipal de Políticas Sociais tem como horizonte a participação das crianças, especialmente as de zero a seis anos, na cultura escrita.

Antes e para além de ler e escrever, se em contato com livros e outros bens culturais, as crianças, mesmo as mais pequeninhas, compreendem para que serve a escrita, se apropriam desse registro e ampliam seu repertório simbólico para estar no mundo. De posse de narrativas distintas, passam a saber, à sua maneira, de outros tempos e outros espaços e, principalmente, que a língua pode ser usada de formas distintas: para comunicar, para contar, para lembrar, para esquecer, para pensar, para dizer e também para silenciar (ou ser silenciado).

O *Ler em família*, projeto caro à Fundação Municipal de Cultura, se dedica à infância ela mesma, pensando na criança como um sujeito, não no adulto que ela será, mesmo sabendo que, indiretamente, está investindo em seu futuro. Trabalhamos para que

as crianças e famílias atendidas pelo projeto (vinte bibliotecas públicas, três casas de acolhimento institucional e um CER-SAMI) construam, nesse mundo imenso e velho, suas próprias histórias, com buscas individuais e coletivas. E também para que a atenção à infância esteja, cada vez mais, nas nossas prioridades, seja nas bibliotecas, nos museus e em toda a política cultural de Belo Horizonte.

A publicação de *As crianças e os livros* representa, além do registro das reflexões geradas no âmbito do *Ler em família*, o desejo da Fundação Municipal de Cultura e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de partilhar essa experiência com professores, bibliotecários, pesquisadores, mediadores de leitura, estudantes, agentes públicos e comunitários, enfim, com todos aqueles que entendem que a participação na cultura escrita é condição *sine qua non* para o desenvolvimento humano.

A leitura e a valorização da infância

Marcelo Moreira de Oliveira
Presidente do CMDCA/BH

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Belo Horizonte – CMDCA/BH - tem o compromisso com a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente de Belo Horizonte, conforme previsto na Lei Federal Nº8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Para isso, caracteriza-se como órgão deliberativo e controlador da política de atendimento, promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente, que tem, dentre suas atribuições, gerir o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – FMDCA/BH.

O FMDCA/BH tem como objetivo financiar projetos inovadores que favoreçam a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes e, preferencialmente, possam ser amplamente divulgados e aplicados pela rede de atendimento. Como iniciativa de financiamento de projetos governamentais, em 2015, o CMDCA/BH, por meio do FMDCA/BH, deliberou recurso financeiro para a execução do projeto *Ler em família: leitura e literatura na primeira infância*, desenvolvido pela Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte. Vale ressaltar que esse projeto vem ao encontro da Lei Federal nº13.257, de 08 de março de 2016, que dispõe sobre políticas públicas para a primeira infância.

Hoje, sentimo-nos contemplados com essa publicação, pois vemos nela a possibilidade de compartilhar com a sociedade pontos importantes abordados pelo projeto que podem ser observados e multiplicados por outros atores do Sistema de Garantia de Direitos.

Parabenizamos a Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte pela realização do projeto, que proporcionou esta publicação, permitindo que outras crianças e adolescentes do Brasil possam se beneficiar com este conhecimento.

Muitas leituras para todas as infâncias

Simone Araújo

*Diretora de Ação Cultural Regionalizada da Fundação
Municipal de Cultura*

Há muito guardo comigo uma Enciclopédia Barsa, que, ano após ano, ensaiava doar para uma de nossas bibliotecas públicas. Quando, meses atrás, tomei coragem para entregá-la nas mãos de uma bibliotecária, desejando que fosse de grande valor para as crianças e jovens que recebemos diariamente para pesquisas escolares, fui informada de que a minha enciclopédia estava desatualizada e que, por este motivo, não poderia fazer parte dos acervos das bibliotecas da Fundação Municipal de Cultura. Passados os primeiros minutos de frustração por alguém rejeitar algo que me era tão caro e, confesso, de alívio por poder voltar com a enciclopédia para casa, eu entendi o que me dissera a profissional: nos livros que eu trazia ainda estavam a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e o Muro de Berlim, dentre outras coisas que já não existem no tempo em que vivemos, e faltava, por exemplo, o estado de Tocantins. Minha Barsa, tão amada, só servia mesmo ao meu afeto.

Adquirida a duras penas pela minha mãe, Dona Pilar, porque se tratava de um objeto de luxo e caro na minha infância, financeiramente falando, a Barsa representava, naquele tempo, um investimento na educação dos filhos. Presente nas casas mais abastadas e nas que, mesmo mais modestas, a formação intelectual era um valor (este era o nosso caso), a Enciclopédia Barsa foi uma das principais fontes de pesquisa e de estudos na nossa infância (minha e da Ivone, minha querida irmã) e de muitas gerações de estudantes brasileiros.

Faço esse breve relato para, a partir da minha experiência individual, tentar dizer sobre a crença e o desejo que me movem na direção do projeto *Ler em família*. É importante ressaltar que, trabalhando na formulação e na execução de políticas públicas,

somos guiados pelo atendimento de demandas e também pela proposição de ações, e que tanto em uma situação quanto em outra, que muitas vezes caminham juntas, unimos conhecimento técnico e teórico, mas também afeto.

Ao propor ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente um projeto que contemplasse a leitura na primeira infância, na esteira do que já vinha sendo desenvolvido em nossas bibliotecas e das pesquisas e iniciativas sobre o tema no Brasil e no exterior, tínhamos no horizonte a oferta da cultura escrita para as crianças, desde as mais pequeninhas, e suas famílias. Por oferta da cultura escrita, entendíamos, naquele momento e ainda hoje, o acesso a histórias, poemas, trava-línguas, parlendas, narrativas ilustradas e ao livro, como objeto da cultura. Pensávamos no contato das crianças com os textos literários e também na ampliação de um repertório simbólico e linguístico que criasse boas condições para sua alfabetização plena. Este foi o cerne do projeto *Ler em família*.

Para mim, tudo poderia ser traduzido em oferecer às crianças o que a Barsa significou para a criança que fui. Não apenas o conhecimento que pude construir a partir dos seus verbetes para as pesquisas escolares, mas, principalmente, a descoberta de um mundo imenso e o desejo de conhecê-lo. É nessa perspectiva que trabalhamos na Fundação Municipal de Cultura, especialmente nos centros culturais e bibliotecas, pela valorização da cultura da infância.

Ler em família: de projeto a política pública

Érica Lima, Fabíola Farias e Raquel Lopes
Organizadoras

Este livro é um dos desdobramentos do projeto *Ler em família: leitura e literatura na primeira infância*, desenvolvido pela Fundação Municipal de Cultura em parceria com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

A iniciativa foi estruturada em dois grandes eixos. O primeiro contempla a qualificação dos espaços, serviços e atividades oferecidos às crianças muito pequenas e às suas famílias na rede de bibliotecas públicas da Fundação Municipal de Cultura e a criação de pequenos pontos de leitura em três casas de acolhimento institucional para esse público - Acolhimento Institucional Colméia, Associação Árvore da Vida e Acolhimento Institucional Casa Esperança II -, além do CERSAMI Noroeste - Centro de Referência de Saúde Mental da Infância. Cada biblioteca e instituição participante receberam mobiliário e um acervo de quinhentos livros, criteriosamente selecionados por uma equipe interdisciplinar formada por especialistas em literatura e bibliotecários.

No segundo eixo, estão as chamadas ações de formação, que têm como objetivo discutir com os profissionais - professores, bibliotecários, mediadores de leitura, agentes públicos e comunitários, cuidadores de crianças etc. - e com as famílias a importância da leitura na primeira infância. Mais que afirmar e exaltar os benefícios da leitura, como comumente vemos em campanhas publicitárias sobre o tema, tínhamos como grande desafio para o *Ler em família* promover uma reflexão sobre o que considerávamos naquele momento, e ainda hoje, o fator determinante para o desenvolvimento do projeto: as muitas respostas à pergunta *por que ler com e para crianças tão pequenas?* Para nós, essa seria a

questão que convocaria as pessoas a pensarem no assunto, para além do fascínio inicial pelas histórias e pelos livros bonitos, para além do senso comum que diz que ler é importante e faz bem para as crianças.

A essa pergunta original – de origem, de começo – outras se juntariam, apresentando-se tanto como desdobramentos para a oferta de livros, serviços e atividades para a primeira infância e suas famílias nas bibliotecas públicas municipais de Belo Horizonte, quanto para a necessária renovação do mesmo questionamento: *por que ler com e para crianças tão pequenas?* Ao projeto interessava que essa pergunta não se calasse, que para ela não houvesse respostas prontas, mas sim que os profissionais, especialmente, se dedicassem a respondê-la continuamente, resignificando-a a partir de vários aspectos: linguísticos, sociais, econômicos, afetivos, políticos, culturais. Não nos interessava apresentar as nossas respostas, mas sim oferecer leituras e aulas teóricas, relatos de experiência e momentos de debate para que cada um, de posse de algumas respostas, muitas perguntas e uns tantos conflitos, pudesse construir seu próprio chão.

Tendo isso em vista, realizamos, em vários espaços – bibliotecas, centros culturais, associações comunitárias, creches -, a oficina *Os livros, isso é bom para os bebês*¹, recebendo como participantes profissionais que lidam com crianças muito pequenas em escolas, UMEI's, bibliotecas, creches, e também pais, mães e avós. Promovemos também o 10º Seminário Beagalê, com o tema *Leitura na primeira infância*, cujos textos apresentados pelos palestrantes fazem parte desse livro. Nessa ocasião, todos os participantes receberam de presente o livro *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*, de Yolanda Reyes, uma referência internacional sobre o tema.

¹Essa oficina foi elaborada por Érica Lima e ministrada por ela e Raquel Lopes.

Também faz parte do eixo de formação a cartilha *As crianças e os livros*², com tiragem de dez mil exemplares, que traz sugestões para a leitura com e para crianças pequenas no ambiente familiar, além de um guia com os endereços das bibliotecas públicas e comunitárias de Belo Horizonte. Sua distribuição está sendo feita em bibliotecas, centros culturais, associações comunitárias e espaços de atendimento à infância na cidade.

O projeto *Ler em família* trouxe para as bibliotecas públicas municipais de Belo Horizonte um olhar específico para a primeira infância e criou uma possibilidade de acesso a livros e de leitura nas casas de acolhimento institucional e no CERSAMI participantes. De um projeto piloto, a leitura na primeira infância caminha na direção da política cultural da cidade, reivindicando esforços e recursos para sua permanência.

É preciso ressaltar que este é um trabalho de muitas pessoas, que juntas caminharam para que tudo acontecesse. Registramos o nosso agradecimento às equipes técnicas da Fundação Municipal de Cultura, da Secretaria Municipal de Políticas Sociais e do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. E esperamos que as reflexões postas neste livro contribuam para a perenidade da pergunta *por que ler para crianças tão pequenas?*, criando as condições sociais, culturais e materiais para a promoção da participação na cultura escrita na cidade desde a primeira infância.

² As sugestões para a leitura com e para crianças pequenas em seu ambiente familiar da cartilha *As crianças e os livros* estão reproduzidas neste livro.



A Infância

parte 1

A infância hoje: de que criança se está falando?¹

Ana Lydia Santiago

Introdução

Eric Laurent², um dos continuadores do ensino de Jacques Lacan, manifestou-se recentemente sobre um tema que me parece central para qualquer reflexão a respeito da criança e da infância no momento presente. Trata-se do *controle da infância*, que, segundo proposição daquele psicanalista, deve ser entendido, por um lado, como o conjunto de procedimentos pelos quais a civilização contemporânea impõe seus ideais coletivos a crianças e, por outro, como a soma particular de procedimentos que advêm da etiquetagem patológica destas.

No âmbito da educação, não é difícil encontrar exemplos para elucidar esse duplo controle. Tomando-se a instituição escolar, pode-se afirmar que o projeto educativo a que a escola está submetida e com base em que propõe seu próprio programa define um tipo de controle dos alunos, estabelecendo o que estes devem, ou não, saber; o que podem, ou não, fazer; e como precisam se comportar para responder a esse projeto ideal. Molda-se a criança, vislumbrando-se o adulto desejável para o mundo que está por vir. O estabelecimento de um modelo e de valores que a esse adulto devem estar atrelados tem como contrapartida a geração de etiquetas patológicas – como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, para citar apenas uma delas – a serem atribuídas às crianças e jovens que se mostram aquém do esperado, ou não respondem às expectativas preestabelecidas, o que implica, via de consequência, o insucesso de qualquer projeto empreendido.

¹ Texto apresentado, em 18 de abril de 2016, quando da realização do 10º Seminário Beagalê, Leitura na 1ª infância, baseado nas teses de Eric Laurent sobre a infância.

² Eric Laurent é membro da AMP e viaja pelo mundo, fazendo conferências e encarnando o que ele designa “o analista cidadão” – ou seja, aquele que elabora o que diz com vistas a poder incidir na civilização.

Outro ponto importante destacado por Laurent consiste no fato de, na época atual, se comparada à prática vivenciada no século XX, a experiência da infância ser muito mais solitária. Um dos fenômenos determinantes da solidão da infância é o *individualismo de massa*³, que caracteriza o hoje das sociedades. Os pais, contaminados por essa tendência, são tomados por exigências do trabalho, bem como por imperativos em relação ao corpo, à saúde e aos modos de satisfação e gozo que cultivam em um plano individual. Assim, os cuidados que precisam dispensar aos filhos, cuidados que, antes, se inscreviam como ações motivadas por um interesse particularizado – as atitudes de maternagem e educação eram muito mais marcadas pelo altruísmo, por exemplo –, compreendem cada vez mais, na vida quotidiana, tarefas exaustivas, que passam a ser contabilizadas, negociadas e divididas entre os genitores, em clima de disputa e rivalidade.

No entanto, essa solidão da criança decorre da influência de tal individualismo apenas em parte, pois também é consequência de reconfigurações das famílias e de dificuldades que muitos pais enfrentam, na presente pós-crise, para se inserir no mundo do trabalho. Neste último contexto, em todas as sociedades, as mulheres mães são convocadas ao mercado de trabalho. Se, antes, podiam permanecer em casa, ocupando-se de suas crianças, agora, em nível inédito, precisam contribuir financeiramente para o sustento da casa, quando não provém delas a única fonte da renda familiar. Além disso, o estatuto dessas mulheres mães como trabalhadoras é muito mais precário, se se considera que estão submetidas às leis trabalhistas, porém sem privilégios que lhes permitam responder, ao mesmo tempo, à função materna. Esse é um aspecto que faz do trabalho dos pais um dos principais fatores responsáveis por a infância ser, atualmente, mais solitária.

³ A expressão *individualismo de massa*, cunhada por Jacques-Alain Miller, comporta um paradoxo: como pode o individualismo ser um fenômeno coletivo? Porém é exatamente disso que se trata. O coletivo defende o individualismo, que, por isso, se torna um fenômeno de massa.

Outra situação que acentua a solidão da criança reside na diminuição do número de irmãos. Antes, eram comuns famílias numerosas; hoje, estas se tornaram mais raras. As famílias recompostas solucionam parcialmente esse problema, visto que, graças aos divórcios e às reconstituições de casais desejosos de celebrar nova parceria com um filho, o nível de reprodução se tem mantido em alguns países. Assim, quanto mais divórcios, mais crianças são concebidas em novos casamentos. Contudo as famílias recompostas vêm-se tornando, por sua vez, lugar de problemas inéditos para as crianças.

Controle da infância e solidão constituem, portanto, o pano de fundo sobre o qual surgem sintomas, problemas e, ainda, desafios para as crianças de hoje. Elas têm de responder ao que lhes é proposto na contemporaneidade. Cada uma deve encontrar uma resposta, que, igualmente, constitua uma solução para sua existência. Os problemas que emergem dessa tarefa sinalizam impasses que os adultos, por seu turno, devem rever.

Para fundamentar a reflexão ora proposta, ainda considerando as contribuições de Laurent, comento, a seguir, três desses impasses: (1) a criança objeto, que passa a vida diante de telas; (2) a criança sujeito, que precisa se orientar em face de novas configurações familiares; (3) a criança e seu medo, que enfrenta dificuldades para abordar o real que não se explica.

A criança objeto, diante de telas: divisão entre tendências e ideais

As crianças solitárias passam muito tempo navegando pela internet, discutindo ou jogando em rede, ou diante da televisão. Todas essas telas “olham” uma infância negligenciada e ocupam-se dela, instalando uma dependência que a criança vai encontrar novamente, quando maior, nas ofertas do mercado de drogas adaptadas à adolescência. Essa oferta de objetos de gozo imediato – telas e drogas – esconde algo. Em outras palavras, sob

tal disponibilização, há uma demanda. Essa relação entre oferta e demanda pode ser esclarecida, ainda, tomando-se como exemplo o processo de alimentação: a mãe, quando faz a oferta do alimento ao filho, não explicita a real demanda, que, então, está endereçando ao filho. Trata-se, no fundo, do pedido de que o filho aceite o que ela lhe oferece. Sem o dizer, ela pede ao filho que se deixe alimentar. Caso contrário, pode prevalecer a recusa e, se esta for radical, implicar, em última instância, a ocorrência do que se denomina anorexia. A oferta da mãe comporta, portanto, uma dupla vertente: o alimento é apresentado como objeto desejável - o objeto oral - e sua aceitação comporta o acatamento de um pedido não explicitado por parte do *Outro* materno.

No caso da permanência diante das telas, considerando-se que há uma demanda implícita em cada oferta, tudo leva a crer que a criança está olhando, consumindo, mas, na verdade, o objeto é, finalmente, ela própria, que se torna o objeto de gozo demandado no processo em foco. A posição diante de telas - criança objeto de gozo - afasta-a decisivamente do lugar de ideal reservado pelos pais aos filhos. A criança como ideal dos pais define exigências que as famílias podem ter a seu respeito e, até mesmo, chegar a um extremo, a uma loucura própria a cada família. Já a criança objeto de gozo constitui outra história. Nos termos de Laurent, a “experiência da criança como objeto de gozo, contraria sua posição como ideal no desejo dos pais”. São comuns as queixas dos pais de que seus filhos não os escutam, não lhes obedecem, são incontroláveis, irascíveis. Tais atitudes denotam uma imagem contrária à idealizada pelos genitores, que caem na exaustão, tentando educar os próprios filhos, e, quando se esgotam seus recursos, pensam em desistir, o que vai reforçar ainda mais a solidão da infância.

A posição da criança deve, portanto, ser considerada de dois pontos de vista diferentes: como ideal dos pais e como ideal da civilização. Além disso, é preciso ter em conta um elemento

de subjetividade - ou seja, algo da ordem do desejo singular de cada criança -, que deve ser introduzido no âmbito dos ideais paternos/familiares. Se prevalece apenas a criança objeto - falada, olhada, determinada, em posição de gozo e de consumo -, se a dimensão de sujeito relativa ao desejo não tem lugar, a consequência é uma radical divisão entre tendência pessoal e ideal do outro, que inviabiliza qualquer laço entre o um e o coletivo, entre o sujeito e as duas modalidades de ideal acima referidas.

Uma interessante ilustração dessa divergência entre tendências e ideais pode ser vista em *O Contador de Histórias* (Brasil: 2009), filme biográfico, dirigido por Luiz Vilaça. Para a mãe do protagonista - o menino Roberto Carlos Ramos -, a Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor (Febem), órgão governamental, desponta como meio para realizar seu ideal de ter, na família, um “doutor”. Esse ideal, ela projeta-o sobre o filho caçula e preferido. Assim, um ideal da civilização vai-se expressar em uma instituição de acolhimento de menores. Porém, entre o ideal materno e o ideal civilizatório de educação e formação, que parecem sincronizados, destaca-se, por meio da criança objeto, um elemento de gozo, que atravessa ambos os ideais, os separa e corrompe, sem levar em conta a subjetividade. Trata-se, como se verá, da própria ideia da marginalidade associada à pobreza.

Logo que toma conhecimento da oferta do Estado, que apresenta a Febem como promessa de formação educacional para favelados, a mãe de Roberto Carlos decide inscrever o filho nela. Para tanto, na companhia do menino, procura a instituição, onde é convocada, sozinha, para uma entrevista. Nessa oportunidade, a profissional responsável pelo procedimento esclarece-lhe que, se, de fato, ela deseja confiar à instituição a responsabilidade pela educação integral do filho, deve deixá-lo lá naquele momento mesmo e, além disso, ir embora, sem se despedir dele. Um instante de hesitação quanto a essa imposição violenta, que lhe sobrevém então, logo é ofuscado pelo

peso e brilho do próprio ideal: o outro que sabe como fazer um “doutor” - “É pegar ou largar!”

Roberto Carlos, vendo a mãe deixar a instituição, grita por ela, mas em vão. O impacto da brusca separação entre mãe e filho não é levada em conta. Ao contrário, nada é esclarecido ao menino sobre não lhe ter sido permitido despedir-se da mãe. Então, ele conclui rapidamente que fora abandonado e reage a isso, recusando a fundação. Suas consequentes atuações são consideradas indicadores de rebeldia. No espaço da Febem, tido como local apropriado para a recuperação de menores oriundos de famílias economicamente desfavorecidas, a associação entre *favelado* e *delinquente* permanece subentendida, com força suficiente para influir na avaliação dos casos de internação a serem analisados. Por isso, o comportamento de Roberto Carlos apenas confirma o que poderia justificar o fracasso do projeto educativo ideal do Governo. Da parte da instituição, Roberto Carlos é identificado a uma *criança irrecuperável*; de sua parte, o menino não se dá conta de que responde a essa oferta de identificação, repetindo atuações, por meio das quais resta ainda mais assimilado a imagem de um infrator ou menino de rua, mediante a prática de delitos. Será preciso o encontro contingencial com um outro, fora do registro ideal básico - no caso, uma pesquisadora francesa interessada em estórias de crianças criadas em instituições governamentais -, para que se introduza nova oferta fundamental: a de um espaço vazio de identificação, em que o menino possa se apresentar e se posicionar, tomando distância de um objeto *irrecuperável*. Isso não acontece sem conflitos e atropelos, porém é o que permite ao menino se tornar, no futuro, um “contador de histórias”, com título de Doutor.

A criança sujeito: como se orientar em face de novas configurações familiares?

Uma das tarefas psíquicas que, normalmente, cada criança tem de realizar, a partir dos 2 anos de idade, é a de interpretar a

parceria dos pais - uma interpretação absolutamente única e singular. Basta escutar dois irmãos, filhos dos mesmos pai e mãe, falarem sobre seus genitores, para se constatar que cada um deles tem um pai e uma mãe distintos e apreendidos mediante experiências subjetivas diversas.

Nessa tarefa de interpretação, a criança sempre é solitária. Porém, tempos atrás, ela dispunha de uma trama simbólica mais ordenada para tecer sua análise. Atualmente, em função de usuais reconfigurações das famílias, o material linguageiro à sua disposição, para elaborar uma versão capaz de caracterizar o laço firmado entre seus pais e, conseqüentemente, justificar sua origem, apresenta-se de forma esparsa e fragmentada, o que torna o trabalho bem mais difícil. Às vezes, acontece, por exemplo, de o casal já estar separado, quando essa tarefa de interpretação se impõe à criança. Nessas circunstâncias, ela convive com o pai e a mãe separadamente e, com frequência, no discurso destes, estão mais presentes críticas e razões de desentendimentos que colaboraram para o rompimento do casal, que coordenadas fortuitas que, num primeiro momento, uniram os dois. E estas últimas são as que mais interessam, porque são elas que permitem à criança construir uma história, uma ficção, para fundamentar sua vinda ao mundo.

Para os pais, podem estar claras e até mesmo acordadas, entre outros acertos, a guarda da criança, as visitas e a pensão a ser paga, mas esses dados objetivos contam pouco para o que entra em jogo na ficção que a criança deve inventar para si mesma. Por isso, muitas vezes, quando um dos pais reconstrói sua vida amorosa mediante outra parceria e, desta, nasce novo filho, o mal-estar que se abate sobre a criança concerne, preferencialmente, à ideia de ser uma peça solta, sozinha, em comparação ao bebê, que se inscreve na nova configuração familiar como legítimo.

A criança interpreta o desejo dos pais no casal que, inicialmente formado, permitiu sua origem. A curiosidade intelectual da

criança, que desperta muito cedo, por volta dos já referidos 2 anos de idade, alimenta-se da ânsia de esclarecer sua origem. Como identificado por Freud, o que interessa saber é formulado em uma questão que toda criança se coloca: “De onde vêm os bebês?” Se não há uma resposta certa para essa pergunta, é justamente porque cabe a cada uma resolvê-la, captando uma resposta nas entrelinhas do discurso de seus pais. A humanidade produziu respostas míticas diversas para esse questionamento – a da religião católica, a da mitologia, a da ciência, que se baseia no processo biológico em jogo na procriação. Contudo, para cada criança há de haver uma resposta particular, pois cada uma delas é uma criação que se origina do nada, do *ex nihilo*, do vazio que dá forma à causa do desejo.

Pesquisas/intervenções realizadas pelo Nipse da FaE/UFMG com crianças em situação de fracasso escolar e de enfrentamento de dificuldades para se alfabetizar na idade prevista pelo sistema escolar, permitiram formular uma hipótese e comprová-la: tendo como suporte a teoria da inibição intelectual para a psicanálise, é possível demonstrar que uma criança só consegue estabelecer relações entre letras, após entender relações de parentesco. O entendimento dos vínculos de descendência e ascendência, por consanguinidade, por casamento ou, ainda, por adoção, é alcançado no plano da própria família da criança e está associado, em parte, à investigação que ela desenvolve sobre sua origem e seu lugar no mundo. Foi o que Lucy, uma aluna que, no início de sua puberdade, participou de uma dessas pesquisas/intervenções, possibilitou comprovar⁴.

⁴ O caso de Lucy foi estudado por Marlene Maria Machado da Silva, pesquisadora do Nipse, sob orientação da autora, durante elaboração de sua dissertação de Mestrado, na FaE/UFMG, e encontra-se publicado, na íntegra, em: SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Alfabetização, nome próprio e subjetividade: pesquisa/intervenção sobre as dificuldades de aprendizagem. In: Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade. Belo Horizonte: Ed. PUC-Minas, 2011. p. 159-180.

Lucy mora com vários familiares, mas sua dificuldade para se situar no âmbito da família em função de seu nome próprio, bem como para estabelecer relações entre seus parentes, torna-se evidente, como se revela neste diálogo entre a pesquisadora e a menina sobre seu nome⁵:

P: *Qual é o seu nome?*

A: *Qual meu nome? Verdadeiro?*

P: *É.*

A: *Lucy do Carmo Sacramário.*

P: *Lucy do Carmo Sacramário [é] seu nome inteiro e você sabe qual é a parte que é só o seu nome?*

(Silêncio)

A: *Lucimare* [nome da mãe dela].

P: *Lucimare seria o seu nome?*

A: *A minha irmã só escreve assim.*

P: *A sua irmã só escreve assim, Lucy?*

A: *Não, mas eu só escrevo assim.*

P: *Você falou que seu nome é Lucimare. Seu nome de verdade?*

A: *É. Minha mãe falou que é Lucimare.*

P: *Sua mãe falou que seu nome é Lucimare?*

A: *Minha mãe me chama em casa de Lucimare.*

P: *Tem mais alguém que chama você de Lucimare?*

A: *Minha irmã.*

⁵ *Ibidem*, p. 173.

Habitam a mesma casa, entre outros familiares, a mãe de Lucy, um tio materno, a avó e a bisavó, ambas maternas, e cada um deles a chama por um nome distinto. A proposta inicial da pesquisadora do Nipse, para explorar os impasses dessa menina com os nomes e seus parentes, é a de utilizar a Certidão de Nascimento como instrumento para a intervenção. O foco no registro do nome próprio permite evidenciar, rapidamente, de que empecilho se trata. Ao longo das sessões de intervenção, relacionam-se nomes, apelidos, sobrenomes e parentescos, como resumido neste quadro:

Aluna	Lucy do Carmo Sacramário, chamada de Lucy e de Lucimare por alguns familiares e de Babu pelo tio materno
Tio	Lecy do Carmo Sacramário, seu tio, era chamado de pai por Lucy
Mãe	Lucimare Sacramário Mapotinho era chamada de Goia
Avó	Luciana do Carmo Sacramário era chamada de Lu
Bisavó	Marília do Carmo Sacramário, era chamada de Mãe por todos

Fonte: SANTIAGO; CAMPOS. *Op. cit.*, p. 172.

Enquanto explora sua Certidão de Nascimento, instrumento que, como se sabe, é geralmente usado quando do aprendizado da escrita do nome próprio, Lucy observa a ausência do nome de seu pai e do nome de uma de suas avós. Surpreende-se, irrita-se, retoma a conversa e, assim, ao mesmo tempo que passa à escrita, vai entendendo quem é quem em sua casa. Descobre, por exemplo, que sua bisavó, a quem todos chamavam de Mãe, não era sua verdadeira mãe, bem como que sua mãe, tal como registrado naquele documento, era para ela, até então, a irmã mais velha.

A criança e seu medo: em face da dificuldade de tratar o real que não se explica, a literatura dos contos de fadas

Nos dias de hoje, o medo pode ser encarado como um sentimento muito mais legítimo, que se justifica pela insegurança – real ou imaginária – que caracteriza a vida nas grandes cidades ou pelas incertezas quanto ao futuro. Ulrich Beck, sociólogo alemão, qualifica a sociedade contemporânea de *sociedade de risco*⁶, querendo com isso dizer que todos os cidadãos que a compõem se encontram dependentes de um conjunto de aparelhagens complexas, que escapam ao controle dos indivíduos.

Para entender esse estado de submissão ao controle de outros e ao avanço das tecnologias, basta considerar dois meios de transporte diversos – o cavalo e o avião – e avaliar a diferença entre eles no ato de uma viagem. Não é a mesma coisa montar a cavalo e tomar um avião. No primeiro caso – quem tem o hábito de montar bem o sabe –, a competência depende de o sujeito ter certo conhecimento das qualidades e das reações indesejadas do animal. E a ação, em que a pessoa que monta se engaja, tem amplitude limitada e cabe exclusivamente a ela zelar para não cometer qualquer imprudência. Assim sendo, já que lhe é possível estimar os elementos que estão em jogo na opção por viajar a cavalo, o indivíduo pode ser prudente. No segundo caso, o sujeito pode escolher a companhia aérea – de boa ou má reputação –, mas, seja qual for essa alternativa, ele não se coloca em posição de controlar as operações que condicionam a decolagem, a manutenção no ar e a aterrissagem do aparelho. Nesse contexto, a pessoa mostra-se tributária de um conjunto múltiplo de procedimentos, que requerem atos de fé, de plena confiança, no serviço que contrata e a que confia sua vida⁷.

⁶ BECK, Ulrich. *La société du risque: sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Éditions Flammarion, 2001.

⁷ Ver a propósito: MILLER, Jacques-Alain. Curso de Orientação Lacaniana 2010. *Vie de Lacan*. Aula 9,12 maio 2010. (Inédito)

Em decorrência do desenvolvimento da civilização, o cidadão é levado, hoje, a se introduzir às cegas em grande número de escolhas feitas, na verdade, por outros, bem como a se submeter a controles que ele mesmo não pode verificar e que, contudo, condicionam sua própria sobrevivência. A *sociedade do risco* é uma boa interpretação da vida contemporânea e o que responde a isso é o princípio da precaução. Uma das consequências disso, porém, é a constituição de uma sociedade da suspeita, em que todos duvidam de todos e de tudo. E, quando a suspeita se intensifica em um discurso, chega-se, até mesmo, a produzir uma entidade inquisitorial, em que o mal e o medo assumem grandes proporções.

Nas sociedades hodiernas, o medo é sempre objeto de reprovação. Não é incomum escutar pais recriminarem seus filhos, sobretudo se forem meninos, por alguma demonstração de medo, incitando-os, ao mesmo tempo, a ser corajosos. Com frequência, fazem isso, exibindo a própria coragem ou tentando desconstruir o cenário gerador do medo. Assim, demonstram para as crianças que não há razão para temer o escuro, que não há nada debaixo da cama, que o animal que produz sensações estranhas pode ser dominado, que determinado lugar é inviolável do ponto de vista da segurança ou, ainda, que uma experiência nova para elas já é conhecida por muitos e não é preciso evitá-la. Como se sabe, os elementos mais arcaicos da ética humana valorizam a coragem, que é também um velho valor militar.

O medo que a criança manifesta é, porém, um processo psíquico que tem função de defesa. Para a psicanálise, trata-se, especificamente, de um sentimento experimentado no corpo, no curso da busca de resposta para um questionamento que a criança solitária tem de resolver. Frequentemente, esse afeto que marca o corpo adquire o estatuto de fobia. O tratamento psicanalítico de crianças – ou seja, aquele que se desenvolve por meio da palavra – pôde revelar que tal tipo de manifestação fóbica consiste em uma elucubração de saber sobre o medo ou, mais precisamente,

de uma elaboração intelectual apaixonada que a criança realiza, para dar conta de uma angústia que emerge de seu confronto com um real, durante a progressão de suas investigações intelectuais sobre sua origem e sexualidade. Datado de 1905, o primeiro desses tratamentos foi o de um menino de 5 anos de idade, paciente de Freud.

A criança precisa, pois, da fobia para tratar sua angústia emergente do confronto com o real. Em função da própria ordem simbólica, todo sujeito precisa situar-se com referência a algo de não simbolizado *a priori*, que se chama macho ou fêmea. A diferença sexual não está inscrita no inconsciente, não é dada, de saída, como um elemento fixo e determinado: “A anatomia não define o sexo”. Com essa afirmação, que se tornou célebre no curso dos anos, Freud ressalta que, diferentemente dos animais, que respondem ao instinto, para os humanos, pelo fato de serem falantes, a sexualidade se encontra em outro registro, que não lhes oferece indicativo algum preestabelecido de como ser homem ou ser mulher. Cada indivíduo, independentemente de sua anatomia, deve se construir uma resposta e esse é o trabalho de todas as crianças. Nem todas elas, no entanto, conseguem facilmente alcançar uma solução nesse sentido. Algumas passam por caminhos bem tortuosos e confusos e necessitam, da fobia, também chamada de *resolução curativa*, para auxiliar nesse trabalho de resposta face aos emaranhados do real da vida e da sexualidade. De qualquer forma, vão precisar superar sua fobia mediante uma resposta, que, de início, pode acarretar sofrimento, sim, mas que, temporária, se mantém até que seja possível a construção de outra solução.

Em última instância, a verdadeira função da fobia é a de introduzir um semblante de ordem simbólica em uma relação parental carente dessa mesma ordem. A fobia interdita, limita e nomeia o objeto fóbico, que, assim localizado, serve para todo uso, para suprir o que está carente na dimensão do simbólico, para remediar

a falta do Outro. Em face do real incompatível com a inscrição simbólica, impossível de representação, há algo que favorece a criança a lidar com isso: os contos de fadas! A definição que aponta para essa função dos contos no trabalho psíquico das crianças é assim formulada pelo matemático Kurt Gödel: “Apenas os contos de fadas apresentam o mundo tal como este deveria ser, como se tivesse sentido” (GÖDEL, 2005, p.6). O que, para o adulto, faz parte do sonho, da fantasia ou da imaginação, para a criança, constitui um instrumento para o enfrentamento de obstáculos, do mal e dos desafios da vida - como a perda, a velhice, a morte ou a rivalidade. Os contos de fada compreendem, também, desejos inadmissíveis à consciência - de amor, ódio ou inveja, entre outros. Por tudo isso, não se deve considerar nem um pouco recomendável a tendência atual de reedição de finais de contos de fadas ou de modificação de determinadas ações, com vistas a eliminar o indesejável e a substituí-lo pelo que se concebe, presentemente, como correto e aceitável. Na elucubração da criança, contudo, de que servirá o lobo mau, se lhe for eliminada a característica que remete à devoração e ele se tornar um garçom de lanchonete frequentada por porquinhos?

Na atual era do “controle da infância”, em que a criança, na família, se encontra muito mais sujeita à solidão e entregue à posição de objeto de gozo, a literatura dos contos de fadas pode prestar-lhe um serviço sem igual no tratamento do real sem sentido da vida e da sexualidade, a que ela precisa se dedicar para firmar sua condição de sujeito.

Nessa perspectiva, é muito bem-vinda a iniciativa do Beagalê no sentido de incentivar e promover o acesso de todas as crianças à literatura infantil.

Bibliografia

BECK, Ulrich. *La société du risque: sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Éditions Flammarion, 2001.

GÖDEL, Kurt. In: YOURGRAU, Palle. *Einstein/Gödel: quand deux génies réfont le monde*. Paris: Dunot, 2005.

SANTIAGO, Ana Lydia; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Alfabetização, nome próprio e subjetividade: pesquisa/intervenção sobre as dificuldades de aprendizagem. In: *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade: pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade*. Belo Horizonte: Ed. PUC-Minas, 2011. p. 159-180.

Do direito à literatura infantil

Márcia Alves

De repente as palavras vestem seus disfarces e em um piscar de olhos estão envolvidas em batalhas, cenas de amor e brigas. Assim as crianças escrevem, mas assim elas também leem seus textos

Walter Benjamin

Neste artigo, vamos refletir sobre a necessidade de ampliação dos direitos de crianças e adolescentes no Brasil, apresentando a possibilidade e a necessidade da construção de espaços de reflexão crítica e de estabelecimento de vínculos sociais para esses sujeitos, a partir da formulação e do conceito firmados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de que crianças e adolescentes são “pessoas em condição peculiar de desenvolvimento” (artigo 6º da Lei 8.069/90). Pretendemos explorar o campo da literatura infantil como um destes espaços de construção das relações do sujeito com o mundo e como um direito a ser estabelecido para todas as crianças.

Parece um pouco distante essa possibilidade, se a examinarmos apenas à luz das práticas vigentes, onde o espaço para a literatura infantil é considerado apenas como um espaço intelectualizado, muitas vezes regido pelo currículo escolar e associado a uma formação acadêmica. O que pensamos nesta breve reflexão sobre literatura infantil e direitos de crianças e adolescentes é algo que nos remete às ideias de Walter Benjamin, para quem o livro se constitui como uma possibilidade de construção de novos horizontes “nesse mundo permeável, adornado de cores, em que a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como participante” (BENJAMIN, 2002, p. 70).

Para as crianças e os adolescentes que têm seus direitos violados todos os dias, colocar cores no mundo e penetrar nas coisas pode ser uma possibilidade muito significativa de rever sua história, encontrar novos caminhos e restabelecer os vínculos sociais tão desgastados.

Segundo Postman (1999), o desaparecimento da infância já é um fato em nosso mundo, posto que a violência contra crianças, o trabalho infantil e a pobreza retratam uma situação em que o tempo da fantasia e da brincadeira se transforma em um tempo de violações. Não haveria mais espaço para a ideia de infância, cada vez mais distante da realidade social, especialmente para a população pobre.

Apesar da dura realidade, o reconhecimento do significado da infância e do direito à educação da criança em seus primeiros anos de vida vem mobilizando vários setores da sociedade. A consciência em relação a esses direitos tem crescido significativamente nos últimos anos no Brasil, em especial a partir da década de 1980. Avanços institucionais importantes foram obtidos.

A Constituição de 1988 trouxe conquistas fundamentais para a compreensão e a garantia dos direitos da infância, através de instrumentos normativos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei Orgânica da Assistência Social (1993) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), para citar alguns exemplos. Foram estabelecidas regras claras de diagnóstico e de ações para o enfrentamento de graves problemas que essa população vive. O preâmbulo da Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas afirma que “a sociedade deve às crianças o melhor dos seus esforços”.

Gostaria de falar sobre a grandeza e a beleza da nossa legislação – o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – que foi construído a várias mãos e, talvez por isso, aponta-nos o caminho da complementaridade, da necessidade de todos os órgãos do sistema de garantia de direitos atuarem de forma coordenada e complementar, sem sobreposições ou hierarquias, entendendo que o bem maior é a proteção integral da criança e do adolescente. Seria impossível ter conquistado tantos direitos e alcançar tais objetivos, isoladamente. Estamos, portanto, indicando a existência de um “sentido” de corresponsabilidade entre todos os atores que compõem essa política.

Refletir, discutir e propor ações para a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes na cidade de Belo Horizonte significa um grande desafio de reforçar o nosso compromisso com esta legislação e de enfatizar a importância do cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, que transforma a criança em sujeito de direitos. Apenas com nossa participação, nossa atuação, para manter íntegros os direitos fundamentais de nossas crianças e dos nossos jovens, contribuimos para afirmar o respeito aos direitos humanos e jamais esquecer que a violência é covardia, principalmente quando é praticada nos lares, nas ruas e nas instituições.

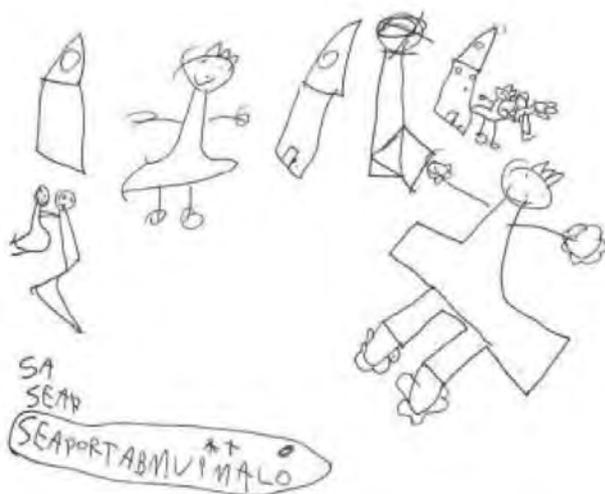
Sabemos que apenas a previsão legal não tem o condão de modificar a consciência da coletividade. O espírito da proteção integral é evidente em nosso ordenamento jurídico, mas nos remete à tarefa de sensibilizar e conscientizar não só os profissionais ligados à população infanto-juvenil, mas também toda a sociedade, sobre sua responsabilidade com as futuras gerações. Não há como negar, como nos coloca Paulo Sérgio Pinheiro, que toda celebração de um tratado “é um exercício de frustração”, posto que os limites impostos pela realidade sempre vão exigir de nós uma luta incansável na defesa dos direitos.

Muitas vezes, todas as técnicas, conhecimento e destreza que construímos ao longo de nossa formação intelectual não superam o que a doçura de uma palavra, um gesto suave, um olhar carinhoso são capazes de realizar. E é neste ponto que defendo aqui neste artigo a possibilidade da leitura literária como elemento estruturante na constituição de vínculos sociais entre adultos e crianças e também de superação de violações e de reconquista de direitos.

Imagine uma criança que vive em um contexto de violência e abuso. No Brasil, em 2014 foram notificados, segundo o Disque 100, canal de denúncias do Governo Federal, 150 mil casos de violência e exploração sexual. Havia também nesse mesmo ano,

segundo a PNAD (Pesquisa Nacional de Amostragem Domiciliar), 554 mil crianças de 05 a 13 anos trabalhando ilegalmente no Brasil. Grande parte destas, em atividades insalubres como a lavoura e os lixões!

Agora imagine esta pequena criança com um livro nas mãos, seu olhar para as ilustrações, sua curiosidade com as palavras, sua indagação frente ao objeto por descobrir. O que de fato se pode criar a partir dessa aproximação, deste toque, desta conquista... Muitos vão dizer “é pura fantasia”! Melhor assim, é disso que estamos falando, da possibilidade, mesmo com a dura realidade da pobreza e da violação, de termos a fantasia em nossa experiência como motivação para a superação e para a criatividade, para a reflexão crítica e para a necessidade de novas construções a partir de um simples livro.



E, 6 anos – Sofria abusos e maus-tratos de seu pai. Agora vive com sua avó. No desenho representa o seu pai em um desenho pequeno e tendo relações sexuais com ela. E. descreve: ele se comportou muito mal. A figura grande do desenho, sorridente, representa a avó acolhedora, com quem se sente protegida¹.

No Brasil, temos dois grandes programas de distribuição de livros. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é voltado à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira. O programa mais antigo iniciou-se com outra denominação, em 1929. O número de livros didáticos distribuídos em 2016 foi de 6.998.019. E o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que distribui obras literárias a todas as bibliotecas das escolas públicas com alunos matriculados na educação infantil (creche e pré-escola), nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), e educação de jovens e adultos (ensino fundamental e médio). Os últimos dados de distribuição de livros deste programa são de 2014²:

Ano de Aquisição	Segmento de Ensino	Acervos Distribuídos	Escolas Beneficiadas	Alunos Atendidos	Livros Distribuídos	Investimento Total R\$
PNBE 2014	Educação Infantil Creche	168.366	32.820	1.731.572	4.209.150	17.730.630,46
	Educação Infantil Pré-Escola	325.144	79.949	3.645.572	7.966.028	32.807.029,60
	Fundamental do 1º ao 5º ano	226.252	104.745	13.226.845	5.599.737	31.616.454,48
	Educação de Jovens e Adultos - EJA	64.764	36.006	3.589.440	1.619.100	10.208.749,32
PNBE 2013	Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	50.556	86.794	12.339.656	5.207.647	56.677.338,63
	Ensino Médio	19.144	36.981	8.780.436	2.218.884	29.704.045,58

¹ Disponível em: <<http://psiconlinebrasil.blogspot.com.br/2013/09/os-monstros-da-minha-casa-desenhos-de.html?pref=fb>>

² Fonte: FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>>. Distribuição de acervos de títulos de diversos gêneros literários, como crônica, novela, romance, bibliografia, teatro, poema, livros de imagens, histórias em quadrinhos, entre outros.

O que observamos nestes dados é uma representação do que vemos na nossa sociedade a todo momento: a desigualdade. Milhões de livros didáticos distribuídos, alimentando uma indústria editorial e alguns milhares de exemplares de literatura para as escolas públicas. Não vamos aqui fazer uma discussão sobre a elitização da literatura, ou sobre como o acesso aos livros se relaciona a uma história de poder e estratificação social, mas é impossível não refletirmos sobre esta desigualdade de acesso.

A universalização de direitos sem a universalização de oportunidades, a nosso ver, constitui nosso maior desafio, posto que a combinação entre pobreza e desigualdade vivida por um expressivo número de crianças e adolescentes no Brasil é brutal. As condições para o pleno desenvolvimento destas gerações são precárias. O impacto desta desigualdade para a população infanto-juvenil é enorme e compromete seus direitos, consequentemente suas possibilidades de romper com o ciclo histórico de violações.

Falamos nas futuras gerações, mas devemos falar do futuro de nossa sociedade, posto que, o futuro começa hoje. Nosso compromisso com uma sociedade mais justa e igualitária começa aqui e agora. Nosso apelo pelo direito à literatura é uma forma de falarmos de direitos alijados de uma população que sozinha não fala por si, mas que expressa de todas as formas possíveis as suas demandas, os seus desejos e suas frustrações. Uma população que grita por liberdade, que exige de nós a capacidade de oferecermos a possibilidade do novo.

Nesse espaço do diálogo aqui constituído por um artigo escrito para uma publicação que conta com o investimento do Fundo da Criança e do Adolescente de Belo Horizonte, cuja responsabilidade deliberativa é do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, buscamos essencialmente despertar a sociedade para o sentimento necessário traduzido por Hannah

Arendt como o cuidado com as novas gerações: “o amor pelo mundo é o que nos leva a formar aqueles que terão a tarefa de renová-lo e o amor pelas crianças é o que nos faz protegê-las e confiar em que realizarão coisas por este mundo, coisas melhores do que nós conseguimos fazer” (ARENDDT, 2000).

Resta-nos saber se estamos preparados, como adultos capazes, para compreender as novas expectativas e experiências das gerações futuras. Não basta se sentir útil, nem suar a camisa em prol de um trabalho, fazendo a sua parte. Precisamos ampliar direitos, pensar nas novas configurações sociais, nos novos desafios. Precisamos de nosso empenho coletivo, de ânimo e coragem para seguir por caminhos novos, reafirmando nossos compromissos com a promoção, proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Essa é a nossa motivação e o nosso poder.

Bibliografia

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.



POR QUE LER
PARA CRIANÇAS
TÃO PEQUENAS?

parte 2

O triângulo amoroso¹

Yolanda Reyes

As crianças, as palavras

Tudo começa em um quarto iluminado por uma lamparina com alguém que conta uma história. Ou antes, em uma voz que nos embala quando ainda não temos as palavras. Somos marcados com um nome, entre uma infinidade de nomes, ao qual, lentamente, vamos dando rosto. Recebemos sobrenomes que ligam passado e presente e com os quais chegaremos ao futuro.

Talvez, por sermos parte de uma saga escrita com palavras, precisamos ser nutridos não só com leite, mas também com estes invólucros – histórias, contos e poemas – onde se encontram os que estão chegando agora, os que chegaram há muito tempo e os que já se foram. Ler é, no fundo, estabelecer diálogos entre os que estão aqui e agora com os que moram longe ou morreram e os que estarão vivos quando estivermos mortos. É tornar visível e audível o invisível e o inaudível: por isso, talvez, as crianças peçam, queiram, necessitem que leiamos para elas. Precisam ser envolvidas, decifradas, acompanhadas, consoladas pelas palavras. Precisam também dar nomes a tantas sombras, a tantas coisas indizíveis.

Para evitarem estar só e serem jogadas à própria sorte, com os monstros que povoam a infância, as crianças pedem uma história, outra e outra... (Por isso, talvez, desde que balbuciam as palavras, aprendem a nos pedir “outra vez”). Além do conteúdo da narrativa, as histórias e a voz são o pretexto para manter os seres queridos literalmente envolvidos nesta trama de palavras que participa da nossa busca pela construção de sentido. Nessas experiências de leitura, muito antes de leitura alfabética, estão as bases da vida emocional e cognitiva, assim como estão também as bases do desejo de ler: neste fascínio com as palavras que nascem à flor da pele, à flor de um abraço.

¹ Traduzido por Raquel Lopes.

Uma vez que, nesta mesa, perguntam-nos sobre a pedagogia da leitura, começaria dizendo, ainda que pareça estranho, que vale a pena perguntar, melhor e de uma vez, pela pedagogia da literatura. Considero que o período mais fértil para a aprendizagem da literatura é a primeira infância: porque essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona, desde pequenos, a trabalhar com as palavras para habitar mundos possíveis e para operar com conteúdos invisíveis é parte de nossa bagagem simbólica.

Ao fim e ao cabo, a nossa história - a pessoal, a regional, a nacional, a universal - é a odisséia humana feita linguagem: uma narrativa da experiência acumulada de quem já viveu mais ou antes. E nunca, como nos primeiros anos, essas conexões são tão claras: o que pode interessar mais a uma criança do que a experiência dos outros, mais experientes? Poderiam imaginar o que significa ter um, dois ou três anos como totalidade de experiência de vida? ... tudo acontece pela primeira vez: a noite, o dia, a primeira despedida na escola, a febre, o natal, o ciúme, a festa de aniversário. E é precisamente este o material literário: a experiência gregária escrita em símbolos e contada por vozes íntimas que nos leem e nos dão pistas sobre como os outros fizeram.

Os adultos, os professores

Talvez quando crescermos continuaremos a ler para reviver este ritual, esse triângulo amoroso que todas as noites unia três vértices: uma criança, um livro e um adulto. Nesta cena primária está a chave para os projetos de leitura. Por um lado, existem os livros. Do outro, os leitores. E no meio, essas figuras que, em linguagem técnica são chamados de “mediadores” - bibliotecários, pais, professores, livreiros, editores- encarregados de promover encontros inéditos e sempre em construção entre um livro e um leitor, particular, de carne e osso. Além das nomenclaturas, qualquer projeto de leitura envolve esses três componentes: o acervo (os livros, os materiais, as palavras), os leitores (ou melhor, cada leitor singular) e o mediador: aquele que promove esses encontros.

Sem esse mediador, que faz a ponte entre o livro e a criança, as páginas de um livro não são nada. Assim, na primeira infância, e também diria que durante todo o período infantil, ou talvez até mesmo mais tarde, a leitura é um trabalho de parceiros e o adulto é por excelência o texto da criança, porque empresta voz, rosto e abrigo para que ela possa se ler. Basta olhar para os movimentos dos leitores iniciantes: seus olhos oscilam, continuamente, do livro para o rosto do adulto: a voz, a cara e o corpo do adulto são o cenário onde a história que a criança escuta, olha e sente, projeta-se e se atualiza. E enquanto as palavras fluem, a criança sente a vida fluir nessas páginas, nessa voz que conta. É isto a que me refiro ao falar sobre a pedagogia da literatura: essa experiência de leitura tão complexa que alguém nos transmite e nos ensina – Nesse sentido profundo de ensino: corpo a corpo, quase por osmose- e que consiste em emprestarmos vidas para viver em um outro corpo; para experimentar, no lugar seguro da linguagem, uma gama de peripécias, aventuras e emoções que nos unem como espécie: essa emoção de emocionarmos com a emoção do outro, que chamamos de empatia. Vocês dirão: e isto se ensina?

Eu acho que sim. Assim como se ensina e se aprende os números, as vogais e as competências semânticas, é possível “ensinar” a experiência essencial da literatura: isto é, o seu poder para revelar significados ocultos e segredos; sua capacidade de nos fazer sentir, emocionar, comover, movendo-nos com as palavras do outro. Com as palavras que se tornam “nossas”.

Os materiais, as estratégias

Precisamos de poemas, histórias, imagens e toda a literatura possível em nossas casas, em nossas escolas e em nossas bibliotecas porque as crianças, e nós também, é claro, precisamos passar a vida pelo filtro das palavras, para integrar os fatos, às vezes absurdos e aleatórios, conectando-os e porque, pensando bem, a nossa tarefa, desde que começamos a nos apropriar da palavra, é construir sentido.

Estou falando de um campo onde a linguagem está sendo construída, um campo que nunca é imutável; estou pensando sobre a possibilidade que a literatura nos abre de rebobinar a vida, como a rebobinamos em sonhos, para que ela nos conte algo de nós mesmos que não é fácil vislumbrar em horas de vigília e que precisa decantar-se por outros caminhos: no mundo simbólico.

O desafio fundamental de um professor de literatura - desde antes do jardim de infância até a pós-graduação seria oferecer leituras e acompanhar os seus alunos a ler, criando, ao mesmo tempo, um clima de introspecção e condições de diálogo para que, em torno de cada texto se possa tecer as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança, de cada jovem de carne e osso, com seu nome e sua história.

Se a nossa vida é uma sucessão de gestos inaugurados por outros que repetimos, transformamos e damos sentido, talvez, ao oferecer leituras, podemos dar a cada criança uma caixa de ferramentas para ajudá-la na tarefa de inventar sua própria vida, entre o que é dado e o que é possível.

Voltemos à fascinação do bebê pelas palavras para buscar nelas os materiais e as estratégias: o livro, a mão que toca, a voz que conta, guia, e inventa palácios. Talvez sejam essas estratégias simples e talvez seja isto simplesmente um mediador: a voz que conta, uma mão que inventa palácios e arquiteturas impossíveis; alguém que abre as portas proibidas e que traça caminhos e conexões entre livros e leitores.

E para fazer o seu trabalho não se deve esquecer que, para além de mediador ou de professor ou como queira ser chamado, trata-se de um ser humano com áreas de luz e sombra; com uma vida secreta e uma história de palavras. Seu trabalho como a própria literatura é risco e incerteza. Seu ofício privilegiado é basicamente ler. E os seus textos de leitura não são somente os livros, mas também os seus leitores: quem são, como se chamam, que temem, que sonham...

Quando esses leitores crescerem e fecharem as portas de seus quartos e nos expulsarem do seu lado, esquecendo datas e nomes - e tudo isso geralmente acontece - talvez poderão lembrar-se da essência destas conversas sobre a vida que foram tecidas entre as linhas quando aquele mediador adulto, como Scheherazade, olhava-os nos olhos e dizia: *Era uma vez, há muitos, mas muitos anos, em um país distante...*

Por que ler para crianças tão
pequenas - ou o que pode
uma criança?

Érica Lima

Começo por dizer que não foi sem dificuldades que este texto se compôs. O tema da infância me é muito caro. A ele dediquei-me academicamente, tempos atrás, com intensidade, num período feliz de minha vida. Sim, eu era feliz e o sabia. Um doutorado de cinco, não quatro anos. Cinco anos, nos quais se alternaram fases de eloquência alegre e silêncios angustiantes. Silêncios profícuos; prenúncios de fala, de escrita. Quantos não foram os amigos que me ouviram falar incessantemente sobre infância, experiência, Graciliano Ramos, Walter Benjamin, Giorgio Agamben, Lacan, Freud? Quantos não me viram também me calar, hesitar, recolher-me ao tempo da escrita? Tempo outro. Cadernos, folhas soltas, telas e arquivos de computadores, gravações, leituras e releituras, grifos nos textos de outros, busca por um texto meu. Falar não é fácil. Escrever menos ainda. Falar é lançar-se rumo ao desconhecido, ao que se conhece inconscientemente. Falar é ser falado. *Infans* – aquele que ainda não fala, mas tem a potência da fala. Infância – hiância. Sujeitos fendidos pela linguagem somos dela ávidos, famintos. Famintos de linguagem. Infantes todos.

Mas, para alguns, essa experiência parece distante no tempo. Para nós, adultos, a infância parece distante, mas é possível, como nos propõe Agamben, aceder a ela a qualquer tempo. “É provável que todo pensador tenha precisado empenhar-se ao menos uma vez nesta experiência; é possível, aliás, que aquilo que chamamos de pensamento seja pura e simplesmente este *experimentum*” (AGAMBEN, 2005, p. 13). Em seu livro *Infância e história*, Agamben nos fala da infância como uma experiência de linguagem:

A infância que está em questão no livro não é simplesmente um fato do qual seria possível isolar um lugar cronológico, nem algo como uma idade ou um estado psicossomático que uma psicologia ou uma paleoantropologia poderiam jamais construir como um fato humano independente de linguagem. (AGAMBEN, 2005, p. 10)

Longe de ser independente de linguagem, trata-se exatamente de um *experimentum linguae*. Essa infância de Agamben me provocava há seis, mais de seis anos, e vejo que ainda me provoca. Talvez, por eu não ter compreendido ainda tudo o que essa infância pode. O que pode a infância?

Essa pergunta não é idêntica à que nos fiz no subtítulo desse meu texto: o que pode uma criança? Entretanto se insinua uma relação entre elas. Talvez seja possível pensar o que pode a infância em uma criança? Estamos aqui hoje para falar de crianças, de leitura para e com crianças, crianças muito pequenas. Para falar da primeira infância, que para alguns vai de zero aos seis anos. Para outros, da vida intrauterina até os seis anos. E para outros ainda, mais caralâmpios, de antes da concepção até... Lembro-me de Françoise Dolto e me vem à mente Nise da Silveira, e a princesa Caralâmpia, e Raimundo Pelado. E todos se encontram na Terra dos meninos pelados. E vejo que me enleeei numa fantasia e que preciso voltar, mas não sem antes olhar para Raimundo mais uma vez. Sem um fio de cabelo na cabeça e com seus olhos diferentes, cada um de uma cor, ele somos nós: prematuros e atrasados. Chegamos antes da hora e muito depois. Quando chegamos, tudo aí já está, mas ainda assim trazemos uma espécie de esperança do novo, que não passou despercebida a filósofos, muitos. Platão, ainda que não tenha em sua obra uma palavra específica para a infância, pensou-a de diversas formas, dentre as quais como possibilidade quase total e como material de sonhos políticos. Infância, “degrau fundador na vida humana”, base sobre a qual se constituirá a *polis* justa (KOHAN, 2003, p. 39).

Como nos lembra Walter O. Kohan, essa imagem platônica da infância permanece ainda numa filosofia da educação Ocidental, que responde às perguntas sobre a infância com certezas: é preciso educar as crianças, pois elas são o futuro. Como Kohan ressalta, a imagem da infância aqui é a de uma etapa que “adquire

sentido em função de sua projeção no tempo” e a educação é intervenção fundamental nessa “linha contínua” de desenvolvimento. E eis que finalmente ela surge nesse texto, a palavra par da infância em tantos discursos: educação. Mas o que significa para o ser humano ser educado? Graciliano Ramos, com sua escrita cirúrgica, não se cansou de mostrar a violência da educação, que recai privilegiadamente sobre a criança. Lyotard nos lembra do outro inumano, nossa indomável infância, nossa miséria inicial, o rasto de indeterminação que o adulto busca extirpar, mas que persiste, negando a pretensa linha contínua de desenvolvimento (LYOTARD, 1989). A literatura, as artes o testemunham. Escritores criativos e devaneio. Felizmente não é só essa imagem de infância que encontramos na educação.

Comecei meu texto apontando a dificuldade de sua escrita. Mas de onde vem tal dificuldade? Exatamente da abertura para outras imagens de infância, das incertezas sobre a infância, da busca de um pensar que se faz entre o saber e o não saber, entre o possível e o impossível, entre o lógico e o ilógico. Há quem viria aqui prescrever uma receita de leitura para a primeira infância? Não sei. Não seria eu. Em mais de 15 anos de trabalho com dramaturgia e teatro para crianças, nunca quis e nunca tive certezas sobre a infância, sobre “meu público”, as crianças. “Falar” a elas sempre foi um desafio: o desafio de devir-criança. Devir criança não é voltar a ser criança, imitar uma criança, mas criar uma vizinhança com a criança. É alinhar-se à minoria. É minar o discurso dominante sobre a infância.

Devir-criança, na leitura para crianças muito pequenas, é o encontro entre um adulto, uma criança e um livro. E é desse encontro que quero lhes falar. Por que ler para crianças tão pequenas? Porque a infância é um direito. Sim, há um discurso sobre a criança-cidadã. Mais um discurso sobre a infância. Há o discurso psicológico, pedagógico, médico, jurídico. Também a literatura não se cansa de recorrer à infância. Graciliano Ramos

é apenas um exemplo. Graúdo. Há muitos. Mas um discurso sobre a infância é muito diferente de uma experiência da infância. E na literatura trata-se de experiência. Acho que já insinuei o que pode a infância em um adulto. Mas é preciso voltar às crianças. O que pode uma criança? Não o sabemos. E é melhor que não saibamos. O que não nos impede, nem nos exime de buscar. E de fazer.

Por que ler para crianças tão pequenas? Porque a leitura e a literatura também são direitos. Há, obviamente, uma macropolítica da infância. A dos espaços molares, como denomina Kohan: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros curriculares da educação infantil, as escolas, os conselhos tutelares etc. Mas há também uma micropolítica da infância, a dos movimentos moleculares, e ler para uma criança é agir nesse campo. Ler para uma criança é resistir, é promover, é romper, é apostar no que pode uma criança. Não para controlar seu “entendimento”, ou moldar seu comportamento. Uma e outra política não se excluem. Mas se chocam, às vezes. Mas também podem se apoiar. O projeto *Ler em família: leitura e literatura na primeira infância* faz parte de uma política pública e, neste sentido, é macro. Mas é principalmente micro, porque aposta na infância, não para transformar as crianças em algo distinto do que são, mas para promover “potências de vida infantil”¹

Voltemos ao encontro: um adulto, uma criança, um livro. Por que ler para crianças tão pequenas? Porque, como nos lembra Yolanda Reyes, “as aventuras pelo mundo do simbólico” se iniciam muito antes do ingresso na alfabetização formal (REYES, 2010) Em seu livro *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*, Reyes coloca uma questão sobre a qual proponho pensarmos agora: quando afinal começa a história do leitor? Poderíamos ser levados a pensar que somente quando a criança adquire o domínio de um sistema linguístico e as habilidades

¹ Expressão emprestada de KOHAN, 2003.

de ler e escrever, mas “sabemos que a leitura tem suas raízes na complexa atividade interpretativa que o ser humano desenvolve desde seu ingresso no mundo simbólico” (REYES, 2010, p.13) Françoise Dolto assim coloca a questão: “Temos um mito de progresso do feto, do nascimento à idade adulta, que nos leva a identificar a evolução do corpo com a evolução da inteligência. Ora, a inteligência simbólica estende-se da concepção à morte” (DOLTO, 2005, p.09). Não se trata aqui de um sujeito “pré-linguístico”, mas daquele que nasce para um mundo que já é o da linguagem, e que é capturado por ela desde muito cedo. Jacques-Alain Miller observa que essa captura começa muito antes do que imaginamos, como se pode perceber, por exemplo, observando-se a influência que a língua materna opera na capacidade vocal da criança bem pequena: esta capacidade é inicialmente muito extensa, mas, poucos meses depois, suas entoações assumem o estilo próprio da língua a que a criança está exposta. “[...] a linguagem transforma o indivíduo humano até em seu corpo, no mais profundo de si mesmo, transforma suas necessidades, transforma seus afetos” (MILLER, 1998, p. 34).

É fascinante a maleabilidade/plasticidade do cérebro infantil, principalmente durante a etapa intrauterina e os três primeiros anos de vida. A capacidade de formar conexões neuronais, as sinapses, é, em princípio, ilimitada e responde aos estímulos oferecidos à criança. O cérebro dos bebês tem um número infinitamente maior de neurônios do que o cérebro do adulto, e é sabida a importância das conexões estabelecidas na infância para a vida jovem e adulta do sujeito. É importante ressaltar novamente a relevância dos estímulos para as alterações do cérebro, que se desenvolve mediante uma complexa interação entre genética e experiências ofertadas ao infante. Mas é também imprescindível apontar como os processos socioemocionais participam de tudo isso, pensando numa não separação entre o cognitivo e o subjetivo, entre vida biológica, psíquica, cultural e social.

É através das “vozes mais amadas”, pais, mães, avós, tios, mestres, cuidadores, mediadores de leitura, bibliotecários que as crianças muito pequenas iniciam sua história como leitores. Mas não há garantias aqui: não se trata de uma ciência exata. Quantas mães não comentam que aparentemente estimularam todos os seus filhos igualmente, mas que só um se tornou leitor? Talvez o que elas estejam dizendo é que só um tenha a leitura literária como parte do seu dia-a-dia. E por que a leitura literária nos parece servir de parâmetro para “medir” se alguém é leitor ou não? Será porque nela a linguagem se revela o que é, não a linguagem objeto, mas linguagem humana, equívoca, na qual o significado resvala sempre em relação ao significante? Porque nela o sujeito percebe que a linguagem não é exatamente um código que ele possa “dominar” e “utilizar” a seu inteiro dispor, sem que ela o modifique? Porque a leitura literária pode revelar o mascaramento que sempre acompanha toda identidade pessoal? Abrir-se ao intimamente estranho, ver-se a si mesmo e ao outro de maneira diferente é o que pode acontecer.

Deleuze nos fala em um de seus textos que a criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos (DELEUZE, 2006). Dolto afirma que “todo aquele que se põe a ouvir a resposta das crianças é um espírito revolucionário” (DOLTO, 2005). Ouçamos as crianças! O que elas nos dizem? Que querem ser. A assunção da linguagem é a assunção do desejo de ser. E cabe a nós darmos o apoio. Ser um ser de linguagem. Explorar, perguntar, tocar, morder, arriscar-se. A diversidade é fundamental: vários gêneros textuais, palavras desafiadoras. É marcante o interesse das crianças por livros informativos. Perguntas que podem ser desdobradas em outras, a partir de um livro sobre animais, vegetais ou seres quem nem existem mais ou que poderiam vir de outro planeta. Charadas, adivinhas, rimas, problemas matemáticos, até existenciais. Não há limites. Não as limite.

Yolanda Reyes toma de empréstimo a expressão “a casa imaginária” de um texto da escritora argentina Graciela Montes para o título de seu livro, texto o qual usa também como epígrafe. Recorto o que me interessa:

Silêncio, a cerimônia está para começar. Dependemos da voz ou da letra. “Era uma vez...”, e abre-se a casa imaginária que nos deixa habitá-la. A princípio, é estranha e talvez nos surpreenda com coisas que nos fazem lembrar demais o mundo, embora todo o ritual – a voz, a modulação dessa voz, o livro – assinala constantemente que o que acontece aqui “é” e “não é” ao mesmo tempo. Aos poucos estaremos familiarizados. Descobrimos os truques da casa imaginária, observamos que os aposentos precisam estar dispostos de certa maneira... (MONTES *apud* REYES, 2010, p.11)

“Aos poucos estaremos familiarizados”. “Descobrimos os truques da casa imaginária”. E é isso. As “vozes mais amadas” iniciam as crianças pequenas nos “truques” da casa imaginária. E elas vão se familiarizando, percebendo a disposição dos “aposentos”. Não habitando-a e construindo suas moradas possíveis. Mas e se não for isso o que ocorrer? Se vier o interdito moral ou econômico? Penso que há uma demasiada preocupação com o “entender”. E essa preocupação, que a princípio é externa, nós a introjetamos. “Vou largar aquele livro. Não estou entendendo nada”. “Mas como vou ler isso pro meu filho, se ele não vai entender?”. “Qual livro adequado para uma criança de 5 anos?”. Certa vez, numa palestra, Peter Hunt, autor de *Crítica, teoria e literatura infantil*, dentre outros, contou-nos a seguinte anedota: uma senhora perguntou-lhe sobre qual seria o livro adequado para seu filho de sete anos, ao que ele respondeu com a seguinte pergunta - qual o livro adequado para meu filho de 23 anos? Risos. Mas é isso. Quando se trata da infância, não percebemos os absurdos que falamos. É muita preocupação e muita “boa

intenção”. Insisto na diversidade e aposto na criança. Mas e se o interdito for econômico? Acho que é por isso que estamos aqui. E é por isso que faço o trabalho que faço. E é por isso que um projeto como o Ler em família, dentre tantos outros, existe. E é por isso que cada biblioteca comunitária, cada biblioteca pública, cada biblioteca de escola pública existe e deve existir. Assim como as políticas públicas e os planos de livro, leitura, literatura e bibliotecas. E todas as iniciativas de promoção de acesso à leitura na primeira infância, na segunda, na terceira...

À guisa de conclusão, desse texto, é claro, gostaria de recuperar agora um pouco do que falamos. De uma infância que não é cronológica, mas da ordem de outra lógica: a da linguagem. Do poder dessa experiência não só para os adultos, mas para as crianças. Dessa infância, da leitura e da literatura como direitos. Do papel de pais, mães, avós, mestres, cuidadores, mediadores, bibliotecários, dos adultos, enfim, nesse processo de mediação de leitura para crianças pequenas, e da aposta no que pode uma criança quando estimulada e quando lhe é garantido o direito ao acesso à cultura letrada.

Bibliografia

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed.34, 2006.

DOLTO, Françoise. *A causa das crianças*. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2005

KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

LYOTARD, Jean-François. Prefácio do inumano. In: LYOTARD, Jean-François. *O inumano*: considerações sobre o tempo. Lisboa: Editorial Estampa, Lda, 1989.

MILLER, Jacques-Allain. *O osso de uma análise*. Salvador: Revista da Escola Brasileira de Psicanálise, 1998.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária*: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

A leitura, a literatura infantil e os bebês¹

Mônica Correia Baptista

Por que oferecer livros para bebês e demais crianças muito pequenas se eles ainda não leem nem escrevem convencionalmente? A partir de que idade seria oportuno iniciar práticas de leitura para crianças? Que tipo de leitura seria adequada?

O conceito de literatura, na acepção que lhe atribui Antonio Candido (2011), nos dá uma pista importante para responder a essas perguntas. Literatura, para esse autor, são todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade: folclore, lenda, chiste, provérbios, parlendas, até as formas mais difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2011). A partir dessa compreensão, podemos afirmar que o primeiro texto literário é o que se inscreve nas cantigas de ninar e nos jogos infantis. Acalantos, cantigas de roda, poesias, parlendas são experiências estéticas de linguagem. São o primeiro apoio para que as crianças comecem a nomear o mundo.

Essas experiências, ao mesmo tempo lúdicas e estéticas, vão introduzindo os bebês no mundo da linguagem. As sensações de fome, de frio, de dor, estados internos do bebê, surgem de forma desordenada e são, inicialmente, inomináveis. Associado a esse acúmulo de sensações, o bebê é introduzido em um mundo de signos e de símbolos que lhe desafiam a interpretá-los. De início, o bebê “lê” o rosto da mãe, ouve sua voz e é desafiado a iniciar uma tarefa difícil de associar uma coisa a outra. López descreve assim esse processo:

Sabemos que as crianças muito pequenas ainda não compreendem o sentido de todas as palavras, mas sabemos também que existem ritmos, expressões, musicalidades,

¹ Este texto se baseou em artigo de autoria de BAPTISTA, M.C; BELMIRO, C. A. e GALVÃO, C. Educação Infantil e a gênese do processo de construção do leitor literário, publicado no livro *Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas*, organizado por DEBUS, Eliane, JULIANO, Dilma Beatriz e BORTOLOTTI, Nelita..

formas de dizer que imediatamente são percebidos e a criança responde a isso. Essa bagagem de gestos humanos com que recebemos a criança, quando carregada de sensibilidade, afetividade, constitui-se em um “banho sonoro” para o bebê. [...] A mãe, o pai, os educadores, os cuidadores de um bebê, vivenciando esse envolvimento sonoro, ajudando a criança a registrá-lo, acariciam, protegem, mentalizam os estímulos indiscriminados do meio, lhe oferecem informação sobre o mundo, lhe ajudam a organizar-se, e assim a criança converte paulatinamente suas sensações em percepções, e suas percepções em pensamentos”. (López, 2015, p. 19, tradução nossa).²

O que López chama de “banho sonoro”, como vimos, funciona como um invólucro que, por meio de palavras, da interação, do jogo, da empatia, da afetividade sustenta, mental e fisicamente, o bebê. Essa interação repleta de signos e de sentidos, que se estabelece entre o recém-nascido, sua mãe ou alguém que lhe cuida, vai se transformando em “fragmentos comunicativos” que, por sua vez, construirão o aprendizado da linguagem.

Como vimos, nossa capacidade de construir e atribuir sentidos requer a interação com o Outro que nos apresenta um mundo de signos. Diante dessas premissas, fica fácil imaginar que o aceso, desde os primeiros meses de vida do bebê, ao texto literário, pode significar um fértil caminho para a inclusão das crianças

² “Sabemos que los niños muy pequeños aún no comprenden el sentido de todas las palabras, pero sabemos también que hay ritmos, expresiones, musicalidades, formas del decir que inmediatamente son percibidos y el niño muestra una respuesta hacia ello. Ese bagaje de gestos humanos con que los recibimos, cuando está cargado de sensibilidad, de afectividad, constituye un ‘baño sonoro’ para el bebé. [...] La madre, el padre, los educadores, los cuidadores de un bebé, vivenciando esta envoltura sonora, ayudándole al niño a registrarla, acarician, protegen, mentalizan los estímulos indiscriminados del medio, le ofrecen información sobre el mundo, le ayudan a organizarse, y así el niño se convierte paulatinamente sus sensaciones en percepciones, y sus percepciones en pensamientos”.

no universo da cultura. Ler para bebês significa compreender o ato de leitura como um processo de construção de sentidos sempre partilhado. López reforça essa ideia de que, para falarmos de leitura na primeira infância, é preciso nos determos nas interações. Para essa autora, o vínculo deve estar sempre em primeiro plano, como apoio e sustentação afetiva. “Leitura e vínculos iniciais, leitura-literatura-jogo e afetividade” são para López (2015, p.61) elementos que interagem entre si e garantem o ingresso da criança na condição criativa.

Os bebês e os livros

Como vimos, a literatura oral é a porta de acesso para o mundo da linguagem e, mais especificamente, para o mundo da linguagem escrita. Cantar, recitar poesias e parlendas, brincar com rimas, entonações, repetições são brincadeiras que abrem infinitas possibilidades para o contato dos bebês com o mundo dos signos e da construção de sentidos. Por isso, jogo e linguagem, jogo e poesia são, para López (2015, p. 23), binômios perfeitos.

Já nesses momentos iniciais de aprendizagem e de brincadeiras com os sons e as palavras, podemos introduzir o livro infantil. No início, os livros serão objetos a serem explorados nas suas dimensões físicas. O bebê buscará perceber a textura, o peso, o formato, o tamanho e até mesmo o seu sabor. Entretanto, sob a mediação de um leitor proficiente, os bebês vão descobrindo que aquele objeto cultural possui especificidades e, sobretudo, maneiras muito diferentes de ser usado, que requer estratégias diferenciadas de interação. Ao ser motivado a relacionar o que vê no livro com aquilo que o mediador lhe apresenta, inicia-se o bebê na representação, condição eminentemente humana.

Representar, isto é, tornar presente o que está de fato ausente por meio do uso de símbolos é fundamental para o desenvolvimento ontogenético da criança, está na base da construção da linguagem e da aquisição da

fala, é crucial para o estabelecimento das inter-relações que constituem a ordem social e é o material que forma e transforma as culturas, no tempo e espaço (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 33).

A grande descoberta infantil de que o mundo pode ser representado por meio das linguagens ocorre também no momento em que o bebê encontra, nas páginas do livro, não a realidade, mas uma rerepresentação do real, organizado pelas linguagens verbal e visual. Na medida em que participa de eventos de letramento literário, a criança, ainda bebê, torna-se capaz de compreender que a narrativa se constrói por meio de eventos interligados uns aos outros, com fatos que se sucedem, que apresentam um início, um meio e um desfecho final. Nesses eventos, a criança observa ou realiza a troca de páginas, aprecia o texto escrito e as imagens, interage com a narrativa por meio das intervenções do mediador que lhe ajuda a ir construindo sentidos e levantando hipóteses a respeito dos textos escritos e ilustrados.

A importância da literatura para os bebês também é evidenciada por Perroni (1992). Sua pesquisa mostra o papel fundamental que as histórias tradicionais cumprem no processo de construção da autonomia das crianças como produtoras de discursos narrativos. Perroni nos lembra que as crianças não nascem com a capacidade de narrar e, nem tampouco, a adquirem tão logo se iniciam na linguagem oral. Os primeiros relatos de experiências pessoais que as crianças realizam são possíveis graças a dois mecanismos. O primeiro deles, que ela denomina “jogo do narrar”, são os apoios que os bebês vão obtendo nas trocas linguísticas que estabelecem com falantes mais experientes da língua. O segundo, são referências que o bebê recolhe dos contos clássicos e tradicionais (PERRONI, 1992, p. 229). As histórias ficcionais cumprem esse papel de destaque na construção de narrativas pelas crianças, pelo provimento de estruturas e operadores dos quais elas lançam mão para construir seus próprios textos.

A ordenação temporal/causal dos eventos, as marcas linguísticas, a ocorrência de certas palavras ou frases são elementos aos quais as crianças recorrem quando ousam iniciar sua trajetória como narradoras, como alguém que conta histórias ou que relata fatos. Entretanto, para essa pesquisadora, não são somente essas contribuições que se apoiam em aspectos formais do texto escrito que ajudarão as crianças a se desenvolverem como narradoras. Nas palavras da pesquisadora, “[...] as histórias abrem para as crianças a possibilidade de construir outros universos de referência, aos quais só se tem acesso através da linguagem” (PERRONI, 1992, p. 228).

Veremos no relato a seguir³, como João, com menos de três anos de idade, por meio de um processo intenso de negociação de sentidos, vai construindo e reconstruindo universos de referência. Miriam, uma das responsáveis pelos cuidados e pela educação de João, narra a conhecida história dos Três Porquinhos e do Lobo Mau, empregando bonecos de plástico que representam os personagens, em um cenário imaginário. Enquanto Miriam utiliza os bonecos para dramatizar os fatos que vão se sucedendo, João acompanha atentamente a narrativa e faz algumas intervenções.

Miriam: *Então, era a casa dos Três Porquinhos, né?*

João: *Né.*

Miriam: *Essa aqui era a casinha de...* (Entonação indicando para João que ele deveria complementar a frase).

João: *Palha.* (Emprega o tom de quem tem domínio sobre o que diz e que sabe como funciona o jogo de alternância de turnos na fala).

³ Este episódio, ocorrido em 2000, em um ambiente doméstico, foi gravado em vídeo, transcrito e analisado pela autora deste texto.

Miriam: *Esse daqui tinha a casinha de...* (Repetindo a mesma estratégia de indicar, pelo tom da fala, que João deveria complementar a frase).

João: *De “peda”...* [“De pedra”]. (Fala reproduzindo a mesma entonação e o mesmo comportamento anterior de quem está seguro do seu papel no jogo linguístico proposto).

Como veremos a seguir, as intervenções de João passam a demonstrar sua preocupação em assegurar que o Lobo Mau não seria capaz de derrubar as casinhas dos porquinhos:

Miriam: *E esse tinha a casinha de...*

João: *Eh... Eh...* (Buscando as palavras). *Não “deúba”*. [“Não derruba”]. (Responde apressadamente introduzindo uma outra informação diferente da requerida por sua interlocutora, interrompendo, com certa ansiedade, as regras do jogo de alternância de turnos na fala, proposto por Miriam).

Miriam: *Não derruba*. (Num tom afirmativo, mostrando estar de acordo com a informação dada por João e reforçando-a). *E essa?*

João: (...) (Fica em silêncio, pensativo).

Miriam: *Essa é de madeira*.

João: *Não*. (Contesta prontamente, balançando a cabeça negativamente). *É de ma... Não é de... é... é... de “peda” também*. [“é de pedra também”].

Miriam: *Não, é de pau*. (Assume tom professoral). *Uma casinha tem que ser de pau, outra de... de...* (Tenta retomar o jogo de alternância de turno na fala, indicando, com a entonação, que João deve complementar a frase).

João: *Não, não... Não “sopa”* [“Não sopra”]. (João não aceita o jogo e fala com veemência, demonstrando ansiedade para assegurar a ordem que quer impingir à narradora).

Miriam tem a preocupação de manter o enredo e, ao mesmo tempo, tranquilizar João de que, naquele momento, os porquinhos não estão correndo risco:

Miriam: *É, não sopra. Ele não sopra.* (Novamente reforçando a informação dada por João e deixando claro que concorda com ele).

João: (Balança a cabeça em sinal positivo, demonstrando que está satisfeito e seguro, porque tudo está em conformidade com o que espera da história).

Miriam: *Aí, João, eles fizeram a casinha deles, né?*

João: *Né.* (Demonstrando tranquilidade e muita segurança).

Miriam: *Porque o lobo malvado tava andando assim...* (Pega o boneco que representava o lobo movendo-o para a frente dos demais bonecos que representavam os porquinhos).

João: (Continua observando e demonstrando tranquilidade).

Miriam: (...) *querendo comer os porquinhos. Ai... um dia, o lobo foi lá na casa de palha do porquinho e bateu: "Toc, toc, toc, toc". "Quem é?"* (Alterando a voz num tom mais infantil). *"Sou eu, o lobo malvado. Abre essa porta!"* (Com voz mais grave).

A situação de desequilíbrio na história é introduzida e, imediatamente, desperta em João uma insegurança, o que faz com que ele volte a usar a estratégia de interromper a narrativa para garantir que nada de mal aconteça com os três porquinhos. Entretanto, Miriam não aceita as ponderações e tenta garantir o enredo tradicional. João resiste:

João: *É de palha. Não "deúba".* [Não derruba]. (Interrompe a narrativa quase como uma súplica).

Miriam: *De palha derruba.* (Confrontando a informação, mas buscando um tom amável e conciliador).

João: *Não "deúba".* [Não derruba]. (Mostrando-se indignado).

Miriam: *Derruba. A que não derruba é a de tijolo, né? De pedra.* (Fala numa voz meiga e maternal, assumindo mais uma vez a posição de quem controla o enredo e o desenrolar da história).

João: *Não, é de “peda!”*. [Não, é de pedra]. (Olha desafiadoramente para a narradora e com uma expressão brava).

Nesse momento, ao invés de manter o enredo original, Miriam aceita alterá-lo e tranquiliza João de que ele não será contrariado, mas busca uma alternativa para prosseguir a história, o que João refuta prontamente:

Miriam: *Ah, essa é de pedra... Ah, então tá bom. Então, vou nesta daqui que é de palha, né?* (Sempre movendo o boneco do Lobo Mau em direção aos outros bonecos).

João: *Não, é de “peda” também.* [Não, é de pedra também]. *Essa é de “peda”, essa é de “peda”, essa é de “peda”...* [Essa é de pedra, essa é de pedra, essa é de pedra]. (Erguendo-se para mostrar cada boneco e garantir que todas as casas eram realmente de pedra).

Miriam cede novamente, tranquilizando João que repete inúmeras vezes, como que para garantir que não haveria engano:

Miriam: *Então, não derruba, né?* (Em tom conciliador).

João: *É...*

Miriam: *Então, tá bom!*

João: (Impede que Miriam prossiga, levantando-se e apontando para cada boneco que representava um porquinho). *Essa é de “peda”, essa é de “peda”, essa é de “peda”...* [Essa é de pedra, essa é de pedra, essa é de pedra...].

Miriam: *Tudo era de pedra.* (Busca sintetizar para reiniciar a história. Assumindo o mesmo tom de aceitação para deixar evidente que concordou com a determinação de João de modificar o rumo da história).

João: *É*. (Repetindo a cena, apontando para os bonecos). *Essa é de “peda”, essa é de “peda”, essa é de “peda”, essa é de “peda”, essa é de “peda”... [Essa é de pedra, essa é de pedra, essa é de pedra, essa é de pedra, essa é de pedra...].* (Continua a afirmar e a apontar para todos os bonecos, inclusive os que não faziam parte da história).

Miriam: (Interrompe amavelmente a fala de João) *Tá bom. Então tudo era de pedra.* (Sintetizando como uma estratégia para poder voltar à narrativa).

João: (Voltando, visivelmente satisfeito e orgulhoso, para o seu lugar). *É*.

Miriam parece aceitar o acordo feito com João, mas introduz uma nova situação problema à qual João responde, quebrando o pacto ficcional. Como veremos no trecho seguinte, diante do inusitado, João abandona o lugar de narrador-colaborador e entra na história de maneira a garantir, ele mesmo, que o lobo seja informado de que a casa é de pedra e que, por isso, não pode ser derrubada:

Miriam: *Então, tá bom. Mas, o lobo, bobo, né? não sabia que era de pedra não. Achou que era de palha.*

João: (Rapidamente pega o boneco que representa o lobo, leva-o até próximo da sua boca e fala num tom mais alto e ríspido). *É de “peda”.* [É de pedra].

Miriam: *Tá!* (Rindo, pega o boneco da mão de João e recoloca na “história”. Faz que vai continuar a contar).

João: (Antes que Miriam recomece, pega novamente o boneco e mais uma vez, ainda mais ríspidamente) *É de “peda”, tá bom, Lobo Mau?* [É de pedra, tá bom Lobo Mau?].

João, antes de completar o terceiro ano de vida, já possui algumas das características essenciais do leitor de literatura. Uma delas é a de fundir mundo real e mundo da fantasia. Como ressalta Vi-gotski (2009), é tênue o fio que separa fato da ficção: “as emoções

provocadas pelas imagens artísticas, fantásticas das páginas de um livro ou do palco de teatro são completamente reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente” (VIGOTSKI, 2009, p. 29). Para esse autor, isso acontece porque todas as formas de imaginação contêm em si elementos afetivos que influem no sentimento e, “a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro” (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

Conhecendo previamente o destino que aguardava os porquinhos, João tenta modificar o futuro da narrativa para impedir que os personagens com os quais, muito provavelmente, se identifica sofressem as agruras que, certamente, lhe provocavam sentimentos de medo, raiva, angústia e, também, solidariedade e empatia.

Ainda que, em nossa cultura, real e imaginário sejam dois conceitos antagônicos, sendo que um é tudo aquilo que o outro não é e sendo o primeiro palpável e o segundo, devaneio; a apreensão da totalidade do real é algo que nos escapa e é aí que se instala a literatura como arte, como possibilidade de captar e apresentar o mais que real. A maneira de a criança se expressar, a forma como se insere no mundo, o modo como tenta apreendê-lo nos remetem a sua proximidade com o universo literário.

Importante, também, destacar o papel da mediação assumido por Miriam, que negocia sentidos, ouve as ponderações, aceita as propostas de alteração de João e busca alternativas para continuar a narrativa da história. Esses são atributos necessários para se assegurar uma adequada formação literária. Na sessão seguinte, veremos outros aspectos que precisam ser levados em conta para melhor compreendermos a relação entre literatura e infância e, a partir dessa compreensão, estruturarmos melhor nossas intervenções na perspectiva de uma educação literária.

Como construir uma adequada relação das crianças com a literatura desde sua chegada ao mundo?

O esforço para explicar as singularidades que caracterizam as experiências das crianças no mundo, como elas produzem conhecimento e como se dão suas interações, nos auxilia a entender a proximidade da literatura com o universo infantil.

Gouvea (2007) propõe que, para a construção de um saber sobre a infância, devemos tomá-la como um acontecimento vivido por um sujeito social que é produtor e, ao mesmo tempo, produto da cultura. A autora retoma seis “fragmentos que nos possibilitam refletir sobre a complexidade do acontecimento infância (GOUVEA, 2007, p.5)”: *o brincar, a imitação, a imaginação, a repetição, a beleza e o grupo de pares*. Este último, para nós, foi tomado na perspectiva das interações. Neste texto, nos interessava especialmente chamar atenção para como essa “gramática da infância” se relaciona de maneira harmoniosa com uma outra gramática, a da literatura infantil.

O primeiro fragmento é o *brincar*. É por meio dessa atividade que as crianças significam a cultura. Destacamos duas características inerentes à atividade da brincadeira. A primeira delas é que o sentido das atividades lúdicas não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da sua execução. A segunda é que, na brincadeira, a criança não reproduz o mundo tal como ela o vive, mas ela recria esse mundo. A brincadeira para a criança não é, portanto, uma representação ou uma reprodução, nem tampouco uma interpretação do real. O que a criança faz é significar o mundo por meio da brincadeira.

A linguagem, para a criança, é uma brincadeira e, assim como o poeta, a criança experimenta a metáfora, as onomatopeias, as aliterações, as anáforas, jogando com o caráter polissêmico da linguagem, explorando o deslocamento de significados, dando

outras dimensões para a palavra que não apenas a de expressão do pensamento.

No livro *Casa das estrelas*, Javier Naranjo (2013) revela esse jogo, resultado das inúmeras possibilidades surgidas na relação criança/palavra⁴. Os conceitos elaborados de forma espontânea e com uma simplicidade lírica manifestam, ao mesmo tempo, delicadeza e força, humor e melancolia, por meio de metáforas que transbordam as experiências vividas pelas crianças:

Adulto: Pessoa que em toda coisa que fala, vem primeiro ela.
(André Felipe Bedoya, 8 anos) (p.20)

Amor: É quando batem em você e doi muito.
(Viviana Castaño, 6 anos) (p.22)

Crianças: Humano feliz.
(Jhonan Sebastián Agudelo, 8 anos) (p.39)
Deus: É o amor com cabelos grandes e poderes.
(Ana Milena Hurtado, 5 anos) (p.43)

Mãe: Mãe entende e depois se deita para dormir.
(Juan Daniel Alzate, 6 anos) (p. 72)

Professor: É uma pessoa que não se cansa de copiar.
(María José Garcia, 8 anos) (p.99)

O segundo fragmento é a *imaginação*. Para Vigotski (2009), são as experiências acumuladas que possibilitam a atividade criadora. Consequentemente, quanto mais a criança escutar, ouvir e experimentar, quanto mais ela aprender e assimilar, quanto mais elementos reais dispuser em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será sua atividade imaginativa. Compreendendo,

⁴ Naranjo, professor-poeta colombiano, colecionou durante alguns anos definições que seus alunos, entre quatro e doze anos, faziam a partir de palavras que ele lhes sugeria.

pois, a imaginação como algo que depende da experiência para ser ampliada, fica evidente o papel que a literatura desempenha como fonte de material simbólico para que cada criança comece “a descobrir não apenas quem ela é, mas também quem ela pode ser” (REYES, 2012). As narrativas são fontes de experiências e de conhecimento do Outro, de novos mundos, de novas possibilidades de existência.

Esse segundo fragmento, a imaginação, está, portanto, bastante vinculado ao terceiro fragmento: a *imitação*. A imaginação que, como vimos, depende de repertórios e vivências, está interligada aos modelos a que as crianças terão oportunidades de interagir. A imitação é, pois, uma importante estratégia de aprendizagem e de interação social. As crianças a empregam como uma ferramenta de apreensão do mundo, como uma ação simbólica por meio da qual busca, na repetição reconstrutora do ato do outro, apreender seu significado.

A imitação está, assim, indissociavelmente ligada ao quarto fragmento: a *interação*. É na inter-relação com seus pares e com sujeitos mais experientes que se dá a produção da criança. Ela necessita do *Outro*, sobretudo, quando as ações e atividades envolvem o novo ou algo a ser aprendido. O caráter coletivo da produção infantil expressa-se numa socialização que, por sua vez, cria códigos próprios de conduta. Essas normas e regras, criadas no âmbito da convivência grupal, não reproduzem o universo social do adulto, e sim, o ressignificam e o reconstróem.

Ao pensarmos na imitação e na interação, pelo menos dois aspectos aproximam a literatura da infância e nos remetem, novamente, à questão da imaginação. Um primeiro se refere ao papel da literatura na ampliação da experiência infantil, que se dá tanto pela via da identificação com aquilo que nos é peculiar, quanto por meio do estranhamento, daquilo que nos é alheio e diferente. Para Todorov (2012), a literatura

[...] oferece um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (TODOROV, 2012, p. 60).

A esse estranhamento frente aos diferentes modos de ser e de viver se soma, paradoxalmente, nossa capacidade de nos identificarmos com o Outro. Ambas as experiências, otimizadas pela literatura, se mostram fundamentais para nossa constituição como seres humanos: “(...) o texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha paixão; quando leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus (TODOROV, 2012, p. 62)”.

Um segundo aspecto tem a ver com os processos socioemocionais que marcam cada pessoa e que se constroem já nos primeiros anos de vida. Ler uma história para um bebê ou para uma criança pequena é uma oportunidade ímpar de criação e fortalecimento de vínculos. Colocar o bebê no colo, lhe mostrar imagens, ler e ajudá-lo a conhecer esse texto que se erige entre o verbal e o icônico cria um ambiente de afeto e de profunda interação. Reyes (2012) descreve e analisa essa interação denominando-a de “triângulo amoroso” - adulto, livro e leitor. Igualmente, Bonaffé (2008), menciona essa mesma condição proporcionada pela leitura compartilhada entre adulto e crianças como sendo “afetos compartilhados”.

O quinto fragmento, a *repetição*, é mais uma estratégia que as crianças empregam para se apropriarem do repertório cultural, para compreenderem o mundo. Assim como a imitação, a repetição não é uma mera cópia do que a criança ouve ou do que ela captura, isto é, não se trata da reprodução literal da mesma situação, marcada pela imobilidade. A repetição permite à criança novas participações em função dos registros anteriores que ela

observa e tenta reproduzir. Aos olhos dos adultos, pode parecer que a criança refaz sempre a mesma coisa, do mesmo jeito, mas, para as crianças, cada vez que elas repetem algo, elas introduzem e descobrem novas possibilidades, enfrentam novos desafios, afirmam um novo saber. Ao imitar ou repetir uma palavra, uma expressão, uma frase, uma ação ou uma história, a criança atribui sentidos particulares que muitas vezes destoam ou subvertem as intenções do locutor.

Importa ainda destacar que a criança não repete, nem tampouco imita, somente aquilo que lhe dá prazer. Algumas vezes é justamente o contrário, ela repete e imita aquilo que deseja experimentar e compreender. Pela repetição e pela imitação a criança ordena suas emoções, disciplina seu mundo interno, apaziguando-o. Como nos ensina Manuel de Barros, “Repetir, repetir — até ficar diferente. Repetir é um dom do estilo”.

Essa estratégia infantil da repetição impacta na sua relação com as narrativas. O ato de ler ou contar histórias reiteradas vezes a pedido das crianças mostra que elas precisam ouvir sempre a mesma história contada com as mesmas palavras, rever os mesmos filmes, cantar as mesmas músicas e repetir jogos que lhes dão prazer, ou que lhes provocam angústias. Elas farão isso, exaustivamente, até que seu interesse se desloque, até o momento em que compreenderão e assimilarão aquilo que está despertando sua atenção. Partirão, então para a repetição de algo que ocupará novamente sua atenção.

O texto literário, em especial as narrativas tradicionais possuem características que favorecem os frequentes pedidos de repetição feitos pelas crianças. Além da sua estrutura narrativa fixa (personagens fantásticos, emprego de fórmulas de início e fim, enredo que apresenta uma situação relativamente estável, rompida por uma ordem ou acontecimento perturbador e o retorno ao equilíbrio, geralmente fruto de uma força extra natural), os

contos fantásticos ou tradicionais possuem outras características que os tornam próximos ao universo infantil. Sua universalidade; sua filiação ao maravilhoso; sua tradição anônima e coletiva; seu parentesco com os mitos, ritos e sagas das sociedades primitivas; seus enredos iniciatórios, que nos remetem aos arquétipos, ou seja, às estruturas do inconsciente coletivo, tornam esses textos um patrimônio comum de todos nós (MACHADO, 2010).

Finalmente, o sexto fragmento, a *beleza*, possui, para as crianças, um peso significativo que, muitas vezes, supera, por exemplo, a dimensão prática da atividade. O que conta, para os bebês e as demais crianças, é o caráter expressivo da subjetividade e aquilo que lhes dá prazer, conforme vimos na brincadeira. A busca pelo belo, pela expressividade, a atenção ao que aparentemente é supérfluo são características que facilmente identificamos na criança e no artista.

A literatura, compreendida como a arte da palavra, está implicada na construção do sentimento do belo. A atenção ao aspecto estético e supérfluo das coisas que nos cercam é uma marca do texto literário e uma das características da ação da criança sob as coisas do mundo. Essa junção entre a busca pela beleza, a capacidade de deixar-se tocar pelo trivial foi assim expresso por Eduardo Galeano⁵. Ao ser perguntado sobre qual seria a função, hoje em dia, da literatura, da arte, o escritor mencionou a capacidade de observar o supérfluo, de reconhecer nele algo essencial para a existência e atribuiu às crianças essa capacidade:

[...] ser capaz de olhar o que não se olha, mas que merece ser olhado. As pequenas, as minúsculas coisas da gente anônima, da gente que os intelectuais costumam desprezar, esse micro-mundo onde eu acredito que se alimenta de verdade a grandeza do universo. E ao mesmo tempo ser capaz de contemplar o universo através do buraco da

⁵ Disponível em: <<https://goo.gl/hpBC9Z>> Acesso em 04 de outubro de 2016.

fechadura, ou seja, a partir das coisas pequenas ser capaz de olhar as grandes, os grandes mistérios da vida, o mistério da dor humana, mas também o mistério da persistência humana nesta mania, às vezes inexplicável, de lutar por um mundo que seja a casa de todos e não a casa de pouquinhos e o inferno da maioria e outras coisas mais. A capacidade [...] que as crianças têm [...] Mas temos que ver o que é uma criança, não? São todas pagãs... Faz pouco tempo [...] estava assim, muito triste e saí a caminhar aqui, pelo bairro, e era cedo, de manhãzinha. Não conseguia dormir, me vesti, fui caminhar e cruzei com uma menina muito nova, devia ter uns dois anos, não mais que dois, que vinha brincando na direção oposta e ela vinha cumprimentando a grama, a graminha, as plantinhas. “Bom dia, graminha!”, dizia: “bom dia, graminha!”. Ou seja, nessa idade somos todos pagãos e nessa idade somos todos poetas. Depois o mundo se ocupa de apeguar nossa alma. Isso que chamamos ‘crescimento’, ‘desenvolvimento’... (GALEANO, 2011).

Bartolomeu Campos de Queirós, ao destacar a proximidade entre literatura e infância, nos ajuda a compreender como características peculiares à ação da criança sobre o mundo se coadunam com a dimensão literária e, ainda, como o acesso à arte da palavra deve ser um direito assegurado a todas as crianças desde o seu nascimento:

[...] Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos, que inauguram a vida, como essenciais ao seu crescimento. Nesse sentido, é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância (QUEIRÓS, 2012, p. 27)

Neste texto, nosso esforço foi o de mostrar que a presença da literatura desde os primeiros meses de vida é um direito das crianças e significa bem mais do que uma estratégia para lhes ensinar a falar ou a se comunicar. A literatura deve ser compreendida como uma inspiração que apoia as crianças na engenhosa e complexa tarefa de se tornarem seres de linguagem. O texto literário oferece às crianças um passaporte para iniciar, de forma consistente, seu percurso rumo à vida.

Bibliografia

BAPTISTA, M.C; BELMIRO, C. A. e GALVÃO, C. Educação Infantil e a gênese do processo de construção do leitor literário. In DEBUS, Eliane, JULIANO, Dilma Beatriz e BORTOLOTTI, Nelita. (organizadoras). *Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas*. Tubarão: Copiart, Unisul, 2015. p. 75-85 (Coleção linguagens).

BARROS, Manuel de. Uma didática da invenção. In: *4 poesias e uma frase do "apanhador de desperdícios" Manoel de Barros*. DCM. Disponível em <https://goo.gl/hz5Luj> Acesso em 05 de outubro de 2016.

BONAFFÉ, Marie. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Oceano, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

GALEANO, Eduardo. *Entrevista Eduardo Galeano*. Disponível em <https://goo.gl/WTsHDs> Acesso em 05 de outubro de 2016.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. *A criança e a linguagem: entre palavras e coisas*. Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS. V.36, nº 2, maio/agosto, 2011.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber. Representações, comunidade e cultura*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008 (Coleção Psicologia Social).

LÓPEZ, María Emilia. *Un pájaro de aire: la formación de los bibliotecarios y la lectura en su primera infancia*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, 2015.

MACHADO, Ana Maria. Apresentação. Um eterno encantamento. In: AJUS, C. & FARIAS, E. *Contos de Fadas*: de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

NARANJO, Javier. *Casa das Estrelas: o universo contado pelas crianças*. Rio de Janeiro: Editora Foz, 2013.

PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Dossiê Bartolomeu Campos de Queirós. Palavra: literatura em revista. São Paulo, ano 4, v.3, julho/2012.

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. 1ª ed. São Paulo: Global, 2012.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância: ensaio pedagógico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

Por que ler literatura com as crianças?

Daniela Figueiredo

*(...) A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio
das palavras.
Um dia tentamos até fazer um cruzamento
de árvores
com passarinhos
para obter gorjeios em nossas palavras.
Não obtivemos.
Estamos esperando até hoje...
Manoel de Barros - Menino do mato*

Pesquisas atuais como Figueiredo (2015), Oliveira (2013), Corsi (2010), Neta (2008) e Alves (2008) mostram que o incentivo à leitura na infância contribui para a formação de leitores. E, ainda, que a família está entre as principais influências nessa direção. A primeira questão a se pensar, a partir dessa afirmação, é a ideia que temos de infância.

Partimos do pressuposto de que as crianças vivenciam a infância de diferentes formas, suas experiências estão relacionadas ao contexto social em que estão inseridas e, também, à condição econômica que possuem. Consideramos que sua subjetividade é construída nas relações com os outros e, por isso, a compreensão dessa elaboração se dá de modo particular em contraposição ao pensamento universal. Isto é, a observação das experiências vivenciadas pelas crianças possibilita o entendimento das suas singularidades. Essa perspectiva deixa ver a multiplicidade de representações dessa etapa da vida. A partir de Lahire (2004), ressaltamos que o rompimento com a noção de singularidade, dissociado das questões sociais e culturais, constitui-se em avanço na produção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a noção de infância é entendida como uma construção social, cambiante ao longo do tempo, forjada nos diversos espaços da nossa complexa sociedade. Sua compreensão

requer a observação das crianças em suas interações sociais. Como esclarece Frota (2007, p.51):

a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais. Portanto, as crianças de hoje não são exatamente iguais às crianças do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos.

Outro aspecto que nos leva a pensar em infâncias é que as primeiras experiências dessa etapa da vida geralmente estão centradas nos diferentes núcleos familiares. E, por isso, cabe perguntar de qual concepção de família estamos falando.

Entendemos que as famílias são diferentes. Umhas têm mãe e filha, outras dois pais e um filho ou apenas dois irmãos. Podemos encontrá-las nas ruas, nos espaços de acolhimento institucional e nas casas. Há crianças que passam sua infância em hospitais. Segundo Fonseca (2002, p.2):

(...)em termos estatísticos, a unidade doméstica calcada na família nuclear não se manifesta com a mesma frequência que cinquenta anos atrás e, em termos normativos, não exerce mais a hegemonia de outrora.

Como relata Maluf (2010), essa noção foi se transformando ao longo da história, surgindo na contemporaneidade novas configurações, que se diferenciam dos padrões hegemônicos, baseados na autoridade parental. Isto é, adquire sobretudo a perspectiva social – plural e complexa –, que inclui o respeito à diversidade, seja de seus integrantes, princípios, necessidades, possibilidades e potencialidades.

Se compreendemos a infância, as crianças e as famílias sob a ótica da pluralidade, percebemos que quaisquer representações dessas categorias são parciais, porque elas se conformam em diferentes espaços e interações sociais vivenciadas ao longo da

vida. A partir desse ponto de vista, cabe indagar: o encontro com a leitura é igual para todas as crianças?

Com base em Bourdieu (2003), podemos considerar que as práticas sociais, nelas incluídas a leitura, são tensionadas pelas estruturas sociais e condições objetivas. Por exemplo, a última pesquisa sobre o Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF/2012¹ demonstra que a renda familiar é um dos fatores que influenciam o desempenho leitor da população brasileira. Em famílias que recebem mais de 5 salários mínimos, a porcentagem de alfabetizados plenos² é de 52% e naquelas em que a renda é de até 1 salário mínimo esse nível de proficiência alcança apenas 8% das famílias. Dito de outra maneira, a questão sócio-econômica interfere diretamente no acesso às práticas de leitura, porque apenas parte das crianças tem oportunidade de adquirir livros, frequentar livrarias, ir a bibliotecas ou participar de atividades que as aproximem da leitura e da escrita, ou mesmo ter alguém que leia com elas, especialmente no Brasil, que está entre os países com pior índice de distribuição de renda, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Também nessa direção, Castrillón (2007) entende que a melhoria da condição leitora da população está associada ao desenvolvimento humano e à diminuição das desigualdades. A autora parte do pressuposto de que o acesso à cultura escrita é um direito dos cidadãos, que implica no compromisso de muitos. Nas palavras da autora: “*El problema de la lectura sólo puede ser ‘encarado y resuelto’ mediante cambios dirigidos a una distribución de la*

¹ Pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, que mede o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos. Avalia as habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao cotidiano.

² O relatório completo desse estudo, que contém a escala de proficiência leitora, está disponível em: <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/inaf2011_2012.aspx>.

riqueza más justa y equitativa y una mayor inversión en educación” (p.2)³.

Embora o fator socioeconômico seja fundamental para compreender a aproximação entre as crianças e os livros, a partir do pensamento de Lahire (2005), entendemos que, frente à diversidade dos contextos sociais e à ampliação das instâncias de socialização na contemporaneidade, os indivíduos comportam-se de modos distintos a partir de sua pluralidade interior. As crianças vão estabelecendo novas interações, para além de suas próprias famílias, que possibilitam a ressignificação das suas práticas leitoras. Esse movimento pode acontecer através do encontro oportuno com um bibliotecário, um professor ou até mesmo um amigo. Isto é, as formas de aproximação da leitura também adquirem o caráter plural.

Voltemos, então, ao nosso título: *Por que ler com as crianças?* Essa questão remete-nos a nossa afirmação inicial de que o incentivo à leitura na infância contribui para a formação de leitores. Embora seja legítima a preocupação com a condição leitora da população nas sociedades letradas, criar espaços de encontro entre as crianças e os livros extrapola essa dimensão.

Muitas vezes, a aproximação entre crianças e livros, associada à formação de leitores remete-nos à concepção de leitura focada nas capacidades de decodificação e de fluência leitora, relacionada principalmente à escola. Nesse sentido, o leitor precisa apreender os sentidos do texto. Rojo (2004, p.3) explica que essa ideia foi avançando para o entendimento da prática leitora como um ato de cognição e de compreensão textual, em que, para se captar os propósitos e significações do texto, o leitor precisa convocar saberes em torno de práticas e normas sociais.

³ “O problema da leitura somente pode ser “encarado e resolvido” mediante mudanças que promovam uma distribuição de renda mais justa e equitativa e um maior investimento em educação” (tradução nossa).

Na contemporaneidade, segundo Coracini (1995), a atividade leitora inclui-se em uma dimensão discursiva, em que leitores e autores são igualmente produtores de sentidos. Nessa visão, o texto não é “receptáculo fiel do sentido”, o controle da leitura está submetido aos sujeitos, que estão imersos em determinados contextos sócio-históricos, responsáveis pelas “condições de produção” (p.16).

Ou seja, a leitura passa a ser entendida como prática social, em que se reelaboram saberes, questionam-se valores veiculados a partir do próprio contexto dos leitores, com vistas à produção do conhecimento. Nesse processo dialógico com o texto, o leitor produz e negocia sentidos (OLIVEIRA, 2000, p.36). Consideramos que essas interações em torno do universo letrado contribuem para a ampliação da subjetividade das crianças, logo, esse processo ultrapassa a formação leitora, torna-se parte de sua formação humana.

Ao compreender a leitura como prática social, podemos pensar que ler com as crianças amplia suas possibilidades de participação na cultura escrita, de contato com os livros e a literatura, expande seu repertório simbólico, contribuindo para a sua produção de conhecimento e ampliação do seu entendimento de mundo. Essa perspectiva robustece sua formação leitora, acontece nas escolas, creches e bibliotecas, mas também nas casas, na rua e nos espaços de acolhimento institucional. Envolve educadores e bibliotecários, assim como mães, pais, amigos e cuidadores.

Considerar a leitura como uma das portas de conhecimento e entendimento do mundo leva-nos a pensá-la como valor, que extrapola o gosto e o prazer. E a construção de valores requer tempo, talvez esteja aí o principal sentido de ler com as crianças. Na relação entre as crianças, os livros e a literatura, mais do que formadores de leitores, os adultos se colocam como aqueles que medeiam essa aproximação em seus cotidianos.

A reflexão sobre os motivos de ler com as crianças ainda nos leva a outra questão: *por que ler literatura com as crianças?* Reyes (2012) considera que, embora a literatura não modifique o mundo, pode torná-lo mais habitável, pois o fato de enxergarmos o interior do outro cria uma dimensão de sensibilidade, de entendimento subjetivo e mútuo. Em outras palavras, essa ideia traz em si tanto o sentido de alteridade, dando a conhecer aquilo que nos é distinto, quanto de altruísmo, em que esse outro é motivo de preocupação.

Quando lemos com as crianças, oferecemos-lhes a possibilidade de construção e desconstrução das suas identidades, num movimento que permite enxergar a si mesmas e ao outro, simbolizar suas experiências e construir significados e sentidos. A interação entre o adulto, a criança e os livros deixa emergir diferentes vozes que contribuem para o diálogo e o questionamento de posicionamentos. O texto está em confronto com outros discursos presentes nas sociedades, por isso sua interpretação está sempre em construção (ROJO, 2004). Sob esta ótica, a leitura torna-se um momento de partilha.

Nos dias atuais, como descreve Compagnon (2012), em que a lógica da razão instrumental prepondera em nossa sociedade, as crianças precisam de microcosmos onde haja espaço para práticas de caráter humanista, em que as experiências extrapolem o sentido utilitário. Esse também é um dos motivos pelos quais ler com as crianças é mais do que pensar em formar leitores, tratamos de sua formação humana.

Entretanto, ressaltamos que a literatura não é neutra e está sujeita “às armadilhas da reprodução e do exercício de poder” (BRITTO, 2012, p.130). Isto é, como ela se constitui do imaginário social, também reproduz ideologias do seu tempo e do lugar onde é produzida. E a literatura infantil não está a salvo dessa conjectura.

Livros de literatura para ler com as crianças

O primeiro livro que destacamos na literatura infantil é *Não!*. Seu autor, David McPhail, é um escritor premiado que estudou na Escola do Museu de Belas Artes. Escreveu e ilustrou mais 50 livros infantis. *Não!* (2012) é um álbum ilustrado, publicado no Brasil pela Farol Literário, editora do grupo DCL.

A narrativa conta a história de um menino que, no meio de um país em guerra, enfrenta vários obstáculos para colocar nos correios uma carta ao presidente, pedindo paz. Nesse trajeto, a personagem passa por ruas bombardeadas, tanques de guerra, soldados armados e presencia cenas de violência. Sofre coerção para não a postar, mas ainda assim, segue em frente. O desfecho da história é a volta da paz, da amizade e a liberdade de andar pelas ruas de bicicleta.

A personagem que subverte a ordem estabelecida, postando a carta que pede paz, deixa ver a perspectiva de atuação em prol do coletivo. Mostra também que pequenas atitudes são capazes de transformar o mundo.

A história narrada em *Não!* oferece às crianças a possibilidade de enxergar o outro, comover-se com experiências alheias, despertar sua sensibilidade. Fazer associações com conflitos vivenciados em seu próprio contexto social. O livro mostra-lhes, ainda, entre outras, as consequências advindas das lutas armadas - violência, cerceamento da liberdade de expressão e locomoção e o medo.

A narrativa utiliza o diálogo entre imagem e texto como elementos discursivos, que, juntos, colaboram para a construção de sentidos pelo leitor. Propor a reflexão sobre a guerra é característica da literatura infantil contemporânea, em que a abordagem temática poderia estar presente em textos não direcionados às crianças. (BELMIRO, 2012, p.845)

Pinguim (2007) é outro álbum ilustrado, publicado no Brasil pela editora WMF Martins Fontes. A autora inglesa, Polly Dunbar, é escritora e ilustradora de vários livros infantis. A obra narra a história de Ben, um menino que ganha de presente um Pinguim.

Entusiasmadamente, Ben abre seu presente e diz: “Olá, Pinguim! Do que vamos brincar?”. Como não há resposta, o menino supõe que o Pinguim não sabe falar. Ele faz cócegas, caretas engraçadas, coloca um chapéu de palhaço, canta e dança, mas, ainda assim, não há interação entre os dois.

Então, Ben muda de estratégia, cutuca, mostra a língua e zomba do Pinguim, mas ele não diz nada. Eles se irritam e viram a cara um para o outro. Então, o menino grita furioso: “Diga alguma coisa!”, neste momento, um leão entra na história e o come. Ao final, a ave o salva, começa tagarelar e eles se tornam grandes amigos.

Pinguim proporciona a percepção do sentido de ambivalência, as crianças experimentam sentimentos e emoções que se opõem, assim como acontece em seus cotidianos – alegria e raiva, amor e ódio, tensão e calma. O livro também provoca a dúvida: o pinguim é de verdade ou é um brinquedo? Ben parece estar em sua casa, de pijama, mas no meio da história surge um leão.

Para Vigotski (2009, p.25), a função imaginativa origina-se na infância e transforma-se por meio da ampliação de experiências do indivíduo ao longo de sua vida. Constitui-se como função vital, atuando no comportamento e no desenvolvimento humano. Consideramos que o desenvolvimento dessa capacidade nas crianças é outra dimensão que envolve as leituras literárias, presente em *Pinguim*.

Obax (2010), publicado pela editora Brinque-Book, também é uma obra que convoca a imaginação das crianças. André Neves, autor e ilustrador do texto, tem vários livros infantis publicados, já recebeu prêmios por suas ilustrações e a menção honrosa do

Prêmio Jabuti⁴. Entre sua produção, também se destaca *Malvina* (2012), editora DCL, e *Entre Nuvens* (2012), Editora Brinque-Book.

O texto é ambientado nas savanas do oeste africano. Obax, a menina contadora de histórias, transforma uma pedra em elefante e, em companhia de seu amigo Nafisa, viaja pelo mundo à procura da chuva de flores.

Ao retornarem à aldeia, ninguém acredita nessa aventura. Quando a menina busca a confirmação de Nafisa, só encontra a pedra em forma de elefante. Na manhã seguinte, no lugar da pedra enterrada por Obax, surge um grande baobá repleto de passarinhos, que se agitam fazendo chover flores.

Obax, ao levar os leitores às savanas, apresenta-lhes outras paisagens e aspectos culturais das aldeias desse lugar, provocando a imaginação das crianças. Um baobá que faz chover flores, um elefante voador que é uma pedra.

A narrativa valoriza a arte de contar histórias, parte da cultura popular africana, herdada pelos brasileiros. A ilustração com cores fortes, os utensílios domésticos, os desenhos tribais e as roupas das personagens também contribuem com a ambientação do texto. Cademartori (2009, p. 53, citada por Belmiro, 2012, p. 847) reflete: “uma forte vertente temática da literatura infantil contemporânea volta-se ao reconhecimento de diferentes grupos sociais como sujeitos portadores de uma cultura”. Acreditamos que *Obax* cumpre esse papel, proporcionando a ampliação do conhecimento de mundo das crianças.

Belmiro e Dayrell (2011) explicitam que o valor discursivo da imagem, tanto quanto a dimensão plástica, colaboram para a

⁴ Importante prêmio do livro brasileiro, atualmente contempla 27 categorias, entre elas “Livro infantil” e “Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil”. Para saber mais: <<http://premiojabuti.com.br/>>.

construção de sentidos da leitura. *Os pássaros* (2013), publicado pela editora 34, narrado em pinturas a guache, é um livro que explora o visual. Os suíços Germano Zullo e Albertine são respectivamente autores do texto e da ilustração. O livro recebeu os prêmios *Prix Sorcières 2011* (França) e *The New York Times Best Illustrated Children's Books 2012* (Estados Unidos).

Trabalhando com a formação de leitores, percebe-se que há uma tendência de oferecer livros de imagens às crianças que ainda não leem. Entretanto, algumas dessas obras exigem do leitor capacidades leitoras que ainda estão em desenvolvimento, como a inferência, a extrapolação e a síntese. É o que vemos em *Os pássaros*.

O livro conta a história de um homem que transporta aves num caminhão para libertá-las. Os pássaros voam longe, porém um deles fica. O homem usa várias estratégias para incentivá-lo a voar e, finalmente, ele alcança o grupo. Numa primeira leitura, talvez as crianças relacionem a narrativa à amizade entre essas personagens.

Mas, a história continua. Os pássaros voltam e levam o homem para voar com eles. Os dois amigos se reencontram. Com uma linguagem poética, a obra tem a liberdade como mote. Contudo, a liberdade só tem sentido se for dada a todos. Essa extrapolação pode ser construída através da interação entre texto-criança-mediador.

O próximo livro que apresentaremos também é de imagens: *Telefone sem fio* (2010), da Companhia das Letrinhas, de Ilan Brenman e Renato Moriconi. Os autores são parceiros em outras publicações para crianças. O primeiro autor nasceu em Israel em 1973, mas vive no Brasil desde 1979. Tem produção significativa na literatura infantil, já publicou mais de 60 livros. O segundo autor é ilustrador e recebeu os prêmios de Melhor Livro-Imagem (2011) e de Melhor Livro Para a Criança (2012),

pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ⁵. Foi finalista do prêmio Jabuti (2011) em duas categorias: Melhor Ilustração Infantil e Melhor Livro Infantil. Tem mais de 40 livros publicados no Brasil.

O livro recria a brincadeira do telefone sem fio. A narrativa propõe a intertextualidade, trazendo personagens de outras histórias infantis: rei, pirata, papagaio, vovozinha, lobo, Chapeuzinho Vermelho e o caçador. Assim como a brincadeira, o cochicho começa e termina com o Pierrô.

Telefone sem fio desperta a curiosidade das crianças em saber o que está sendo dito. A partir das ilustrações, elas podem criar outras histórias e recontá-las. Outro aspecto desse livro que chama a atenção é a forma. Sua impressão foi feita em tamanho A3, recorrentemente, vemos os pequenos leitores lendo-o sentadas no chão, com o livro no colo, criando um clima acolhedor.

Para Vigotski (2009), a imaginação ou fantasia é oriunda da capacidade de nosso cérebro de realizar diferentes combinações. Consideramos que essa narrativa tem essa proposta. É fazendo conexões com suas próprias experiências e, ainda, com os diferentes bens culturais a que têm acesso que as crianças vão ampliando seus repertórios simbólicos.

Outro livro que trazemos para nossa reflexão é *Mandela: o africano de todas as cores* (2012), publicado no Brasil pela editora Zahar. Alain Serres, autor da obra, é francês, foi professor da Educação Infantil nesse país, atualmente dirige uma editora de livros infantis criada por ele. Tem mais de 80 livros infantis publicados.

⁵ A FNLIJ é uma instituição que promove a leitura e divulga livros de qualidade para crianças e jovens. Para conhecer melhor, acesse: <<http://www.fnlij.org.br/>>.

A obra apresenta a biografia de Mandela, líder da resistência contra o *apartheid* na África do Sul. Descreve sua trajetória da infância até a presidência desse país, após sua libertação em 1990, depois de 27 anos na prisão. Embora aborde um grave conflito social vivido pelo povo negro sul africano, o texto é sensível e poético: “No auge do verão de 1918, nasce um menino na aldeia de Mvezo [...] Ele não demora a pastorear carneiros ou a cortar galhos para ser o rei do arremesso de bastão”. O livro é ilustrado por Zau, juntos - texto e imagem - vão mostrando a transição entre a vida de Mandela no campo e na cidade, interposta pela contestação da ordem social em ambos os espaços.

Quando lemos para uma criança a história de Nelson Mandela, oferecemos-lhe a possibilidade de ampliação do seu conhecimento de mundo. Ela tem a oportunidade de compreender e solidarizar-se com a luta de outros povos por justiça social, fazendo conexões com suas próprias experiências e conflitos existentes em nossa sociedade. Como explica Belmiro (2012), a produção literária contemporânea para crianças e jovens expandiu suas abordagens temáticas. É o que vemos no livro apresentado, uma página da história que marca toda a humanidade.

O livro também conta com a seção *Para compreender melhor*, que traz informações sobre a África do Sul em 10 palavras-chave: *Apartheid*, Congresso Nacional Africano, Colonização, Economia, Esperança, Geografia, Línguas, População, Reconciliação nacional e *Townships*. Possui também uma linha do tempo com fatos relevantes da vida de Mandela.

Veloso (2003, p.6) considera que a formação leitora inclui tanto os gêneros textuais literários, quanto os informativos e argumenta:

...nos livros de informação, a curiosidade é satisfeita e o domínio cognitivo alarga-se sensivelmente, permitindo [à criança] perceber que o livro é uma fonte de conhecimento do mundo; mas os livros de ficção - vulgarmente

designados de histórias – e de poesia não são menos importantes, pois dão a conhecer outras realidades, talvez mais marcantes, pois actuam ao nível das emoções e dos afectos, ajudando a compreender o mundo interior, tão complexo e as suas conexões com o mundo envolvente.

A composição do livro *Mandela: o africano de todas as cores* a partir das dimensões – literária e informativa – propicia às crianças a experimentação, comparação e a distinção entre essas duas formações discursivas, ambas fundamentais para a ampliação de sua subjetividade.

Árvores do Brasil: cada poema no seu galho (2011), da Editora Peirópolis, escrito por Lalau e Laurabeatriz é também uma obra que reúne texto literário e informativo. Os autores são parceiros e têm publicados juntos livros infantis que abordam questões sobre o meio ambiente e a fauna brasileira. Nesse livro, a cada página, os leitores encontram um poema que relaciona árvores e animais dos biomas brasileiros e um boxe que traz informações sobre os animais.

Expandir os limites estreitos da própria existência inclui proporcionar às crianças o conhecimento sobre outros espaços geográficos, para além da casa, do bairro e da cidade. Com os poemas de *Árvores do Brasil*, os leitores são transportados para a Amazônia e convidados a conhecer seus animais e vegetação. Através da poesia, os autores abordam questões ambientais, destacando o valor da natureza:

Quem vai defender/Esse tesouro dourado?/Quem vai lutar para que não seja queimado?/Quem vai enfrentar/Serra-elétrica e machado?/Quem vai tomar conta/Do ipê-do-cerrado?/-Eu! – prontamente respondeu/Um voluntário entusiasmado./Um valente passarinho:/O soldadinho!

A obra deixa ver a dimensão ética contemporânea, que envolve a relação de respeito entre humanidade e natureza. A Gralha-azul,

ao guardar pinhões da Araucária no solo, contribui para o nascimento de outras árvores dessa espécie. O Buriti, ao mesmo tempo em que oferece abrigo ao pássaro Maracanã-do-buriti, cobre o telhado das casas e acaba com as lombrigas. Assim como Oliveira (2008, p.106), entendemos que a subjetividade é constituída a partir das relações com o outro, que entendemos incluir as pessoas, os animais, a natureza e as diferentes culturas.

Picard (2008) propõe que as leituras literárias ensejem aos leitores a oportunidade de devassar os livros. Segundo o dicionário Houaiss, atribuímos a essa palavra os sentidos de invadir, observar, desvendar, conhecer por completo as histórias. Esse parece ser o convite de *Aperte aqui* (2011), de Hervé Tullet, editora Ática. O autor e ilustrador francês tem obras infantis publicadas em mais de 20 países. *Sem título* (2013), da Cia das Letrinhas e *O livro com um buraco* (2014), da Cosac & Naify também estão publicados no Brasil.

Aperte aqui propõe às crianças que invadam o livro, façam o que lhes é solicitado e observem o que vai acontecer. O primeiro pedido é que apertem a bola amarela e virem a página. Agora, são duas bolas amarelas e depois três. Em seguida são convidadas a passar o dedo de leve na bola amarela da esquerda e surge uma bola vermelha em seu lugar. E assim continua, o autor pede aos leitores que virem o livro de cabeça para baixo, balancem e apertem, trazendo, a cada página virada, uma surpresa.

Além de convidar as crianças a participarem da história, explora-se a noção de espaço: ora as bolas estão enfileiradas, ora ocupam toda a página; lateralidade: “agora passe o dedo na bola amarela da direita”; quantidade: quando o leitor toca na bola, aparecem outras na página seguinte; e tamanho: “bata palmas uma vez...”, na sequência, as bolas ficam grandes.

A percepção das cores também é provocada. No início do texto, são apresentadas as cores primárias: amarela, vermelha e azul.

Porque as bolas ficam tão grandes, as cores se misturam e surgem a laranja, roxa e verde.

Ao final, propõe-se às crianças que leiam o livro de trás para frente. A linguagem utilizada contribui para a aproximação entre as crianças e o autor: “Uau! Muito bem! Vire o livro para a esquerda e veja o que acontece”.

Lá em casa somos (2012), da Cosac Naify, texto de Isabel Munhós e ilustração de Madalena Matoso, é também um livro que explora a ideia de quantidade. As autoras portuguesas são proprietárias da editora Planeta Tangerina. Ambas estudaram design gráfico na Universidade de Lisboa. No Brasil, entre outros, também estão publicados: *O que há* (2014), editora SESI-SP e *Para onde vamos quando desaparecemos* (2015), editora Tordesilhinhas.

O livro traz uma história em que todas as partes do corpo são contabilizadas: “Lá em casa somos 6 bexigas e 4 dezenas de metros de intestino grosso e fino...”. A cada página, a frase “Lá em casa somos” é repetida, dando ritmo à narrativa, que termina com uma grande conta matemática de todas as cabeças, dedos, quilômetros de intestino e mamilos da família. Geralmente, as crianças pequenas gostam de textos cujas ideias são encadeadas por expressões que se repetem. Acreditamos que esse recurso dá a elas certa estabilidade em relação ao desfecho da história.

A narrativa também mostra a relação entre as partes do corpo e suas funções: “Lá em casa somos 6 bocas, 6 línguas e 168 dentes. Meu avô diz que falamos como gralhas e comemos como leões”. A abordagem do livro mostra-se original, o enredo realiza-se pela harmonia entre o verbal e o visual.

O último livro que trazemos para nossa conversa é *Desmontando o tatu* (2010), de Renata Bueno, editora FTD. Também fazem parte da coleção *Desmontando* os livros *Desmontando o boto*, *Desmontando a arara* e *Desmontando a anta*. A autora e ilustra-

dora tem vários livros publicados, dirigidos ao público infantil. Essa obra foi considerada altamente recomendável pela FNLIJ (2011) na categoria *Criança*.

A narrativa é construída a partir de jogos de linguagem. Texto e ilustração anunciam que o “tatu” será desmontado, para, depois, virar: “tatuagem” e “taturana”. Na sequência, palavras inventadas e imagens disfarçam o “tatu”, virando “pascoatatu” e “nataltu”. Em todas as transformações as sílabas “ta” e “tu” são destacadas por cores e tamanho das letras. Ao final, a criança é convidada a puxar a linha que fez o desenho do tatu e “tatudoacabado”.

A percepção sonora das sílabas contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, fundamental no processo de alfabetização. Mas, *Desmontando o tatu*, pelas cores, formas e humor da ilustração e a criatividade do texto proporciona às crianças, sobretudo, uma experiência artística.

Algumas considerações finais

Atualmente existe uma tendência da literatura infantil de se apoiar em outras linguagens, buscando aguçar sensações táteis, olfativas, visuais e sonoras. Isto é, há certo tensionamento entre linguagens (BELMIRO, 2012, p. 846). Os livros apresentados valem-se especialmente do recurso verbal e visual. Embora estejam classificados como literatura infantil, são obras que certamente agradarão aos adultos. Logicamente, a produção de sentidos não será a mesma para crianças e adultos, mas, certamente, remete-nos ao sentido de partilha proporcionado pelas práticas leitoras.

A defesa das leituras literárias com as crianças parte do nosso convencimento de que a formação leitora ultrapassa o sentido utilitário, cujo uso da escrita está associado, sobremaneira, à realização de atividades corriqueiras. Compagnon (2012, p.31) ressalta que sua prática responde a um “projeto de conhecimento do homem e

do mundo”. Ler literatura com as crianças é principalmente um ato humanizador que se renova também nos adultos.

Bibliografia

ALVES, Roseli Frasca Bueno. *Jovens leitores e leituras: um estudo de suas trajetórias*. 2008. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

BELMIRO, Celia Abicalil. Narrativa literária: suporte para a infância, texto para a juventude. *Perspectiva*, v. 30, n. 3, p. 843-868, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/23636>> Acesso em 05 de setembro de 2016.

BELMIRO, Célia Abicalil; DAYRELL, Mônica. Formação de professores e os desafios contemporâneos dos livros de literatura. In: MARTINS, Aracy Alves [et al.] (orgs.). *Livros e telas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 175 a 187.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Mercado de Letras, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Gosto de classe e estilo de vida. In: ORTIZ, Renato (org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d' Água, 2003, p. 73-111.

CARO, José Ignacio. Algunas aproximaciones a las prácticas de lectura y escritura en la biblioteca pública. *Códices*, v. 9, n. 2, p. 15-29, 2013.

CASTRILLÓN, Sílvia. *Organización de la sociedad civil por el derecho a leer ya escribir*. 2007a. Disponível em: <http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/Documentos/Castrillon_Organizacion_sociedad_civil.pdf> Acesso em 05 de setembro de 2016.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

CORACINI, Maria José Rodrigues. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. In: CORACINI, Maria José Rodrigues (org). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 13-19.

CORSI, Solange da Silva. *A escola, a biblioteca e a livraria: espaços de encontro do jovem com a leitura literária*. 2010. 168p. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf> Acesso em: 03 de fev. 2015.

FIGUEIREDO, Daniela Chaves Corrêa de. *Formação de jovens leitores em bibliotecas públicas: aspectos sociais e subjetivos de práticas e escolhas de leituras literárias*. 2015. 226p. Dissertação (Mestrado em Educação e Inclusão Social), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FONSECA, Claudia. Olhares antropológicos sobre a família contemporânea. *Pesquisando a família: Olhares contemporâneos*, p. 55-68, 2004. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?cluster=3812505618183414872&hl=pt-&as_sdt=0,5> Acesso em 28 de out. 2016.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007. Disponível em <<http://www.revipsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>> Acesso em 05 de setembro de 2016.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____, Bernard. Patrimônio individual e disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, problemas e práticas*, n. 49, p. 11-42, 2005.

MALUF, Adriana Caldas do Rego Freitas. *Novas modalidades de família na pós-modernidade*. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

NETA, Maria Aurora. *O jovem (não) gosta de ler, um estudo sobre a relação entre juventude e leitura*. 2008. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

OLIVEIRA, Míria G. *Shakespeare no subúrbio: Crítica, polifonia e carnaval na aula de leitura*. 2000. (Dissertação de Mestrado). Campinas-SP, Brasil, Unicamp.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. Baktin, linguagem e os processos de formação do sujeito: implicações para uma sala de aula de leitura de textos shakespearianos. *Vertentes* (UFSJ), v. 31, p. 102-139, 2008.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. 2013. 377 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PICARD, Georges. *Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina do pensamento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ROJO, Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, p. 853, 2004. Disponível em: <[http://www.academia.edu/1387699/Letramento e capacidades de leitura para a cidadania](http://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania)>. Acesso em 05 de setembro de 2016.

VELOSO, Rui Marques. *Não-receita para escolher um bom livro*. Casa da leitura, p. 2011-03, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Comentários Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.



o que faz de
um LIVRO um
PRODUTO infantil?

parte 3

O que faz de um livro um produto infantil?

Celia Abicalil Belmiro

Cristiene Leite Galvão

O gênero “literatura infantil” tem, a meu ver, existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto a obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito adulto? [...] Será a criança um ser à parte, estranho ao homem, e reclamando uma literatura também à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, reduzido, desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância?

Carlos Drummond de Andrade - Confissões de Minas

Pode um livro de literatura ser um produto infantil?

Usar a expressão literatura infantil fora dos meios especializados ou afastados das discussões que procuram debatê-la parece simples. Entretanto, a literatura adjetivada traz consigo uma complexa gama de considerações. De acordo com Andruetto (2012), o grande risco que espreita a literatura infantil é justamente seu adjetivo que apresenta a priori o que muitos editores, escritores, ilustradores, designs gráficos, pais, educadores e bibliotecários concebem como sendo o adequado e o necessário para a infância. A expressão “literatura infantil” muitas vezes é sinônimo de facilitação, o que pode impedir a interação das crianças com um rico universo de linguagens que contribuem para a organização de modos de ser e estar no mundo. O escalonamento etário, o desenvolvimento cognitivo, a aquisição da linguagem verbal, a adequação de temas, a simplificação das linguagens verbal e visual, o tamanho do texto escrito, o número de páginas, a presença ou não do texto escrito são alguns critérios apreciados quando o assunto é produzir livros de literatura para crianças. Além disso, existe no imaginário de muitos escritores, ilustradores e editores de livros infantis a concepção de que a literatura infantil é algo inocente que diverte e leva à brincadeira. Vivemos uma espécie de paradoxo porque, enquanto obras tendem a eliminar

temáticas que discutam as tristezas, as alegrias, os percalços, os sucessos, os insucessos, a vida e a morte, muitos artistas, autores e editores rompem com essa perspectiva e propõem trabalhos que incluem tanto crianças, jovens e adultos como seus leitores. Por isso, Salisbury e Styles (2013) afirmam que os livros ilustrados infantis da era atual gozam de um status de gênero cultural. Para os autores, a produção literária de qualidade destinada ao público infantil é uma arte versátil que já abandonou os limites do papel, fundindo-se com outras linguagens e mídias. Esses diferentes comportamentos carregam visões de infância e de criança que são resultado de construções históricas que variam com o tempo e de acordo com cada cultura. Assim, nenhuma publicação infantil é neutra e explícita concepções nos modos de ver e entender a criança.

A produção do mercado editorial infantil atual é muito diversificada e abarca livros de imagens, pop-ups, livros sonoros e com adereços, texturas e cheiros, livros com quebra-cabeças, livros com fantoches, livros de pano e de plástico, contos de fadas e contos contemporâneos e muitos outros. As propostas interlocutórias são múltiplas, o que dificulta o enquadramento desses livros em parâmetros literários mais conservadores. São várias as publicações que dão ênfase às narrativas de caráter instrucional e utilitário, ou que colaboram para uma construção idílica da infância. Todavia, é possível encontrar produções que consideram primeiramente a literatura que interroga e, muitas vezes, desacomoda. Essas produções evidenciam o respeito e a crença na capacidade das crianças em produzir sentidos e significados com as linguagens artísticas desde a mais tenra idade.

A discussão sobre “O que faz de um livro um produto infantil” mantém no horizonte não só os desafios conceituais que esse gênero coloca, mas também a concepção de que as crianças são sujeitos que se constituem na linguagem e que, por meio dela, subjetivam e compartilham suas experiências; sujeitos que são

produtos e produtores de cultura e que, na troca de experiências com os outros e com o meio, constroem suas singularidades. Esse ponto de vista, portanto, considera a infância como um acontecimento e, por isso, supera visões etapistas e infantilizadoras geradas através da história.

Tem a literatura infantil características particulares e definidas?

Pesquisas no campo da infância têm mostrado o quanto esse conceito vem sendo construído historicamente. É indiscutível que a psicologia de crianças, jovens e adultos apresenta particularidades que as distinguem; por outro lado, contribuições da sociologia da infância apontam esse período como uma categoria geracional com especificidades constituintes. Seria possível pensar, portanto, que há uma literatura especialmente dirigida às crianças.

Escritores como Perrault, Grimm e Andersen, que se dedicaram a escrever textos para crianças, são provas irrefutáveis dessa expressão. Considerando o que revela Sosa sobre as numerosas declarações autobiográficas de personalidades das artes e da literatura, essa forma literária, com o corpo e a estrutura literários, não existe, pois, “pretendendo agradar ao gosto infantil, não satisfaz o apetite das crianças” (SOSA, 1993, p. 16). O que existiria não seriam certos elementos, feitos, traços, temas, esquemas que responderiam às exigências da psique infantil durante seu processo de apreensão do mundo?

Hunt (2010) assevera que a literatura infantil tem um público diferente que apresenta habilidades e atitudes diferentes e, por isso, mantêm modos de leitura e de relação com o texto também distintos. As especificidades dos livros de literatura infantil estariam, então, em estreita relação com os conhecimentos e atitudes singulares das crianças. Como ler é produzir sentidos e esses são construídos na interação autores/texto/leitor, as crianças trazem para o texto seus códigos elaborados através de

suas experiências de vida, que se entrecruzam com os códigos arquitetados pelos autores. Dessa forma, não é o texto verbal ou visual que detém a forma como determinado livro deve ser lido, mas é na relação entre as intenções e os conhecimentos do leitor e do autor que se produzem os sentidos da leitura.

A maneira particular de as crianças se relacionarem com o mundo, com o objetivo de compreendê-lo e nele se constituir, determina a forma tênue e fluida de trânsito entre o real e o ficcional e seus modos de ler e de ficcionalizar.

Dessa forma, é possível reconhecer a existência da literatura infantil, à semelhança do que diz Hunt, ao longo de um eixo que é capaz de evocar, nas crianças, uma leitura de caráter mais estético ou mais referencial. Diferentemente dos adultos, as crianças se entregam facilmente ao não saber, às adivinhações, ao encantamento, pois seu olhar não prioriza um modo objetivo e racional. O jogo e a brincadeira são partes de seus processos de apreensão da realidade e, ainda que lhes cause medos e incertezas, elas se aventuram a desvendar o mundo lançando mão de técnicas e magia.

O mundo adulto não é o mesmo das crianças. O que para nós é lógico, para elas pode se configurar como um mistério. Seus registros são muito diferentes dos nossos: a boneca é a boneca, mas também a filhinha; o carrinho é o carrinho, mas também um relógio com superpoderes; o cachorro é o cachorro, mas também o leão. Em suas brincadeiras de faz de conta, os objetos conhecidos e nomeados pela cultura tomam outras formas e funções. As coisas não são o que parecem ser e, nesse movimento contínuo de transformações, nada é estável, imóvel ou irreal. Suas relações com os objetos animados e inanimados se dão de acordo com seu modo peculiar de apreender e compreender o mundo; sua fonte de experiência é ela mesma: suas sensações imediatas e diretas.

A linha frágil que separa o mundo que chamamos real e o mundo da imaginação das crianças é algo que as faz transitar facilmente pelo mundo ficcional proposto pelos livros de literatura sem a menor necessidade de confirmar a veracidade dos fatos. Quanto menor a criança, mais intrincada é a relação entre o ficcional e o real. Até por volta dos três anos de idade, todas as coisas emergem para elas como fatos reais; elas brincam sem diferenciar a situação imaginária da situação real. Assim, a bruxa, o fantasma, o coelho, o relógio, a casa, o unicórnio, o pai, a mãe e os irmãos habitam, todos, o mesmo território. “Por isso, o mundo sobrenatural não tem nada de mágico e incrível, mas é completamente livre e natural” (SOSA, 1993, p. 24). O mundo que elas estão descobrindo é tão maravilhoso e fantástico como o mundo dos contos maravilhosos. Esse modo de atribuir sentido exerce um papel preponderante no modo como as crianças lidam com os textos literários e se relacionam com a cultura.

É recorrente pensar que as histórias contadas para as crianças transportam-nas para uma dimensão fantástica onde todas as coisas são possíveis de acontecer: varinhas mágicas, dragões que lançam fogo pela boca, animais que falam, fadas, duendes, bruxas e caldeirões... Entretanto, esse ambiente é tão real e fantástico quanto aquele no qual as crianças vivem e, por isso, elas aceitam, sem problemas, o trânsito entre o ficcional e o não ficcional, e estes se misturam em seus modos de dar entendimento ao mundo.

Consequentemente, o adjetivo “infantil” é um atributo que demarca espaços e universos e dá aos textos literários um desenho próprio: as marcas discursivas, o uso da linguagem, os tipos de enunciações, o tema, a tradição, as versões e tantos outros. A materialidade é outro aspecto que caracteriza os livros para crianças, apesar de hoje não ser mais uma especificidade desse gênero, pois as ilustrações, o design gráfico e a diversidade de formatos se espraíram para produções destinadas ao público jovem e adulto.

É importante enfatizar, nessa discussão, que o enfoque da literatura infantil como um objeto artístico oferece uma hospitalidade construída no valor das diferenças, na escuta e na conversa com distintas especificidades sociais e culturais. Assim, a literatura, como as artes em geral, se apoia em uma verossimilhança que fornece aos nossos sentidos outras possibilidades de conceber os fatos humanos do cotidiano. A consideração de que a literatura infantil é um gênero que recorre à linguagem habitual para desvendar coisas e lugares insuspeitos, desautomatiza nossos sentidos, aumentando a duração do cotidiano, a intensidade e a dificuldade de nossas percepções. As crianças são plurais e plurais também são suas linguagens e seus modos de significação do mundo; por isso, quando textos utilitários são escritos com o propósito de inculcar valores e comportamentos, o caráter ambíguo e polissêmico da linguagem desaparece.

As últimas décadas vêm oferecendo obras com a finalidade de devolver à infância seu estatuto de categoria geracional que se constitui a partir de semelhanças e diferenças com outras gerações. São produções que não restringem temas e que integram uma complexa polissemia visual, apostando na capacidade intelectual, afetiva e linguística das crianças. A literatura infantil, na sua história serve da pedagogia, da didática e da concepção de criança passiva, tem cedido lugar a propostas que ampliam os horizontes experienciais das crianças. Entretanto, outras esferas participam e tencionam a relação criança x leitura, pela presença das exigências do mercado editorial, das dificuldades na formação de professores, de equívocos na maneira de conceber a criança e da massificação cultural.

Nodelman (2010) alerta para o risco do cerceamento que se faz às crianças quando o assunto é escolher o que pode lhes ser bom e necessário. Segundo o autor, por estarem em processo de desenvolvimento, elas estão suscetíveis a aceitar o que lhes ofertarmos, pois ainda não estão aptas a criar critérios de eleição do

que devem ou não consumir. Muitas vezes, a realidade multifacetada e polifônica lhes impõe modos de ser e estar criados por representações retiradas do senso comum. Os livros de literatura, como objetos culturais, carregam valores, normas e tradições que devem ser considerados quando o assunto é a formação humana. O paradoxo da censura imposta pelos adultos, de acordo com Nodelman (2010), é que, ao mesmo tempo em que se luta contra ideias que reafirmam preconceitos e limitam a experiência estética das crianças, colocam-se objeções quanto a temas, extensão textual, linguagem, faixa etária e outros, coibindo sua liberdade de interação. O autor declara que o mais sensato seria deixar que as crianças transitassem livremente pelo universo dos textos para, então, juntamente com elas, questioná-los. Hunt corrobora o argumento do trânsito livre das crianças pelos textos literários e pergunta:

[...] o que podemos fazer numa situação em que, quando se trata de crianças, a limitação e a restrição são vistas como virtudes por alguns críticos? Pode ser correto supor que as crianças-leitoras não trarão para o texto um sistema completo ou sofisticado de códigos, mas isso justifica lhes negar acesso a textos com um potencial de códigos abundantes? (HUNT, 2010, p. 154).

Portanto, a formação do leitor literário, como bem afirma Colomer (2007), é algo que se constrói na experiência e não são necessários pré-requisitos para a imersão das crianças na literatura, uma vez que nosso itinerário leitor começa ao ouvirmos os primeiros acalantos maternos. Assim, é preciso desmitificar a ideia de que um dia ascenderemos ao texto literário, como se isso acontecesse por meio de artifícios mágicos, pois se sabe que essa é uma experiência que se faz no presente e de forma cotidiana. É no dia a dia das cantigas, dos versinhos, dos provérbios, dos vídeos, dos ditados, das histórias que se vai construindo a noção de pertencimento, plasmada na palavra estética.

Apesar da ênfase ao caráter diverso da audiência, as especificidades dos livros destinados às crianças é que criam condições da instauração do espaço poético. Entretanto, é preciso considerar que uma obra literária deve ser analisada no seu todo, e não só pelo tema, pelas belas ilustrações ou pelas palavras bonitas. Muitas vezes, um livro com belas imagens e palavras bonitas mais se parece com um receituário, com instruções sobre como ser educado ou solidário.

Como seres em formação, as crianças ainda estão construindo critérios que lhes permitam fazer escolhas conscientes. Longe de cercear as leituras das crianças, um itinerário leitor vai sendo alicerçado com ofertas que criem condições de uma experiência literária que ultrapasse modelos e formas de comportamento ditados pela cultura de massa. Consequentemente, a formação leitora está relacionada à bagagem de textos e assentada sobre a capacidade de pensar singularmente e com originalidade. A inserção das crianças na literatura é um compromisso não só social, como também político.

Existem livros próprios para bebês?

Desde suas primeiras horas de nascimento, os bebês já estabelecem suas primeiras relações com a literatura através da voz que consola e acalma, da entonação e ritmos da fala, dos acalantos, das rimas e das cantigas de ninar entoadas pelos seus cuidadores. Para as crianças, essas palavras banhadas de afeto não têm, a princípio, nenhuma intenção comunicativa. Não são compreendidas, mas sentidas. Interessa a elas o que, em segredo, é inscrito em seus corpos e que vai servir de substrato para a construção do seu psiquismo e, conseqüentemente, da sua subjetividade.

O livro de literatura como objeto cultural tem seu lugar nesse campo de novidades e permite que as crianças mergulhem em um universo de palavras que serve de ponte entre elas e a cultura. Como ainda não são leitores, no sentido convencional da

palavra, os bebês precisam que um adulto experiente lhes empreste a voz para que possam ler. O texto literário possibilita a interação das crianças com temas da vida, com situações e sentimentos que elas não conseguem explicar, propõe jogos com a linguagem, diverte, desconcerta e encanta. Estas situações de interação auxiliam esses pequenos seres a categorizarem e organizarem o mundo.

Mas como ler para alguém que nem sequer fala? Segundo Golse,

a emergência do pensamento faz correr muita tinta e é um assunto que poderíamos julgar de grande dificuldade porque nunca é fácil pensar na origem das coisas, quer seja o pensamento, o universo, o tempo etc. Como sabemos, o ponto zero dos processos escapa, sem dúvida, em grande medida, ao psiquismo humano, por essência, intrinsecamente. (GOLSE, 2007, p. 118)

Muitos estudiosos da psicologia e da psicanálise têm se debruçado sobre as competências iniciais dos bebês. A observação direta e as gravações em vídeo ampliaram o olhar dos pesquisadores, permitindo análises mais pormenorizadas sobre suas ações interativas e sobre os níveis infra-verbais da comunicação e o impacto da intersubjetividade no desenvolvimento psíquico das crianças.

Esses pequenos seres têm um desenvolvimento holístico. Isso significa que o modo de eles apreenderem o mundo não se dá de forma compartimentada e que é o corpo, como um todo integrado, sua principal ferramenta para experimentar a vida. É através do corpo que o infans, aquele que não fala, inicia sua “leitura” do mundo e, nas palavras de Golse (2007), é o corpo o seu espaço de narração. Essas experiências têm, então, uma dupla ancoragem: corporal e interativa, a que Golse chama de “fundo proto-representativo”, e se comportam como uma matriz construtiva para o bebê. São elas que servem de substrato para os processos de simbolização inicial das crianças.

É a partir desse fundo “proto” que as crianças estabelecerão as suas primeiras relações e junções em busca de processos representativos com função comunicativa. Para Golse, fazer representações não é o mesmo que comunicar. Assim, essas “primeiras constelações significantes” não implicariam uma intenção comunicativa. O corpo funciona, então, como porta de entrada para a “semantização” e “semiotização” e estas só ocorrerão através da capacidade do adulto (ou de um membro mais experiente) da cultura de nomear e interpretar as sensações e reações dos bebês.

Dentro dessa ótica, a construção de sentido precede o momento em que a criança pronuncia a primeira palavra e é na relação com a mãe ou outro cuidador que os bebês vão erguer os alicerces de sua casa interior mediados pelos significados afetivos e cognitivos apreendidos em um jogo de negociações e interpretações mútuas.

De acordo com Cabrejo (2011), o bebê é muito sensível à voz humana. Ele é um ouvindo nato e, por isso, deve-se lhes dar a oportunidade de escutar as diferentes músicas da língua. Essa escuta possibilita que ele vá armazenando informações acústicas que utilizará mais tarde para emergir como um sujeito enunciador.

Dessa forma, oferecer literatura para as crianças desde a mais tenra idade é ir ao encontro de premissas que concebem o ato de ler como um processo de construção de sentido. Bakhtin lembra que “o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa [...]” (BAKHTIN, 2012, p.127).

O primeiro contato dos bebês com o livro é sempre físico. Eles o exploram com os cinco sentidos: sentem a textura, o peso, observam o formato, o tamanho, olham as ilustrações, a profusão de cores, tentam folheá-lo, testam o sabor e procuram relacioná-lo com experiências anteriores. Eles provam o livro como experimentação

do mundo. Além disso, o passar das páginas, conectadas umas às outras, vai dando às crianças a ideia de encadeamento temporal. Gradativamente, vão percebendo que existe um “antes” e um “depois” e é essa ordem que introduz a sequência narrativa. Ao passar as páginas, essas crianças vão descobrindo aos poucos, por meio das palavras e das ilustrações, que o mundo pode ser representado, vão descobrindo que o que eles encontram nas páginas do livro não é a realidade, mas códigos verbais, visuais, táteis, sonoros e gustativos que organizam um mundo verossímil.

O fato de passar as páginas do livro, de evocar, pelos cortes temporais, o que está implícito, de perceber que os acontecimentos se interligam, de inferir contextos e significados, de se apropriar de palavras, exigem dos bebês operações mentais muito elaboradas que vão se ampliando e se complexificando a cada nova experiência de leitura. Além disso, a leitura de histórias propicia-lhes a exploração de seu conteúdo emocional.

Não é por acaso que encontramos tantos livros cartonados, de pano e de plástico destinados a essa faixa etária. O passar das páginas é algo extremamente difícil para crianças de tão pouca idade. O fato de as páginas serem mais espessas ou elaboradas a partir de materiais que não se danifiquem facilmente oferece aos bebês maior destreza e autonomia para lerem o livro sozinhos.

Outra característica dos livros para bebês são as temáticas que lhes possibilitam conferir uma rotina de organização do mundo, como a hora do banho, o passeio na pracinha, as refeições e outras mais.

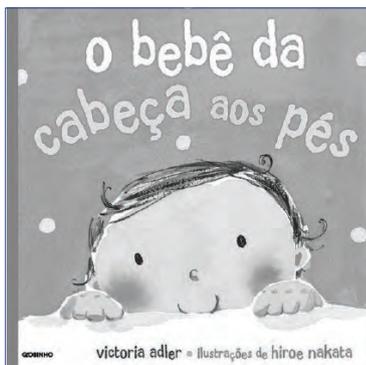
Entretanto, segundo Colomer (2007), essas crianças também necessitam de livros que ampliem suas habilidades perceptivas e sua imaginação. Estamos nos referindo à relação entre o real e o ficcional. Para elas, é muito tênue a linha que separa a ficção da realidade. Quando são os bebês, essa dualidade é ainda mais intrincada. Até por volta dos três anos de vida, as histórias são percebidas pelas crianças como uma representação do mundo tal

como ele é. Entretanto, isso não deve ser obstáculo para que os bebês interajam com enredos ficcionais, pois o desenvolvimento do caminho leitor se estabelece num *continuum*, partindo da experiência imediata dos bebês até que possam habitar outros tempos e espaços.

Outra característica das obras destinadas a essa faixa etária são os livros denominados de “primeiros conceitos”. De acordo com Kümmerling-Meibauer (2001), são livros que apresentam figuras simples em cada página, podendo possuir ou não texto verbal. Essas figuras retratam objetos do contexto imediato dos bebês ou podem representar animais, veículos, alimentos etc. Em sua maioria, as imagens apresentam-se em perspectiva frontal e sem a preocupação de uma relação de proporcionalidade.

Também são categorizados como livros de primeiros conceitos as produções em que aparecem personagens executando alguma ação e aquelas em que se apresentam adjetivos ou advérbios.

Kümmerling-Meibauer declara serem esses livros muito importantes para aprendizagem da nomeação do mundo pelas crianças e a construção de significados para as diferentes formas de representação. Esses livros permitem às crianças aprenderem que há uma relação entre o referente e sua representação. A presença de códigos visuais e a mediação do adulto encorajam os pequenos a adquirirem uma gramática visual, fato fundamental para habilidades futuras de leitura de imagens. A interação entre o adulto e o bebê, durante a leitura de um livro de primeiros conceitos, estimula o jogo de apontar e nomear o mundo e também desenvolve a apreensão de um mundo representado; por outro lado, favorece a apropriação de estruturas frasais e da narrativa. Perguntas como: “O que este bebê está fazendo?”, “Olha a maçã! Qual fruta você comeu hoje no lanche” ou “A menina está passeando no parque. Onde você passou ontem com a mamãe?”, auxiliam as crianças a entenderem que os atos de fala podem relacionar os acontecimentos do presente com o do passado.



O bebê da cabeça aos pés
Victoria Adler e Hiroe Nakata
Globinho, 2012



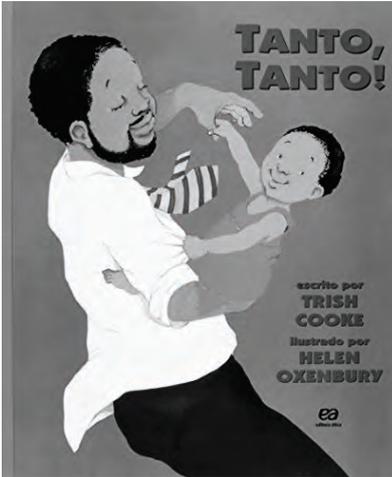
Meu penico
Leslie Patricelli
Panda Books, 2012



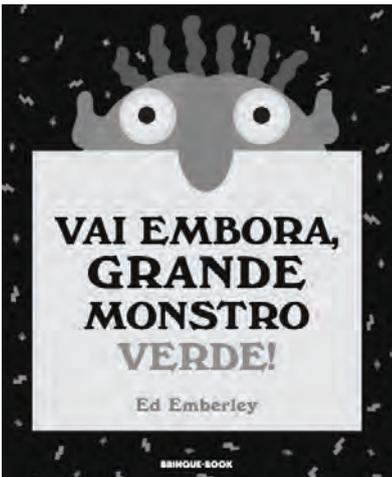
Seu Soninho, cadê você?
Virginie Guérin
Companhia das Letrinhas, 2008



O que o bebê vê
Vários autores
Girassol, 2010



Tanto, tanto!
Trish Cooke e Helen Oxenbury
Ática, 2013



Vai Embora, grande monstro verde!
Ed Emberley
Brinque-Book, 2009

A leitura compartilhada de livros desse gênero possibilita aos bebês entrarem em contato com o princípio da sequencialidade, ao passar as páginas do livro; explorarem a relação entre as imagens e o texto verbal e que palavras, imagens, sons, texturas, cheiros representam objetos. Esses são aspectos fundantes da educação literária e ponto essencial para “estar em literatura” (DEVETACH, p. 25, 2008).

Em muitos desses livros, encontram-se fotografias e desenhos fiéis ao mundo de referência ou, ao contrário, ilustrações que subvertem uma transcrição fiel do objeto. Existe um espectro ficcional, por onde transitam os livros de literatura destinados às crianças, que apresenta um grau de maior ou menor ficcionalidade. Segundo Bernardo (2005), só temos acesso à realidade do mundo a partir da produção de textos que envolvem as mais diferentes linguagens. Assim, livros destinados à infância podem denotar um caráter mais informativo, ou combinar a informação com uma linguagem mais literária ou, mesmo, obras essencialmente literárias. Dessa forma, a opção que o escritor, o ilustrador, o designer gráfico ou o editor faz para a elaboração de um livro de primeiros conceitos pode evocar uma leitura mais estética ou mais referencial.

O livro *Onde?*, escrito e ilustrado por Guido van Genechten e editado pela Brinque Book, é exemplar para a exploração de adivinhações em que os bebês vão descobrindo onde o cachorro faz xixi, onde o urso polar esconde a sua comida etc. Além de retratar diferentes animais, o autor informa aos pequenos leitores suas características peculiares.

É um livro com abas em que um texto simples aparece na página da esquerda com a seguinte pergunta – “Onde o cachorro faz xixi escondido?”. As imagens ocupam toda a página da direita e mostram, inicialmente, a figura do animal referido no texto verbal. Ao abrirmos a aba, que se encontra na mesma página, temos a resposta da adivinha e a ilustração revelando a ação do personagem.

Todas as ilustrações são simples e feitas em fundo monocromático, o que confere destaque aos animais representados. Não há preocupação com as proporções reais das figuras apresentadas, mas suas cores se aproximam às do mundo de referência.

A princípio, os animais são representados de maneira estática, mas, ao abrir as abas, veem-se imagens que sugerem ação e, por isso, os personagens aparecem em movimento. Essa ideia de ação é muito importante porque possibilita às crianças ainda tão pequenas estabelecerem relações de ações entre as coisas e os objetos do mundo. Não só há a nomeação do mundo e sua caracterização, mas também a inclusão dos objetos e seres vivos no devir, no fluxo temporal, elementos fundantes do fazer literário. Nessa obra não se evidencia a presença de outros adereços ou detalhes imagéticos, porque os bebês observam as ilustrações como um todo, não se fixando nos detalhes.

A obra de Guido van Genechten combina a brincadeira de adivinha com informações sobre o mundo, o que confere ao livro um caráter misto, pois as crianças vão aprendendo a nomear determinados animais e a descobrir algumas de suas características, ao mesmo tempo em que tentam desvendar o desafio feito pelo texto verbal.

O artista que pintou um cavalo azul, da editora Kalandraka e de autoria de Eric Carle, também pode ser encaixado no gênero Primeiros Conceitos. É a história de um artista que pinta vários animais: cavalo, jacaré, leão, elefante, entre outros. As imagens são grandes e todas feitas em página dupla. Não há uso de adereços ou detalhes, dando a cada personagem um lugar de destaque. As cores utilizadas vão além dos tons primários, o que amplia as experiências representacionais e estéticas das crianças menores de dois anos. É o texto verbal que nomeia o animal representado.

À diferença do livro anterior, Eric Carle oferece ao leitor imagens que subvertem a realidade: os animais não são pintados nas suas

cores originais, alterando o mimetismo cromático das representações que tentam um reconhecimento imediato do mundo. Essa contradição entre a representação visual e sua semelhança com o real nos faz refletir sobre o processo de representação e a circunstancialidade que os contextos sociais, históricos e culturais imprimem na construção do olhar. Sem conter uma narrativa, este livro tem uma intensa marca de fantasia, reorganizando os objetos do mundo sob novos critérios. Livros como esse propõem uma sábia subversão dos modos de ver, imagens que fazem pensar e cores que denunciam a arbitrariedade da criação. Da mesma forma que a literatura, nas palavras de Barthes, é subversão, tais imagens também o são. Assim, esse livro apresenta o mundo às crianças com um conteúdo mais ficcional que o anterior.

O número de palavras e frases encontradas nos livros destinados às crianças de até dois anos de idade é outra particularidade que conforma os livros para bebês. A grande maioria das obras destinadas a esse público apresenta palavras isoladas ou frases curtas. Esse aspecto traz embutida a concepção de que essas crianças ainda apresentam uma atenção de pouca duração. Entretanto, como a educação literária é algo que se constrói na experiência, uma criança, ainda bem pequena, que tem práticas de leitura compartilhadas cotidianas, constrói um vínculo com o livro infantil que as capacita a ler obras cada vez maiores e mais complexas. Suas habilidades leitoras são desenvolvidas à medida que interage mais e mais com os textos visuais e verbais. Assim, livros infantis de qualidade desafiam continuamente as crianças a desenvolverem competências leitoras cada vez mais elaboradas.

A quantidade de um texto verbal não deve ser impedimento de oferta de um livro para uma criança, desde que se conheçam suas experiências anteriores com a literatura. Também imagens, que os adultos supõem ser complexas para a leitura infantil, não devem deixar de lhes ser oferecidas, pois tais critérios de seleção são, muitas vezes, embasados em crenças que desconhecem as capacidades de significações das crianças.

Outra preocupação recorrente de editores e autores de livros para bebês é quanto ao vocabulário. Em muitos livros, encontram-se palavras simples, na tentativa de assegurar sua compreensão. Entretanto, não se deve perder de vista que, desde que nascem, as crianças estão empreendendo um enorme esforço interpretativo, a fim de se situarem e desvendarem o mundo. Dessa forma, o desafio cognitivo da descoberta de palavras complexas lhes dá muito prazer. Um livro infantil instigante é aberto a plurissignificações, gerando muita conversa e troca de pontos de vista.

Colomer sugere que é

recomendável reparar na instabilidade dos limites, tanto do que as crianças podem compreender, como de nossas crenças sobre essa questão. Ou seja, não podemos saber, exatamente, a partir de que e até onde vai a escada. “as crianças não vão entender”, é uma afirmação sempre hipotética [...] (COLOMER, 2007, p.89)

Assim, oferecer poesia para bebês possibilita brincar com a sonoridade das palavras, com as ambiguidades, com a pauta melódica dos versos, com as elipses, com o sentido não convencional das coisas, pois eles ultrapassam os procedimentos de uma linguagem cotidiana, denotativa.

Os livros de imagem são obras que, por vezes, podem ser consideradas como a escolha primeira quando o assunto é livros para bebês. O fato de não portar o texto verbal leva muitos editores, pais, educadores e bibliotecários a considerá-los obras adequadas para essa faixa etária. Todavia, os livros de imagem que não se reduzem a reproduzir estereótipos, mas que são polissêmicos e que apresentam uma narrativa bem construída são obras apreciadas por crianças, jovens e adultos. Aprender a decifrar os códigos da linguagem visual é uma prática que deve ser cultivada desde a mais tenra idade e seguida pelos anos subsequentes.

Pode-se inferir que, embora haja algumas características que conformam os livros para bebês, não há limites para a escolha de livros para essa faixa etária. Tudo pode ser lido, pois o que rege as escolhas são os laços afetivos, a familiaridade dos bebês com os livros infantis e a história compartilhada com cada bebê.

Telefone sem fio

Ilan Brenman e Renato Moriconi
Companhia das Letrinhas, 2010



Quem é quem

Lalau e Laurabeatriz
Companhia das Letrinhas, 2002



O lenço
Patricia Auerbach
Brinque-Book, 2013



Onde?
Guido Van Genechten
Brinque-Book, 2012

Onda
Suzy Lee
Cosac Naify, 2009



Um ponto quase final...

Imaginar que a escolha de livros para bebês seja simples e rápida é uma falácia e esconde um desconhecimento de quem sejam esses sujeitos e do que vem sendo produzido nacional e internacionalmente. A literatura está próxima do olhar infantil sobre o mundo e a formação leitora, já desde a mais tenra idade, pode alterar substancialmente a qualidade das interações dos bebês com o mundo, com seus pares, com a família e outros mediadores.

Por outro lado, optar por obras que explorem esteticamente as linguagens nelas veiculadas é uma decisão do adulto mediador que implica minimamente conhecer acervos, desenvolver critérios de escolha, elaborar estratégias de aproximação das obras, tanto para o acesso infantil, quanto para uma leitura mediada mais qualificada. Certamente a falta de intimidade com esse universo não impede o desenvolvimento de crianças leitoras, embora seja uma ótima oportunidade de pais e outros mediadores terem possibilidade de aprofundar seu conhecimento sobre a experiência infantil com a literatura.

Por fim, é bastante significativo o número exíguo de faculdades que incluam em seus programas e grades curriculares uma disciplina obrigatória de literatura infantil; seja na formação de professores, de bibliotecários, de agentes comunitários que lidam com leitura, a complexidade desse período da vida requer profissionais que tenham sensibilidade e se responsabilizem em inserir essas crianças de maneira adequada no mundo da leitura literária. Esta, sim, é uma porta para a cidadania.

Bibliografia:

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

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia de linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2012

BELMIRO, Celia Abicalil. Entre modos de ler e ver, o dizer. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: v. 28, n. 04, dez. 2012.

BERNARDO, Gustavo. A qualidade da Invenção. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil: com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.

CABREJO-PARRA, Evelio. Música literária para primeira infância. *Revista Emília*. Set, 2011.

CARLE, Eric. *O artista que pintou um cavalo azul*. Tradução de Ricardo N. Barreiros. São Paulo: Kalandraka, 2011.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

DEVETACH, Laura. *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunic-Arte, 2008.

GENECHTEN, Guido Van. *Onde?* São Paulo: Brinque Book, 2012.

GOLSE, Bernard. *O ser bebê*. Lisboa: Climepsi, 2007.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KÜMMERLING-MEIBAUER. *Emergency literacy: children's books from 0 to 3*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2012.

NODELMAN, Perry. *Todos somos sensores*. Disponível em: <http://www.imaginaria.com.ar/2010/09/todos-somos-censores/> Imaginaria. Acesso em: 18/04/2016.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. *Livro infantil ilustrado*. São Paulo: Rosari, 2013.

SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil*. São Paulo: Cultrix, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Especificidades do livro para crianças

Rosinha

Vale iniciar concordando com a recorrente fala de Odilon Moraes quando ele diz que o livro que denominamos para a criança é um livro para todos. De zero a cento e vinte anos. Apenas o livro de adulto é só para adulto.

O livro para a infância está cada dia mais presente no nosso cotidiano. Diferentemente do livro para o adulto, o livro para a criança tem especificidades que fazem dele um objeto singular. Muitas vezes reconhecido como um objeto de arte, conquistou um lugar de destaque não só na vida das crianças e jovens, como também na vida dos adultos inseridos nesse mercado. Sejam os artistas ou editores, mediadores ou colecionadores, professores ou bibliotecários, críticos ou estudiosos, o livro para criança tornou-se um objeto de desejo.

Veremos a seguir algumas características que fazem um livro ser considerado para a infância.

Formato

O formato do livro define a relação espacial entre texto e imagem. É na página dupla onde o ilustrador organiza a sua mensagem, dispondo esses elementos de forma articulada com as dimensões do livro. A escolha do formato, vai além do aproveitamento máximo do papel, estando relacionada com o que queremos contar. O formato ideal é aquele capaz de abrigar naturalmente a narrativa ao longo das páginas.

Em relação ao tamanho, segundo Sophie Van der Linden,

os manuais de diagramação distinguem três categorias de tamanho em função da mão do leitor: livros que abertos são segurados facilmente com uma das mãos, como os de bolso; livros que podem ser pegos com uma mão quando fechado, mas que seguramos com as duas durante a leitura; livros que pegamos com as duas mãos e devem ser lidos com algum suporte. (LINDEN, 2011)

As dimensões variam desde livros bem pequenos a livros cujo limite é o tamanho da folha do papel industrial. Cada tamanho cria uma sensação diferente e influencia na percepção da leitura.

A quantidade de páginas também é uma característica do livro para a criança que, em geral, varia de 16 a 64 páginas.

Quadrado

Livros quadrados tendem a ser preferidos por crianças pequenas (0-6 anos). Devido à sua simetria, é um formato que permite a composição do texto e da imagem de forma bastante versátil. Quando aberto, o livro duplica seu tamanho inicial, resultando em imagens panorâmicas.

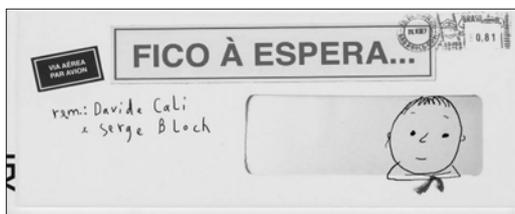
Retangular Horizontal

É um formato usado em narrativas onde largas imagens panorâmicas são necessárias. A passagem do tempo em imagens sequenciais e uma maior superfície para que o texto não necessite saltar de linha são possibilitados na horizontalidade.

O livro *Fico à espera...* leva a utilização do formato horizontal ao extremo. O protagonista principal, um fio vermelho, se desenvolve ao longo do livro mudando de forma e de composição, assumindo vários significados. Para essa narrativa, o formato escolhido não somente é o ideal mas é o único possível.

Retangular Vertical

É um formato mais tradicional que permite maiores espaços para a ilustração, assim como propicia o uso de personagens e composições em sua maior dimensão. Um bom exemplo do uso do formato se dá no livro *Balanço*, que se utiliza da verticalidade do livro para enfatizar o movimento do balanço na virada da página.

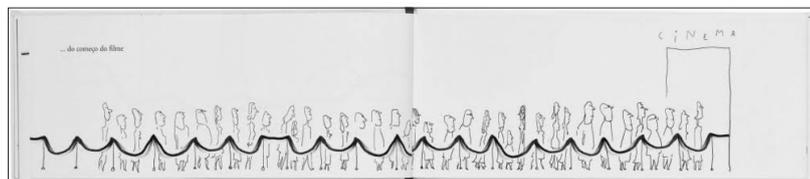


Formato retangular horizontal

Fico à espera

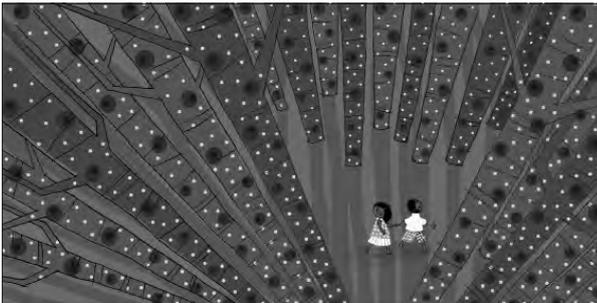
Serge Bloch e Davide Cali

Cosac Naify, 2007



Formato quadrado

João e Maria
Rosinha
Callis, 2015



Outros formatos

O livro para a criança oferece uma grande variação de formatos.

Nos livros pop-up, a abertura da página dupla nos proporciona surpresas, como abas, encaixes, movimentos de elementos e desdobramentos em três dimensões.

Os livros brinquedos contêm elementos que aguçam os demais sentidos, como pelúcia, figuras plásticas, superfícies espelhadas, botões que produzem som, elementos móveis que se conectam ao livro por meio de velcro, bolsas e botões.

Livros sanfonados, ou acordeon, têm suas páginas dobradas que vão descortinando a narrativa à medida que são desdobradas. Muitas vezes resultam numa imagem única, revelada apenas ao final da leitura.

Nos livros com faca as páginas apresentam cortes permitindo uma relação entre elas. As imagens de uma página se somam às seguintes, gerando, além de uma nova imagem, profundidade.

Ilustração

A imagem é uma das primeiras linguagens que a criança utiliza como expressão. Por isso, dificilmente concebemos, ou encontramos, livros para a infância sem ilustração.

A ilustração é uma linguagem. Ela tem um sistema de comunicar ideias e sentimentos. Assim como o texto, a ilustração tem retórica, discurso, tempo, narrador e ponto de vista. Além disso, se utiliza de figuras de linguagem, como a metáfora, a hipérbole, a sinédoque, a animalização e a personificação.

Existe enfim, uma gramática visual que permite que a ilustração construa uma narrativa. Ela é capaz de contar uma história acompanhada ou não de um texto. O livro de imagem é o exemplo máximo dessa possibilidade. Excetuando elementos bibliográficos

como o título, o autor e a ficha técnica, não se utilizam palavras em um livro de imagem. Nele, o discurso está implícito na narrativa que se desenvolve e se sustenta apenas por meio das imagens.

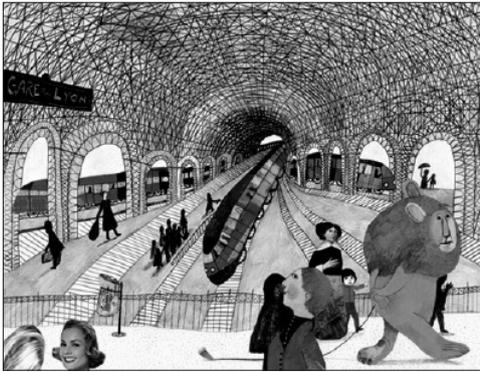
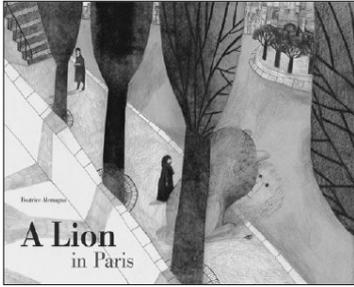
O livro para a criança é um espaço privilegiado de experimentação estética, gráfica e narrativa. Esteticamente, o ilustrador pode utilizar materiais e procedimentos artísticos diversos, desde o lápis grafite aos programas gráficos, desde a arte naif à arte contemporânea.

Mas o mais importante é a voz do ilustrador. A ilustração cria mundos. E ao ilustrador cabe criar mundos a partir de suas experiências e referências pessoais. Nenhuma imagem é inocente. Todas sempre querem dizer alguma coisa. E para isso, a cor, o material, a morfologia, a composição, as figuras de linguagem, enfim, todos os elementos que compõem a ilustração devem estar a serviço do discurso do ilustrador.

Impossível seria a tarefa de elencar todos os ilustradores cujos trabalhos são dignos de citar. Beatrice Alemagna, Javier Zabala e Gabriel Pacheco, são ilustradores que consolidaram suas obras por trazerem para o livro infantil as suas vozes. A voz de Beatrice Alemagna nos fala, na maioria dos seus livros, sobre as várias facetas da identidade, e para tal, utiliza graficamente a diversidade de materiais e a diversidade morfológica. Javier Zabala com suas experimentações plásticas, através das diversas formas e materiais que utiliza para representar um mesmo elemento dentro do livro, nos fala de liberdade. E Gabriel Pacheco fala da dramaticidade da existência humana em suas imagens impossíveis, mas não improváveis.

Ilustração

A lion in Paris
Beatrice Alemagna
Tate Publishing, 2014



Texto

O texto no livro para a criança varia de poucas palavras, onde a imagem está mais presente, a textos mais extensos, onde a imagem já não se impõe com tanta força. Entre esses extremos, o livro para a criança acolhe poesia, contos de fadas, brincadeiras populares e tantos outros gêneros literários.

Diferentemente do livro adulto, no livro para a criança o texto não está só. Ele vem acompanhado de imagens, que geralmente ocupam um destaque espacial e, muito vezes semântico, na página dupla. Além disso, o texto no livro para a criança é lido sempre em paralelo à leitura da imagem. O olhar alterna de uma linguagem a outra na busca da compreensão de novos significados que essa leitura dupla e, quase simultânea, propicia.

Essa leitura paralela leva à necessidade de um enxugamento das linguagens para evitar a redundância. Quando o texto verbal e o texto visual são criados simultaneamente, esse enxugamento, geralmente, fica a cargo do texto.

Outra característica do livro para a criança é o mediador, que fará a leitura do livro em voz alta. Por isso, ao criar o texto, o autor deve levar em consideração o ritmo e os jogos fonéticos para uma melhor apreensão do leitor-ouvinte.

Relação texto e imagem

No livro contemporâneo, a relação entre o texto e a imagem vem, cada vez mais, tornando-se protagonista e é uma das especificidades mais importantes. Esse tema tem sido tópico de debates e estudos frequentes.

Ao longo do tempo a ilustração passou de um papel coadjuvante, um mero acompanhamento visual do texto, para a condição de linguagem. Quando o texto e a imagem são colocados em

parceria literária, acontece uma mudança de significado inevitável, que faz do livro uma experiência diferente de qualquer outra situação onde essas duas linguagens se encontram. São nos álbuns ilustrados, ou picturebooks, onde essa interdependência se dá com maior potência. É uma relação que apresenta dinâmicas diversas que vão da complementaridade à contradição, da certeza à ironia.

A fronteira entre o visual e o textual está cada vez mais tênue, já que as palavras se tornam cada vez mais gráficas, assumindo valor de imagem. É senso comum que não só os produtores, quanto os leitores contemporâneos, buscam cada vez mais os livros onde a interação entre o texto e a imagem são o ponto central da obra.

Um dos livros de maior referência em termos de conexão entre texto e imagem é *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak. Um jogo gráfico entre o texto e a imagem acontece ao longo do livro. A ilustração progressivamente toma o espaço da página até preencher a página dupla, para depois tomar o movimento inverso. Nos livros de John Burningham, *Hora de sair da banheira, Shirley!* e *Fique longe da água, Shirley!*, a página par mostra o mundo do adulto, e sua narrativa se desenvolve independente e oposta à da página ímpar, onde acontece a narrativa do mundo imaginário de Shirley. Já no livro *O Oscar levou a culpa*, de Tony Ross, a narrativa só é possível graças a interação dessas duas linguagens.

Temas

Às vezes nos perguntamos se determinados temas são apropriados para a criança. Todos os temas podem ser abordados. E já foram. Basta lembrar que os contos de fadas, desde de sua origem, são extremamente violentos. Política, sexualidade, abandono, inveja, abuso, guerra, tristeza, racismo, morte. Apesar destes serem temas difíceis, eles estão disseminados no livro para a criança.

É necessário cuidado e sensibilidade ao criar imagens que toquem nesses assuntos quase que proibidos. As figuras de linguagem são o caminho para comunicar tais temas à criança. Para tanto, reis são usados como metáfora do autoritarismo, cadeiras vazias como metáfora da morte e frutas como metáfora da sexualidade.

Também a composição da página, a cor e o encadeamento da narrativa nos auxilia nesse diálogo. Um personagem escuro que cresce com o passar das páginas até atingir um tamanho desproporcionalmente maior que o personagem vítima, realça a sensação de opressão, violência ou injustiça.

Livros que tratam de temas de tamanha complexidade atingem não só as crianças, mas também os adultos, num novo gênero chamado *crossover*. *Lá e Aqui* fala da separação do casal e da nova realidade da criança que passa a viver em duas casas. Em *Mari e as coisas da vida*, o personagem vivencia o envelhecimento e a morte dos seus avós. No *O pato, a morte e a tulipa*, quando a morte do pato se torna consciente um diálogo filosófico sobre o que vem depois da vida se desenrola entre os personagens.

Projeto gráfico

O projeto gráfico divide o texto, define fontes, compõem a página dupla, ordena e orienta os elementos, imprime o ritmo da leitura.

Abas ou meias páginas acrescidas ao livro podem criar um jogo de esconde-revela que vão gerando novos cenários e trazendo novos elementos à narrativa. A inserção de molduras, particularizando e formatando a imagem; o enquadramento, selecionando que parte, direção ou ângulo da imagem vai ser visível pelo leitor, implicam na percepção que vamos ter da narrativa.

Além disso, o projeto gráfico agrega significados narrativos às partes do livro. O livro tem cinco margens. As quatro margens

que delimitam o objeto e a margem central, que separa as duas partes da página dupla. Essa quinta margem tem sido constantemente utilizada como elemento narrativo.

Tuck me in! apresenta meias páginas em forma de lençol, que cobre o personagem a medida que a página é virada. A expressão *tuck in* significa muito mais que o ato mecânico de cobrir a criança na hora de dormir. Significa todo o cuidado e o afeto envolvidos nesse ritual. Ao passar a página no movimento de cobrir o personagem, todo um arcabouço de afeto e de memória da criança, e do mediador, são acionados.

Os livros *Espelho*, *Onda* e *Sombra* experimentam narrativas que levam em conta a margem central do livro. Os três têm o mesmo formato, mas são manuseados de formas diversas. Em *Espelho*, o livro é utilizado na vertical e a personagem é espelhada na página dupla, num jogo semântico ao longo do livro. *Onda* é lido na horizontal gerando uma panorâmica larga onde cada página da dupla é um universo diferente. Até que a personagem ultrapassa a quinta margem e a fronteira entre os universos se desfaz. *Sombra* também é lido na horizontal, mas a abertura da página se dá para cima, criando novamente dois universos distintos que ao longo da narrativa se fundem. Esse trabalho gerou um livro teórico chamado *A trilogia da margem*, escrito pela própria autora, onde ela descreve o seu processo criativo.

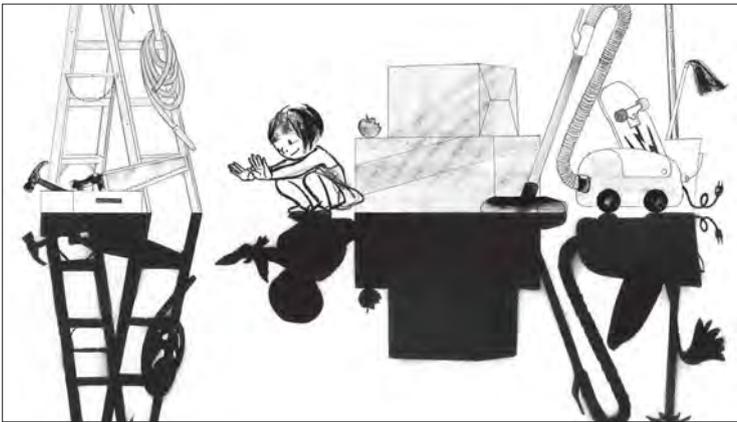
Este livro comeu o meu cão vai um pouco além. Não apenas usa a dobra central do livro como uma porta para outra dimensão, como cria com o leitor uma interatividade e uma cumplicidade convidando a criança a chacoalhar o livro para que os personagens e objetos que foram comidos pelo meio da página retornem e a história possa ser concluída.

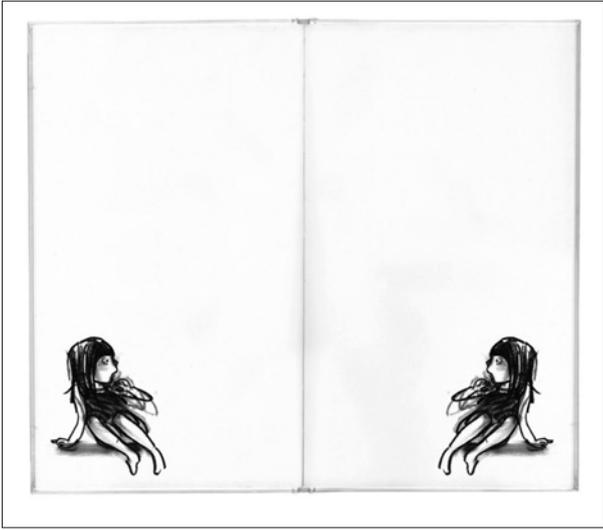
Projeto gráfico

Trilogia da margem
Suzy Lee
Cosac Naify



Sombra
Cosac Naify, 2011





Espelho
Cosac Naify, 2009

Onda
Cosac Naify, 2009



Tipografia

A tipografia é um elemento fundamental e versátil. Para a harmonia da página e o conforto da leitura, o uso de uma fonte com boa legibilidade, o espaçamento entre as letras e o espaçamento entre as linhas são essenciais.

A disposição do texto pode também auxiliar a narrativa. Ele pode aparecer de ponta cabeça para reforçar a ideia de que tudo está ao contrário. Ao tomar tamanhos diferentes, ele enfatiza um momento ou uma emoção específica da narrativa. O texto pode apresentar movimentos diagonais, curvos e ondulados orientando a direção do nosso olhar.

O texto em si pode ter valor de imagem, tomando lugar de elemento visual ou representando um personagem. A fusão do texto verbal com o texto visual, cada vez mais presente nos livros para a infância, tem tornado comum que ilustradores desenvolvam fontes próprias, e cada vez mais pensem e controlem o design do livro.

Materiais

No universo do livro impresso, o papel é o material mais utilizado. O couchê fosco e o offset, para o miolo e o cartão duplex, para a capa, são os papéis mais comuns. Cada um se comporta de forma diferente na impressão e causam sensações variadas ao toque e à percepção da cor.

O cartonado, o plástico e o tecido são usados em livros para bebês e crianças menores. Esses materiais garantem maior durabilidade e segurança, dando mais liberdade no aprendizado do manuseio já que as habilidades motoras da criança pequena ainda não estão plenamente desenvolvidas. Nessa idade também é comum encontrarmos materiais texturizados, como pelúcia, camurça, espelhado, material áspero táteis ou com cheiros para aguçar outras percepções.

Além do livro impresso, temos os livros digitais, que ainda não estão disseminados, mas que farão parte do nosso cotidiano, não substituindo, mas convivendo com o livro impresso.

Material: plástico

Olá, Bebê! Animais da fazenda

Lie Nobusa

Ciranda Cultural, 2015





Tipografia

O Pintinho da Avelãzeira
Antonio Rubio e Gabriel Pacheco
Callis, 2012



O livro para a criança é um espaço de muitas possibilidades. Por isso suas especificidades e funcionalidades são tão diversas e flexíveis. Elas precisam ser conhecidas e aprofundadas para que possamos não apenas produzir melhores livros, mas principalmente, sermos melhores leitores. Essas pequenas obras de arte oferecem novos olhares e a construção de novos mundos. Não buscam responder nada, pelo contrário, inauguram significados ainda não vislumbrados.

Bibliografia

ABAD, Arturo; PACHECO, Gabriel. *L'aggiustacuri*. Modema: Logos, 2011.

ALEMAGNA, Beatrice. *A Lion in Paris*. London: Tate Publishing, 2014.

BOISROBERT, Anouc; RIGAUD, Louis. *Na floresta do bicho-preguiça*. Tradução: Cássia Silveira. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

BURNINGHAM, John. *Hora de sair da banheira, Shirley!* Tradução: Claudio Alves Marcondes. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

_____. *Fica longe da água, Shirley!* Tradução: Claudio Alves Marcondes. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

BYRNE, Richard. *Este livro comeu o meu cão!* Tradução: Tatiana Fulas. São Paulo: Panda Books, 2015.

CALI, Davide. *Fico à espera...* Tradução: Marcos Sisca. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

DAUTREMER, Rébecca. *Il Piccolo teatro di Rébecca*. Milano: Rizzoli, 2012.

ERLBRUCH, Wolf. *O pato, a morte e a tulipa*. Tradução: José Marcos Macedo. São Paulo: Cosac Naif, 2009.

GOGH, Vincent van e ZABALA, Javier. *O pássaro na gaiola*. Tradução: Mauro Gaspar. Rio de Janeiro: Pequeno Zahar, 2015.

HACOHEN, Dean; SCHARSCHMIDT, Sherry. *Tuck me in!* Massachusetts: Candlewick Press, 2010.

HAHN, Daniel; DREIS, Stella. *Happiness is a watermelon on your head*. London: Phoenix Yard Books, 2012.

LEE, Suzy. *Onda*. São Paulo: Cosac Naif, 2008.

_____. *Espelho*. São Paulo: Cosac Naif, 2009.

_____. *Sombra*. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução: Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naif, 2011.

MAEO, Keiko. *Balanço*. Tradução: Diogo Kaupatez. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

MATEO, José Manuel e PEDRO, Javier Martínez. *Migrar*. Tradução: Rafaella Lemos. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

MOREYRA, Carolina; MORAES, Odilon. *Lá e aqui*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

MORTIER, Tine; VERMEIRE, Kaatje. *Mari e as coisas da vida*. Tradução: Cristiano Zwiesele do Amaral. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

NOBUSA, Lie. *Olá, Bebê! Animais da fazenda*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2015.

ROSINHA. *João e Maria*. São Paulo: Callis, 2015.

ROSS, Tony. *O Oscar levou a culpa*. Tradução: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RUBIO, Antonio; PACHECO, Gabriel. *O pintinho da avelãzeira*. Tradução: Simone Kubric Lederman. São Paulo: Callis, 2008.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morang. *Livro ilustrado: a arte da narrativa visual*. Tradução: Marcos Capano. São Paulo: Rosari, 2012.

SCUDERI, Lucia. *Che notte...* Firenze: Fatatrac, 1995.

SENDAK, Maurice. *Onde vivem os monstros*. Tradução: Heloisa Jahn. São Paulo: Cosac Naif, 2009.

SOARES, Salizete Freire; NEVES, André. *Mundo pra que te quero*. São Paulo: Paulinas.

YOKO BOOK. *Onde está o cãozinho?* Tradução: Márcia Duarte. São Paulo: NBL Editora, 2014.



uma biblioteca PARA a infância

parte 4

As crianças, a biblioteca e o mundo imenso

Fabíola Farias

Patrícia Renó

Samuel Medina

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

A história dessas crianças em peregrinação é contada pelo poema *A cruzada das crianças*, do alemão Bertolt Brecht¹. O poema exprime os horrores da guerra, mas pode nos servir como mote para refletir sobre uma busca, sempre em marcha, da infância e pela infância. Não como algo que move as crianças, elas mesmas, mas sim pelo que nos move em sua direção e favor, para que elas possam, como as crianças trazidas por Brecht, colocar-se a caminho sem tanto desamparo nesse mundo velho e grande.

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

Este texto tem como objetivo refletir, de maneira bastante fragmentada, sobre a construção conceitual de bibliotecas para a infância, tendo como ponto de partida a concepção da criança como sujeito, com sua existência determinada por condições

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

objetivas e povoada por conflitos, demandas e desejos, em detrimento de um entendimento da infância como um tempo de ingenuidades e como uma etapa anterior e preparatória para a vida adulta. Não é nosso objetivo uma discussão aprofundada sobre a infância ou sobre o que quer uma criança, mas sim pensar de que maneira as bibliotecas podem contribuir para que as crianças se reconheçam em um tempo e em um espaço, e, principalmente, como uma parte muito pequena de uma história que não se interrompe.

As crianças, os livros e a participação na cultura escrita

De maneira geral, quando pensamos em ler para uma criança, por iniciativa própria ou porque fomos convencidos por alguém ou por alguma campanha de valorização da leitura sobre a importância dessa ação, o que nos vem imediatamente à cabeça são as histórias que contamos a elas. Ao dizer das histórias, nós nos referimos aos enredos, especificamente, isto é, quem é o personagem, onde e com quem vive, o que aconteceu a ele e como a narrativa termina (normalmente, com um final feliz). Tanto nossa atenção, quanto nossas tentativas para atrair a criança para o livro que temos em mãos ou para o convite de leitura que fazemos têm como centro a história que estamos contando. E não poderia ser diferente, claro.

Inicialmente, o que as crianças parecem mesmo buscar são as narrativas que povoam e, de alguma maneira, ilustram o seu universo, seja com elementos conhecidos – animais, lugares, relações, sentimentos, personagens reais (a mãe, o pai, a avó, os irmãos, a tia, a professora etc.) e imaginários (a fada, a bruxa, a princesa, o rei, o ogro, o duende etc.) -, seja com situações fantasiadas. Aliás, essa não é uma característica apenas das crianças: também nós, os adultos, gostamos de ler, ouvir e assistir a narrativas com as quais nos identificamos, nas quais nos sentimos acolhidos por algo que já conhecemos. Todos precisamos e gostamos de contar

e de ouvir histórias, o que faz com que Antonio Candido (2004) nos defina como seres da narrativa. Todos nós necessitamos de algum tipo de fabulação, seja o relato de uma experiência, de um caso, de um sonho, de uma anedota, de uma história amorosa ou policial, seja a fruição de textos literários escritos. Por isso, o autor consigna a literatura, compreendida de maneira bastante ampla, “como todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2004, p. 174), como um direito humano, uma vez que a necessidade de narrar é uma condição dos seres humanos:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (CANDIDO, 2004, p. 175)

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

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

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

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

Naturalmente, não se espera que a criança pense sobre a função e a importância social da escrita e da leitura, mas que, em cada etapa de sua vida, ela se aproprie da letra que lhe é oferecida, a princípio descobrindo a sonoridade da língua por meio de cantigas de ninar e de brincar, entendendo que determinado livro conta sempre a mesma história, do mesmo jeito, pelo registro feito por texto e ilustrações, que as palavras podem ser usadas em situações e com sentidos distintos, que podem haver muitas versões para uma mesma história etc.

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

Uma biblioteca para as crianças

Não temos a pretensão e não nos interessa oferecer respostas sobre os elementos que, juntos, fazem uma biblioteca para a infância. Considerando a participação das crianças na cultura escrita, conforme as crenças sucintamente apresentadas acima, os estudos e discussões sobre a formação de leitores e, especialmente, nossa atuação na Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte, pretendemos apresentar alguns apontamentos, mais à guisa de perguntas e de partilha de experiências, que de oferta de respostas e regras. Para isso, elegemos alguns pontos que, a nosso ver, são norteadores para essa discussão: *o tempo, os livros, o espaço, os serviços e as atividades*.

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

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

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

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

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

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

Também a formação do profissional que trabalha com a leitura exige tempo. Um repertório de leituras, o conhecimento de autores e de gêneros textuais, a apropriação de diferentes correntes estéticas, formam-se lentamente, ao longo de anos. A escuta das

crianças também não se aprende da noite para o dia. A reflexão teórica, necessária à avaliação e ao aprimoramento da prática, é tarefa para a vida inteira. E encontrar caminhos para oferecer livros para crianças em famílias com condições materiais fragilizadas, situação muito comum no contexto brasileiro, será sempre um desafio.

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

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

Ao selecionar livros para a biblioteca, revelamos muito sobre nossas crenças. Diante da grande oferta editorial, quantitativa e qualitativamente falando, como a que temos hoje no Brasil, fazemos escolhas que apontam para a concepção de infância, de leitor e de bibliotecas que, de maneira consciente ou não, postulamos.

Um livro com personagens já conhecidos em função de programas de televisão, por exemplo, tem grandes chances de atrair rapidamente a atenção das crianças, sem que para isso tenhamos que nos mobilizar. Um outro, sem o apelo da mídia televisiva ou eletrônica, demandará uma oferta, uma apresentação, um convite do mediador de leitura. Independente da qualidade e da elaboração estética de um e de outro, a perspectiva de trabalho

será, sempre, distinta. O que faremos aqui é um exercício didático, sem todas as nuances necessárias para as considerações que se apresentam, mas do nosso ponto de vista satisfatório para demonstrar a reflexão que queremos partilhar.

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

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

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

seja diretamente pela fantasia aberta por texto e ilustrações, seja pelo encontro com algo em seu próprio repertório.

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

Ao virar o livro e passar suas páginas no sentido contrário, temos a segunda narrativa, intitulada *Ter um menino é útil*. Substituindo o amarelo das páginas pelo azul, anteriormente nas margens da primeira narrativa, e as margens pelo amarelo que estava como fundo das páginas, temos a história de um patinho que encontra um menino que o agarra. Com as mesmas ilustrações da primeira narrativa, a história agora é contada na perspectiva do patinho: o menino faz massagem em suas costas (na primeira, em cima do patinho, o menino dizia que se balançava), serve de mirante (para o menino, o patinho lhe servia como chapéu), dá beijinhos (para o menino, nessa mesma ilustração, o brinquedo servia como apito ou cachimbo) e assim por diante. As ilustrações e o texto formam, juntos, uma

escrita híbrida, e se ressignificam mutuamente, fazendo esse mesmo convite ao leitor.

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

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

O mesmo acontece em relação ao espaço da biblioteca, que deve ser pensado para o acolhimento das crianças e também para sua compreensão como instituição que sistematiza, organiza e dá

acesso ao conhecimento. É muito importante que mesmo as crianças bem pequenas entendam, na sua medida, que a biblioteca é muito mais que uma coleção de livros organizados nas estantes.

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

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

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

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

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

Seguindo, com raiva e paciência

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

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

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

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

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

Bibliografia

BRECHT, Bertolt; VENDRELL, Carme Solé. *A cruzada das crianças*. São Paulo: Pulo do Gato, 2014.

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

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

Lugar de bebê é ...
na biblioteca também!

Juliana C. Daher

Pensar em uma biblioteca nos convoca a uma viagem histórica de longa data. A biblioteca, em sua função de “abrigar” o conhecimento, tem sua origem anterior à origem do livro tridimensional que conhecemos. As primeiras bibliotecas, denominadas minerais, tinham seus acervos em tabletes de argila. Posteriormente, surgiram as vegetais e animais, cujos acervos eram constituídos por papiros e pergaminhos feitos com o couro de animais.

De Alexandria (280 a.c.) até os dias atuais, a biografia da humanidade, através de seus feitos, descobertas, teorias, foi sempre registrada e a biblioteca tornou-se a instituição que, de uma certa maneira, garantiu a perpetuação da história da existência humana através dos registros que guarda em seu acervo.

Especialmente na idade média, o conhecimento foi considerado “perigoso” e tornou-se proibido o acesso a determinados livros, guardados como relíquias praticamente inacessíveis. O clero tornou-se o responsável pela educação, o que incluía a dominação das bibliotecas, nesse período da história. Segundo Maroto (2009), o trabalho realizado pelos monges copistas, bem como na conservação dos livros, era considerado sagrado e a atividade leitora investida de um profundo sentido ligado a um exercício religioso. O silêncio era ferrenhamente defendido, visto que adentrar a biblioteca equivaleria a adentrar em um ambiente sagrado, que possibilitava estar em contato com os deuses antigos ou com o Deus católico.

No decorrer da história, o desenvolvimento das bibliotecas trouxe em si a marca das características das bibliotecas monásticas: entradas vigiadas, estruturação propositalmente para dificultar o acesso, o controle e silêncio absolutos. Tais características eram presentes nas primeiras bibliotecas universitárias da Europa. Já os acervos que constituíam as bibliotecas particulares eram em número reduzido e de propriedade de famílias muito abastadas.

O século XVI é apontado como o início das bibliotecas modernas. O processo de constituição dessas instituições, segundo Martins (2002), foi marcado por quatro características fundamentais: laicização, democratização, especialização e a socialização.

Segundo o mesmo autor, a biblioteca, que antes era considerada um organismo reservado a poucos, passou não só a abrir suas portas como também, posteriormente, a realizar estratégias que a levava aos leitores.

A biblioteca pública ganhou força no século XIX, principalmente pelos ideais democráticos, tendo grande destaque em países da Europa e nos Estados Unidos.

No Brasil, tradicionalmente, as bibliotecas públicas estiveram vinculadas ao contexto e ao “espírito escolar”, visto que mesmo as que não estavam circunscritas ao ambiente escolar eram procuradas frequentemente pela comunidade escolar para a realização de pesquisas ligadas às atividades acadêmicas.

A circulação de crianças, portanto, era a partir do processo de alfabetização e para fins didático-pedagógicos.

Em *Confinamento cultural, infância e leitura*, Edmir Perrotti (1990) aponta para a realidade de inserção das crianças em uma lógica de confinamento em instituições escolares, projetos e programas sociais, que se pautam em modelos burocráticos, hierárquicos marcados por relações de poder autoritárias, e, nesse contexto, afirma que sociabilidade e produção de cultura perdem espaço. Para tanto, seria necessário possibilitar à criança momentos para seu ato mais genuíno e espontâneo: o ato de brincar livre e criativamente.

Este pequeno percurso reflexivo aponta para alguns protagonistas da apresentação: a biblioteca; o livro (ou acervo); a criança. Também, para possíveis impasses que historicamente foram

construídos e que povoam o imaginário de muitos dos que lidam com os protagonistas supracitados: biblioteca x criança; brincar x biblioteca; criança não alfabetizada x biblioteca; criança não alfabetizada x livro (ou acervo).

Quando começa a história de um leitor? Essa é uma questão para alguns pesquisadores que se dedicam às investigações que relacionam infância e literatura. Para Reyes, a criança é reconhecida como “[...] leitor pleno e completo, na qualidade de construtor de significado, desde o início de seus dias.” (REYES, 2010, p.23). Tal perspectiva desvincula o conceito de leitura estritamente do processo de alfabetização: lança mão de diferentes fontes teóricas, como a semiótica, que aponta para variados modos de leitura, que se dão com os sentidos e produzem novos sentidos.

Um campo de conhecimento fundamental para se compreender a criança e suas formas de ser-estar no mundo é o da linguagem. Segundo Chapela (2010), a linguagem é simultaneamente pessoal e social e é gradativamente construída graças à habilidade humana de pensar simbolicamente. Tal habilidade permite que convenções linguísticas sejam utilizadas e atos de fala e eventos de leitura sejam criados, tornando a linguagem um processo de convenção e invenção para compartilhar pensamentos e experiências que poderão ser experimentadas por outros. Nessa perspectiva, as crianças já nascem lendo: os sons ao redor, os eventos da natureza, os gestos dos que as rodeiam, dentre outros. Através dessas leituras, são deflagrados pensamentos, interpretações, que tornam o ato leitor um ato criativo por essência.

Já o comportamento de brincar é o ato infantil por excelência. Huzinga (2008) afirma que a gênese do pensamento humano é lúdica. Portanto, podemos inferir que os modos de leitura das crianças estão imersos em uma carga de ludicidade.

Contudo, brincar se aprende brincando. As primeiras brincadeiras da mãe com o bebê são fundamentais para a consolidação de um repertório lúdico.

Em seu texto *Livros infantis antigos e esquecidos*, o autor Benjamin afirma que a criança “ (...) exige dos adultos representações claras e inteligíveis, mas não infantis, e muito menos as que os adultos concebem como tais” (BENJAMIN, 1994, p. 236). Ou seja, o autor reconhece o potencial de experimentação estética que as crianças possuem, afirmando inclusive que elas compreendem temas sérios, abstratos porque sua compreensão é espontânea e parte do coração.

Encontramos, portanto, a constatação de um sujeito leitor que inicia sua trajetória leitora desde os seus primeiros dias de vida. Seus modos de leitura, genuinamente, são marcados por um comportamento lúdico que, por sua vez, não deve ser infantilizado e sim considerado no que se refere às experiências estéticas vivenciadas pelas crianças.

A partir desse ponto, pensemos, então, primeiramente, na instituição biblioteca (e em todas as suas marcas históricas) e no sujeito infantil que se encontra no período da primeira infância (de zero a seis anos). Para viabilizar este acesso (na compreensão mais ampla do termo), é necessário pensar em algumas especificidades.

Baptista apresenta no glossário do CEALE (Centro de Alfabetização, leitura e Escrita-FAE-UFMG) o conceito de BEBETECA. Segundo a autora, é uma biblioteca especializada no atendimento à primeira infância (crianças de oito meses aos seis anos de idade) cujos objetivos são:

1. Promover situações de leitura para crianças que se encontram em fase incipiente de contato com a linguagem escrita e que ainda não fazem uso autônomo dessa linguagem;

Nesse tópico, vamos refletir sobre as possíveis ações de promoção de situações de leitura. Tradicionalmente, ao se pensar em um sujeito não alfabetizado diante do objeto livro, a tendência é de que seja transmitido a ele o conteúdo do livro. Em se tratando de um sujeito infantil não alfabetizado, muitas vezes o que encontramos é a transmissão, quase sempre vinculada aos objetos lúdicos - tais como fantoches, brinquedos - e uma transmissão em que a história é contada em linguagem cênica, cênica-musical, de forma a “facilitar” a recepção da criança. Não desconsidero o valor de tais recursos, contudo, ressalto a perspectiva de Guimarães (2011), que afirma que o livro e as práticas de leitura necessitam de mediação para que seja construída a noção do livro como instrumento simbólico sujeito a variadas interações e significações por parte da criança. A autora relata o quanto é incomum encontrar crianças de turmas de berçário ouvindo histórias a partir dos livros. Do mesmo modo, é raro observar esse público manipulando o objeto livro, o que pode apontar para o surgimento de algumas questões referentes à função social do livro e ao status que bebês e crianças pequenas atribuem a tal objeto.

2. Capacitar promotores de leitura - pais, professores, bibliotecários e voluntários - para realizarem apropriadamente a escolha de textos e para desenvolverem mediações adequadas entre o livro e as crianças.

Aqui recorrerei a Reyes, que propõe o que nomeia como “triângulo amoroso” - constituído por adulto, livro e leitor. Nesse triângulo, a criança e o adulto olham conjuntamente para um terceiro elemento: o livro. A função primordial é realizada pelo adulto, que viabiliza o encontro da criança com o livro e deve garanti-lo de forma a ampliar as possibilidades da criança em vivenciar essa experiência:

A função dos mediadores é fornecer as condições ideais para que ocorra o encontro entre um livro e um leitor. E as condições são: garantir que haja bons livros, lê-los

para as crianças e permitir que elas possam tocá-los e mordê-los. É importante também mostrar para as crianças que, ao lado de um livro, há um adulto. Talvez elas não busquem nem os adultos, nem a história, mas essa voz que, enquanto dura a história, está lá, à disposição delas, através das figuras da mãe ou do pai, que deixaram toda a sua vida em suspenso só para lhes contar uma história (REYES, 2012, p.14)

A criança é introduzida em uma “outra ordem simbólica”. É mediada pelo adulto, que lhe oferta a possibilidade de manusear o objeto livro, apresenta-lhe novas formas de linguagem: as ilustrações, as letras, os paratextos. “Certamente esse conjunto de manchas e traços não podia significar nada para o bebê sem a voz adulta que oficia o trânsito para a outra ordem simbólica.” (REYES, 2012, p. 47).

Estabelece-se um jogo no qual algumas definições são postas: que as imagens se encadeiam formando histórias, noções temporais (antes e depois) e espaciais (frente e atrás, da esquerda para a direita, movimentação da página conforme o modo de leitura nas culturas ocidentais).

O jogo não se dá apenas na materialidade que o objeto livro proporciona através do seu manuseio e exploração:

Todas as características do jogo são perfeitamente aplicáveis à produção e à recepção do texto literário, para as quais se requer um estado de liberdade coletiva e pessoal que adquire as formas do desejo e do empenho (PEREIRA, 2007, p. 32).

Baptista propõe que:

Os livros devem ser dispostos em estantes resistentes e cujas prateleiras permitam o livre acesso das crianças. Além das estantes, é necessário que haja cestos ou caixas onde os livros possam ser guardados de acordo com critérios flexíveis; por exemplo, com base nas temáticas,

nos materiais, nos tamanhos, nos formatos dos livros. A bebeteca deve prever a reposição permanente do acervo, a ser constituído por livros de qualidade gráfica, textual, literária, e por uma variedade de gêneros textuais. Finalmente, é preciso que conte com profissionais devidamente habilitados para compreender a relação entre infância e imaginação, potencializando a ligação auspiciosa entre crianças e literatura.

Antonio Candido (1988), em *O direito à literatura*, apresenta algumas reflexões que são pertinentes quando se estabelece a relação entre literatura e infância. A primeira delas é que as palavras são muito mais que um código, visto que apresentam o potencial de comunicar algo que toca o sujeito e que não pode ser apreendido numa ordem necessariamente lógica e racional. Tal fenômeno acontece a partir da recepção de quem leu ou ouviu o texto. Um segundo aspecto abordado por Candido é o da humanização através da literatura. O autor afirma que a “(...) literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.” (CANDIDO, 1988, p.06). E, por fim, afirma que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, 1988, p.12).

Bibliografia

BASTOS, Gustavo Grandini. *Bibliotecas: uma reflexão história acerca da constituição dessas instituições*. Linguagem, v. 17, p. 1-20, 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasa-gem/edicao17/art_bastos.php>.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BAPTISTA, Mônica Correia. *Bebetecas* (Bibliotecas para a primeira infância). Disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/bebetecas-bibliotecas-para-a-primeira-infancia>> Acesso em 08/06/2014.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

GUIMARÃES, M. R. *Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo a cerca da interação de bebês e crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/40488?locale=pt_BR> Acesso em 08/06/2014.

HUZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

MAROTO, Lucia Helena. *Biblioteca escolar, eis a questão!: do espaço de castigo ao centro do fazer educativo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PEREIRA, M.A. Jogos de linguagem, redes de sentido: leituras literárias. "In": PAIVA A; MARTINS A; PAULINO G; CORRÊA H; VERSIANI Z (orgs). *Literatura: saberes em movimento*. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p 31-46.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990. (Coleção Novas buscas em educação, v. 38).

REYES, Y. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.

SOUZA, Solange Jobim e (org.). *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7letras, 2000.

O percurso leitura: do espaço ao tempo

Viviane de Cássia Maia Trindade

Entre os profissionais da educação há um crescente interesse em compreender o que é uma mediação literária. Se o conceito em si já abarca infinitas possibilidades, tantas quantas são as leituras e os livros, soma-se a essa flexibilidade conceitual de mediação a diversidade de endereçamentos das produções literárias.

No presente texto, vamos explorar algumas situações de mediação de literatura para a criança entre zero e cinco anos com a finalidade de evidenciar modos possíveis de aproximar os livros e os leitores.

O que está entre a criança e o livro

Há uma busca por tornar atraentes os ambientes onde os livros ficam, como há também investimentos na produção editorial do livro para a primeira infância.

Entretanto, o ponto em que as escolas ainda se encontram é de investimento na formação dos profissionais que estão entre a criança e o livro, ou seja, o mediador entre o objeto cultural e o sujeito leitor.

Se se leva em consideração a história da literatura infantil no Brasil em que a escola sempre foi a sua promotora (LAJOLO & ZILBERMAN, 1998), é sempre necessário pensar no papel das instituições na formação do leitor. Nesse sentido, algumas questões podem ser levantadas no que diz respeito à finalidade de se traçar um percurso que permita pensar a relação dos espaços que abrigam o livro, os profissionais que lá estão e a mediação da leitura. Quais sejam: de que maneira a escola e as bibliotecas escolares limitam ou promovem práticas diversificadas de leitura? Como empreender práticas criativas para a circulação do livro nestes espaços? Como garantir experiências de leituras subjetivas e individuais em espaços coletivos? Como pensar a formação do profissional responsável pela inserção da literatura entre as crianças? Adianto que estas questões não serão respondidas de

maneira definitiva. Teremos somente alguns lampejos de alternativas porque as soluções dependem de contextos variados.

A organização do espaço

A organização dos espaços já é uma mediação. Escolher livros que possam ficar em evidência, cujas capas sejam atraentes e estejam voltadas para fora são estratégias que facilitam escolhas. Quando as estantes se encontram no nível de acesso das crianças, elas podem buscar pela obra de seu interesse, autonomamente. A variedade de obras disponíveis estimula a construção de critérios pela criança para que eleja os de sua preferência. A constância dos mesmos títulos por tempos longos faz com que as crianças repitam escolhas a partir de preferências, porque estabelecerão laços afetivos com os livros que, repetidas vezes, manusearem. Buscarão pelas cenas já conhecidas nos livros, ampliando os significados a cada nova experiência.

O texto como espaço

À medida que a criança, desde bebê, interage com o livro e busca conferir significado ao que percebe de representações culturais nas obras, pouco a pouco, o livro passa a ser espaço de construção de sua subjetividade.

Se os livros ficam disponíveis e as crianças podem escolher os mesmos ou variá-los com o tempo, buscarão por aqueles que lhes afetam¹. A cada manuseio e reencontro com as cenas ou representação de objetos, pessoas etc, experimentam emoções repetidas, mas que se intensificam. Os novos livros que vão substituindo aqueles preferidos provocam outras relações, sentimentos mais profundos, subjetividades crescentes que podem educar a sensibilidade da criança.

¹ O conceito de afetar é desenvolvido em: ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. V. 1

Ao compartilharem as leituras com os colegas, professores e bibliotecários, as experiências de uns e outros se entrecruzam, e descobrem-se como individualidades, mas também que são parte de uma coletividade. As experiências sem cerceamentos com o livro, sem regulações externas que limitem a leitura da criança, oferecem oportunidade para que construam sentidos livres para os textos verbais ou imagéticos. Ao mesmo tempo em que as crianças descobrem a si mesmas, porque adquirem consciência da individualidade quando, por exemplo, emocionando-se com as histórias e personagens, também vão ao encontro da cultura de sua comunidade. Como os sentidos possíveis de um texto estão organizados por códigos que são compartilhados entre aqueles de seu grupo, ao fazer leituras, encontra a cultura do grupo ao qual pertence.

Nas leituras coletivas conduzidas pelo professor, as crianças é que ditarão o ritmo. Suas perguntas, exploração das imagens, certificação do sentido das palavras, comentários sobre as situações apresentadas, busca de relação da cena do livro com a realidade vivida são necessidades de leitores ávidos por experimentarem o que a literatura lhes oferece.

Em sala de aula ou na biblioteca, as leituras dos livros serão propiciadas pelos adultos já iniciados nos gestos de leitores. A criança será conduzida e incentivada a atravessar as páginas dos livros a partir das emoções emanadas por esses adultos.

A literatura como materialização de imaginários

Tradicionalmente, a literatura nos espaços escolares serviu a propósitos pedagógicos. A compreensão sobre o sentido do texto, ao ser submetida a avaliações, impõe à leitura condicionamentos externos ao texto. O que observamos nas formas tradicionais de mediação literária e nas cobranças arbitrárias ao leitor são estratégias que excluem os seus desejos, porque tendem a anular suas impressões mais subjetivas. Se restringem a

experiência leitora, as tais práticas tornam-se obstáculos à leitura emancipatória.

A literatura é a materialização de imaginários e sua finalidade última é provocar outros imaginários. Ao manipular elementos simbólicos, com sentidos múltiplos, o texto literário deseja do leitor a capacidade imaginativa. O leitor será provocado a experimentar o texto *como se* (ISER, 2002) fosse a realidade. Nesse exercício, aquilo que é contado pelo livro, por ter uma forma poética, literária, rimada, ou possuir trocadilhos, ser divertida, e mesmo *nonsense*, entre outras infinitas possibilidades de manipulação de códigos, pode ser vivido com a emoção de quem descobre mundos.

Se a literatura é a materialização de um imaginário, ela mesma é uma medição entre o imaginário e a realidade. Se o imaginário é alguma coisa sem forma, evanescente, fugaz, de sentidos múltiplos, a palavra que o conforma deve ser capaz de propor ao leitor o caminho inverso. Ou seja, a palavra literária deve provocar no leitor a suspensão das certezas e um convite ao inusitado. Portanto, o imaginário do leitor é que será afetado na leitura.

É por isso que não é adequado cobrar uma leitura correta, porque ela se dará conforme as atribuições de sentidos dos leitores. Por sua vez, os sentidos variarão a partir das experiências de vida e de outras leituras de cada um.

A criança como produtora de cultura

Conforme nos adverte Edmir Perrotti,

o gesto aparentemente banal e corriqueiro de abrir as páginas de uma publicação qualquer está mediado por uma complexa trama de relações que, se escapa ao leitor no momento em que se depara com os códigos, nem por isso deixa de ser concreta e atuante. Na realidade, a leitura não é um ato natural, mas cultural e historicamente demarcado. (PERROTTI, 1990, p.63).

Se por um lado as constatações de Perrotti são contundentes ao apontarem que as questões de formação de leitores não podem ser encaradas com ingenuidade, por outro, confirma que o gesto leitor é aprendido. Neste caso, a função do mediador de leitura ganha relevância. Caberá ao mediador aproximar a criança do livro. O mediador encorajará o novo leitor a interagir com o texto, dando-lhe sentidos.

O desejo de ler pode ser adquirido pelo sujeito. É assim que prefiro concatenar as ideias, e não que o leitor deva adquirir o hábito de ler. A leitura literária tem a ver com subjetividade, experiências individuais de se relacionar com a realidade. Por isso, ressalto a relevância do desejo.

A partir de uma pesquisa acadêmica que realizei em biblioteca escolar, nos anos de 1995 e 1996, percebi gestos que se repetiam quando as crianças eram expostas aos ambientes com livros. Denominei a referida experiência de *Livros Livres* (TRINDADE, 1996), e a estratégia evidenciou como é que as crianças constroem mecanismos de apropriação e criação de cultura.

Com o objetivo de descobrir possibilidades de promover a interação com o texto literário na biblioteca, conduzia grupos de mesma idade nesses espaços. Meu exercício era de garantir que explorassem o espaço, as estantes, os livros com liberdade. Com o tempo, as crianças demonstravam interesse em estar na biblioteca e, gradativamente, compreendiam que todas as experiências nesse espaço envolviam o livro.

De maneira recorrente, observava nos primeiros contatos das crianças com a biblioteca um interesse em manipular os livros livremente: brincavam de reorganizá-los nas estantes e emprestavam os livros aos outros colegas como se fossem bibliotecários; diziam-se vendedores de livros; construía casas e outras formas sobrepondo-os em algum canto; imitavam professores nos gestos de leitura para os outros colegas; ou pegavam grandes

quantidades de livros e, colocando-os no chão, deitavam em colchonetes para folheá-los, liam ou copiavam desenhos e textos. Enfim, brincavam com o livro.

Entretanto, a minha expectativa era de perceber como as crianças chegariam à leitura. E isso acontecia. As brincadeiras com os livros, o gesto de folheá-los de maneira descompromissada foram evoluindo. No desenrolar da pesquisa, as atitudes de leitores passavam da brincadeira de faz de conta à leitura propriamente dita. Inicialmente, em pequenos grupos, as crianças compartilhavam livros e liam as imagens. Porém, com o tempo, individualmente, buscavam por algum lugar na biblioteca para ficarem com os livros escolhidos. Tornou-se frequente encontrar as crianças em cantinhos atrás das estantes ou deitadas em colchonetes folheando livros e também os lendo. Era perceptível que, gradativamente, crescia uma necessidade de intimidade com o livro.

Propositadamente, eu deixava na biblioteca folhas de papel, lápis, caneta hidrocor para que as crianças usassem, se desejassem. Minha principal orientação para aqueles que visitavam a biblioteca era de circular livremente escolhendo nas estantes os livros que desejassem. Se não quisessem livros, poderiam ouvir minha leitura do dia ou mesmo desenhar. Após ouvirem a história, produziam, por escolha, algum desenho ou escrita. Frequentemente, o texto que ouviam retornava de outra forma: desenhos, brincadeiras e pequenas encenações, ou textos verbais.

A pesquisa evidenciou que as crianças são capazes de criar formas de estar na biblioteca e interagir com o livro, se encontram essa liberdade. O que tornava a presença das crianças na biblioteca uma experiência significativa era o fato de elas próprias criarem suas possibilidades leitoras. Minha ação mediadora se resumiu em prestigiar e permitir livres iniciativas.

Como havia uma regularidade na presença das crianças na biblioteca, as intensas explorações do ambiente e a necessidade de

manusear grandes quantidades de livros foram cedendo lugar a escolhas individuais, e muitas crianças ficavam com o mesmo livro por quase todo o período em que estavam na biblioteca. Após as experiências leitoras, havia um desejo de escrever. Era o texto retornando por maneiras determinadas pelas crianças.

A pesquisa mostrou que existem vários níveis de envolvimento da criança com o ambiente e o livro: gostar da biblioteca; brincar com o livro; ler o livro; o desejo de escrever.

Respeitando o ritmo da criança

Quando o adulto lê um livro para crianças, na realidade, estão todos lendo juntos. Então, é preciso considerar as intervenções que as crianças fazem. As perguntas aparentemente distantes do tema representam movimentos preciosos do leitor em direção ao texto. São movimentos de construção de sentido.

No presente texto, a ênfase é na experiência com leituras literárias, porque acredito que o jogo simbólico do qual a literatura é feita vai ao encontro da criança. Ficcionalizar é a própria poética da infância. Porém, há outras formas de leitura que não é a ficcional, trata-se dos livros de conceitos cujas leituras são informativas. Como a criança encontra-se na descoberta do mundo, organizando seu pensamento a partir de seu próprio ponto de vista, os livros de conceito auxiliam a nomear o mundo e o que ele lhe oferece. Nesse sentido, a experiência leitora de livros não literários tende a auxiliar as crianças a categorizarem experiências que, conseqüentemente, podem promover a capacidade de construção de sentidos para os mundos ficcionais dos livros literários.

Algumas possibilidades

Ao se pensar em formas para envolver as crianças com os livros é preciso colocar em evidência o próprio texto. A leitura é diferente de uma contação de histórias. Não que a segunda opção seja

inadequada, mas é que a leitura garante uma interação em que o texto será apresentado dentro da sua estrutura verbal original. As palavras, as suas sequências nas frases, a pontuação e toda a organização textual foi pensada com a finalidade de provocar determinadas emoções em seu leitor. Quando o professor faz a leitura em voz alta, garantindo cadências, oralizando as expressões, marcando as pontuações, vai enredando o leitor a partir dos atributos do próprio texto. A leitura exprime as emoções em voz alta, sonorizando as expressões verbais. Com essa estratégia, o texto interfere tanto no processo de compreensão da leitura, quanto nos estímulos aos sentidos das crianças. O envolvimento com o enredo e a empatia com os personagens se darão por meio do professor. Portanto, a leitura de livros também deve ser rotina para as crianças de 0 a 5 anos. Mesmo para os bebês, a leitura oral dos textos é compreensível pela mediação exercida pela voz do adulto. A voz é uma importante manifestação que sonoriza o texto, envolvendo ouvinte/leitor com a história.

Assim sendo, se há grande importância na estrutura textual, na sequência e ritmos do texto, expressos por essa organização, quando se opta por adaptar a história para uma encenação ou contação, é preciso que o profissional fique atento. São importantes os cuidados para não eliminar as estruturas linguísticas que têm papel fundamental na forma como o texto será compreendido, mas, sobretudo, como será experimentado.

Com o propósito de incentivar a leitura de livros para as crianças, seguem algumas alternativas simples que podem promover as interações:

1. Escolher com as crianças os livros que farão parte do acervo da sala. Dentre os títulos escolhidos, a leitura do mesmo texto pode ser tantas vezes quantas as crianças se interessarem. A cada nova leitura, poderão antecipar as ações, expressar suas indignações com os personagens, repetir as estruturas verbais do texto, encontrar novos detalhes nas ilustrações.

2. *Construir uma coleção em sala com livros escolhidos na biblioteca pelas próprias crianças permite que se envolvam com as obras. A expectativa para que a professora leia o livro escolhido por cada uma das crianças proporciona emoções extras à leitura.*

3. *Reunir vários títulos de um mesmo autor ou ilustrador pode possibilitar que as crianças passem a identificar traços das ilustrações ou os gêneros de preferência de determinado escritor. Perceber que um mesmo autor sempre escreve livros com animais que falam, ou que os personagens são crianças, ou que seus textos são em versos, entre outros traços, permite que as crianças interajam com as obras a partir de referências prévias, o que pode facilitar a significação do texto.*

4. *Entre as crianças de 0 a 3 anos há grandes diferenças nas formas de apropriação do texto. As obras cujas imagens contam a mesma história que está no texto verbal pode possibilitar a relação do que é lido com o sentido expresso na ilustração.*

5. *Incluir no acervo selecionado livros literários, livros de conceitos, livros sobre culturas diversificadas permitirá que as crianças circulem por referências diversas. À medida que adquirem mais conceitos e repertório literário, tornam-se leitoras com facilidade de produção de sentidos para o lido.*

Conclusão

A literatura é um jogo de faz de conta, ao modo da brincadeira de criança. Da mesma maneira que a criança inventa mundos enquanto encena aquilo que experimenta na vida, a literatura encena a vida *como se* (ISER, 2002) fosse realidade. Nesse processo de escolher elementos da realidade para focá-lo sobre aspectos inventados, a literatura propõe outras maneiras de mostrar o mundo. Mesmo sendo ficção, o que está no livro não é uma mentira, é a evidenciação daquilo que, muitas vezes, não vemos, porque está naturalizado, automatizado ou se tornou invisível.

No caso do faz de conta, a criança apresenta o que observa sobre os modos de ser das pessoas com quem compartilha experiências. Tanto na literatura como no faz de conta, tomamos conhecimento daquilo que faz parte de nossa cultura, mas que é revelado ou pela criança ou pelo autor, sob pontos de vista próprios.

Se pensados assim, tanto o jogo de faz de conta das crianças quanto a literatura têm a aparência de ficção e são importantes processos que evidenciam a realidade. Neste sentido, a criança possui esquemas de compreensão da realidade muito próximos dos esquemas que a literatura usa para se apropriar e imitar a vida.

Porém, a linguagem simbólica que ganha materialidade na forma escrita/gráfica da literatura demandará mediação, porque as crianças precisam ser iniciadas na especificidade do código dessa representação. Já no caso do faz de conta, a encenação é uma mediação. Trata-se da criança elaborando o que vê e sente, e expressando seus sentimentos em relação ao que a envolve. Num caso e noutro, os adultos mediadores precisam compreender as manifestações simbólicas para significá-las.

Ambas são formas de pensar a realidade, ambas são representações simbólicas e ambas permitem que a criança experimente o mundo de maneira sensível. Porém, a literatura é considerada arte, porque o autor, intencionalmente, organizou seu discurso sobre a realidade, escolhendo palavras, tamanhos das frases, ritmo e tom do texto. Tudo isso para afetar o leitor.

Desse modo, a mediação na escola e na biblioteca deve assegurar que as crianças experimentem a literatura livremente. O texto literário já possui o potencial de envolvimento do leitor, o que pode dispensar práticas de encenação do texto. Permitir que a criança descubra cantinhos onde possam ficar sozinhas com o livro escolhido é fundamental para as experiências leitoras. E não

há caminho mais seguro para o profissional aprender a mediar o livro do que o de se tornar leitor. Na realidade, somente assim ele saberá avaliar quais são as melhores estratégias para aproximar leitores e livros.

Bibliografia

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*, vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. Os atos de fingir ou o que é fictício. In: LIMA, Luiz C. (org.) *Teoria da literatura em suas fontes*, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da literatura no Brasil*. São Paulo: Ática Editora, 1998.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

TRINDADE, Viviane C. M. *Relatório de pesquisa: Enunciação e enunciado - A leitura como prática desejante: por uma nova abordagem da literatura nas escolas*. Faculdade de Letras - UFMG, PAD-PROGRAD, Brasil. 1995/1996.

A importância da mediação
de leitura na primeira infância:
uma prática em bibliotecas
comunitárias

Rafael Mussolini

Mediação de leitura é um termo recente, mas que já se consolidou entre muitos grupos que trabalham com livro, leitura, literatura e bibliotecas em nosso país. Sua definição não deixa de estar ligada aos conceitos de mediação pertencentes a diversas áreas do conhecimento, que se baseiam na solução de conflitos.

Quando falamos de livro e leitura no Brasil, não podemos negar que existe um enorme problema a ser analisado e solucionado, que nos leva diretamente à luta pela democratização do acesso ao conhecimento e à noção de literatura como direito humano. Existe uma grande deficiência no que se refere à leitura no país e que só será amenizada a partir da formulação e implementação de políticas públicas coerentes para a área.

No caso específico da leitura, podemos dizer que o mediador ou mediadora será aquele leitor mais experiente que promove atividades

atuando como guia, apoiador, incentivador, que poderá aumentar o repertório dos aprendizes, facilitar a aprendizagem, gerar condições e ambiente para o estabelecimento de articulação entre informações, mostrar que o ato de ler e escrever é um modo de relacionar a vida de cada um com a realidade na qual se vive (DELMANTO, 2007, p. 19).

Esse mediador, é claro, precisa ser uma pessoa comprometida com diversas questões que perpassam o desenvolvimento social e cognitivo das crianças e estar atenta a todo tipo de processo de formação que possa vir a contribuir com sua prática. Quando uma pessoa se propõe a ler para uma criança, precisa estar preparada para suas intervenções, ciente de que existem momentos em que o máximo que precisará fazer para que a mesma viva a leitura com tudo que ela tem a oferecer é se retirar de cena e deixar a interpretação elaborada pela criança mostrar o caminho.

A formação de leitores é um grande desafio e não existe uma fórmula para alcançar esse objetivo, mas uma infinidade de boas práticas que demonstram que começar cedo é um acerto e que o contato com a leitura na primeira infância é de fundamental importância. A pesquisadora Yolanda Reyes¹ nos diz que “a diferença entre as crianças que crescem rodeadas por palavras é muito grande. Trabalhar com a leitura e a linguagem desenvolve possibilidades de acessar o mundo simbólico na primeira infância”, pois crianças aprendem pela observação e pelo exemplo. Desse modo, podemos dizer que os livros precisam fazer parte de seu dia a dia em um movimento que inclua a família, a escola e as bibliotecas.

Com relação a boas práticas de mediação de leitura, as bibliotecas comunitárias são ótimos exemplos porque trabalham com a noção de biblioteca viva, o que possibilita maior número de empréstimos. Além disso, são, muitas vezes, o único equipamento cultural de uma comunidade. Podemos entender como bibliotecas comunitárias:

aqueles espaços de leitura que surgiram por iniciativa das comunidades e são gerenciados por elas; ou, ainda, aqueles espaços que, embora não tenham sido iniciativas das próprias comunidades, voltem-se para atendê-las e as incluam nos processos de planejamento, monitoramento e avaliação. Em outras palavras, espaços de leitura e bibliotecas que preservem a natureza de uso público e comunitário em sua essência, tendo como princípio fundamental a participação de seu público nos processos decisórios e avaliativos.²

¹ Em matéria publicada por Mariana Lopes para website Porvir, 2015, disponível em: <<http://porvir.org/espaco-na-colombia-aproxima-criancas-da-leitura/>>

² Conceito escrito pela Rede Releitura de Recife-PE, um coletivo de bibliotecas comunitárias, 2009, disponível em: <<https://releiturape.wordpress.com/o-que-e-uma-biblioteca-comunitaria/>>

As crianças que frequentam essas bibliotecas são pertencentes à própria comunidade e, em muitos casos, são alunas de creches comunitárias que trabalham em parceria com os projetos literários das bibliotecas. O trabalho conjunto com os professores e a escola já é por si só uma estratégia eficaz de mediação de leitura, pois demanda planejamento e avaliação. Ao se deslocarem do espaço da sala de aula para um ambiente dedicado aos livros, as crianças passam por um processo de ruptura, entrando num “mundos dos livros”, dando maior liberdade para as histórias acontecerem. Somamos a isso um espírito de comunidade que perpassa todo esse processo. Segundo Vygotsky, que muito tem a nos dizer sobre o processo de aprendizagem, encontraremos reflexões indicando que “o homem se constitui como tal a partir das relações, das experiências que estabelece com o outro” (VYGOTSKY, 1989, apud DELMANTO, 2007, p. 6.) e o livro, a leitura e as bibliotecas podem ser promotores dessa interação.

Dentre as ações mais utilizadas nas atividades de mediação de leitura das bibliotecas comunitárias estão as rodas de leitura, sessões de leitura e o reconto. Rodas de leitura são aqueles momentos onde um grupo de crianças é recebido e é realizada uma leitura previamente selecionada; já nas sessões de leitura o mesmo roteiro é seguido, acrescido de um momento de livre circulação pela biblioteca para apreciar o acervo e fazer seleção de livros para empréstimos; por fim, temos o reconto, um processo de reconstrução oral de uma história trazida pela própria criança e que muitas vezes foi apresentado pelo próprio mediador em um outro momento. Um ponto em comum entre essas três dinâmicas é o fato de que todas essas estratégias levam à conversa, ao diálogo sobre a história apresentada e isso acontece através de atividades rotineiras e planejadas.

Existe também todo um cuidado no que se refere ao preparo do ambiente para receber cada grupo de crianças, independente das limitações que um espaço comunitário possa vir a ter. Buscamos

ao máximo garantir que a biblioteca tenha um local para que o público se sente em roda, estantes separadas por algum tipo de classificação que facilite o acesso aos livros, um cantinho especial de acervo de literatura para a infância e que permita que as próprias crianças tenham a autonomia de circular entre livros e manuseá-los.

É inegável a importância da ilustração em livros para a infância. Conforme as crianças vão aprimorando as percepções e aumentando seu repertório simbólico, ao lidar com diversos tipos de experiências com livros de cores, formatos e materiais diferentes, as mesmas passam, inclusive, a expressar suas preferências por essa ou aquela técnica de ilustração e até por ilustradores. A ilustradora Graça Lima reitera:

a ilustração é uma arte instrutiva, pois desenvolve o conhecimento visual e a percepção das coisas. Por meio da imagem podemos reconstruir o passado, refletir o presente e imaginar o futuro ou criar situações impossíveis no mundo real. A ilustração é uma forma de arte visual que, por sua criatividade, colorido, projeção, estilo ou forma, amplia, diversifica e pode até por vezes, superar a própria leitura do texto narrado. (LIMA, 2008, p.41).

Crianças são muito observadoras e a relação que estabelecem com o livro ilustrado comprova isso, pois estão a todo momento apontando detalhes na imagem que muitas vezes o próprio mediador de leitura possa não ter percebido. Ao realizar leitura para crianças de um livro escrito por Ilan Brenman e ilustrado por Silvana Rando chamado *Clara* (Brinque Book, 2007), deparei-me com esse poder de percepção que as crianças possuem. A cada imagem do livro, a ilustradora acrescentou um personagem em nenhum momento citado durante o texto, mas que aparece interagindo de alguma forma em todas as ilustrações, andando de carro com Clara, observando a personagem enquanto brinca no balanço e até patinando com a vovó de Clara. Eu, enquanto

mediador, não havia me dado conta de contextualizar a figura do passarinho no livro, pois simplesmente nem havia percebido que ele estava lá. As crianças, todavia, logo questionavam a presença do passarinho e caíam na gargalhada a cada página passada com ele realizando alguma ação junto da protagonista. Pesquisando, fui perceber que essa é uma característica do trabalho de Rando e encontrei outros livros com outros personagens que fazem parte da ilustração sem serem citados na escrita.

Paulo Freire já defendia que “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não pela manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 2006, p. 08). O aprendizado da leitura precisa ser defendido enquanto um direito humano, enquanto um ato que irá levar o sujeito a compreender melhor o mundo em que vive. O aprendizado é também um fator essencial para a inclusão social e as bibliotecas comunitárias possuem experiência nesse quesito.

Quanto mais cedo uma criança tiver acesso ao livro, melhor, pois este contato será um diferencial no seu desenvolvimento social e cognitivo. Se esse acesso for através de uma biblioteca, muito melhor, pois, além dos livros, a criança ainda exercitará o convívio social, aumentando a possibilidade de interações e estímulos. Se essa biblioteca fizer parte da comunidade local ou escolar, por exemplo, na qual a criança está inserida, além das questões trazidas anteriormente, ela ainda terá uma sensação de pertencimento e de enraizamento comunitário na interação com seus pares. A experiência de se relacionar e de conviver com outras crianças pode ser uma estratégia para introduzir o comportamento leitor. As bibliotecas de acesso público podem cumprir muito bem esse papel se forem, ao mesmo tempo, um espaço comprometido com a democratização do acesso aos livros e propiciarem a interação e a participação de seu público.

Bibliografia:

DELMANTO, Dileta. A mediação da leitura à luz da concepção de aprendizado socialmente elaborado. In *Prazer em ler, Vol2*, Registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação de leitura. Rio de Janeiro: Instituto C&A, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 48 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Graça. Lendo Imagens. In *Nos caminhos da leitura*. São Paulo: Peirópolis, 2008.



EntREVISTAS e dePOIMENTOS

parte 5

A arte de escrever e ilustrar livros: um ofício de inquietude

Entrevista com Marilda Castanha e Nelson Cruz

Por Jéssica Tolentino e Samara Coutinho

“Trabalhar um livro e trabalhar em uma ilustração para um livro é trabalhar o pensamento, e o pensamento tem que ser inquieto, o pensamento tem que mudar”. É com essa visão de mundo que os escritores e ilustradores Marilda Castanha e Nelson Cruz criam os seus livros, premiados no Brasil e no exterior.

A paixão pela literatura infantil surgiu para Marilda Castanha no final da década de 1980, quando ainda cursava Belas Artes na UFMG. Nessa mesma época, Nelson Cruz, que até então desenhava caricaturas para jornais, iniciou seu primeiro contato com o mercado editorial. Desde então, os dois já ganharam prêmios importantes como o Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, e foram indicados pela FNLIJ ao prêmio Hans Christian Andersen de Ilustração e para compor a *Lista de Honra*, ambos promovidos pelo IBBY (instituição localizada na Suíça voltada para livros infantis).

É no ateliê compartilhado pelos dois em Santa Luzia, Minas Gerais, onde nascem seus desenhos e palavras. Seus trabalhos, desenvolvidos em processos individuais e com estéticas próprias, misturam sensibilidade, intuição e técnicas desenvolvidas ao longo de anos de estudos – um movimento que tem como matéria-prima as suas próprias memórias e experiências.

Vocês começaram criando ilustrações para textos de outros escritores e hoje assinam texto e imagem da maioria dos seus livros. Vocês poderiam falar um pouco sobre essa mudança da autoria no trabalho de vocês?

Nelson: Eu costumo dizer que quando eu entrei no mercado de ilustração, o ilustrador era considerado e ainda é, de certa maneira, um prestador de serviço, na medida em que ele não é identificado como autor de imagem. Na nossa sociedade é identificado como autor aquele que escreve, não aquele que desenha. Isso

pode ser uma questão cultural, social, que ainda vai levar muitos anos para ser modificada. Por isso eu tomei a decisão de ser autor. Eu entendo que meus desenhos contam histórias, então eu me entendo como autor. Até que ponto as minhas histórias são boas ou não, isso não importa, o tempo é que vai me dizer. Na medida em que os livros forem sendo publicados, considerados, aí eu vou me tornando autor. Isso junto com todas as pessoas que me consideram assim. Quanto mais pessoas vão pensando junto comigo, eu vou me tornando autor.

Marilda: Há outra coisa também. À medida que você vai lendo os textos dos outros e vai criando imagens, criando um texto visual para acompanhar aquele texto gráfico, você vai tendo vontade de escrever também, vontade de escrever para contar as suas próprias histórias.

Nelson: Mesmo porque o ser humano nasceu para contar histórias. Nós somos isto: contadores de histórias. Todas as pessoas contam histórias. Quem tem instrumentos para gravar as suas, tem um certo privilégio na sociedade. [...] Quando nós decidimos que contaríamos as nossas próprias histórias, havia dois motivos. Nós queríamos ilustrar histórias que ninguém escrevia. Chegavam as histórias, as mais diferentes possíveis, mas não eram as nossas. E o investimento que nós estávamos fazendo na narrativa da imagem, da ilustração, começou a exigir de nós uma conversa com o próprio projeto, como a Marilda falou. O desenho começou a conversar conosco, mostrando que ele precisava se desenvolver por conta própria. Então nós resolvemos fazer livros de imagem, investir cada vez mais na narrativa, e aí os nossos livros foram nascendo. Primeiro os livros de imagem, com pouco texto. O primeiro livro em que trabalhei com texto e ilustrações foi o *Dirceu e Marília*¹. Eu pensei: “esse livro tem que

¹ Primeira edição publicada pela Editora Formato (1999). Foi relançado em 2008 pela Cosac Naify.

ser de imagem, com o mínimo de texto”. Mas eu tinha clareza de que o mínimo de texto era importante. Aí entrou um longo trabalho de leitura e pesquisa, para dar veracidade ao personagem e à narrativa textual, porque a narrativa com a imagem eu já dominava. Esse é um processo muito pessoal, não é só algo profissional. Nessa perspectiva, ser autores, para nós, foi um processo de quase dez anos.

Marilda: Isso não quer dizer que estamos fechados apenas nos projetos pessoais. Damos prioridade aos nossos projetos autorais, mas em alguns momentos também queremos ilustrar textos de outras pessoas, o que muitas vezes se torna um projeto pessoal, mais que profissional. Como no projeto de ilustrar contos do escritor Murilo Rubião², no qual estamos trabalhando agora. Muitas vezes, tudo começa com uma vontade, um sonho.

Para vocês, há alguma especificidade na escrita e na ilustração de livros para crianças?

Nelson: Muitas pessoas investem na produção para crianças desenhando sapinhos, gatinhos, cachorrinhos. Eu, particularmente, não consigo fazer isso. Fico repetindo a frase: “Sou incompetente para desenhar esses bichinhos”. Eu prefiro dar minha contribuição com literatura. É difícil, ainda mais em um país em que não se lê ou se lê muito pouco. É uma luta para o livro chegar às pessoas. Mas pensamos sempre que se o livro chegar, ele vai chegar como uma contribuição forte.

Marilda: Por isso eu gosto de colocar um plural aí: literatura para infâncias. Porque existem várias infâncias. O Nelson tem uma concepção de infância na qual ele não minimiza o leitor, o que faz com que ele seja muito exigente consigo mesmo. Então,

² Três contos do Murilo Rubião, ilustrados por Marilda Castanha, Nelson Cruz e Odilon Moraes. Os livros foram lançados em dezembro de 2016 pela Editora Positivo.

quando ele fala “eu tenho verdadeira incompetência para desenhar sapinhos”, eu acho isso ótimo!

Nelson: É porque tem gente mais competente que eu para fazer isso. Então deixo quem quer desenhar assim à vontade, porque acho que na primeira infância isso cai muito bem. Mas como eu quero me dedicar ao público jovem, adolescente, eu já trabalho com mais exigência. Não só comigo.

Falando sobre a primeira infância... Existem temas, cores e formas específicos para as crianças muito pequenas? O que vocês consideram ao fazer livros para esse público?

Nelson: Eu não consigo pensar tão cientificamente e nem quero, porque seria tentar moldar uma forma de pensamento. Se a criança que tem cinco ou seis anos pensa mais em amarelo, então eu vou usar mais amarelo... Não! A história que eu crio tem que refletir o que eu penso e o que eu sinto. Se eu vou usar tons escuros ou tons claros, é a minha intuição e o meu raciocínio que vão dizer. Às vezes, acho que o livro que criei pode ser pesado, mas ele é sincero. Se eu for falar sobre ele, vou falar porque me ocorreu ou o que me levou a contar a história daquela maneira. É importante que eu seja identificado como um indivíduo, não como uma máquina de pensar livros. As pessoas fazem esse tipo de colocação “Pra qual idade é o seu livro?” Eu não faço essas diferenciações, eu tenho horror a isso. O meu livro vai refletir a minha infância, a minha adolescência e a minha vida adulta. Ou seja, o que eu digo do mundo que eu vejo, do mundo em que vivi. Mesmo que as editoras e as livrarias façam esse tipo de esquadramento, por uma questão de mercado, eu não vou deixar de produzir segundo minha intuição. Eu estou produzindo

³ Publicado pela Abacatte Editorial (2014), o livro reúne frases recolhidas em obras de autores como Olavo Bilac, Florbela Espanca, Coelho Neto, Lima Barreto e Alberto Caeiro. As ilustrações do livro foram feitas em madeirite, aproveitando a superfície avermelhada e nós característicos do material.

do um livro em papelão, porque a minha intuição diz que esteticamente me agrada. Eu estou dizendo para as pessoas que esse material que elas jogam fora é artístico. *O livro do acaso*³ é isso. Muita gente se surpreende, isso é um material que eu piso, que vai na lama, que eu queimo, faço uma fogueira, jogo fora. Não, eu faço um livro com isso.

Marilda: Para começar, vamos pensar em uma criança pequena. Experimente colocar na frente dela um brinquedo feito para a sua idade e um molho de chaves. O que ela vai escolher? Se o brinquedo for novidade, lógico que ela vai escolher ele. Mas se a criança já conhece aquilo ali, ela vai se interessar pelo molho de chaves, pela panela. O local que as crianças mais gostam de visitar, crianças pequenininhas (estou falando da primeira infância), o que elas gostam mesmo é do armário de cozinha debaixo da pia. Porque ali vai ter barulho, vai ter cor. Não é para ela, não é indicado para ela, mas ela gosta daquilo. Por quê? O que ela está fazendo, na verdade, é uma descoberta do mundo. Acho que a infância, especialmente a primeira infância, é a idade das descobertas e de nós propiciarmos essas descobertas. Primeiro eu acho isso: a criança sempre vai naquilo que não necessariamente é para ela. Um molho de chaves, uns óculos... Tudo aquilo que é novo, que é inusitado, é atraente para uma criança. Então não dá para fechar “isso é para criança” ou “dá só isso que é para idade dela”, porque ela precisa ver outras coisas. Eu fiz um livro, o *Ops*⁴, pensando que é um livro para bebês, indicado para bebês. Essa coisa das cores, há alguns cânones. Eu fui estudar um pouco como seria um livro para bebês e vi isso como um cânone: página branca, livro claro, calmo etc. E não fiz um livro assim. Existe o cânone que pede isso, mas eu posso criar em cima disso. Você pode até me perguntar: “teve alguma regra desse cânone que você seguiu?”. Teve. O livro é

⁴ Cosac Naify (2011).

cartonado, arredondado, pequenininho (para caber nas mãozinhas do bebê); a criança pode pisar nele, babar, morder, tudo o que ela quiser. Mas o *Ops*, como o Nelson disse, também foi feito pela Marilda, pela história dela. Eu ficava observando o que interessava aos nossos filhos, quando eles eram pequeninhos. O Nino era bem isso, com um comportamento inusitado. Se eu pedisse para virar de cabeça para baixo, me referindo a alguma coisa, era mais fácil ele mesmo se virar, do que desvirar o que eu queria. As crianças me surpreendiam, então eu quis fazer um personagem que me surpreendesse e aos leitores também. No *Ops* eu tive uma atitude diferente em relação a outros livros, tanto na concepção da figura, quanto na da imagem. A figuração é apenas um personagem em um fundo. Eu comecei a perceber que os nossos filhos, pequeninhos, identificavam melhor as imagens se elas não tivessem muitos elementos de fundo. Então eu acho que ele [o *Ops*] é mesmo um livro para bebês, mas eu já vi professores dando para crianças maiores. Isso de livros para crianças de zero a seis anos, isso é balela. Agora, ele pode ter uma indicação. O *Ops* é indicado para crianças pequenas? Eu acho que sim. Eu me sinto confortável se alguém disser que o *Ops* tem uma indicação para bebês, o que não quer dizer que os maiores não possam lê-lo. O mesmo acontece com o *Em asas de algodão*⁵: um bebê pode manusear aquele livro, mas pode ter mais dificuldade. Nesse caso, ele vai precisar de um mediador de leitura. Todo livro é para todo mundo, mas com alguns você vai precisar mais de um mediador que com outros. Isso é a questão da indicação.

Outra coisa é a questão da transgressão. Quando você tem o livro, você pode, também, ter uma atitude transgressora ali. Então, quando você faz o livro, e como o Nelson falou que não gosta de desenhar bichinho, não deixa de ser transgressor, já que se

⁵ SM (2016).

convencionou, numa certa fase, de que tudo para criança tem que ser infantil. É uma balela isso. A gente pode ser transgressor nisso aí. É tudo muito volátil, não precisa ficar fechado.

Em uma entrevista, Marilda, você falou que a chegada dos filhos te ensinou a fazer livros para as crianças. Que lição foi essa que eles te deram?

Marilda: Eu acho que as crianças me deram a convivência com o inusitado. Como falei antes, de repente, eu descobri que para uma criança é mais interessante um molho de chaves do que um brinquedo muito elaborado, um brinquedo pedagógico e instrutivo. Elas me ensinaram o outro lado, o avesso das coisas. Um dia eu percebi, por exemplo, que o *Pindorama*⁶, que é fruto de uma pesquisa de anos e anos, não era o livro de que elas mais gostavam. Eles gostavam do livro do Marcelo Xavier, que era feito de massinha, da Mônica e do Cebolinha... Maurício de Souza era o ídolo! Quando o Maurício de Souza deu um beijo na Cecília, ela tinha cerca de seis aninhos, ela falou que não ia mais lavar o rosto, porque o Maurício de Souza tinha dado um beijo nela. Chorava para vê-lo! Meus filhos me ensinaram muito na convivência. Então, de repente, eu não estava mais fazendo aquilo que eu idealizava como infantil. Eu estava com duas infâncias dentro de casa. Eu tinha que me render ao espírito deles, ao que eles me mostravam. Esse livro, *Fases da lua e outros segredos*⁷

⁶ Primeira edição publicada pela Editora Formato (1999). Foi relançado em 2007 pela Cosac Naify.

⁷ Publicado pela Editora Peirópolis (2014), o livro foi elaborado a partir das anotações feitas por Marilda Castanha das conversas e experiências de seus filhos pequenos.

⁸ Poema retirado do livro *Fases da lua e outros segredos* (Peirópolis, 2014).

é muito isso. Eu não imaginava que essas anotações pudessem ser tão poéticas.

Acontecimento⁸ é assim, poeticamente inusitado..

Acontecimento

No meio do caminho
ele encontrou uma pena.
Abaixou-se.
E olhando aquele acontecimento,
para a mãe revelou:
- Tenho um segredinho:
a pena perdeu o passarinho!

Marilda: Nós vivemos isso!

Nelson: É. Eu me lembro do dia em que ele falou isso. Foi lá em Paraty.

Marilda: Foi lá em Paraty! O Nino era pequenininho.

Nelson: Correu, correu, correu.

Marilda: Ele agachou.

Nelson: Olha aqui, mãe! A pena perdeu o passarinho!

Marilda: Isso, na rua, em Paraty. A Vanessa, editora da Cosac Naify, viu isso e falou: “Não acredito! Não acredito! Que coisa mais linda!” Então, não tem jeito de não aprender o que é infância quando se tem duas crianças. Só quem não quer, não vê. Então a infância é isso. Outra coisa que eu me lembro do Nino falar, quando entrei em casa com os carrinhos dele: “Filho, trouxe seus carrinhos que estavam na casa da vovó!” “Como assim, sem mim?”, ele disse. Olha que coisa mais linda! É genial! A gente se rende ao espírito

infantil quando se tem duas crianças em casa. Não dá pra você ter filhos com mão de ferro e falar: “Não, agora eu vou fazer um tratado sobre a infância”. Vai nada! Você tem que ouvir o que eles estão falando. Assim eles me ensinaram. Eu me salvei muito com eles. E acho que cada livro que eu fiz depois deles..

Certamente a maternidade influenciou a sua produção. No seu caso também ocorreu o mesmo, Nelson?

Marilda: Temos duas crianças em casa. Temos dois críticos, leitores críticos.

Nelson: Na minha criação eu acho que não alterou muito. Eu sou muito apegado à minha própria história. Agora, que eu fiquei mais feliz enquanto pessoa por ter filhos, sim. Talvez isso me anime diante das ideias. Somos seres humanos, afetados por aquilo que ocorre ao nosso redor. Tudo muda. Por exemplo, a Marilda ficou com a antena mais ligada e produziu um caderno de anotações e do caderno surgiu o livro *Fases da lua e outros segredos*. Então, de alguma forma, ela foi mais afetada por isso.

Marilda: Tudo muda muito, porque aí você tem uma família. Temos que cuidar de duas crianças. Temos que ter ideias, temos que ganhar dinheiro com elas. Os filhos põem a gente para trabalhar também, nesse sentido. Eles não só me deixaram mais perceptiva, como a sensibilidade fica muito à flor da pele com filhos. Isso eu acho que é mais da mulher que do homem.

Nelson: O que não se pode perder é a ideia de que nós somos pessoas, avaliando o que acontece ao nosso redor. E com essa ferramenta, o desenho, isso se manifesta em uma sequência de ideias. Eu acho que o que é importante é isso, é a antena estar voltada para o que está circulando mais próximo e também mais longe. Como o Guimarães Rosa diz: *O sertão é o mundo inteiro*. Então estamos no mundo inteiro, de forma que tudo o que ocorre lá, ocorre aqui.

FNLIJ: uma história de crianças, livros e leituras no Brasil

Entrevista com Elizabeth Serra

Por Érica Lima, Fabíola Farias e Raquel Lopes

A história de Elizabeth Serra, secretária-geral da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil há quase trinta anos, confunde-se com a dos livros para crianças no Brasil. Presente nas principais discussões sobre leitura, livros e infância no país e também no exterior, Beth, como é conhecida pelos escritores, ilustradores, editores, professores, bibliotecários e mediadores de leitura, conta, na entrevista abaixo, um pouco sobre a evolução dos livros e projetos para a leitura na infância no Brasil.

Acho que podemos dizer, sem grandes possibilidades de erro, que a FNLIJ é a instituição brasileira que tem se dedicado ao livro para crianças de maneira mais longeva. Em quase cinquenta anos de existência, muitas coisas mudaram. Quais são as principais questões que ocupam a FNLIJ hoje?

Elizabeth: A FNLIJ, criada em 1968, é a seção brasileira do IBBY – *International Board on Books for Young People* e pioneira no Brasil com a missão institucional de promover a qualidade nos livros para crianças e jovens e defender o direito democrático ao seu acesso, por meio da escola e da biblioteca, com a convicção de que esses são os fundamentos para a construção de uma sociedade que valoriza a cultura escrita, na qual a literatura – escrita com arte – é a sua principal e mais completa expressão.

Como seção nacional do IBBY, nos inspiramos em suas ações para criar projetos e atuar no país. O primeiro deles, e que considero o mais importante ainda hoje, é o trabalho de Seleção Anual dos livros publicados no Brasil para crianças e jovens, que culmina na premiação dos melhores em dezoito categorias. O Prêmio FNLIJ, desde seu início, contribui para difundir conceitos e critérios sobre a qualidade dos livros, motivando escritores, ilustradores e editores a buscarem o seu melhor, cientes da responsabilidade social que é publicar livros para crianças e jovens, embora existam também aqueles que vejam somente o seu aspecto mercadológico, sem se preocuparem com a qualidade. Por outro

lado, a seleção dos melhores livros subsidia e orienta professores a selecionarem os livros para sua leitura e de seus alunos.

A qualidade da produção de livros de um país e a abrangência dos seus canais de acesso refletem o grau de investimento na cultura e na educação do seu povo.

A Seleção Anual da FNLIJ está na sua 43ª edição e a relação dos títulos que receberam o Prêmio FNLIJ está disponível no site <www.fnlij.org.br>.

O primeiro resultado prático do trabalho da premiação pela FNLIJ deu origem ao pioneiro projeto *Ciranda de Livros* (1982-1985), financiado pelo laboratório alemão Hoescht, que distribuiu, por quatro anos seguidos, livros de literatura para as turmas do antigo Primário das trinta mil escolas públicas mais carentes do país. Com veiculação pela TV Globo, resultado da parceria com a Fundação Roberto Marinho, os livros selecionados e seus autores ficaram conhecidos em todo o Brasil. A *Ciranda* teve um papel histórico na democratização do direito de as crianças receberem livros de literatura nas escolas, na medida em que motivou o governo federal a criar o seu próprio programa de distribuição de livros de literatura, o Sala de Leitura, da então FAE/MEC, semente do que é o hoje o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. É necessário registrar aqui que o PNBE, consolidado como tal em 1999, foi abruptamente suspenso em 2015, o que consideramos uma gravíssima interrupção dessa conquista dos educadores brasileiros e que continua suspenso em 2016, quando estamos respondendo a essa entrevista. O silêncio das universidades, dos professores e das escolas, para não citar o da sociedade em geral, sobre a suspensão do PNBE reflete a ainda frágil valorização da presença dos livros de literatura infantil e juvenil nas escolas públicas do país. Apesar disso, esperamos que o PNBE retorne em 2017.

Ainda no final da década de 1980, com financiamento da FINEP¹, a FNLIJ desenvolveu a pesquisa *Por uma Política de Leitura*, que deu origem ao primeiro programa governamental de promoção da leitura, o PROLER, da FBN/MinC², e dimensão nacional aos temas leitura, livro, literatura e bibliotecas nas políticas públicas do país, tanto para a área da cultura como da educação, embora com apropriações em graus diferenciados e sem a integração devida e necessária entre elas, o que possibilitaria somar esforços na mesma direção e ter melhores resultados.

Como ação de divulgação da qualidade da literatura infantil e juvenil brasileira no exterior, entre outras que lhe compete como seção brasileira do IBBY, a FNLIJ, a cada dois anos, indica um escritor e um ilustrador para concorrerem ao Prêmio Hans Christian Andersen – HCA, o pioneiro e mais importante prêmio internacional para literatura infantil e juvenil. As indicações da FNLIJ resultaram em três vitórias para a América Latina: Lygia Bojunga (1982), Ana Maria Machado (2000) e Roger Mello (2014), expressando o reconhecimento do trabalho de seleção da FNLIJ e dando visibilidade aos nossos autores, tanto para o público nacional como para o estrangeiro. O acervo de literatura infantil e juvenil da FNLIJ, formado pelos livros enviados pelos editores para análise, é o maior do país e seus títulos estão disponíveis também em seu site.

Em quase cinquenta anos de atuação, a FNLIJ continua com seu trabalho de base, que é o de conhecer e divulgar a produção nacional, premiando os melhores livros, ao qual se somam outras ações com desdobramentos práticos e teóricos.

¹ Empresa pública brasileira, Financiadora de Estudos e Projetos, atua no fomento à Ciência, Tecnologia e Inovação em empresas, universidades, institutos tecnológicos e em outras instituições públicas e privadas.

² Fundação Biblioteca Nacional / Ministério da Cultura.

Embora estejamos distantes do ideal que move o esforço da FNLIJ, isto é, tornar a leitura um valor cultural desde a infância, apoiado pela participação de inúmeras pessoas e instituições, constatamos algumas conquistas relevantes da sociedade brasileira, dentre as quais a qualidade da produção nacional para o público infantil e juvenil, o aumento considerável de livros de literatura nas escolas, o maior acesso de crianças e jovens à escola — apesar dos milhões que ainda estão fora do sistema público — e o esforço pessoal de muitos professores e alguns bibliotecários para vencer as barreiras que dificultam a formação e a manutenção de alunos leitores em nosso país.

Apesar dessas conquistas, os resultados das avaliações nacionais e internacionais sobre as competências de leitura e escrita de nossas crianças e jovens revelam que o desempenho da maioria está muito abaixo do desejável, o que nos coloca como adultos em dívida com essas gerações, por não termos conseguido qualificar os seus professores de forma a torná-los competentes na própria língua. Por sua gravidade para o desenvolvimento da sociedade (infelizmente, não pelo direito de cada criança receber uma educação de qualidade), o tema passou a ser objeto de estudos e pesquisas por especialistas, e também não-especialistas, sendo discutido em fóruns, seminários e congressos. Porém ainda sem muito aprofundamento, em nossa opinião.

Esse conjunto de problemas vai refletir diretamente no compromisso institucional da FNLIJ, que tem ampliado e focado, cada vez mais, suas ações para a formação de professores e bibliotecários que estão nas escolas, lidando diariamente com a infância e a juventude, mas que não tiveram, nem têm, a presença da literatura com a necessária ênfase na sua formação como professores de crianças e jovens.

Fruto dessas constatações, considero que o principal problema com o qual nos defrontamos hoje é a ausência da literatura para

crianças e jovens, bem como a da literatura adulta, na base da formação de nossos professores do Ensino Fundamental e Médio.

Temos os livros nas escolas, o que não tínhamos há trinta anos, mas os professores não são seus leitores habituais, ressalvadas as exceções, portanto sem condições de motivar e preparar seus alunos para a leitura. Ainda presa e dependente dos livros didáticos e das regras gramaticais, a maioria dos professores empobrece a relação do aluno com a língua materna, privando-os do contato com a beleza da criação literária. A essa lacuna na formação do professor soma-se a desvalorização e mesmo o desconhecimento da função social da biblioteca da escola como parte de um projeto político pedagógico centrado na formação de leitores e escritores. A separação entre a educação e a cultura aumenta as diferenças, deixando de contribuir para somar os esforços na direção de uma sociedade leitora.

Quais são os principais projetos da FNLIJ hoje?

Elizabeth: Reiterando o que disse acima, o principal projeto da FNLIJ continua sendo aquele que nos conduz aos seus vários desdobramentos e ao qual voltamos sempre: a avaliação dos livros publicados no Brasil que nos chegam pela confiança dos editores e autores no trabalho de leitura na Seleção Anual e que conta com a colaboração de especialistas como seus leitores voluntários.

O mais recente projeto que reúne e dá forma a esse trabalho foi criado em 1999. Refiro-me ao Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens, com edições anuais. Como trata-se de uma ação institucional direta, foi possível aplicar os princípios da Fundação, quais sejam, a crença na força da escrita literária e a certeza do interesse de crianças e jovens por livros de literatura. É possível, por esses motivos, manter o foco de todas as atividades do evento na prática da leitura, sem recorrer a outros suportes que supostamente são necessários para atrair a criança ou prender

sua atenção quando se trata de ler livros. Acreditamos firmemente que um bom livro, lido por um leitor adulto, tem a força para envolver a criança ou o jovem no interesse pelos livros. Como símbolo da nossa missão, o Salão FNLIJ faz questão de presentear todas as crianças e jovens com um livro de literatura entregue na saída do evento, fruto da colaboração dos editores presentes e da seleção da FNLIJ.

Além dos livros expostos nos estandes das editoras — somente de ficção e informativos —, o público tem contato com livros selecionados e premiados nas três bibliotecas que organizamos: as bibliotecas para as Crianças, para os Jovens e para os Bebês, onde todos podem desfrutar de diferentes leituras e manusear os livros. As bibliotecas da FNLIJ no Salão representam uma oportunidade única para ter contato com a produção nacional de qualidade. Ainda sobre o evento, a realização do Seminário de Literatura Infantil e Juvenil por três dias e os Encontros Paralelos sobre Literatura Infantil e Juvenil são atividades direcionadas para a formação de professores e bibliotecários, além de exposições sobre o tema.

Outra ação direta da FNLIJ são os concursos que promove anualmente, a saber *Os Melhores Programas de Incentivo à Leitura junto a Crianças e Jovens de todo o Brasil*, que está na sua 22ª edição, o *Tamoios e Curumim*, com foco na literatura escrita pelos indígenas (14ª edição), e o *Leia Comigo!* (16ª edição), que visa a promover a leitura de literatura entre adultos e crianças.

Uma ação de relevância são os cursos para professores criados e ministrados pela FNLIJ por solicitação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que em 2016 completou onze anos. Os cursos tratam da formação em leitura e literatura infantil e juvenil para os professores das Salas de Leitura, do Ensino Médio e das Creches.

Com apoio de institutos privados, tivemos a oportunidade de, nos últimos quinze anos, compartilhar experiências que nos proporcionaram divulgar o conhecimento institucional sobre os livros, bem como aprender e atualizar nossas experiências. Em primeiro lugar, cito a participação no projeto Bibliotecas Comunitárias *Ler é Preciso*, do Instituto Ecofuturo, iniciada em 2000, para a criação de bibliotecas comunitárias em escolas, que, de nossa parte, contempla a seleção do acervo e a formação de profissionais para atuarem nas bibliotecas. O projeto prioriza a qualidade em vez da quantidade, opção rara entre os empresários brasileiros que investem em projetos de bibliotecas como local de leitura, e foi objeto de observação e avaliação pelo pesquisador Ricardo Paes de Barros e sua equipe, proporcionando informações para subsidiar políticas públicas para o setor.

Outra parceria de relevância foi com o Instituto C&A, entre 2006 a 2015, quando participamos da concepção partilhada de três projetos no âmbito da formação de professores leitores: um seminário na cidade de São Paulo, que resultou em um livro publicado pela editora Peirópolis, intitulado *Nos Caminhos da Literatura*, o Movimento Brasil Literário e o Concurso Escola de Leitores, que na cidade do Rio de Janeiro contou com a parceria da Secretaria Municipal de Educação.

A FNLIJ mantém um informativo mensal no formato impresso e virtual, uma *newsletter* virtual e um site, onde podem ser acessados os títulos dos livros recebidos pela FNLIJ, bem como notícias sobre o mundo da literatura infantil e juvenil.

No trabalho internacional de divulgação da literatura infantil e juvenil brasileira e como seção nacional do IBBY, desde 1974, a FNLIJ participa com um estande da Feira do Livro para Crianças de Bolonha, na Itália, produzindo um catálogo em inglês com livros brasileiros, quando também se atualiza sobre a produção de livros para crianças e jovens no exterior.

A preocupação com a primeira infância no campo da leitura é relativamente recente no Brasil e a FNLIJ foi uma das pioneiras nessa abordagem. Quando e como este tema passou a figurar nos projetos para a promoção da leitura no país? Você pode nos contar um pouco sobre essa história?

Elizabeth: Para introduzir a experiência da FNLIJ gostaria de contar a minha pessoal com os livros e crianças bem pequenas. Antes de entrar para a FNLIJ trabalhei em uma pequena escola particular, na cidade do Rio de Janeiro, de propriedade da educadora e ilustradora Regina Yolanda Werneck, onde os livros de literatura e o respeito à capacidade criadora de alunos e professores eram a marca do projeto pedagógico coordenado por ela. Lá, os livros de literatura estavam presentes com destaque e uma pequena biblioteca, mas com muitos livros, nacionais e internacionais, para crianças e adolescentes eram disputados independentemente da idade. A escola atendia a crianças desde os dois anos de idade. Portanto, livros e histórias para os pequenos já estavam presentes para serem manuseados e lidos, desempenhando um papel de destaque no convívio escolar. Regina Yolanda, colaboradora da FNLIJ desde sua criação, teve a oportunidade de frequentar a Feira de Bolonha, os congressos do IBBY e participar de outros eventos internacionais ligados ao livro para crianças, partilhando conosco o maravilhoso mundo dos livros publicados nos países desenvolvidos, bem como os dos países socialistas.

Depois dessa introdução, passo à FNLIJ, que não deixa de ser um prolongamento da experiência no Instituto Nazaré, nome da escola de Regina Yolanda e que por alguns anos dirigi. Logo que entrei para a FNLIJ tive oportunidade de viajar para a Feira de Bolonha, bem como para congressos do IBBY e para a Bienal de Ilustradores de Bratislava, na então Tchecoslováquia, onde conheci a professora portuguesa Maria José Sottomayor, amiga de Regina Yolanda. Maria José, professora no curso de formação de

professores, tornou-se especialista em ilustração e desenvolvia seu trabalho em Portugal a partir dos livros de imagens.

Em 1999, convidamos Maria José para vir ao Brasil participar do 1º Salão FNLIJ (ela já havia estado aqui anos antes, também como convidada da FNLIJ), quando publicamos no *Notícias da FNLIJ* n° 11, vol. 21, de novembro de 1999, seu texto Um outro presente, que tratava da leitura dos livros para bebês e começava assim: *Cada criança deveria receber, quando nasce, entre os presente tradicionais, ursinhos, bonecos de borracha, roca etc., um livro.* Talvez esse tenha sido o primeiro texto publicado no Brasil tratando especificamente da importância da leitura de livros para bebês, dado o interesse e a repercussão que teve por aqui.

Desde que conheci Maria José, no final dos anos 1980, tive contato com a experiência de livros e bibliotecas com bebês que ela desenvolvia em Portugal e que teve oportunidade de se aprofundar quando viveu na Escandinávia, onde o trabalho com livros e bebês já existia.

Antes de Maria José, a bibliotecária francesa Geneviève Patte tinha vindo ao Brasil, no final dos anos 1970, para falar sobre seu trabalho com crianças em bibliotecas, em uma parceria da FNLIJ com o SESC que a levou a algumas cidades do Brasil. Mas seu famoso livro *Deixem que leiam*, publicado em toda a América Latina, só chegou ao Brasil em 2012, pela editora Rocco, traduzido por Leny Werneck, e contou com a insistência da FNLIJ para seu lançamento durante 14º Salão FNLIJ, com a presença da autora.

No início dos anos 2000, em uma das idas à Feira de Livros Infantis de Bolonha, todos que lá estavam tivemos a surpresa e a alegria de ver uma biblioteca para bebês localizada no Centro Histórico da Cidade, onde no ano anterior havia sido inaugurada uma biblioteca para Adultos e outra para Crianças em um prédio antigo que outrora abrigara a Bolsa de Comércio.

Também na Feira de Bolonha tive conhecimento do *Nati per Leggere* (Nascido para ler), projeto criado por pediatras cujo trabalho é totalmente voltado para leitura de livros com bebês e crianças pequenas.

Em 2009 fui convidada a participar de uma agenda Pré-Conferência da Federação Internacional de Bibliotecas- IFLA, que ocorreu em Roma, durante dois dias. O tema era *Criando uma nação de leitores: bibliotecas como parceiras - Projetos e Programas* e o evento era organizado pelas seções da IFLA, *Alfabetização e Leitura e Biblioteca para Crianças e Jovens* (sugerimos uma visita ao site da IFLA: <www.ifla.org>).

Nesse evento fiquei impactada pela quantidade de relatos de experiência com bebês e crianças pequenas em bibliotecas públicas frequentadas, principalmente, por filhos de imigrantes em vários países europeus e asiáticos, além dos Estados Unidos.

Em 2009, numa ação conjunta com a Fundação Biblioteca Nacional e a Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, por meio da Superintendência de Bibliotecas Públicas, trouxemos ao Brasil a bibliotecária Françoise Fontaine, por indicação de Geneviève Patte, que também esteve presente, por sua experiência de leitura com bebês. Françoise é membro do Conselho Administrativo da A.C.C.E.S³, criada em 1982 pelo psiquiatra francês René Diatkine, com o objetivo incentivar o contato com o livro e sua leitura para a primeira infância e suas famílias, através de parcerias com bibliotecas, principalmente em regiões que recebem imigrantes. A fim de partilhar essa experiência com os leitores do *Notícias da FNLIJ* a palestra de Françoise foi publicada número 6, de 2010, com o título *O Despertar da Leitura: Jogos e Implicações*, cujo pdf está disponível no site da FNLIJ.

³ *Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations*

Como resultado dos contatos relatados acima, tivemos a consciência de que a FNLIJ tinha a obrigação de introduzir em suas ações o tema da leitura de livros junto aos pequenos. Decidimos, assim, criar a Biblioteca para Bebês no Salão FNLIJ, bem como elegemos o tema *Livros e Leitura desde o Berço* para o Seminário de Literatura Infantil e Juvenil que ocorre como atividade paralela ao Salão FNLIJ. Para o Seminário, com o apoio do SESC, convidamos a bibliotecária holandesa Ingrid Bon, responsável na IFLA pelo setor de bibliotecas infantis. Entre outros convidados internacionais, contamos também com a presença da colombiana Yolanda Reyes, criadora do projeto *Espantapájaros*, que atende crianças desde o berço e é autora do livro *A Casa Imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. A editora FTD apoiou a vinda de Yolanda. Isso ocorreu no 12º Salão FNLIJ, em 2010, cujos detalhes podem também ser consultados no site da FNLIJ no pdf do *Notícias 10*, de 2010.

Outro desdobramento dessas ações sobre a leitura de livros para bebês foi a criação de um curso para professores das creches do município do Rio, como parte dos que ministramos para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Gostaria de registrar também que no início dos anos 1990 fiquei muito mobilizada com um longo e importante artigo escrito pelo editor mexicano Daniel Goldin, sobre leitura de livros com bebês. Por sua experiência e envolvimento com o tema, Daniel escreveu a apresentação do livro *Los libros, eso es bueno para los bebés*, de Marie Bonnafé, fundadora da instituição A.C.C.E.S, juntamente com René Diatkine, ao qual tive acesso somente este ano e creio ainda não estar publicado no Brasil.

A presença da primeira infância nos projetos para a promoção da leitura, nos seminários e eventos de formação de profissionais e nas pesquisas acadêmicas reverberou na produção editorial?

Elizabeth: A educação pública brasileira como direito democrático, quando comparada aos sistemas públicos de países desenvolvidos, é uma conquista relativamente recente no país, constituindo-se ainda como uma prática sem a qualidade de que nossas crianças e jovens necessitam para suas vidas e a que têm direito como futuros cidadãos.

Nessa trajetória, a entrada de crianças mais cedo no sistema escolar público é conquista ainda mais nova, datada do final do século passado, embora as justificativas para isso sejam antigas, a começar pelo movimento feminista, que, no final dos anos 1970, já reivindicava creches para as mulheres trabalhadoras deixarem seus filhos.

Em uma sociedade como a brasileira, em que a cultura escrita é oferecida para a maioria, em seu sentido mais estrito, limitando-se ao seu uso funcional, e não por suas características simbólicas e subjetivas que lhe conferem o humanismo, a presença de livros junto aos pequenos não era considerada como relevante para os professores, que, na sua maioria, identificavam, e ainda hoje identificam, a necessidade do convívio das crianças com os livros somente a partir do momento da alfabetização formal e assim mesmo dando preferência aos livros didáticos. A consequência é que, sem demanda, o mercado não estava preparado para oferecer livros para os pequenos, dentro dos padrões dos países desenvolvidos, que consideram a confecção desses livros em papel cartão, resistentes ao manuseio, e com as bordas arredondadas para evitar machucar as crianças. Ressaltamos, porém, que os livros publicados para crianças a partir dos sete anos podem e devem ser usados para leitura junto às crianças menores, mesmo sem as características físicas descritas acima.

Com a conquista de espaços institucionais para os bebês e crianças abaixo dos seis anos, o mercado brasileiro vem procurando atender às demandas de educadores e especialistas, po-

rém ainda sem apresentar uma produção expressiva, mas que, temos certeza, logo ocorrerá.

No seu entendimento, há livros específicos para as crianças muito pequenas? Se sim, quais são suas características?

Elizabeth: A prática de adultos lerem para as crianças bem pequenas faz parte da convivência familiar que valoriza a leitura e tem condições de acesso a livros variados. Ela sempre se deu com o livro de muitas imagens, bem antes da produção de livros especialmente produzidos para esse público e passa a incorporar ou introduzir os aspectos físicos relatados antes.

A característica principal dos livros para crianças bem pequenas é a presença expressiva de imagens e com pouco texto escrito, mas já estabelecendo o vínculo das palavras com uma narrativa. A qualidade das ilustrações e da narrativa é que marca a diferença do que consideramos livros que todas as crianças têm o direito de conhecer por intermédio dos adultos leitores.

Embora sejam importantes os livros que possam trazer imagens associadas a objetos, alimentos, locais, natureza, animais e outros elementos nos quais a criança possa reconhecer o seu cotidiano, associando-os a palavras, é o livro com uma narrativa de imagens e texto que vai, de fato, proporcionar a introdução à leitura literária pela força simbólica e afetiva das narrativas, aliadas à voz do leitor, provocadoras do interesse dos bebês e crianças pequenas como ocorre com os acalantos. Livros de pano, ou de plástico, ou livros-brinquedo mais simples também devem compor o acervo de livros à disposição dos bebês e das crianças até seis anos.

Que autores e títulos brasileiros foram pioneiros nos livros para a primeira infância?

Elizabeth: Mary e Eliardo França, com a coleção *Gato e Rato*, e Ana Maria Machado, com a coleção *Mico Maneco*, com ilustrações de Claudius, são pioneiros nos livros para a primeira infância no Brasil, considerando a intencionalidade de terem sido concebidos para esse público, a originalidade de cada coleção e a qualidade dos livros. Tanto o casal França como Ana Maria continuaram a criar outros livros de igual qualidade para crianças pequenas. Embora com publicação restrita ao longo dos anos em 1976, Juarez Machado criou o já clássico *Ida e Volta*. Ziraldo, no anos 1980, publicou a coleção *Corpim*. Todos esses livros continuam em catálogo nas editoras com sucesso de vendas. Eva Furnari, em 1981, lança a *Coleção Peixe Vivo*, em 1982 a *Bruixinha Atrapalhada*, aos quais se seguem outros títulos como *Truks*, de 1992. Angela Lago, em 1984, publica *Outra vez e*, em 1986, *Chiquita Bacana*. Luiz Camargo, embora não tenha mais publicado livros para crianças, tem *Panela de Arroz*, *Maneco Caneco*, *Chapéu de Funil e Bule de Café*, que fazem sucesso com os pequenos. Nos anos 1980, *As patas da vaca*, *Pintinhos e pintinhas* e *Papo de pato*, escritos por Bartolomeu Campos de Queirós, foram criados para enriquecer o imaginário dos pequenos com a sonoridade das palavras.

E hoje, que autores e títulos podemos destacar tendo em vista esse público?

Elizabeth: No Brasil, os anos 1970 e 1980 se destacam pela excelente qualidade dos escritores de literatura infantil, e os anos 1990 trazem o esmero dos editores em incorporar aos livros o trabalho original de ilustradores, valorizando a comunicação estética com as crianças também pelas imagens criadas com arte, ao invés das ilustrações estereotipadas, sem qualidade artística, que ocupavam as páginas da maioria dos livros brasileiros. Citando alguns, começo pelo excelente *Macaquinho*, de Ronaldo Simões Coelho, *Rosalina*, de Bia Hetzel, *O dia-a-dia de Dadá*, de Marcelo Xavier, *Pula-Gato*, de Marilda Castanha,

Noite de Cão, de Graça Lima, *O Jornal*, de Patricia Auerbach são alguns dos imprescindíveis.

Citando somente autores: Alcy e Bel Linares, Caulos, Mariana Massarani, Rosinha, Roger Mello, Lucia Hiratsuka, Mario Vale, Regina Renó, Lalau e Laura Beatriz, Gilles Eduard.

Além dos brasileiros pioneiros e clássicos já citados, a variedade de escritores e ilustradores é grande e o mercado oferece também livros estrangeiros de qualidade, como os do italiano Leo Lionni, Helen Oxenbury, David Mckee, Max Venthuijs, Anthony Browne e Maurice Sendak, este, um clássico universal, com *Onde vivem os monstros*, que só foi publicado no Brasil depois de mais cinquenta anos de já ser conhecido por crianças do mundo inteiro.

O importante na escolha desses livros é pesquisar no mercado, hoje bem mais fácil de se fazer com a ajuda da internet, mas sempre considerando a qualidade como o mais importante. E que mesmo os bebês e as crianças bem pequenas que ainda não leem sozinhas têm direito a conhecer o que temos de melhor. Essas oportunidades vão refletir na escolha dos bons livros quando já tiverem autonomia para fazê-lo e na leitura independente, embora isto não se dê da noite para o dia, mas sim por um processo composto por inúmeras variáveis.

Quase todos os livros premiados pela FNLIJ na categoria Criança são livros que contemplam as características do livro para bebês ou crianças pequenas, mesmo sem os aspectos físicos atualmente considerados para os livros para essa faixa etária (bordas arredondadas e papel cartonado).

Embora os aspectos físicos citados não devam ser desconsiderados, não precisamos nos restringir a eles como critérios para selecionar os livros a serem compartilhados com nossas crianças. Pode ocorrer que livros em cartão duro e com pontas arredondadas não

tenham qualidades estéticas, seja nas ilustrações, seja no texto escrito. Portanto, livros com belas ilustrações, que compõem uma narrativa ficcional de qualidade, confeccionados em papel normal e com pontas, devem também ser partilhados com as crianças.

Os ingredientes dos livros para crianças bem pequenas são os mesmos que consideramos para as acima de seis anos: a originalidade na ilustração e no texto, também original, ambos privilegiando a inteligência, a fantasia e a imaginação da criança.

Os livros de imagens que expressam um cotidiano com o qual a criança já convive e que precisa aprender a nomear, mesmo sem uma história, como já disse, têm a sua função. São diferentes daqueles com narrativas ficcionais que abordam o subjetivo, mas são enriquecidos por belas ilustrações que atraem e educam o olhar da criança.

E quanto aos projetos, você pode nos relatar iniciativas exitosas, públicas ou privadas, de leitura com a primeira infância?

Elizabeth: Quando estava na coordenação do Proler (1996-2002), tivemos conhecimento de uma professora de uma creche que queria oferecer aos bebês o contato com livros. Sem maior orientação, ela seguiu seu instinto e criou algo que se assemelhasse aos livros. Em uma pasta com páginas de bolsas de plástico, introduziu folhas brancas com imagens recortadas de revistas, possibilitando o gesto de virar páginas, como nos livros, e criando uma história no momento da leitura, ao se acompanhar as imagens. O que nos chamou a atenção foi a iniciativa de oferecer aos bebês atividades de leitura, tendo clareza do interesse dos pequenos pelos momentos de interação com os adultos, pela voz que conta uma história. Essa experiência me marcou muito porque demonstrou que quando o professor é um leitor, ele busca soluções para suprir a falta dos livros. Certamente, hoje essa professora teria livros para ler para os bebês.

Quanto a experiências exitosas, os relatos avulsos são muitos, principalmente de outros países. Aqui tivemos a oportunidade de conhecer a experiência das Creches e Educação Infantil do sistema público de São Bernardo do Campo. Certamente há muitas outras como as relatadas pelos professores que ministram os cursos para Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

A experiência direta que temos vem por dois canais aos quais temos acesso. O primeiro é o que nos proporciona a Biblioteca para Bebês durante os doze dias do Salão FNLIJ. Tendo sido criada para receber os pequenos em um espaço pensado para terem contato com os livros e poderem manuseá-los, com adultos para ler com eles e sem riscos, também pensamos em proporcionar aos pais, mães e à família, de maneira geral, a experiência de sentar ao lado deles e partilhar da leitura dos livros. No início, causava surpresa, positiva, a presença de um espaço com livros para bebês. Depois de seis anos, provavelmente por ação da escola, ficamos felizes em ver que são poucos os que ainda se surpreendem ao ver bebês e livros, já que a prática de ler junto com as crianças vem sendo mais divulgada. Vale ressaltar a campanha feita pelo Banco Itaú, particularmente a deste ano, que por vários meios de comunicação tem divulgado a ideia de ler para uma criança com imagens que sugerem essa aproximação. Pessoalmente, sempre defendi a necessidade de a leitura ser divulgada pelos meios de comunicação. A experiência da Ciranda de Livros foi um belo exemplo da potencialidade da propaganda. Quando estivemos no Proler, chegamos a produzir alguns esquetes para televisão, com mensagens de leitura partilhada com adultos, inclusive no período da gestação, com uma mãe lendo um livro em voz alta para seu filho no ventre. Mas o espaço que tivemos para essa divulgação foi muito limitado, não tendo alcançado o grande público.

No âmbito internacional, a experiência de Yolanda Reyes com o *Espantapajaros*, que conhecemos de perto e tem mais de 20 anos,

é sem dúvida um exemplo de sucesso. Há inúmeros outros, mas teria que ter mais tempo para uma pesquisa mais cuidadosa.

Quais são os principais desafios para a oferta de leitura para crianças tão pequenas? Nossos professores, bibliotecários e mediadores de leitura, de maneira geral, estão preparados para lidar com a primeira infância?

Elizabeth: Certamente os desafios não são mais os livros. Hoje a oferta de livros para crianças pequenas é grande e variada, mesmo ainda sem as características físicas já citadas e que, repito, não impedem a atividade de ler com elas. Mantendo o foco nos professores e bibliotecários, que considero os profissionais capacitados para introduzir bebês e crianças pequenas no mundo dos livros, bem como para as fases seguintes da escolaridade, eles, na sua maioria, não estão preparados para lidar com a primeira infância, como também não estão preparados para formar leitores nas séries do Ensino Fundamental. Não por culpa direta deles, mas por uma formação profissional que desconsidera a leitura literária como base para o desempenho das suas atividades na escola e na biblioteca, aliás, independentemente do grau de ensino em que atuam.

No caso da primeira infância, além da necessidade de esses professores e bibliotecários conhecerem fisicamente os livros, é necessário ter conhecimento teórico sobre o desenvolvimento dos bebês em seus aspectos psicológicos e motores.

Como seria uma biblioteca para a primeira infância. Quais os seus serviços, atividades, espaços, acervo etc.?

Elizabeth: Tendo como princípio simplificar, ao invés de complicar, as ações de formação de leitores, apesar de considerarmos que a ação seja complexa, intrinsecamente, por sua natureza e por demandar tempo, uma biblioteca para a primeira infância

requer uma seleção criteriosa quanto ao acervo, que deve sempre ser atualizado, seja com títulos novos, seja com substituição, no caso dos livros danificados pelo manuseio. Mas também o cuidado com os móveis é necessário. Eles devem ser adequados à faixa etária e o uso de cores alegres tornam os ambientes mais acolhedores e convidativos. Para os livros, as estantes devem ser baixas e as caixas, ou cestos, para que os livros grandes possam ser facilmente manuseáveis, devem estar por todo o espaço. As crianças não ficam paradas e, curiosas, gostam de levantar e circular. Para sentar, além de cadeiras baixas e mesinhas também, o uso de almofadas facilita a movimentação deles e a convivência com os adultos. Como os bebês engatinham e as crianças pequenas têm um andar instável, é importante que o chão seja forrado com pisos macios para poderem se movimentar livremente e, caindo, não se machucarem. Além disso, o cuidado com a limpeza é importante, sem exageros: é preciso tirar o pó dos livros, manter o piso, as almofadas e os móveis limpos. Os sapatos devem ficar em um espaço próprio, bem como os carrinhos e os brinquedos que as crianças trazem com elas. As bolsas dos pais devem ficar em armários, também do lado de fora. Algumas paredes podem ser coloridas e devem ser utilizadas para imagens de livros e pôsteres, sugerindo a leitura dos livros com adultos, painéis com textos sugestivos para os pais e um mural com sugestões.

A quantidade de soluções diferentes que já são encontradas hoje pela internet ajuda a pensar como adequar as necessidades básicas ao espaço disponível. Mas, como disse no início, tendo o cuidado de não complicar o que pode ser simples, desde que se tenha clara a proposta do trabalho. O mais importante é levar bebês e crianças pequenas a se sentirem bem junto dos livros e a pedirem para que se leia para elas. Mesmo que seja ler o mesmo livro várias vezes.

As atividades não são as mesmas que são oferecidas para crianças maiores e devem sempre girar em torno do manuseio

e da leitura dos livros. A família deve ser convidada a participar das leituras.

E uma política pública de leitura para a primeira infância, o que deveria contemplar, prioritariamente?

Elizabeth: Uma política educacional deve contemplar a leitura e a escrita de maneira total e irrestrita, como a espinha dorsal do processo educativo, no qual a primeira infância está inserida, não cabendo, a meu ver, uma política específica para ela.

O que pode e deve ser contemplado no projeto pedagógico da Educação Infantil são orientações quanto ao uso dos livros para essa faixa etária, de forma que eles sejam única e exclusivamente para os bebês e as crianças desfrutarem a experiência de ouvir as histórias contidas nos livros, lidas por um adulto, sem submetê-las às exigências da alfabetização, tarefa que cabe somente a partir da classe de alfabetização, e não antes.

O mais importante nessa fase é o trabalho de cultivar a aproximação com os livros e a atenção às histórias, introduzindo o bebê e a criança de maneira prazerosa na cultura escrita, que vai estar na base da sua vida escolar. É o seu aspecto cultural, o da convivência com os livros, que deve orientar o trabalho em creches e nas turmas da Educação Infantil, com as imagens e letras que compõem as narrativas ficcionais, convidando os pais a partilhar da leitura com seus filhos, incentivando-os e orientando-os a fazer o mesmo em casa.

O que temos claro, por princípio e também aprendendo com experiências de especialistas que se debruçam sobre o assunto, é que bebês e crianças pequenas devem conviver, desde muito cedo, com os livros, tanto quanto com os brinquedos. Assim como os brinquedos são representações concretas de objetos dos adultos e servem para estabelecer relações com a vida, os livros são a representação das narrativas verbais, expressas em

imagens e palavras, organizadas por artistas do livro, testemunhando junto às crianças o seu valor simbólico, garantindo-lhes o contato com a cultura escrita por seu meio mais cativante e provocador que são os livros de literatura.

Desde muito cedo

Santiago Régis

Anos atrás, quando eu me graduava em Artes Plásticas pela Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás, cheguei a fazer dois anos de estágio na Galeria da faculdade. Naquela época, a galeria era dirigida pelas reconhecidas artistas plásticas Selma Parreira e Ciça Fittipaldi, professoras da instituição; a Ciça, inclusive, possui uma longa carreira na história da ilustração brasileira. Era lançado um edital de nível nacional ao final de um ano e os trabalhos selecionados eram expostos ao longo do ano seguinte. Era um trabalho bem bacana, pude ter contato com vários artistas jovens e expoentes da produção contemporânea brasileira como Rosana Ricalde, Célio Braga, Elke Coelho, Alex Hornest, entre outros. Uma pena aquele espaço ter um pequeno ritmo de visitação. Mas isto é reflexo de uma cadeia maior, pois sabemos que em nosso país não temos costume de visitar museus, galerias, teatros, salões, espaços de arte de maneira geral. Os motivos são tantos, muitos deles relacionados às questões sociais e divisões de classes, historicamente falando. Destaco um que pude notar durante minha experiência na galeria: a timidez perante a obra e ao espaço.

De certo modo, o maior número de visitantes que recebi eram pessoas do meio, professores e alunos da própria faculdade. Algumas vezes, também estudantes de outras áreas. E como a galeria ficava próxima da reitoria, outras vezes, recebíamos pessoas que se dirigiam para lá. Entravam para pedir informações e se surpreendiam com a exposição. Uma enorme sala de concreto com uma enorme porta de vidro, era assim a fachada. E pela transparência do vidro, alguns curiosos eram fígados para conhecer as obras. Minha função era acompanhá-los, comentar a obra ou a intenção da curadoria, caso o visitante manifestasse interesse. Mas as informações estavam disponíveis no catálogo ou impressas na parede ao alcance do visitante. E, enquanto eles observavam as obras, eu os observava, prestava atenção nas reações, nos comentários que surgiam em decorrência do que era visto.

Dependendo da temática da exposição, poderíamos receber visitas escolares. E os adolescentes eram acompanhados pela minha monitora e a professora da turma. O fluxo era maior, mas a atenção nem tanta. E o ambiente era iluminado por telinhas que iam das bolsas às mãos com incrível agilidade.

Pouquíssimas foram as crianças que pude receber. Poderiam ter acontecido outras, mas uma visita foi para mim marcante. A mãe percorria a sala com a filha no colo, a pequena já dava seus passinhos apressados, como pude conferir no final da visita, mas no colo as duas podiam conversar baixinho, serem cúmplices. Ambas carregavam livros. Era uma exposição de pintura e algumas telas eram figurativas. A figuração, acredito, apoiava a fala da mãe que era carregada de narrativa. Aqui e ali a menina apontava o livro que segurava, levando a crer que fazia um comentário, uma relação daquele momento com o que já havia tido contato antes. Este é um bonito exemplo para falar da importância da mediação no processo de aprendizagem, no contato com o novo. Além de mostrar a participação dos pais na educação dos filhos, pois não cabe à escola ser coluna única sustentando este assunto.

Citei as visitas à galeria porque queria comentar a possibilidade direta de relacionar imagem e contexto, relacionar a capacidade interpretativa de algo. Mas poderia utilizar outro espaço para tanto. Vamos começar ainda mais cedo e com um livro infantil. Mas não escolheria qualquer livro direcionado ao público infantil, daria preferência aos livros ilustrados — e já adianto que alguns projetos ultrapassam faixas etárias — aqueles livros onde texto e ilustração possuem importância equivalente para compreensão da obra.

Muitos ilustradores, como a brasileira Eva Furnari¹, dizem que livro ilustrado pode ser o primeiro contato que a criança tem com a arte. E alguns ilustradores como a tcheca Květa Pacovská²,

assumem que seus livros são de fato objetos de arte, como pequenos museus para palavras e imagens. Dou razão à Květa. Se nos ativermos aos aspectos físicos do livro ilustrado — projeto gráfico requintado, grande atuação da imagem na construção da narrativa, formatos inusitados, papéis diferenciados, impressões em relevo, tintas especiais, utilização de facas e dobras — não encontraremos semelhantes em nenhum outro ramo editorial. Arrisco dizer que depois dos livros ilustrados, só os quadrinhos ou edições especiais.

Nestas comparações que faço cabem ressalvas, sobretudo entre o trabalho do ilustrador e o trabalho do artista plástico. A ilustração de um livro sempre estará em sintonia com o texto, numa relação de parceria. A ilustração, como diria o ilustrador brasileiro Rui de Oliveira³, não se origina diretamente do texto, mas da sua áurea. A ilustração, mesmo que não seja das mais figurativas, sempre contará uma história. Em contraponto, a obra de arte possui independência do texto e pode ou não ser narrativa. Mas em termos de qualidade e inventividade, muitos ilustradores possuem trabalhos tão grandiosos e reconhecidos quanto muitos artistas plásticos. E este quesito independe de técnica, desde ilustrações com materiais mais tradicionais como aquarelas, acrílicas, pastéis, como as técnicas mais contemporâneas como pintura e intervenções digitais, colagens, fotografias.

Há ainda outro fator que merece atenção. Na maioria dos casos, os artistas plásticos criam uma determinada obra e a sua

¹ Matéria intitulada *Livro ilustrado não é apenas entretenimento*, 2008, disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/content/livro-ilustrado-nao-e- apenas-entretenimento>>.

² Em entrevista concedida a Javier Sobrino para a *Revista Peonza* e traduzida por Paula Stella para a *Revista Emília*, 2013, disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=282>>.

³ OLIVEIRA, Rui. *Pelos Jardins Boboli: Reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

apreciação preferencialmente deve acontecer ao vivo, em contato direto, pois ela é única e estará exposta numa determinada situação que acrescenta informações para a análise. O próprio espaço expositivo, a iluminação, a maneira como a obra foi disposta, estes elementos técnicos estruturais de apresentação da obra para o público e que muitas vezes estão associados à produção de curadoria atendem a um projeto de expografia. Diferente dos ilustradores, que já criam suas ilustrações levando em conta a reprodução de seu trabalho. Assim sendo, o jeito ideal de apreciar as ilustrações é no livro ao lado do texto. Desta forma, teremos uma noção maior das motivações, interesses, escolhas e ponto de vista que o ilustrador teve ao ilustrar um texto. É portando o livro, uma obra de muitas unidades.

Olhando desta forma, o livro parece ser um objeto bastante complexo para ser entregue a uma criança. E de fato o é. E, por isso, novamente ressalto a importância de um mediador, um leitor mais experiente e que saberá fazer a ponte entre o livro, o seu conteúdo e a criança. Esta complexidade não deve, de forma sintética, determinar faixas etárias. Não há idade inicial, bem como não há idade final para se ter acesso ao livro. Na verdade, quanto mais cedo, melhor.

É claro que, como bem disse Yolanda Reys, “falar de leitura na primeira infância exige contexto, porque todos sabemos que os bebês não leem, no sentido convencional da palavra” (REYES, 2010, p.13). Mesmo ainda não sabendo ler, mesmo entendendo pouco do que os pais ou mediadores falam, as crianças recebem estímulos. E estimuladas terão mais facilidades de apreender e de se relacionar com o mundo.

Algo me leva a crer que aquela menina que vi anos atrás na galeria, a julgar pelo livro que segurava, pela mediação da mãe, pelo exemplo da mãe — porque esta também segurava um livro, o que poderia indicar que era ela também uma leitora —, estava

num ambiente fértil e estimulador. É provável que aquela criança será leitora. E isso me faz pensar que, quando adulta, ao visitar uma galeria, não ficará tímida perante uma obra, nem com o espaço e é bem possível que terá capacidade de fazer conexões entre o que vê e suas experiências de vida, poderá tecer relações com sua bagagem cultural e exercitar alteridade.

Novamente citei a galeria, mas a minha reflexão poderia ser aplicada em termos práticos do cotidiano. O mundo, como o temos, é encharcado de imagens e textos, que se relacionam entre si nas mais variadas instâncias, desde *outdoors* gigantescos nas ruas a minúsculos ícones e botões das redes sociais. De metros à pixels. Entender um gráfico matemático; ler a chamada de uma propaganda e pensar sobre a foto do produto; sair do cinema e interpretar as simbologias que o diretor inseriu no roteiro; abrir o jornal, relacionar o título da matéria com a foto escolhida para ilustrar, questionar o ângulo da fotografia, quem foi fotografado, a expressão do modelo, pensar que impacto estes fatores exercem na notícia; ler uma poesia e conseguir compreender as metáforas do poeta; estar diante de uma pintura e ver as nuances das cores, notar a paleta e procurar sentido, olhar a mancha da tinta, levar em conta o contexto histórico da obra. Estas tarefas podem parecer mais fáceis para quem recebeu estímulo desde o berço, para quem já vem compreendendo as possibilidades relacionais entre texto e imagem desde muito cedo.

Bibliografia

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: Leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010..

Imagens e palavras: alegrias
e desafios na construção de
narrativas visuais para crianças

Flávio Fargas

*Os livros de nossa infância,
com sua páginas resplandecentes de luzes e sombras,
decidiram, quiçá, acima de qualquer outra coisa,
a natureza de nossos sonhos.*

André Breton

Logo nas primeiras linhas do livro *A psicanálise dos contos de fada*, Bruno Bettelheim escreve que

Se esperamos viver não só cada momento, mas ter uma verdadeira consciência de nossa existência, nossa maior necessidade e mais difícil realização será encontrar um significado em nossas vidas. (...) Uma compreensão do significado da própria vida não é subitamente adquirida numa certa idade, nem mesmo quando se alcança a maturidade cronológica. Ao contrário, a aquisição de uma compreensão segura do que o significado da própria vida pode ou poderia ser é o que constitui a maturidade psicológica. (BETTELHEIM, 2007, p. 11)

Acho isso profundamente verdadeiro e reflete bem a mudança pela qual passei quando comecei a ilustrar livros para crianças. A consciência de ter, finalmente, achado a maneira de deixar minha marca no mundo e fazer parte de um conjunto de pessoas que, apesar das dificuldades, dá sua contribuição para um mundo melhor - faz toda a diferença.

Livros

Durante muito tempo convivi com um grande mistério: de onde vinha minha paixão pelos livros? Nunca entendi as razões dessa quase obsessão - minha e também de meus irmãos. Por várias vezes entrei num processo de garimpagem da memória em busca de explicações, mas esbarrava sempre em um passado que não era, de forma nenhuma, letrado. Os livros não fizeram parte

da minha pequena infância. Muito pelo contrário - os livros que entravam em casa eram apenas aqueles que a escola “mandava” ler. E mesmo esses livros - os que éramos obrigados a ler - eram poucos porque na época acho que não havia a consciência da importância da leitura que temos hoje. Ou, talvez, os livros fossem apenas mais escassos mesmo... Confesso que morro de inveja quando leio relatos de pessoas como do ilustrador Javier Zabala e do escritor Leo Cunha contando que cresceram em casas recheadas de livros. No prefácio do livro intitulado *Antonieta Cunha*, escrito sobre o trabalho de Maria Antonieta Antunes Cunha¹, por exemplo, Leo relata que “se minha obra literária tem alguma relevância hoje em dia, certamente devo muito à biblioteca de 20 mil livros que minha mãe tem em casa, e também a todo o tempo que passamos juntos, todas as conversas, discussões e aprendizado constante”. (RODRIGUES, 2015, p. 13)

Minha infância foi bastante diferente. Livros eram raros, muito poucos mesmo. Minha mãe, apesar de ter uma formação de nível superior, nunca demonstrou prazer por nenhum tipo de leitura, exceto os folhetos dominicais da igreja do bairro; e meu pai, uma pessoa absolutamente trivial e iletrada, nos poucos anos em que morou em nossa casa, também não se mostrou muito afeito à leitura. As únicas lembranças que tenho de seu modesto hábito de leitura eram os livros de bolso de faroeste e policiais baratos, muito populares nos anos 1970/80. Havia também os livros de espionagem da coleção ZZ7, com a sensual espiã Brigitte Montfort - porém suspeito que ele só comprasse estes últimos por conta das capas ilustradas pelo Benício².

¹ Professora e editora de literatura infantojuvenil, fundadora da Editora Miguilim.

² José Luiz Benício é um dos mais consagrados ilustradores brasileiros, tendo começado sua carreira em Porto Alegre, aos 16 anos, como aprendiz de desenhista. Ao longo de 50 anos de profissão, criou mais de 300 cartazes de cinema, centenas de capas de disco e de livros de bolso. Benício completa 80 anos de vida em 14/12/2016.

De tempos em tempos a tal pergunta voltava a me atormentar: de onde o gosto pelos livros e pela leitura? Uma pista, apenas isso, vim a ter algum tempo depois, numa conversa com meu irmão mais velho, com quem dividi essa dúvida - ele também outro leitor compulsivo. E fico sabendo através de Sérgio que, num certo momento da nossa infância, um tio levou para nossa casa um presente bastante incomum: uma mala abarrotada de livros. Segundo seu relato, este tio ficou preocupado de não ter visto livros em nossa casa da última vez que havia estado lá. Eu devia ser muito pequeno, pois não me lembro em nada desse acontecimento. A memória, sabemos, não se constitui apenas de lembranças, mas também dos esquecimentos. Esquecer faz parte do jogo e as lacunas são tão parte da memória quanto as recordações autênticas: lembranças, esquecimentos, sentimentos, fragmentos, lacunas - tudo é matéria a partir dos quais é possível reconstruir e, porque não, reinventar um percurso. Mas não importa se a história da mala de livros é verídica ou não. Importa apenas que esta história grudou em mim pelo que carrega de poesia, e a tenho, ainda hoje, ao lado dos livros de bolso do meu pai, como sendo a gênese da minha relação de amor com os livros.

Imagens, desenhos e ilustrações

A lembrança mais antiga da minha ligação com a ilustração remonta a 1968, época do meu curso primário. Como era comum naquela época, no primeiro dia após o retorno às aulas, a professora pediu que fizéssemos a tradicional redação sobre as férias. Essa redação, para mim, sempre foi um grande problema - basicamente porque férias, lá em casa, era uma coisa sem maiores atrativos: a rotina era a mesma do período letivo, só que sem aula. Minha mãe, professora da rede pública, não tinha recursos para muitas estripulias: com quatro filhos para criar sozinha, a vida era bem regrada. Naquele ano, como de resto em quase todos os anteriores, não havíamos feito nada diferente: bolinha de gude, finca, pegador e rouba-bandeira eram a matéria-prima básica das nossas férias.

Para não ficar na mesmice de sempre, e também para não deixar em branco a folha de papel almaço, decidi escrever sobre uma viagem imaginária a uma fazenda imaginária de meu avô rico - também imaginário. Recheada de clichês, minha redação ia crescendo paulatinamente, motivado principalmente por inveja: a colega que se sentava ao meu lado na carteira ia de vento em popa com sua redação: Regina escrevia com a rapidez e convicção típicas de quem falava a verdade e tinha muito o que contar. À medida em que minha colega ia preenchendo sua folha de papel almaço, a minha ia sendo preenchida com pura ficção, mentiras criadas em cima da hora - até o limite do que me permitia inventar a minha quase nula experiência com fazendas.

Porém, ao final da terceira página, e ainda com uma página inteira em branco para preencher, minha inspiração acabou. Não conseguia escrever mais uma linha sequer. Foi quando veio a ideia salvadora: fazer um desenho mostrando a tal fazenda onde teria passado as férias. Assim acabei de preencher as quatro páginas da minha redação com um desenho imenso.

Neste mesmo ano aconteceu um fato marcante que, provavelmente, determinou meu destino como desenhista: com apenas oito anos resolvi participar de um concurso de ilustração para crianças sobre o Dia do Índio, promovido pelo Gurilândia - o suplemento infantil do jornal Estado de Minas. Para minha grande surpresa, o desenho que mandei (Fig. 1) saiu vencedor da competição e foi publicado na capa do suplemento, em maio de 1968.

Por fim, vasculhando mais um pouco as memórias da minha infância, me vejo copiando desenhos de revistas em quadrinhos na calçada em frente à nossa casa, usando cacos de tijolo e de telha. Não é exatamente que me faltasse material de desenho, mas eu adorava desenhar no cimento da calçada: a sensação deliciosa do atrito dos cacos de tijolo correndo sobre o cimento áspero, a mão que vibrava segurando com força o pedaço de tijolo para

garantir um traço firme, o barulhinho rouco que acompanhava o traçado dos desenhos, e o rastro alaranjado, lindo, que o caco de tijolo produzia. Puro deleite: a calçada lá de casa era minha caverna de Lascaux...



Figura 1 - Capa do Gurilândia
Fonte: arquivo pessoal

Um pouco de história

Não me alongando muito, porque não é objetivo desse texto se tornar uma aula de história, acho interessante uma breve apresentação da evolução dos livros para crianças. A produção de livros infantis remonta ao século XVII, sendo que a primeira publicação de um livro reconhecidamente direcionado a crianças, o *Orbis Sensalium Pictus* (O mundo visível em pintura), de

Joan Amos Comenius, aconteceu em 1658. Tratava-se de uma espécie de enciclopédia, cujo projeto gráfico e editorial refletia bem a maneira como as crianças eram vistas naquele momento histórico que antecedia a Revolução Industrial: crianças eram pessoas comuns, como quaisquer outras, não necessitando de cuidados especiais.

A respeito do lugar das crianças em sociedades mais antigas Corazza escreveu “(...) as crianças estão ausentes na história no período que compreende a Antiguidade até a Idade Média por não existir este objeto discursivo que chamamos ‘infância’, nem esta figura social e cultural ‘criança’.” (CORAZZA, 2002, p.79)

Assim não havia motivos para que um livro para crianças fosse muito diferente de um livro para adultos. Talvez por isso o aspecto visual de *Orbis Sensalium Pictus* fosse tão sóbrio, com apenas umas poucas imagens ilustrando o texto.

Um outro ponto a ser considerado é que aquilo que veio a culminar na forma de literatura infantil não era, inicialmente, destinado a crianças. Conteúdo e forma, gerados para um público adulto, foram posteriormente adaptados para crianças - as narrativas de tradição popular oral e o livro ilustrado. A gênese da literatura infantil caracteriza-se por duas práticas: apropriação e posterior adaptação (NECYK, 2007).

Em um curso ministrado na Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte, em setembro de 2014, Dolores Prades, editora da revista *Emília*, apontou que apenas por volta do século XVIII começou a ruptura deste paradigma e as crianças passaram a ser vistas como um agente social; depois como um ser que requer cuidados especiais (século XIX) e posteriormente, já no século XX, como um ser com qualidades específicas na infância e adolescência. Esta mudança de paradigma refletiu, também, na produção dos livros para crianças. Aos poucos as imagens nos livros infantis foram ganhando espaço em relação ao texto,

constituindo-se mesmo, há algum tempo, como parte integrante deste tipo de livro, “a ponto de parecer impossível pensar em termos de livros infantis sem este elemento” (NECYK, 2007, p.9).

Sophie Van der Linden também escreveu a respeito do uso das imagens nos livros infantis:

De imediato o livro ilustrado evoca duas linguagens: o texto e a imagem. Quando as imagens propõem uma significação articulada com a do texto, ou seja, não são redundantes à narrativa, a leitura do livro ilustrado solicita apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado. [...] As imagens, cujo alcance é sem dúvida universal, não exigem menos do ato de leitura. (LINDEN, 2011, p. 8)

Os livros infantis passaram por uma ruptura em relação ao conceito e ao conteúdo textual com a publicação de *João Felpudo* (*Struwwelpeter*, no original alemão), em 1845. *João Felpudo* rompe com a tradição dos livros moralistas e apresenta um garoto comum, traquinas, que tem por hábito fazer coisas “erradas”. A essência do politicamente incorreto. O visual de *João Felpudo* também se distancia do padrão editorial da época, apresentando um projeto gráfico baseado nas ilustrações, mais do que no texto. Projetos gráficos e editoriais foram se sofisticando até chegarmos aos livros luxuosos, impressão de alta qualidade e capa dura de hoje. O livro infantil se afirmava efetivamente como um produto.

Ilustrando para crianças

Cerca de dez anos atrás, em meados de 2006, illustrei meu primeiro livro infantil: *Poemares*, com texto de José de Castro e publicado pela Editora Dimensão. Parece que foi ontem: entre uma troca de fralda e o preparo de uma mamadeira para Sofia, na época com apenas dez meses de vida, eu ia tecendo minha incipiente vida de ilustrador e criando minhas primeiras ilustrações para crianças. Houve momentos em que achei que não

conseguiria concluir o trabalho, tamanha era a cobrança que eu me fazia. Queria que meu livro de entrada no universo da literatura infantil ficasse, no mínimo, perfeito. Não ficou, é claro. Mas ficou bom o suficiente para ser selecionado para a Bial de Ilustração da Bratslava em 2007 e abrir as portas para muitos outros livros. Até o momento, entre livros de literatura e livros didáticos, são mais de cinquenta trabalhos de ilustração. O último, ainda sem previsão de lançamento, é *Pulga atrás da orelha*, de Ana Elisa Ribeiro.

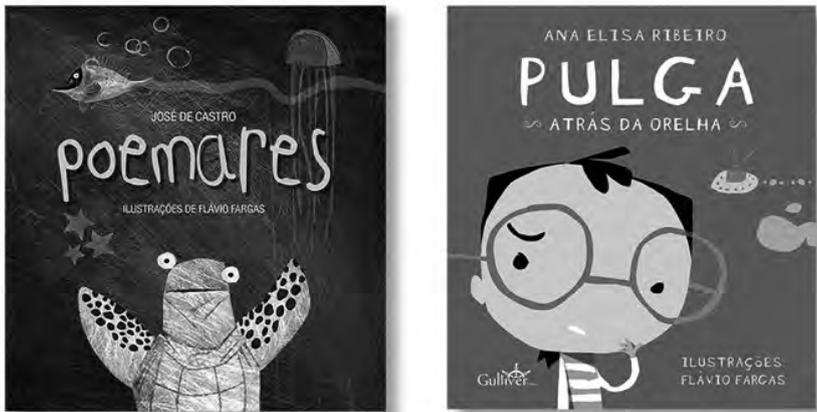


Figura 2 - Capa do meu primeiro livro, *Poemares*, e do último, *Pulga atrás da orelha*.
Fonte: arquivo pessoal

Hoje tenho em casa, além de Sofia, já com 11 anos, Mateus com 6 e Lucas com 3, que, mais do que inspiração, muitas vezes me apontam, sem perceber, caminhos para meu trabalho de ilustrador. A convivência tão próxima com três crianças, em fases distintas de desenvolvimento, é extremamente enriquecedor. Aprendo muito observando-os.

De *Poemares*, até hoje, meu trabalho como ilustrador de livros infantis passou por várias fases. Em um primeiro momento minha preocupação se resumia a fazer ilustrações bonitas. Não tinha a mínima noção, naquela época, que ilustrar pode ser muito mais do que fazer desenhos bonitos. Muito menos imaginava que existissem várias maneiras de uma imagem dialogar com as palavras. Além disso, nessa fase, minha preocupação maior era agradecer ao editor.

As minhas imagens dessa época eram, quase sempre, literais, redundantes, repetindo aquilo que o texto falava. A noção da fragilidade da ilustração literal veio muito tempo depois mas, mesmo assim, não é fácil se desvencilhar dela. Acredito que muitas vezes o que falta a nós, ilustradores, é o refletir sobre o seu ofício, pensar as razões e possibilidades do seu trabalho. Mas também é verdade que quase sempre falta tempo até mesmo para “fazer apenas um desenho bonitinho”. Os prazos quase sempre são muito curtos, a concorrência aumenta ano após ano e as contas a pagar obrigam os ilustradores a pegar o máximo de trabalho possível. O resultado dessa matemática perversa é, muitas vezes, um trabalho desconectado da reflexão. Fato esse observado por Ana Maria Machado no texto de apresentação do livro *Pelos Jardins Boboň*, de Rui de Oliveira (2008):

No caso da escrita, uma longa tradição crítica nos ajuda a perceber certos percalços e tentar evitá-los. No campo da ilustração, porém, o artista tem um repertório disponível de recursos muito mais limitado para acender qualquer sinal de alerta. Isso se deve a algumas carências entre nós: a uma ausência de crítica, a um certo despreparo de alguns editores complacentes na área (...) e à falta de uma reflexão crítica sobre seu trabalho. (OLIVEIRA, 2008, p. 14)

Estudiosos da dinâmica palavra-imagem apresentam diversas possibilidades de interação entre elas, e poderíamos citar as

categorizações propostas por Joseph Schwarcz (1- congruência; 2- elaboração; 3- especificação; 4- amplificação; 5- extensão; 6- complementação; 7- alternância; 8- desvio e 9- contraponto) ou as categorias de Joanne Golden (1- o texto e as imagens são simétricos, criando uma redundância; 2- o texto depende das imagens para esclarecimento; 3- a ilustração reforça, elabora o texto; 4- o texto carrega narrativa elementar, a ilustração é seletiva e 5- a ilustração carrega narrativa elementar, o texto é seletivo), mas vamos ater a Sophie Van der Linden (2011) que, em *Para ler o livro ilustrado*, simplifica as tipologias e resume as relações imagem-palavra em apenas três categorias: redundância, colaboração e disjunção.

Na redundância, imagem e texto se repetem, não deixando nenhuma lacuna a ser preenchida pelo leitor. Colaboração seria quando imagem e texto trabalham em conjunto para a construção de um sentido comum, usando o que cada linguagem tem de melhor, as forças e fraquezas próprias de cada código. E, na disjunção, imagem e texto seguem caminhos paralelos sem que haja pontos de convergência. Às vezes, pode até mesmo ocorrer uma estrita contradição. A disjunção dos conteúdos pode assumir a forma de histórias ou narrações paralelas. Texto e imagem não entram em contradição, mas também não se detecta nenhum ponto de convergência.

Hoje eu acredito que, na verdade, estas categorias convivem todas elas, juntas, em cada imagem. Não acredito que possamos rotular uma imagem apenas como redundante, colaborativa ou disjuntiva e achar que o problema está resolvido porque isso elimina parte importante na construção do sentido de uma narrativa (seja ela textual ou visual) que é o leitor, com toda sua carga de conhecimento, experiência e vivência - ou mesmo da falta delas. Mesmo em uma ilustração predominantemente redundante pode haver elementos visuais novos e enigmáticos para determinado tipo de leitor. Assim, uma ilustração pode ser redundante para uns e disjuntiva ou colaborativa para outros.

A maturidade, tanto do ilustrador quanto do editor, é fundamental para a construção de um projeto onde seja utilizada a melhor maneira de conduzir a narrativa.

Um pouco adiante entrei em uma segunda fase na construção dos meus livros, onde procurava me orientar pensando no público leitor: ilustrava pensando na criança que, um dia, teria meus livros nas mãos. Nessa época acreditava na existência da figura de uma criança “genérica”, que se definisse em função da faixa etária apenas. Hoje entendo isso como uma ilusão: não existe essa figura geral de criança, alguém em que você possa tomar como referência enquanto ilustra. Mesmo a questão de faixas etárias eu entendo, hoje, como uma abstração que não se sustenta com facilidade. A idade cronológica é apenas um, entre muitos fatores, que determina o amadurecimento e as competências cognitivas de uma pessoa - seja ela criança ou adulto. Crianças são únicas e cada uma carrega dentro de si uma história de vida também única, que conduz a leituras igualmente únicas. Um livro possui tantas versões quantas são as pessoas que o leiam.

Sobre este assunto, Nicolajeva e Scott (2014) apresentam a *Readers-Response Theory*³, com sua noção central de brechas textuais, também valiosa para abordar a dinâmica dos livros ilustrados. Tanto as palavras como as imagens deixam espaço para os leitores/espectadores preencherem com seu conhecimento, experiência e expectativa anteriores, e, assim, podemos descobrir infinitas possibilidades de interação palavra-imagem.

Numa terceira fase da minha jornada como ilustrador, que é onde me encontro agora, descobri mais um ingrediente fundamental,

³ Readers-Response Theory: teoria surgida nos anos 1960, também chamada de Readers-Response Criticism. Apesar de semelhante à estética da recepção, difere em essência desta, que determina ser o texto formador de sentido da obra. Na Readers-Response Theory, a produção de sentido não advém do texto, mas da reação do leitor.

e que veio a se somar a tudo aquilo que venho aprendendo sobre o meu ofício ao longo do tempo, um fator essencial para se fazer um bom trabalho: falo da importância de “estar bem” enquanto crio minhas ilustrações, de me divertir ilustrando. Descobri que se eu estiver me divertindo fazendo o meu trabalho, o resultado sai inegavelmente melhor e o leitor vai sentir isso de alguma maneira – mesmo que não saiba explicar o porquê. Essa alegria no ilustrar transparece nas imagens.

Erros, acertos e tudo aquilo que tem no meio

Nesses dez anos ilustrando livros infantis acumulei vivências, erros e acertos. E acredito que aprendi muito mais com meus erros do que com meus acertos. Os acertos alisam nosso ego, mas os erros nos fazem crescer. Lembro-me de que no começo de minha vida de ilustrador eu tinha por hábito arrancar fora dos meus *sketchbooks* as páginas com “desenhos feios”. Tinha vergonha de que alguém os visse. Hoje guardo tudo - cada rabisco, por mais infeliz que seja, permanece lá, como rastros do meu aprendizado. Sempre que olho para eles me pergunto o que poderia ter feito diferente ou melhor.

Na contramão do erro está o desejo de não errar. O que faz muita gente se aventurar por caminhos já batidos, copiando estilos e trabalhos já consagrados. A facilidade de acesso a trabalhos de ilustradores do mundo todo, via internet, parece ter criado um exército de clones. Em certa medida, esta influência externa é algo até compreensível no início de uma trajetória. O problema acontece mesmo é quando o ilustrador não consegue se descolar e descobrir seu próprio caminho.

Outro ponto que considero relevante no meu aprendizado como ilustrador, mas acredito que pode se aplicar a uma infinidade de situações fora do mundo da ilustração, foi a constatação de que os melhores resultados que consegui em meus livros foram, muitas vezes, aqueles em que tive menos tempo para criar. Percebi que,

se por um lado, um prazo muito curto para executar um livro é péssimo, tempo demais também o é. Prazos muito longos (é, às vezes acontece) nem sempre resultam em um trabalho melhor. Um paradoxo. E essa constatação me fez lembrar um pensamento do dramaturgo T. S. Elliot, que escreveu (em uma livre tradução minha): “Quando forçada a trabalhar dentro de prazos restritos, a imaginação é exigida ao máximo, e produz as mais ricas ideias. Dada liberdade total, é bem provável que o trabalho se perca”⁴.

Porém, de tudo que me aconteceu nestes dez anos, talvez o mais importante tenha sido descobrir - e entender - o valor do conceito na criação de uma ilustração. Isso mesmo: o conceito, a ideia por trás da imagem. É muito mais a boa ideia e não apenas o bom desenho, o desenho bonitinho, que sustenta uma narrativa. Sempre que participo de seminários ou oficinas com ilustradores percebo que a maior preocupação de grande parte de nós é com o aspecto técnico da profissão: que materiais usar, como fazer um determinado efeito no Photoshop, descobrir como um outro ilustrador faz para conseguir aquele grau absurdo de realismo nas suas ilustrações e outras questões dessa natureza. É pouco comum ver as pessoas pensando ou discutindo como desenvolver boas ideias, conceitos e narrativas consistentes. Claro que isso se justifica, em parte, porque é mais fácil discutir questões técnicas: você tem dados mais palpáveis, mensuráveis e visíveis para conversar a respeito. Por outro lado, discutir e estudar o processo criativo no âmbito das ideias é mais complicado, exatamente por envolver conceitos mais abstratos e difíceis (ou mesmo impossíveis) de mensurar. Há também o fato de que para ter boas ideias, elaborar conceitos fortes, você precisa se envolver mais, estudar mais, ler mais, pensar mais. E isso dá trabalho, mas vale muito a pena.

⁴ *When forced to work within a strict framework the imagination is taxed to its utmost - and produce its richest ideas. Given total freedom the work is likely to sprawl* (T. S. Elliot).

Bibliografia

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

CORAZZA, S. M. Percurso pela história da criança. In: ____ *In-fância e educação*. Era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011. 184 p. 585 ils.

NECYK, Barbara Jane. *Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo*. 2007. 167 p. Dissertação (Mestrado em Artes e Design) - Departamento de Artes e Design do Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011. 368 p. 108 ils.

OLIVEIRA, Rui. *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 176 p.

PRADES, Dolores (org). *Crianças e jovens no século XXI: leitores e leituras*. 1.ed. São Paulo: Livros da Matriz, 2013.

RODRIGUES, Adriana (Org.). *Antonieta Cunha*. 1. ed. Belo Horizonte: Editora do Autor, 2015.

Ciranda de Livros: uma
experiência de leituras
na biblioteca do Centro
Cultural Salgado Filho

Waney Medeiros

Como bibliotecária, considero o incentivo à leitura muito importante, especialmente na infância. Com a leitura, a criança desenvolve a imaginação, trabalha a criatividade, aumenta o repertório de palavras, além fortalecer o seu desenvolvimento cognitivo. Oferecer à criança formas de conhecer o mundo por meio dos livros sempre foi uma atribuição das escolas. Porém, é importante ressaltarmos outras possibilidades e espaços para a leitura, além dos oferecidos no ambiente escolar, dentre eles as bibliotecas públicas.

Nessa perspectiva, a Biblioteca do Centro Cultural Salgado Filho, onde trabalho há alguns anos, desenvolve, em parceria com a Creche Esperança, que atende crianças de dezoito meses a cinco anos de idade, o projeto *Ciranda de Livros*, desde 2015.

O projeto tem como objetivo incentivar a leitura desde a primeira infância, promovendo o vínculo entre as crianças e suas famílias por meio das histórias e integrando os espaços da creche e do centro cultural em uma ação comum.

Algumas das crianças, previamente autorizadas pelas famílias, levam livros emprestados para casa. Outras, participam apenas das rodas de leitura e narrações de histórias em visitas da creche ao centro cultural.

O empréstimo de livros para as crianças é uma ação que demanda o envolvimento da família. Ao levarem os livros para casa, as crianças abrem uma possibilidade de leitura com a mãe, o pai, os irmãos e outras pessoas que residem no mesmo espaço. Por serem muito pequenas, demandam a atenção dos adultos tanto para o objeto livro quanto para a história que está ali, mas, especialmente, para o momento de convivência.

A exigência da autorização prévia formal das famílias para que as crianças possam emprestar livros é mais que um ato burocrático. Ao pedir que eles deem a permissão para que os seus filhos

levem livros emprestados, pretendemos apresentar a biblioteca como instituição, mostrando seu funcionamento e a responsabilidade pelo uso coletivo de um bem público. E, mais que uma coleção de livros, a biblioteca oferece serviços e atividades que, guardadas pequenas diferenças e especificidades, são muito parecidos em instituições do mundo inteiro. Além disso, a devolução dos livros, muitas vezes feita pelos pais, é uma oportunidade de aproximação das famílias com a biblioteca e o centro cultural.

Desde o início de 2015, quando o projeto começou a ser desenvolvido, muitos frutos já estão sendo colhidos.

No início, as crianças chegavam à biblioteca agitadas. Pegavam os livros e os jogavam no chão, sem ter interesse em manuseá-los, em ver as ilustrações e até mesmo sem qualquer cuidado com o material. Estavam mais interessadas em saber o que o colega havia “descoberto” do que em explorar o objeto que tinham em mãos. Aos poucos, percebemos que a biblioteca não contava com livros e espaço físico adequados para essa faixa etária.

Era difícil conseguir a atenção das crianças para a escuta de uma história, pois o ambiente diferente, cheio de novidades e curiosidades atraía muito mais a atenção do que a leitura. O comportamento das crianças mostrou-nos a pouca familiaridade com os livros e com o ambiente de uma biblioteca. Porém, bastava nos aproximarmos e conversarmos com uma ou outra criança, mostrando alguns livros e dizendo “olha que lindo este”, que em pouco tempo já estavam quase todas querendo ver o que tínhamos em mãos. A partir desse momento, convidávamos as crianças a se sentarem e a ouvirem uma história. Cada uma se sentava com um livro na mão, à espera de ter a história escolhida lida também.

Percebemos ser necessário saber ouvir e respeitar o que é dito ou visto pelas crianças. A leitura em voz alta as coloca em contato com uma outra forma de linguagem. Elas são capazes de

apreender que a tonalidade da voz utilizada em uma leitura é diferente da do dia-a-dia, nos seus diálogos. Muitas se sentiam atraídas pelos gibis de super-heróis, principalmente os meninos, e queriam levar este material para a leitura em família. No primeiro momento, esse não era nosso foco, mas devido a uma demanda dos próprios pais, o que foi bem interessante ter partido deles, começamos a orientar e a auxiliar as crianças não só nas escolhas dos livros, mas também dos gibis.

Hoje percebemos um comportamento totalmente diferente do ano passado. As crianças que já frequentavam a creche em 2015 e já estavam familiarizadas com o projeto, com a biblioteca e com os livros, começaram a aproveitar melhor o momento e já se mostram conhecedoras do acervo e dos materiais.

Um fato interessante é que as crianças que têm irmãos mais velhos, que já participam do *Ciranda dos Livros*, demonstram mais interesse pelos livros e pela biblioteca. Isso aponta para o envolvimento da família e a importância que a leitura vem ganhando para as crianças e também para seus pais.

Essas crianças ficam ansiosas para ouvirem uma história e atentas ao que é lido. Para esta idade é importante escolher livros que apresentem musicalidade nas palavras, histórias de frases curtas, marcadas pelo ritmo e repetição, poemas, cantigas, livros ricos em ilustrações, de cores marcantes e texturas diferentes.

É importante também saber que a distração da criança faz parte do processo e que temos que respeitar e não a obrigar a ouvir ou a participar se ela não estiver com vontade. À medida que ouve histórias e frequenta a biblioteca, a criança se habitua ao momento e ao ambiente, usufruindo melhor das narrativas. Não pode haver, por parte do bibliotecário, constrangimento, caso não consiga desenvolver a leitura, pelo não “interesse” das crianças, afinal, naquele dia, elas podem não querer ouvir histórias.

Conhecer bem o acervo da biblioteca, especialmente o destinado às crianças, é fundamental para o bom desenvolvimento do trabalho de promoção da leitura. Criar um espaço agradável também é muito importante para que a criança se sinta confortável e familiarizada com o ambiente.

Qualquer história pode ser contada. A produção editorial brasileira oferece uma grande variedade de livros, desde os livros-brinquedo até os mais tradicionais, com formatos e materiais distintos e atraentes para as crianças pequenas. Os livros sem palavras, ou de imagens, também são excelentes, pois abrem outras possibilidades de leitura, fazendo às crianças convites para narrativas em outra linguagem.

A construção de uma biblioteca que atenda bem às crianças depende de muitos fatores, mas especialmente da atenção dos seus profissionais. Apesar de ser uma iniciativa pequena e local, o projeto *Ciranda de Livros* tem se mostrado efetivo para as crianças da Creche Esperança, que vêm se apropriando da biblioteca e do centro cultural, trazendo também as suas famílias.

Leitura universal, interpretações singulares: relato de experiência de uma mãe com uma filha com deficiência

Mariana Rosa

Como é que se dá a leitura junto à criança com deficiência? O comprometimento cognitivo, visual, auditivo ou motor inviabiliza tal prática? Ou, ainda que viável, é menos importante? Como é possível atribuir intenção e significado à leitura quando o interlocutor nos desafia a outras narrativas? Essas e muitas outras questões me ocorreram quando brotou a intenção de ler com minha filha Alice, hoje com 3 anos.

Habituada com determinado modelo de leitura compartilhada, ou apegada a um ideal para essa prática entre mãe e filha, suponha que os principais desafios que encontraríamos para estar na companhia dos livros seriam as limitações físicas de minha pequena. Ela tem baixa visão e pouco controle dos movimentos do corpo, em razão da disfunção neuromotora. Não segura o livro, não fixa a cabeça, não sustenta o corpo, não se sente sozinha, não enxerga bem as letras, tampouco as imagens. E agora? Será que vamos ler?

Investi tempo e recursos nas adaptações necessárias. Livros com letras grandes e figuras em contraste, aliados a estímulos sonoros ou táteis. Cadeira que permitisse um posicionamento funcional, de modo que o livro ficasse à altura dos olhos de Alice, ao alcance de suas mãos, ainda que seus olhos pouco pudessem ler e suas mãos não conseguissem tocar. Experimentamos. Vira uma página e o jacaré projeta sua grande boca para fora, vira outra, e o leão se apresenta rugindo imponente, vira outra e a arara espalha suas asas até encostar no nariz de minha filha. Pelo canto dos olhos, ela direciona interesse e curiosidade. A boca faz bico de quem provou uma novidade.

Repetimos a experiência inúmeras vezes. Embora os ajustes estruturais propostos exibissem inequívoca pertinência, sentia nossa experiência pouco espontânea. Era tanta preocupação com a visão que faltava, a coordenação motora que não alcançava, que a leitura ficou, paradoxalmente, esvaziada de sentido.

Pouco a pouco, compreendi que a principal barreira para a realização plena do momento do ler não residia nas características de minha filha, mas no meu restrito repertório de iniciativas ou, por assim dizer, na minha apequenada interpretação das viabilidades. A leitura é muito mais do que enxergar as letras e as figuras, do que ser capaz de segurar o livro ou de virar suas páginas, ou ainda de compreender sua história. A leitura é matéria da conexão, da imaginação, da reinvenção. A leitura é o universo das inúmeras narrativas possíveis! E eu? E minha filha? E nós? Nós somos sujeitos dessa narrativa! A nós cabe definir de que maneira “essa história de ler” pode nos ser aprazível e mobilizadora de consciência e sentimentos.

Aposentei, então, a cadeira apropriada, mantive os livros com apelo visual. Começamos de novo. Dessa vez, sentamo-nos juntas, eu em uma poltrona macia e ampla, ela em meu colo, o livro em seu colo. Uma tríade de acolhimento à história que iniciáramos dali em diante. Minhas mãos seguram as dela e juntas abrimos o livro. Observamos a mesma página sem pressa. Ela vai apreendendo as formas e cores, enquanto eu vou percebendo sua respiração se apressar, seu corpo sutilmente alternar o tônus, anunciando interesse. Imposto a voz e começo a leitura. Ela gira a cabeça sutilmente, desvia do livro. Antes que eu buscasse retomar a posição que colocava seus olhos de frente para as figuras, percebo que seu ouvido encostou em meu peito. Ela segue espiando o livro de lado, ao mesmo tempo em que ouve minha voz ecoando lá dentro do corpo, abafada e compassada às batidas do coração. Capricho nas interpretações e entonações, na tentativa de assegurar nossa diversão. Ela corresponde à investida, emitindo sons e sorrindo fartamente. Estaria entendendo o que leio? Visceral, sensorial e cognitiva, a compreensão se constrói de diversas maneiras, sobretudo sobre o valor de estarmos juntas, em comunhão de palavras e afeto. Estamos a escrever a nossa narrativa, amorosa e singular.

A leitura nos convida ao aconchego dos corpos, ao contato das mãos, à sintonia da respiração, à junção das vozes, à conexão sutil dos gestos. A leitura, e somente ela, cria contexto e cenário privilegiados a esse encontro. Concentra esforços, organiza atenções, equilibra interesses, prioriza o tempo. Seja qual for o enredo que o livro nos propõe, reside também ali a chance de interpretarmos a nós mesmas, a nossa relação mãe e filha, a partir da tomada de consciência de quem somos e, sobretudo, de quem podemos ser. Isso porque, a pretexto de conhecer uma história que se nos apresenta interessante e prazerosa, é preciso aprofundamos o vínculo que nos dá condição de ler e aprender mais e mais. Tanto mais histórias conhecemos, mais sabemos sobre nós mesmas.

sobre as
autoras e
os autores

Ana Lydia Santiago | Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), Coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Psicanálise e Educação (Nipse), psicanalista e membro da Escola Brasileira de Psicanálise (EBP) e da Associação Mundial de Psicanálise AMP).

Celia Abicalil Belmiro | Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação/UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita- CEALE/UFMG. Pós-doutora em Educação Infantil pela Universidade de Cambridge/UK. Coordenadora do Programa Bebeteca- NEPEI/Gpell-CEALE/UFMG.

Cristiene Leite Galvão | Mestre em Educação pela UFMG, tem formação no Curso de Magistério da Escola Balão Vermelho. Fez pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte. Participa dos seguintes projetos de pesquisa: Leitura e Escrita na Primeira Infância, Imagens e Textos Verbais em Livros de Literatura Infantil, vinculados ao Programa BEBETECA- NEPEI/Gpell-CEALE-UFMG.

Daniela Figueiredo | É mestre em Educação e servidora da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte.

Érica Lima | É doutora em Estudos Literários, atriz e especialista em literatura da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte.

Elizabeth Serra | É pedagoga. Desde 1987 trabalha na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Em 1989 assumiu a secretaria geral da instituição, cargo que ocupa até o momento.

Fabiola Farias | É mestre e doutoranda em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordena a rede de bibliotecas públicas e os projetos para a promoção da leitura

da Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte. É leitora-votante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

Flávio Fargas | Ilustrador, designer gráfico e artista plástico formado em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFMG e, acima de tudo, pai de Sofia, Mateus e Lucas. É mestre em Estudo de Linguagem pelo CEFET/MG, onde desenvolve pesquisa sobre a visualidade na obra de Roger Mello.

Jéssica Tolentino | É graduanda em Letras pelo CEFET-MG e pesquisadora das áreas de Edição e Literatura Infantil. Trabalha como Assistente Editorial na Ed. Aletria.

Juliana C. Daher | É terapeuta ocupacional, artista da Cia. Pé de Moleque e mestranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG, com pesquisa sobre leitura na primeira infância.

Márcia Alves | Mestre em Administração Pública, professora, pedagoga e membro do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, do qual foi presidente.

Mariana Rosa | É jornalista e autora do livro *Diário da mãe da Alice* (Editora Scrittoire, 2016).

Marilda Castanha | É escritora e ilustradora. Em 1994, recebeu a indicação para a Honour List da International Board on Books for Young People (IBBY). Foi laureada com o Prêmio Jabuti, entre muitos outros. É autora de dezenas de livros, muitos deles premiados no Brasil e no exterior.

Mônica Correia Baptista | Professora da Faculdade de Educação/UFMG, doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE/UFMG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI/UFMG). Coordenadora do grupo de pesquisa sobre Leitura e Escrita na Primeira Infância

(LEPI/CEALE/UFMG). Coordena o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, desenvolvido em parceria pelo Ministério da Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Nelson Cruz | É escritor e ilustrador. Em 2002, foi indicado pela FNLIJ ao Prêmio Hans Christian Andersen de ilustração e em 2004 para a Lista de Honra, ambos promovidos pelo International Board on Books for Young People (IBBY). Recebeu os mais importantes prêmios literários brasileiros, como o Jabuti, Biblioteca Nacional, Academia Brasileira de Letras e Associação Paulista de Críticos de Arte.

Patrícia Renó | Bibliotecária da Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte / Fundação Municipal de Cultura.

Rafael Mussolini | Pedagogo, mediador de leitura, estudante de Biblioteconomia na Escola de Ciência da Informação da UFMG, autor do blog OPedagogento. Atua como articulador da rede de leitura Sou de Minas Uai, um coletivo de bibliotecas comunitárias que realizam atividades em prol da democratização do acesso ao livro, leitura, literatura e bibliotecas em Belo Horizonte, Sabará, Santa Luzia e Betim.

Raquel Lopes | É graduada em Letras e trabalha com a formação de leitores na Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte.

Rosinha | É escritora e ilustradora. Trabalha também com formação de leitores e, em parceria com a ilustradora Anabella Lopez, criou a escola Usina de Imagens, de formação de ilustradores.

Samara Coutinho | Graduanda em Letras pelo CEFET-MG e em Design Gráfico na UNA-BH, projetista gráfico-editorial e pesquisadora na área de editoração independente.

Samuel Medina | Graduado em Letras, escritor, contador de histórias e especialista em literatura na Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte / Fundação Municipal de Cultura.

Santiago Régis | Ilustrador com formação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Goiás. Suas criações já estiveram em paredes de galerias, molduras, estampas, cartazes e em páginas de livros. Atualmente se dedica à produção editorial e vem desenvolvendo palestras e oficinas sobre ilustração, encaenação e livro infantil.

Viviane de Cássia Maia Trindade | Doutoranda em Literaturas de Língua Portuguesa na temática de literatura indígena, mestre em Literaturas de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. É servidora da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e integra o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário - Gpell/Ceale/UFGM.

Waney Medeiros | Bibliotecária no Centro Cultural Salgado Filho / Fundação Municipal de Cultura de Belo Horizonte.

Yolanda Reyes | É escritora, fundadora e diretora do Instituto Espantapájaros, um projeto cultural de formação de leitores, dirigido não só às crianças, como também a mediadores e adultos. É autora de inúmeros artigos sobre literatura para crianças e jovens, publicados em diversas revistas colombianas.

Cartilha
AS CRIANÇAS
e OS LIVROS¹

1 – Converse com as crianças

Converse com as crianças, ainda que elas sejam muito pequeninhas. Fale com elas sobre o mundo à sua volta, as coisas do dia a dia, os sentimentos. E escute-as também, com paciência e interesse. Isso fortalece o vínculo afetivo entre vocês e favorece a apropriação da linguagem verbal, mesmo que elas não compreendam o assunto.

2 - A língua é divertida

Além de servir para comunicar, estudar e informar, a língua também pode ser divertida. As piadas, os casos, os trocadilhos, as rimas, os ditados populares, as cantigas de ninar e os trava-línguas fazem parte da nossa língua. Sinta-se à vontade para brincar com ela.

3 – Ofereça tempo às crianças

As crianças precisam de tempo para brincar, para não fazer nada, para estar juntas dos pais, tios, avós, irmãos, cuidadores etc. Elas precisam da atenção dos adultos, sem distrações como telefones ou televisores, por exemplo.

4 – Diversifique brincadeiras

Além dos brinquedos e brincadeiras tradicionais (bonecas, carinhos, jogos etc.) e dos eletrônicos, ofereça a elas canetas e lápis coloridos e papéis para desenhar, colorir e, nas possibilidades de cada uma, escrever.

5 - Leia para as crianças, leia com as crianças

¹ Este conteúdo foi publicado em formato de cartilha e distribuído em vários espaços de Belo Horizonte. Além das sugestões relativas à leitura com crianças muito pequenas, do material fazia parte um guia de bibliotecas públicas e comunitárias da cidade. Como este livro, a cartilha foi viabilizada com recursos do Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Leia para as crianças e deixe que elas leiam para você. Converse sobre as histórias e sobre os personagens. Ouça com atenção as interrupções durante a leitura, o que elas têm a dizer, suas impressões sobre o livro e os assuntos que possam surgir nesse momento. E, sempre que elas pedirem, releia, pois as crianças gostam de ouvir a mesma história muitas vezes.

6 – Converse, cante e leia para os bebês

Desde a barriga, os bebês reconhecem a voz dos pais. Às vezes, os sons, as cantigas são um carinho para a criança. Converse, cante, conte histórias e leia para os bebês. Deixe que eles segurem e, à sua maneira, manuseiem os livros. Chame a atenção para as ilustrações, as cores, as formas do livro.

7 – Antes de dormir, os livros

Uma história antes de dormir ajuda as crianças a enfrentarem melhor a noite escura e a distância dos adultos. Esse momento pode se tornar um importante tempo de convivência entre pais e filhos. Vale a pena vencer o cansaço do dia de trabalho e oferecer esse carinho às crianças.

8 – Veja as imagens

Chame a atenção das crianças para as imagens que estão nos livros. Elas fazem parte da história que está sendo contada e, muitas vezes, contam sozinhas uma outra história. As ilustrações fascinam as crianças e são tão importantes quanto o texto.

9 – A literatura é um presente

A leitura de uma história, de um poema ou de um livro de imagens permite que a gente conheça e experimente outros tempos e lugares, os sentimentos e o pensamento de outras pessoas. Os escritores e os ilustradores criam poemas e histórias que nos

ajudam a saber melhor quem somos, a entender o mundo em que vivemos e a vislumbrar novas possibilidades para nossas vidas.

10 – Livro ao alcance das mãos e do desejo

Os livros podem ser lidos a qualquer hora. Estimule o contato das crianças com os livros, deixando-os ao seu alcance. Forme uma biblioteca familiar com os livros que vocês ganham ou compram. Tenha sempre um livro à mão e faça dele uma companhia no ônibus ou na espera por uma consulta médica, por exemplo.

11 – Leituras partilhadas

Converse sobre suas leituras, dividindo impressões. Recomende os livros de que você gostou. E respeite as opiniões dos outros.

12 – Visite as bibliotecas públicas e comunitárias

Conheça e frequente as bibliotecas públicas e comunitárias da cidade. Além do apoio à pesquisa e do empréstimo de livros e gibis, elas oferecem atividades literárias e possibilitam o encontro com outras pessoas que também gostam de ler. Os bibliotecários e mediadores de leitura esperam por você e pelas crianças, com sugestões de livros e atividades para toda a família.

13 – A biblioteca escolar para ler e para estudar

Sugira às crianças que visitem a biblioteca da escola, que utilizem o espaço para ler e estudar e que peçam a ajuda do bibliotecário para fazer as pesquisas escolares e escolher livros para levar emprestados.

14 – Os livros

Os livros, especialmente os das bibliotecas, que serão usados por muitas pessoas, devem ser manuseados com cuidado, para que não se estraguem. Mas o cuidado não pode se tornar um

obstáculo para que as crianças tenham os livros nas mãos. Os adultos devem ensiná-las a passar as páginas, a não comer e beber enquanto leem, a guardá-los em lugar seco. Mas, como é um objeto, com o tempo, o livro se desgasta mesmo. E pequenos acidentes acontecem.

15 – Coloque a escrita e a leitura na rotina das crianças

Incentive as crianças a escrever bilhetes, mensagens, e-mails, listas de tarefas e de compras. Chame a atenção delas para placas, cartazes, outdoors, rótulos de produtos e folhetos de publicidade; estimule-as a buscar informações em jornais e revistas. Convide-as para participar de atividades que envolvam textos escritos: a leitura de uma receita culinária ou das regras de um jogo são bons exemplos. E, principalmente, convide-as para ler histórias.

16 – Para cada leitor, um livro

Deixe que as crianças escolham os livros que querem ler ou que desejam que outros leiam para elas. Não se preocupe com a aprendizagem ou com os temas polêmicos. A literatura é o espaço da fantasia, do desejo, da imaginação e da liberdade.

17 – Livros para aprender

Os livros ampliam a visão de mundo das crianças e também suas habilidades linguísticas. Ao ler, elas aprendem sobre o universo, as pessoas, a natureza, os sentimentos e sobre a língua e suas possibilidades de dizer as coisas.

18 – O mundo é imenso

As atividades culturais são muito importantes para sua formação e proporcionam bons momentos em família. Visite bibliotecas, museus, centros culturais e livrarias, vá a exposições, assista a filmes, ouça música, passeie por parques, circule pela cidade com as crianças.



AÇÃO EDUCATIVA | E FORMAÇÃO

As publicações desta linha editorial referem-se a temas correlatos às ações educativas e de formação permanentes voltadas ao trabalho no âmbito da Cultura. Nesse sentido, reflexões sobre educação vinculada à Cultura, materiais de apoio à formação, assim como publicações resultantes de cursos, seminários e workshops compõem o eixo, cuja vocação pedagógica opera como norte.

Esta obra foi composta nas fontes Archer-
Pro Light, Corbel e Deibi e impressa em
papel Pólen 80g/m² pela gráfica YYY.

Belo Horizonte, 2017.





Ana Lydia Santiago
Celia Abicalil Belmiro
Cristiene Leite Galvão
Daniela Figueiredo
Elizabeth Serra
Érica Lima
Fabíola Farias
Flávio Fargas
Jéssica Tolentino
Juliana C. Daher
Márcia Alves
Mariana Rosa
Marilda Castanha
Mônica C. Baptista
Nelson Cruz
Patrícia Renó
Rafael Mussolini
Raquel Lopes
Rosinha
Samara Coutinho
Samuel Medina
Santiago Régis
Viviane de C. M. Trindade
Yolanda Reyes



PREFEITURA
BELO HORIZONTE

www.pbh.gov.br