

Entrevista

DOI: 10.5965/1984723826622025174

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826622025174>

Entrevista com:

Maria Emília López

Concedida a:

Patrícia Corsino
Maria Fernanda Rezende Nunes

Estamos realizando uma entrevista com Maria Emília López. Eu sou Patrícia Corsino, professora da UFRJ, junto a Maria Fernanda Nunes, professora da Unirio, e Mônica Correia Baptista, professora da UFMG, organizamos este dossiê da *Revista Linhas*, intitulado “Educação Infantil, Linguagem, Literatura e Formação”.

A professora Maria Emília López tem sido nossa parceira em diferentes projetos. Esteve inúmeras vezes no Brasil compartilhando sua pesquisa e seu trabalho. Atualmente, é diretora do Jardim de Infância vinculado à Escola de Direito da Universidade de Buenos Aires, além de desenvolver importantes projetos em bibliotecas públicas na Colômbia, no México e também aqui no Brasil.

Gostaríamos que a professora Maria Emília se apresentasse e falasse sobre o que considera mais relevante a ser abordado na temática deste dossiê, já que é uma referência na área da infância, linguagem e literatura. Não por acaso fizemos este convite, e agradecemos imensamente seu aceite. A palavra está com você, Maria Emília.

María Emilia: Buenos días. Antes que nada, muchas gracias por esta invitación a conversar sobre temas que para nosotras son cruciales, son importantísimos, que

siempre lo fueron en la historia de las infancias, en la historia de la humanidad; pero tal vez, en este momento histórico y sociopolítico, sean más importantes que nunca. Voy a conversar sobre estos aspectos en un momento, pero si tengo que presentarme diría que soy especialista en primera infancia, en educación de la primera infancia, y soy especialista en lectura y literatura infantil, y desarrollo desde hace muchos años proyectos e investigaciones que ponen el foco, en principio, el desarrollo integral de las niñas y los niños pequeños en los lazos familiares, en las formas de crianza, de criar a los niños y las niñas, pero también con mucho énfasis en las relaciones con el lenguaje oral, verbal, y con el lenguaje escrito temprano, la influencia de la literatura y de las prácticas artísticas en general.

La literatura es una de las manifestaciones artísticas. La influencia de la literatura y de las prácticas artísticas en general en el desarrollo de las niñas y los niños pequeños. Tanto desde el punto de vista de buscar, de garantizar los derechos culturales como desde otro punto de vista que es hacer visibles los modos de ser, de vivir, de existir de las niñas y los niños pequeños, sobre todo de los bebés. Vivimos en una sociedad que tiene bastante dificultad para percibir aquello que no está en evidencia de lo fáctico, en lo físico, en lo visible, una sociedad que solo puede medir o valorar lo que ve; y la vida emocional, cognitiva, sensible de los bebés, de las niñas y los niños pequeños no es tan fácil de ver, no es tan fácil de evidenciarse para las personas que no están entrenadas en estos conocimientos. Y podemos decir que los padres y las madres no tienen por qué estar entrenados: son padres que reciben a sus hijos muchísimas veces con amor, con mucho amor, pero también puede ser con ignorancia acerca de qué significa ser bebé, de qué significa criar a los bebés.

En este sentido yo creo que las instituciones educativas, las instituciones culturales tenemos una función importantísima de transmisión y de creación de espacios donde las madres, los padres y los familiares de crianza puedan reconocer y ponerse en diálogo con estas necesidades, posibilidades y potencias de la primerísima infancia. Yo suelo decir: “quien cuida a quien cría, protege a la humanidad”. Y esto quiere decir que nuestro trabajo en la mediación de la lectura, en la puesta en común de las experiencias literarias y artísticas en general, está produciéndoles a estos sujetos que crían, a estos sujetos que

ejercen funciones básicas de cuidado, como es la mamá, el papá, la abuela, la educadora, el educador cuando nuestros bebés llegan desde muy temprana edad a los centros infantiles. ¿Quién realiza o cuidado básico? Si puede pensar en un cuidado simbólico, un cuidado afectivo, en un cuidado cultural, enriquece muchísimo la experiencia del desarrollo infantil. Pero para ejercer este cuidado cultural hay que tener elementos, hay que saber qué significa cantar a un bebé: no solo le tranquiliza.

Yo no puedo pensar “esto es algo de la vida práctica – le canto y se tranquiliza, está bien” – pero si yo sé que cuando le canto y el bebé se tranquiliza en la realidad se está produciendo una gran organización psicológica y que esa música que yo le doy al bebé es una experiencia de continuidad cultural, porque en realidad, desde el cuarto, quinto mes de gestación el bebé estaba escuchando, empezó a escuchar la sonoridad de la voz de la mamá, la melodía. Empezó a identificar la lengua materna porque esa música que le llega cuando la mamá, el papá, el hermanito le cantan al bebé que está en el vientre, esa música que llega, empieza a construir para este bebé cuáles son los fonemas, la melodía, la prosodia de esa lengua materna que va a habitar al momento del nacimiento.

Entonces, esa música de la lengua está desde el inicio de la vida si somos generosos durante el proceso de gestación. Pero para que una mamá o un papá valore esta experiencia, pueda tomar este tiempo para detenerse a cantarle a su bebé, tenga un repertorio de nanas, arrullos y canciones disponibles, muchas veces hace falta nuestra mediación cultural, porque en nuestra sociedad esas no son condiciones que estén dadas. Y pienso también en la música, que son las nanas, que son los arrullos, que son los poemas, que son los cuentos que tienen una melodía especial –no leemos un cuento de la misma manera que damos una información o una orden “¡hay que venir a comer!”, ¿no?–. Todo eso está en profunda relación con una condición filogenética que tenemos los seres humanos.

Pensemos en esto: un bebé nace y está en grado de extrema fragilidad, depende de todo, en todo depende de los adultos, ¿sí? Para alimentarse, para ser transportado (no tiene movilidad propia), para comprender lo que ocurre a su alrededor (cuando el bebé nace no comprende a su alrededor). Y si quiere conocer la diferencia entre el día y la

noche, no sabe qué son los ruiditos que tienen en su vientre, si llaman hambre y que se van a calmar cuando la mamá venga a dar el pecho o cuando el papá venga a darle el biberón. Todo eso tan caótico que hay al inicio de la vida necesita, de parte de nosotros, los adultos, formas amorosas, protectoras, envolventes que le ayuden al bebé a empezar a comprender el mundo, a organizarse, a entrar en el sistema de la comunicación humana.

Eso necesita el bebé. Pero, ¿qué elementos tiene el adulto –la mamá, el papá, la abuela, la educadora– para enfrentar esta necesidad, para responder a esta necesidad, si el bebé es puro enigma? Yo no sé qué dice el bebé cuando llora. Yo no sé qué dice el bebé cuando se sacude estrepitosamente, cuando no puede dormir, cuando se queja de casi todo lo que hago, cuando de repente rechaza la comida. El bebé, en principio, es puro enigma. Entonces, históricamente, para nosotros como adultos ha sido muy complejo pensar cómo acompañar a ese bebé, pero hay una característica filogenética muy importante que tiene que ver justamente con la música. Los estudios antropológicos y algunos estudios psicológicos nos muestran que existe una parentalidad intuitiva, así la llama la antropología. ¿Y qué sería esta parentalidad intuitiva?

María Fernanda: ¿intuitiva?

María Emilia: Intuitiva, de intuición, ¿sí?

Esta parentalidad intuitiva de la que nos hablan los antropólogos sería algo así: como unas capacidades que traemos en nuestra herencia genética, que nos predisponen para saber qué hacer con un bebé frente a todo ese enigma. Entre las condiciones para esa parentalidad intuitiva está la música del lenguaje. El bebé conoce la música de la lengua porque la escucha desde el cuarto/quinto mes de gestación, cuando maduró el sentido del oído en el vientre. Al momento de nacer, cuando yo le canto, le hablo suavemente, le hablo en *maternés*, esta vez con mirada rostro a rostro acompañada de juguetes de lenguaje (María Emilia imita sonidos y gestos que dirigimos a los bebés)– en esta horacita, todo esto, que uno no sabe dónde le sale, eso es parentalidad intuitiva: herencia filogenética que predispone al adulto a ciertas respuestas en el encuentro con el

bebé, y el bebé está preparado para recibir esa musicalidad de lenguaje, aunque no entienda el significado de lo que estoy diciendo, entiende la música. Y la música no es solo una canción, es también una serie de fonemas y una prosodia que forman parte de la lengua materna. Entonces aquí hay un elemento súper interesante que es la herencia filogenética y la predisposición al encuentro con el bebé.

Ese trabajo que hacemos es fundamentalmente lingüístico, musical y a mí me gusta mucho pensar que esa primera experiencia lingüística es, en sí misma, poética. ¿Por qué? Porque tiene justamente las características principales de una de las formas de la literatura, que es el poema. Un poema es, sobre todo, un ejercicio de musicalidad del lenguaje. La estructura básica de un poema está en el ritmo, en la sonoridad, en la metáfora, en el juego del “como si”. El poema no tiene como cosa tan importante transmitir una información, un contenido, ni siquiera las veces es tan importante la semántica, el significado. Lo más trascendente del poema, y lo que lo diferencia de otros géneros literarios, es precisamente la presencia del juego, de la metáfora y de la musicalidad.

Yo creo que estos primeros juegos de lenguaje, estas verbalizaciones juguetonas, que son efímeras, que desaparecen y ni terminamos de jugarlas son las primeras poéticas de los niños y las niñas. Son poéticas efímeras, son poéticas improvisadas y, diría: poéticas imprescindibles para poder trabar esa relación vincular que produce protección de desarrollo psicológico. Luego vienen poéticas que ya existen y que perduran, por ejemplo, podríamos pensar que las nanas, los arrullos, las canciones de cuna, son poéticas de largo plazo– vienen de la tradición oral, perduran de generación en generación. Eso es distinto de estas primeras poéticas que estoy manifestando, esta oralidad efímera, que, desde mi punto de vista, está fuertemente ligada a una herencia filogenética. Pero también diría: ¿vale la pena preguntarnos si, en este momento histórico, esta herencia filogenética funciona de la misma manera que hace muchos años atrás? Mi hipótesis, trabajando con muchas familias en contextos muy diversos a lo largo del tiempo, en los últimos tiempos, es que estamos viviendo como; estamos viviendo una mutación humano-tecnológica muy importante que está teniendo fuerte incidencia en nuestros

sistemas cognitivos, en nuestros sistemas perceptuales– desde la primerísima infancia hasta la edad adulta –todos estamos atravesados por esta transformación.

Mi hipótesis es que ya estamos viviendo un tiempo de transformación psicológica, cognitiva y perceptual que hace esta intuición de la que hablaban los antropólogos, esta parentalidad intuitiva, ya no esté garantizada en nuestra especie. Yo veo muchas mamás, papás, personas que cuidan a sus hijos o a otros niños en los cuales no aparece esta tendencia al jugueteo. No aparece intuitivamente esta respuesta al gorjeo de bebé, al llamado de bebé; y no es porque no son buenas personas, no son personas desinteresadas ni de su hijo ni de bebé que está en una guardería (*creche* en portugués), por ejemplo. Lo que está ocurriendo ahí es que nuestro aparato perceptual y cognitivo está mutando. Entonces desde esta perspectiva.

Maria Fernanda: Ou seja, Maria Emília, não haveria mais intuição, esta “parentalidade intuitiva”. Para que eu possa intuir, preciso estar imbuída dessa cultura que, como você mesma disse, já não é a mesma diante das mudanças tecnológicas que vão afetando o cognitivo em geral e, conseqüentemente, as novas formas de aprender. Seria isso?

María Emilia: ¡Exactamente, exactamente! Y diría, precisamente, porque los bebés, las niñas y los pequeños humanos necesitan muchísimo de la verbalización, del juego de lenguaje como forma de supervivencia psíquica. Si nosotros observamos que esta condición de verbalización musical ya no está presente de manera espontánea e intuitiva, allí se abre un campo importantísimo e interesantísimo para nuestra mediación literaria. Por eso decía al inicio que en esta época en que vivimos, nuestro trabajo de mediación literaria, nuestro trabajo de formación con los educadores, con las madres y con los padres, tiene una relevancia fundamental.

Es mucho más importante, incluso, que en otras épocas, ¿no? Porque la cantidad y la calidad de verbalización, de la poesía, de la musicalidad, de los cuentos que predisponen a una experiencia imaginaria no están dada intuitivamente, no están dada espontáneamente. Entonces, allí, todo el trabajo de mediación que ustedes están haciendo, todo lo que cualquier Ministerio de Educación que trabaja con primera infancia se proponga como trabajo fuerte, pensando esta relación lenguaje-juego, juego-lenguaje-literatura, juego-lenguaje-literatura, formación como expansión de estas experiencias y

conocimientos a todas las personas que crían, allí realmente estamos haciendo un trabajo muy profundo de protección de las primeras infancias, no solo cognitivamente, sino en un sentido muy integrado.

Patrícia Corsino: Essa memória de pegarmos uma criança no colo, lembrar de uma canção, de fazer um jogo — esse jogo de toques, que você chama de “jogo de colo” — está realmente se perdendo. Hoje é mais fácil entregar um celular ou pedir para tirar uma foto da criança do que, de fato, estabelecer uma interlocução com ela.

E isso tem repercussões na linguagem. Logo que voltamos às escolas, após a pandemia, os professores perceberam muito isso. As crianças haviam ficado em casa e, no entanto, chegavam à escola com grande dificuldade de falar, de se expressar... Pelo menos as professoras com quem estive em contato, logo após a reabertura, sentiram fortemente essa diferença. E nos perguntávamos: mas por quê? Por que essa dificuldade, se elas estavam em presença, grande parte do tempo, das próprias famílias?

Maria Fernanda: Isso. Então, Patrícia, quando a Maria Emília fala dessa “parentalidade intuitiva”, que está em transformação, percebemos também que esses jogos de linguagem deixam de fazer parte do repertório das famílias. E, justamente por isso, torna-se tão necessário o papel de professores e mediadores nesse processo, para assegurar o desenvolvimento integral da criança — entendendo a linguagem como constitutiva desse sujeito.

Quando você, Patrícia, comenta que as crianças voltaram da pandemia com dificuldade de verbalizar, de falar, isso me remete ao que Walter Benjamin já apontava há tantas décadas: a perda da capacidade de narrar. Ele dizia que, à medida que o mundo se torna cada vez mais tecnológico, essa capacidade de narrar vai se esvaindo — e isso continua atual.

Maria Emilia: Exacto.

Maria Fernanda: Então, o ser humano vai perdendo a capacidade de narrar. Acho que essa ideia do Walter Benjamin se aproxima muito da sua reflexão — não no sentido do jovem que perde a capacidade de narrar, mas daquele bebê que, embora não fosse ainda narrador, foi se constituindo por meio desses jogos de linguagem tão intuitivos, como você mencionou. (*Maria Fernanda imita os sons e gestos que dirigimos aos bebês*). Esses jogos passam, então, a fazer parte de uma poética.

E foi aí que me ocorreu uma associação que considero muito interessante: hoje, com a presença tão marcante da tecnologia na vida de todos, os próprios pais e educadores acabam também se distanciando dessa experiência. Ficamos cada vez mais sozinhos em nossa capacidade de narrar e, com isso, geramos um descompasso para aqueles que estão chegando.

Patrícia Corsino: É interessante quando a gente fala assim. Muitas vezes, a compreensão da narrativa em Benjamin acaba sendo tomada de forma muito individual. Até mesmo o Byung-Chul Han — autor que a Maria Emília me indicou e de quem gosto bastante — retoma Benjamin para discutir a crise da narrativa. Ele destaca que, hoje, as pessoas não estão propriamente narrando; estão, antes, falando de si mesmas. A narrativa tem que implicar o outro.

Maria Fernanda: Como a mão do oleiro no vaso.

Patrícia Corsino: Mas é preciso que haja alguém que escute. A narrativa existe porque alguém está me escutando. Esse bebê, por exemplo, quando o pai fala com ele, responde de alguma forma: em balbucios, em gestos, até com o movimento das perninhas. Ele sempre devolve algo, porque há alguém que o escuta.

E penso que, quando estamos diante da tecnologia é diferente. Ela fala para todos e, ao mesmo tempo, não fala para ninguém. Porque não há relação. Não há interlocução.

Maria Emilia: Yo trabajo mucho para producir con las familias narrativas de crianza. Porque entiendo que están en peligro de extinción. Cuando me refiero a narrativa de crianza, me refiero a la posibilidad de que la mamá, el papá, la persona que cría, le cuente al niño, a la niña, la historia de lo que va ocurriendo en ese camino compartido. Y hay un dato que para mí es muy significativo: cuando nosotras, las personas de nuestra edad, y un poco más jóvenes también, quieren pensar en su propia infancia, nosotros tenemos ese álbum de fotos de papel. Tenemos uno, dos, tres, de acuerdo a las tradiciones familiares, a los que podemos recurrir. Y a través de esas fotografías que están en papel, que tienen una narrativa, porque están las fotos del día de tu nacimiento, las fotos de tu primer cumpleaños, las fotos de las primeras vacaciones, las fotos del ingreso a primer grado de primaria.

Cuando tenemos ese material, nosotros, si fuéramos niños o ahora que somos adultos, podemos intentar reconstruir esa narrativa de crianza. Nuestras madres y nuestros padres nos construyeron una narrativa de crianza visual, pero a través de fotografías que estaban impresas, que se quedaban en un álbum, que tenían una cronología. Cada vez que volvemos a nuestras fotos de infancia, reproducimos experiencias o memoria o evocaciones que ni siquiera son nuestras, sino que las tenemos gracias a las narrativas que nos hicieron, porque sabemos que lo que nosotros creemos

recordar de nuestra infancia no es necesariamente un recuerdo, es la traslación de la evocación que hacen nuestras madres y nuestros padres, ¿no? Si pensamos en los niños y niñas actuales, casi ningún niño o niña tiene un álbum al que pueda recurrir a sus fotos. Sin embargo, tiene millones de fotos, pero incluso la mamá o el papá, cuando quiere ubicar las fotos de tal momento, de tal situación, no las encuentra en su teléfono.

Esto, que parece algo tan simple, no tiene nada de simple, porque estamos hablando de fotografías, de espacios visuales, de la memoria. Sin embargo, el hecho de existir en papel, en un formato donde se pueden organizar en el tiempo, y al que puedo recurrir, lo cual es un equivalente del libro, ese formato ya no está. Lo que está dentro del teléfono o de la computadora es inhallable, porque no se puede ni siquiera ordenar, porque hay tanto material que de repente hay que borrar, porque el teléfono no alcanza, y el adulto no puede organizar fácilmente ese relato.

No hay relato, no hay narrativa. Esta diferencia también es muy importante. Yo suelo trabajar mucho con las familias, y en México lo hemos hecho en algunos contextos de una manera que resultó maravillosa, en la elaboración de narrativas de crianza, que pueden ser construir un álbum de fotos impresas, digamos, de papel, pero también puede ser escribir diariamente, cada dos o tres días, una vez por semana, escribir en un cuaderno cosas importantes que van pasando con mi hijito o mi hijita, algo que sucedió, algo que yo sentí como madre o padre en el desarrollo de mi hijo. Y hay experiencias maravillosas, incluso en un programa de la Secretaría de Educación Pública de México, que se llama CECAPI, son Centros de Atención a la Primera Infancia, que están en lugares rurales o en lugares un poco marginados, digamos, son poblaciones que no tienen acceso a los centros infantiles convencionales o a los jardines de niños.

Allí los bebés, las niñas y los niños pequeños van con sus mamás o con sus papás y la jornada es compartida, es una hora, dos horas de juego, de lectura, de interacción. Y empezamos a trabajar con estas mamás y papás ese librito en el que cada uno escribe narrativas de crianza. Y es muy impresionante ver el proceso. Y aquí estamos hablando ya de formación. Como mamás o papás que al principio creen que no van a poder escribir nada, que hasta a veces tienen dificultades con la escritura alfabética, no solo pueden escribir convencionalmente cada vez mejor, sino que, además, por nuestra intervención,

por nuestro acompañamiento, empiezan a observar cada vez más delicadamente, más pertinentemente a esos hijitos y a esas hijitas. Entonces tenemos narrativas de crianza muy profundas y muy sensibles, donde una mamá descubre algo que está haciendo su hijo y que no era evidente para ella. Cuando descubre esa posibilidad, lo puede acompañar mucho mejor en el proceso. Por ejemplo, si hablamos específicamente de lectura y de literatura, descubrir cuál es el libro preferido de su hijo o de su hija, descubrir que volver siempre a la misma página y no permitir que la mamá avance en la lectura, no es un déficit. No es que el niño comprende para qué sirve un libro. Lo que está ocurriendo es que el niño está teniendo escenas preferidas que le permiten pensar, metabolizar, gozar, divertirse, etc.

Entonces, cuando trabajamos con la mamá sobre la necesidad de que el niño decida en qué página se va a quedar más tiempo, estamos trabajando sobre un derecho cultural, que es el derecho del niño a elegir qué leer, gozar de esa lectura, transformarse con esa lectura y estamos trabajando en el enriquecimiento de una práctica de crianza, que es la mamá ahora puede comprender la razón de ese detenimiento y se convierte en la mejor acompañante de lectura para su hijito. Se convierte en una gran mediadora porque sabe observar, respetar. Se puede entender por qué prefiere esta página, también va a ser más hábil al momento de ir a seleccionar libros nuevos, porque va a pensar: “Ah, ese le gustó muchísimo por tal cosa, por tal personaje, por tal cuestión en el relato”. Entonces, todos los aspectos de la mediación lectora de la mamá crecen, se modifican para bien.

Patrícia Corsino: Eu estava pensando que é justamente esse olhar para a criança e também para a própria literatura. Muitas vezes, o livro está ali cumprindo várias funções, mas não necessariamente aquela ligada ao imaginário, ao espaço da observação, ao apreciar uma ilustração. Eu tenho percebido que o livro também é um elemento que favorece a conversa entre adultos e crianças e entre as crianças, ele que cria as possibilidades de diálogo.

María Emilia: Sí.

Patrícia Corsino: Às vezes a gente não tem assunto com a criança, fica sem saber o que dizer. Então pega um livro e, de repente, surge algo: “e aí, você também viu isso?”. E

pronto: o livro já abre espaço para uma conversa. Ele ajuda muito os adultos. Ajuda a estabelecer esse diálogo que, muitas vezes, eles não sabem como iniciar: “mas eu vou conversar o quê com a criança?”.

Maria Fernanda: Eu acho que você trouxe algo muito importante: o quanto o registro — especialmente o registro escrito feito pelos pais — significou a construção de uma narrativa sobre as crianças e sobre a relação deles com elas. Uma narrativa que, hoje, muitas vezes se acredita estar dada pelas fotografias, mas que, na verdade, não está. As inúmeras fotos tiradas no celular acabam sendo apenas choques, fragmentos, porque nada se encontra, nada se constrói a partir delas. Já o ato de escolher, registrar e contar recupera a nossa humanidade — aquela que vai sendo perdida tanto pela ausência quanto pelo excesso que vivemos atualmente, marcada pela tecnologia e por tantas outras demandas.

Quando você fala da relação com pais e mães, penso também no campo da Educação Infantil. O registro é, nesse contexto, uma tarefa essencial do professor, do educador. É ele quem permite resgatar e contar à turma sobre as delicadezas que acontecem no cotidiano. Se não registramos, não observamos; e, se não observamos, perdemos essa capacidade, de um olhar mais sensível, como você bem destacou. Assim, as experiências também acabam se perdendo, como as fotos, no turbilhão do dia a dia. Por isso, vejo como algo fundamental trazer essa prática para dentro da escola. Mas aí se coloca a questão: como fazer isso em um grupo que não é composto apenas por um filho, mas sim de muitas crianças que convivem com um educador? Quais são os desafios desse processo?

María Emilia: Es una pregunta muy importante. Yo creo que mi respuesta tiene varias etapas, empezar por la primera, la que creo que es primera.

Tal vez la primera cuestión, al menos en mi ejercicio del acompañamiento de educadores, que es mucho, es variado y es incluso en diversos países, hay algunos rasgos en común. Por ejemplo, que en general, los educadores o las educadoras tienden a mirar a los niños, a observar a los niños y a las niñas no desde una mirada genuina para descubrir quién es este niño o esta niña, qué le interesa, cuáles son sus inquietudes. Sino que en general sí tienden a mirar a los niños y a las niñas desde una escala valorativa donde siempre estamos mirando deber y haber, siempre estamos mirando el déficit y, si hay déficit, lo que debería lograr. Entonces, es el primer punto de combate. Yo trabajo muchísimo para que los educadores y las educadoras que trabajan conmigo en otros contextos de formación puedan correrse de esta mirada acerca de cómo debería ser el niño, qué debería lograr y si no está con este parámetro, está en déficit. Entonces hago muchos ejercicios para poder describir la conducta de los niños y las niñas desde lo que

observamos sin la valorización del déficit. Y es muy difícil este ejercicio, cuesta mucho. Por ejemplo, voy a poner ejemplos muy casi toscos, pero igual para que sea más evidente.

Supongamos que estamos evaluando el lenguaje, ¿sí? En un grupo de niños y niñas de tres años. Pensando que lenguaje ha sido uno de los puntos neurálgicos de conflicto luego de la pandemia como nos enseñaba Patrícia.

Hay muchas narrativas sobre lo que está ocurriendo en un grupo de niños que dicen que los niños hablan cada vez menos, no llegan a decir 20 palabras, no tienen 20 palabras en su vocabulario, no pueden armar oraciones ni con rigor. Esta es una mirada desde el déficit y desde el supuesto de lo que deberían poder y hacer los niños y las niñas como si todos los niños y las niñas fueran iguales y como si el contexto de vida no tuviera influencia en el desarrollo. Entonces tengo que el desarrollo es a la vez biológico, psicológico y cultural. Entonces, la condición cultural que nosotros ofrecemos es vital en la forma que los niños y las niñas manifiestan, por ejemplo, el lenguaje. La condición cultural de la pandemia fue una condición de escasísima verbalización, de aislamiento social. Entonces, los niños y las niñas que en ese tiempo estaban construyendo su lenguaje no recibieron un repertorio cultural muy habilitante de lenguaje. Entonces, no es un déficit de los niños y las niñas decir poquitas palabras, es una condición de un contexto particular.

Entonces, para mí hay una diferencia muy grande entre decir “Juana no alcanza a decir 20 palabras” y decir “Juana está empezando a hablar un poquito más. Ahora dice el nombre de su mascota, dice mamá, dice papá y dice el nombre de su hermanito”. Para mí, esa es Juana, la que ahora dice el nombre de su mascota, de su papá, de su mamá y de su hermanito. Yo estoy mirando a Juana, yo estoy mirando su gran proceso. Pero entonces, cuando la educadora puede mirar de esa manera, le da mucho más entusiasmo conversar con Juana. Entonces vamos a hablar más de su mascota. Y aunque Juana, para contarme cosas de su mascota, todavía use muchos gestos o un balbuceo que no termino de interpretar, Juana está conversando sobre su mascota y eso es un gran estímulo ¿para qué? Para que Juana tenga sentido del lenguaje. Pero además, Juana escucha muy bien, entonces, todo lo que yo converso con ella, con mi lenguaje completo sobre su mascota, enriquece su posibilidad de crecimiento sobre el lenguaje. Este sería como el primer paso,

estoy poniendo solo un ejemplo, podríamos poner muchos, y es bien difícil hacer que, porque esto es un problema de la formación, que las educadoras y los educadores observen a los niños y evalúen procesos, procesos originales de cada niño y niña, y no utilicen una norma que dice que todos tienen que decir lo mismo de esta manera, etc. Luego de esa primera cuestión, yo pensaría también en... Bueno, ahí hay una primera narrativa, yo trabajo muchísimo con las educadoras y los educadores para encontrarle voz a una narrativa que describe el proceso actual de un niño y no mi expectativa no cumplida como adulto.

Cuando empiezan a aparecer esas narrativas que son como pequeñas películas sobre la vida de cada niño y niña, sobre lo que hacen los niños y las niñas, ahí avanzamos muchísimo. Yo creo que una buena narrativa que da cuenta de la vida de un niño tiene que ser como una película donde me muestra cómo juega, a qué le gusta jugar, qué le gusta leer, cómo intercambia con sus amigos, qué cosas nuevas aprendió en este tiempo, todo eso que, de alguna manera, es como verlo en su verdadera dimensión. Y después de eso, creo que es muy importante empezar a pensar escrituras donde reunamos algo del propio pensamiento y de la propia experiencia con la interpretación de textos teóricos.

Y esto lo pienso porque leer, leer textos teóricos no es tampoco algo muy sencillo en este momento histórico en el que vivimos. O sea, la lectura también está en un proceso de mutación y de transformación. O sea, leemos de múltiples maneras y eso es muy valioso, digamos, y tiene que ver con que el mundo está cambiando.

Pero eso tiene, en nuestro trabajo específico de formación, un problema particular, que es nosotros como pedagogos, como educadores, necesitamos leer mucho material teórico porque necesitamos comprender más profundamente los procesos de las niñas y los niños. Y esa lectura teórica ocurre en textos teóricos y en general cuesta bastante que se sostenga la lectura teórica individualmente, al menos en mi experiencia, en mi país, en México, en otros países en los que trabajo, en Colombia, es bastante difícil que una educadora o un educador pueda sostener el compromiso de leer textos teóricos en soledad. Y otra vez, no es porque no sea un docente o un educador comprometido, es porque en esa mutación que estamos viviendo, leer teoría solito o solita es realmente algo casi como a contramano de por dónde van los tiempos de la experimentación actual.

Entonces, en ese sentido yo diría que es muy importante generar dispositivos de lectura compartida, fundamental. En el Jardín Maternal de la Facultad de Derecho, el jardín que yo dirijo, tenemos un seminario anual que dura desde marzo a diciembre, que dura todo el ciclo escolar, en el cual vamos trabajando semanalmente sobre lecturas teóricas compartidas. Cada uno lee, ponemos en común en la reunión de turno que tenemos, si alguien no pudo leer, leemos en voz alta, analizamos teóricamente cada concepto, cada idea, y esos textos teóricos tienen una profunda relación con nuestra observación de lo que ocurre con los niños y las niñas, ¿sí?

Entonces, observamos, escribimos pequeñas narrativas, registros de observación, y la lectura teórica se monta sobre esa observación para ayudarnos a construir sentidos nuevos, para tener más argumentaciones posibles, para discutir puntos de vista, y de eso generalmente sale una escritura propia, ¿sí? Una escritura individual o colectiva. Y esa escritura nunca es una reproducción de lo que decía el texto teórico, jamás, al contrario, siempre es un algo más, ¿sí? Es una pequeña y a veces gran teorización que nace de la relación entre el registro narrativo de observación, el texto teórico y nuestra conversación colectiva, que le da sentido nuevo, que trae muchos puntos de vista, que enriquece la observación. Entonces, en ese sentido yo diría que este tiempo en el que vivimos necesita, sí o sí, una formación muy compartida, una formación donde haya mucha conversación, mucho encuentro, mucho seguimiento, porque la lectura solitaria no garantiza formación en este momento. De hecho, lo vemos por ahí en diplomados y en especializaciones en formación en línea, por ejemplo, que la formación en línea a veces tiene, hay que asumir una responsabilidad muy solitaria en relación con la lectura y vemos que muchísima gente abandona, que muchísima gente no puede darle continuidad al camino o que directamente hay menos inscripción, menos interés que en otros tiempos.

Yo creo que esto, en parte, en buena parte, tiene que ver con que sostener la lectura teórica y el pensamiento en soledad es algo casi imposible en este momento. Entonces, iría por ese lado, pensar que la formación tiene que ser colectiva, que tiene que haber un acompañamiento. Y me viene un recuerdo justamente de pandemia que creo que fue, para mí, como emblemático y para otras personas también, que es una experiencia que hicimos en México. En México, en noviembre de 2017, se publicó el

programa de educación inicial, que se llamó *Un Buen Comienzo*. Es un programa en el que yo trabajé mucho desde la escritura y desde el diseño del programa, se publicó ese programa en 2010, finales de 2017.

¿Y qué observábamos en el primer año de circulación del programa? Algo que es muy frecuente, que los agentes educativos, los educadores, no leían el programa, pero no leían nada del programa. Y yo empecé a intuir que ahí había dos problemas:

El primero, la escasa confianza que los educadores tienen en los documentos curriculares, en el currículum, en el programa o como se llame el documento curricular. Y creo que esa escasa confianza tiene que ver con que los documentos curriculares se han dogmatizados de cierta manera. Y a mí, esto como línea al margen, yo tengo muchísimo interés en discutir con todas las personas que quieran el documento curricular como género. Porque creo que un conflicto del documento curricular en general, no son los documentos que ustedes escribieron, que realmente tienen una diferencia muy importante, en general el documento curricular es rígido. Empieza con 30 páginas dedicadas a las normas, en general reproduce casi siempre los mismos esquemas. Entonces, los agentes educativos no tienen expectativa de que allí aparezca algo creativo, algo novedoso, etc. Pero además de ese factor, que creo que merece una discusión, hay otra cuestión que es, bueno, comprobamos que, en general, a la gente le cuesta muchísimo leer en soledad.

Entonces con Irma Luna, que es responsable del programa de educación inicial en ese momento en México, ideamos un programa sin saber que vendría la pandemia. Yo le propuse hacer lo siguiente: desde marzo de 2020 a marzo de 2021, durante un año, leer en colectivo el programa entero. Entonces programamos, o sea, cada estado eligió a tres representantes o a cuatro representantes que podían ser una directora de una *creche*, una supervisora, una educadora, una psicóloga de una *creche*, etc., y armamos tres grupos de 50 personas cada uno, en el que estaban representados todos los estados del país. Y con cada grupo hacíamos una sesión mensual de aproximadamente cuatro, cinco o, a veces, hasta seis horas virtual, en la que trabajábamos sobre 20 páginas del programa. Habían tenido que leer esas 20 páginas y ahí leíamos en colectivo, yo explicaba algunas cosas, ponía a jugar, en formato taller virtual, ejemplos, situaciones sobre

conceptos que creíamos muy importantes y que sabíamos que probablemente no iban a ser leídos de otra manera. Así transcurrimos un año entero y esa experiencia es todavía reclamada por los agentes educativos, quieren que otra vez hagamos esto, porque fue muy profunda la posibilidad de comprensión, el ánimo de leer.

También hacíamos lo siguiente, al finalizar cada sesión, que era mensual, yo proponía una pequeña consigna de escritura, y cada persona, durante un mes, escribía, otra vez vuelve la narrativa, escribía, subía a una plataforma esa escritura y yo retroalimentaba esas escrituras. Entonces fue un ejercicio de acompañamiento de un nuevo currículum, podríamos decir, con una lectura que garantizaba que íbamos a estar juntos, que íbamos a decodificar aquellas cuestiones más complejas y demás. Lo traigo porque es algo de la política pública amplia y realmente es reconocido por las personas que participaron como algo que deberíamos reeditar cada año. Eso creo que nos habla de que hay una gran necesidad de construir narrativas junto con otros, tanto desde la escritura como desde la lectura en sí misma de los materiales.

Patrícia Corsino: É muito interessante o que você traz, essa possibilidade de ler juntos, de discutir. Nós, professores do ensino superior, fazemos muito isso nos grupos de pesquisa. Mas, no espaço da escola, pode não acontecer — muitas vezes porque não sobra tempo. As reuniões que deveriam ser voltadas ao estudo e ao planejamento acabam sendo ocupadas por questões imediatas: demandas de uma criança, de uma família, situações que surgem no dia a dia. A escola tem muitas urgências e, por isso, esse espaço nem sempre é garantido. E aí fica a pergunta: como assegurar esse espaço, esse processo formativo dentro da escola? Acho que essa é uma questão que sempre nos colocamos.

Maria Fernanda: E, além disso, Patrícia, essa questão nos leva a outra discussão: a formação entendida como um direito — também um direito dos profissionais. Ao mesmo tempo, há talvez uma insuficiência, para não entrar em um tema tão polêmico, nos cursos de pedagogia e de ensino superior quanto à preparação de professores para atuar na Educação Infantil, desde o trabalho com bebês. É notável o quanto os bebês estão ausentes dos currículos da pedagogia, e a própria literatura também ocupa um espaço bastante reduzido. Gostaria de saber como você tem percebido essa questão nos países da América Latina em que vem atuando, especialmente na Argentina. Como tem observado essa formação?

María Emilia: Bueno, es como tú dices, en general, la formación sobre bebés es mínima y, en general, la formación literaria también es mínima. Incluso en mi país está en discusión

si la materia, si la asignatura *literatura infantil* va a continuar o no dentro del programa de formación de educadoras. Es un momento realmente muy crítico.

Yo sí creo que la formación, sobre todo sobre la vida psicológica de los bebés, las niñas y los niños pequeños, es muy escasa. En los últimos años hay un poquito más, pero creo que sigue siendo muy escasa. Hay una fuerza mucho mayor en los procesos de enseñanza, en el desarrollo cognitivo, que en los procesos psicológicos de las niñas y los niños. Y enfatizo los procesos psicológicos porque el lenguaje también tiene mucho que ver con eso. Y si pienso en la experiencia literaria específicamente, diría que es muy, pero muy escasa.

Y que, en algunos contextos, esa asignatura, *literatura infantil*, sí ha dado un vuelco interesante en cuanto a una literatura que no está al servicio de enseñar otras cosas, sino una literatura en sí misma, como experiencia artística, como experiencia simbólica. Está ocurriendo que algunas asignaturas tienen esa orientación, pero no todas. Hay otras asignaturas de literatura infantil en las que todavía la literatura es eso, es un recurso para. Hace muy poquito estuve trabajando en otro país de Latinoamérica, con equipos de supervisoras y de directoras, y el gran descubrimiento en ese taller para algunas de ellas fue: “Entonces, ¿la literatura no es un recurso para enseñar los números?, ¿no es un recurso para enseñar los colores?, o ¿no es un recurso para enseñar que hay que comportarse bien y no pegarles a los amiguitos?”. Fue un descubrimiento. Yo lo celebro muchísimo, pero eso nos está diciendo que todavía, en la especificidad de la asignatura *literatura infantil*, no solo tenemos pocas horas de trabajo, sino que tenemos una mirada que no es respetuosa de la verdad de la literatura. La literatura como esa experiencia artística, multimodal, sensible, donde nada está, ningún significado es único, donde hay mucha libertad y mucho derecho a explorar el sentido, el significado.

Creo que esas dos variables están en juego todavía con mucha fuerza. Y también creo que hay esfuerzos de los países por modificarlo, pero hay que estar muy consciente de todas esas variaciones para poder modificar de verdad.

Patrícia Corsino: Eu penso que a arte, de modo geral, ainda é muito pouco trabalhada na escola. No caso da literatura infantil, observamos aqui no Brasil um mercado editorial publicando uma grande quantidade de obras, mas nem sempre literatura no sentido

artístico. Há um movimento de retorno a uma produção voltada para ensinar ou moralizar — o que, de fato, não é literatura. Aquilo que parecia já ter sido superado, não foi. Escutamos com frequência: “esse livro é bom para trabalhar a tristeza”, e então aparece um livro sobre tristeza, outro sobre raiva. Mas, afinal, os livros falam da vida.

Há muitos livros com este direcionamento, não sei se você também tem percebido. Há pautas diversas, que são fundamentais, especialmente, sobre as questões de gênero, de deficiência e questões étnico-raciais. Embora já tenhamos produções muito interessantes, que abordam estas questões de forma poética e sensível, e que abrem possibilidades de percepção desses outros, por vezes, o tema acaba se sobrepondo à dimensão artística da obra. No entanto, a avalanche de publicações pouco cuidada artisticamente indica que o mercado já capturou as pautas. E é preciso refletir sobre isso. Na nossa coleção do LEEI e nas formações que foram e estão sendo desenvolvidas temos procurado trazer essa discussão: olhar para os livros e analisá-los se são esteticamente relevantes em termos a abordagem do tema, da ilustração, da relação entre o texto verbal e o visual.

Tudo isso também faz parte de uma aprendizagem da escolha. Falamos em literatura, mas precisamos aprender a selecionar, a levar para a escola obras que sejam de fato formativas, no sentido mais amplo da relação eu-outro. Obras que abram caminhos, e não aquelas que reforcem uma visão moralizante ou doutrinadora porque essa fronteira, muitas vezes, é bastante tênue.

María Emilia: Sí, es una línea resbaladiza y, bueno, yo creo que hay muchos factores en juego ahí. Por un lado, que el mundo está muy caótico, el mundo está muy difícil, hay mucho sufrimiento por múltiples motivos, y creo que genuinamente nos nace una responsabilidad de pensar cómo acompañamos a los niños y a las niñas pequeñas en el abordaje de este mundo tan difícil. Yo creo que eso es genuino y que eso es muy bueno.

El problema está en que a veces es muy difícil encontrar un tono no moral frente a eso, y que también se vuelve muy difícil para los autores responder a esa demanda de comprensión o metabolización del mundo para las infancias, encontrando un tono no prescriptivo, encontrando un tono no moralista. Creo que es un campo nuevo, y que las dificultades que surgen son cada vez mayores. Por ejemplo, en algunos países latinoamericanos es muy fuerte el tema de la migración, y la migración no son solo los adultos que migran, la migración implica muchísimos niños y niñas desde bebés chiquitísimos, que están en proceso de migración.

Entonces en este momento hay mucha conversación y mucha discusión acerca de cómo incluir la migración en los libros para niños. Y hay cosas interesantísimas y hay otras que no lo son tanto, porque todavía están muy pegadas al impacto social que produce la

migración. Hablo de la migración, pero podría hablar de, por ejemplo, conflictos en relación con las nuevas sexualidades. Esto también es un tema muy importante y que es genuino sentir que hay que darle lugar, porque esto está en la mente de los niños y las niñas, ¿no? Ahora, cómo transformar eso en un material abierto, en un material artístico, no es realmente tan sencillo. Y creo también que hay una dificultad genuina que tiene que ver con experimentar lo suficiente como para encontrar el tono artístico hacia estos temas, y hay otra cuestión que es una cuestión puramente capitalista y de mercado, ¿no?

La industria editorial es una industria, entonces es muy fácil aprovechar desde el punto de vista mercantil esta necesidad y rápidamente producir muchísimos libros como si fueran todos iguales, aleccionadores sobre el autismo, sobre la migración, sobre la violencia o sobre lo que sea. Lamentablemente, es así. Y tal vez, si la formación de los educadores y las educadoras en el área artística no es suficientemente rica, para un educador o una educadora es muy difícil discriminar si este libro es útil, es rico, es interesante, o en realidad, es una bajada de línea que no te va a permitir pensar nada, simplemente te va a decir si esto está bien o esto está mal. Creo que es algo bien complejo.

Maria Fernanda: É muito complexo, Maria Emília. Acho que esse tema que você está trazendo é realmente muito importante. Eu e Patrícia, volta e meia, discutimos e debatemos sobre isso, porque percebemos que, muitas vezes, a escolha dos livros destinados às crianças — para estarem na creche ou na pré-escola — acaba recaindo em obras que encantam sobretudo os adultos.

Esse encantamento, porém, nem sempre reverberar nas crianças; trata-se, muitas vezes, de uma fascinação muito mais pessoal. E aí entra a questão do mercado editorial, que, como você disse, é também uma indústria. Ele forma, influencia e até mesmo molda os professores, tornando-se um potente formador de gosto e de consumo. Assim, determinados livros acabam virando uma febre... Mas, afinal, e para as crianças?

María Emilia: ¡Sí! ¿Sabes qué pienso? Cierro los ojos y veo...

Nosotros organizamos en el Centro Infantil una feria de libros dos veces al año, en julio y en diciembre, son 3 días en los que paseamos en el patio cubierto, contratamos a un librero muy bueno, hacemos una curaduría de los libros que van a venir a nuestra feria, y ponemos en disponibilidad cerca de 3.000 libros para todos los niños y las niñas, para las mamás y los papás, para los estudiantes y las estudiantes que vienen con sus profesoras a

ver qué hay ahí y demás. Hacemos lectura en voz alta, etc. Entonces tengo mucha experiencia y le pongo mucha atención con material de investigación a ver qué hacen los adultos cuando están seleccionando. Y a veces es bien interesante porque ¿qué es lo primero que los adultos preguntan al librero? Tal vez no las mamás y papás de nuestro centro, no tanto, porque los que tienen más experiencia ya están habituados a mirar otra cosa o a preguntar otra cosa, pero los más nuevitos o la gente que viene de afuera, lo primero que le pregunta al librero es: ¿tenés un libro para dejar el chupete? ¿Tenés un libro para que pueda dejar el pañal? ¿Tenés un libro para trabajar el autismo? O sea, esta es la pregunta de base del adulto.

Y yo pienso que, más allá de la formación artística o no que cada uno tenga, también hay algo que tiene que ver con la urgencia de solucionar problemas de la crianza. La crianza siempre fue compleja, siempre fue difícil, o sea, es el tiempo más demandante de los seres humanos hacia otros, ¿no? Y la crianza fuerte, la crianza que demanda mucho, dura como mínimo cuatro años, cinco años. Hasta que los niños ganan autonomía en el control de esfínteres, interés en el caminar, en el lenguaje, en comer, etcétera. Si criar siempre fue complejo y pensamos en las condiciones en las que vivimos actualmente, donde todo el mundo vive muy acelerado, o tienes tres trabajos para sobrevivir o no tienes ninguno, lo cual, las dos cuestiones son sumamente angustiantes, donde nuestra, como decíamos hace un momento, nuestra capacidad cognitiva y perceptiva para poder entonar con un niño es más escasa, si pensamos en todo eso, es bastante lógico o esperable que las madres y los padres busquen libros que les ayuden a solucionar problemas, ¿sí? ¿Cómo trabajo este problema que yo solito no sé qué hacer con esto? Entonces, en ese sentido creo que es válida esa búsqueda. El tema es cómo nosotros quienes hacemos mediación, les ayudamos a las mamás y a los papás, o a los educadores también, a comprender que la metabolización de los problemas de la vida no se resuelve en algo que te da una receta, sino que aprender a metabolizar problemas tiene que ver con la posibilidad de aprender a imaginar, de construir asociaciones entre las cosas, y eso está en los libros que no te dan recetas, en los libros que no tienen una moralidad. Yo puedo leer un libro brasileño precioso como “Ops”, por ejemplo, de Marilda Castanho, que está editado por Editora Jujuba, yo puedo leer “Ops”, y “Ops” no es un libro que te

enseñe nada, ni sobre el control de esfínteres, ni sobre portarte bien, ni irte a dormir a horario, ni comer la comida con la boca cerrada, nada de eso, es puro juego, pura onomatopeya, y puro juego gráfico.

Pero cuando un niño atraviesa ese libro, toda su capacidad simbólica crece, porque encuentra relaciones inusitadas, diferentes de la realidad, en lo que ocurre entre la onomatopeya, el texto que es la onomatopeya, y la escena. La escena en la que ese niño juega con las cosas y ocurre en determinadas situaciones. Entonces, para mí, “Ops”, por dar un ejemplo, podría ser un libro que ayuda, simplemente, a la capacidad de los niños y las niñas de elaborar sus miedos, sus angustias, una pérdida, o la alegría, o lo que fuere, porque el libro, como en esa riqueza ficcional que tiene tanto desde el juego gráfico como desde el silencio, porque el lenguaje es sólo una onomatopeya, produce una capacidad asociativa y una capacidad de asombro que trabaja sobre la capacidad de comprensión humana de ese niño y de esa niña. Entonces, no hace falta que el libro trate el tema que quieres trabajar. Lo importante es que el libro te desafíe en nuevas asociaciones, en nuevas posibilidades de reunir las cosas en el asombro, en lo novedoso, porque eso es lo que hace trabajar tu máquina de metabolización, tu máquina metafórica, tu máquina de comprender el mundo.

No te vuelves solidario porque te leyeron muchos libros sobre la solidaridad. Te vuelves solidario porque tuviste muchos adultos que te escucharon, que te comprendieron, que te ofrecieron libros juguetones, que entendieron qué te gusta leer. O sea, la solidaridad es una consecuencia, la empatía es una consecuencia de haber sido sujeto de la empatía de los otros.

Entonces, no hay que los niños desarrollen mucha empatía si están leyendo libros que no les interesan, libros obligados, libros que tienen un examen final, porque a veces también aparece la lectura.

María Fernanda: É, claro, os testes.

María Emilia: En consecuencia, una serie de preguntas que nada tienen que ver con la conversación genuina, sino con poder inferir si entendió la cronología del cuento, si entendió cuál es el personaje principal.

Maria Fernanda: Sim, sim. O “Ops” é um exemplo espetacular. Este semestre, levei inúmeros livros para a turma e, entre eles, estava o “Ops”. Acabamos dedicando praticamente uma aula inteira a discuti-lo, porque muitos alunos diziam não compreender por que as crianças gostam tanto desse livro, o que exatamente elas veem nele. Foi muito interessante, justamente por revelar essa descoberta do interesse genuíno das crianças.

Patrícia Corsino: Eu acho que você trouxe uma questão muito importante. Hoje, para mim, há uma palavra que se tornou central. Bakhtin me ajudou a pensar sobre ela, mas sinto que o próprio mundo tem me ensinado ainda mais: a empatia. Vivemos uma grande falta de empatia, e ela é fundamental para uma boa convivência com o outro. Sem empatia, como nos relacionar com quem é diferente de nós? Com quem não fala a mesma língua, não compartilha da mesma cultura ou se apresenta fisicamente de um modo distinto daquilo a que estamos acostumados?

Há, portanto, uma necessidade urgente de cultivar a empatia, e penso que essa é uma questão essencial nos dias de hoje. As crianças também precisam desenvolver esse olhar empático. E acredito que a literatura pode ser uma via potente para isso, desde que saibamos abrir espaço para ela e permitir que vá além do que está dado de forma imediata.

Ontem mesmo, li um livro para minha turma de Prática de Ensino. Era aquele intitulado “O muro no meio do livro”, de Jon Agee, você deve conhecer. De um lado, o menino acredita estar seguro, protegido; do outro, estaria o lado do perigo, do imaginário. Li o livro e perguntei à turma: “O que é esse lado e o que é o outro lado?”. Silêncio. Então insisti: “Vocês não entenderam a metáfora do livro? Esse é um livro para crianças! Ele está falando do que há de um lado e do que há do outro”. Eu confesso que fiquei bastante surpresa, até estarrecida, porque é uma metáfora muito simples de perceber.

Só depois da minha fala os/as estudantes começaram a comentar: “ah, é mesmo... do lado do menino tem toda a cadeia alimentar, um peixe comendo o outro, e ele dizendo que ali era seguro; e do outro lado, onde estava o monstro, não era seguro”. Então eu perguntei: “mas o monstro existe mesmo?”.

Foi muito interessante, porque a literatura infantil desloca também os adultos. E é por isso que precisamos escolher bem os livros: eles são uma introdução, uma porta de entrada para o jogo poético — não apenas com as crianças, mas também conosco mesmo. Um bom livro de literatura infantil é uma introdução ao brincar com as palavras, ao experimentar a linguagem de forma criativa. E nós, adultos, muitas vezes precisamos reaprender esse brincar. Porque, afinal, como lidar com as crianças se permanecemos duros, contidos, sem abertura para a experiência lúdica?

É nesse ponto que volto ao “Ops”. Muitos adultos não entendem esse livro porque não percebem que ele exige também uma performance: é preciso ler fazendo o “OOOps!”, incorporando o jogo, o corpo, a expressividade.

María Emilia: ¡Exacto!

Patrícia Corsino: Não dá para ler o *Ops* de forma neutra, parado: “Ops. Ops. Ops.”. Esse livro não funciona assim; ele exige também uma performance corporal. E isso é algo que as pessoas precisam aprender a fazer, não é, María Emilia?

María Emilia: Me quedo pensando un poquito en esta cuestión de la empatía. Y a mí me gusta mucho pensar, yo soy muy curiosa y tengo mucha necesidad de encontrarme con lo extraño, y me produce ternura lo extraño, ¿no? Si yo tengo que pensar en esta dimensión de hacer crecer la capacidad empática de los adultos hacia los niños y las niñas, y por otro lado de facilitar que los adultos se atrevan con libros más desafiantes, con libros no morales y demás, pienso en esto: generar una ternura hacia lo extraño. En general, los adultos nos espantamos con lo extraño, nos alejamos de lo extraño, ¿no? Y me parece que la formación tendría que atender a eso, a generar más curiosidad hacia lo extraño. Entonces podríamos atravesar con mucha facilidad o con mayor facilidad esos libros que hoy resultan incómodos, podríamos cuestionarles a los editores la reproducción de libros que sentimos que no sirven para nada o que son muy desleales con la literatura, ¿no?

Y también pensar que los niños y las niñas naturalmente tienen ternura hacia lo extraño. Entonces, a un niño y una niña no les nace por sí mismos ser discriminadores. Un niño o una niña, naturalmente, no va a discriminar a nadie, ni al niño de otro color, ni al niño de otra cultura, ni al niño que le falte una pierna, ni al niño que no puede hablar. Porque los niños y las niñas tienen tendencia a la ternura por lo extraño. Entonces creo que tenemos que ser muy cuidadosas y cuidadosos en ese sentido. Cómo no arruinar esa capacidad humana, infantil tan valiosa y ayudarles a sostener esta ternura hacia lo extraño y trabajar nosotros por nuestra ternura hacia lo extraño. Creo que ahí está la clave de los derechos humanos, ¿no? Uno, no puede ser empático y solidario con la necesidad ajena si no puede valorar eso como una condición humana.

Entonces tal vez cerraría con eso y me quedé un poquito picada con lo que decía Patrícia sobre “Ops” como una performance poética. Me parece que esto es sumamente interesante y que, en la mediación lingüística, cotidiana con los niños y las niñas nosotros estamos bien conectados con ellos y con ellas, casi todo tiempo estamos en un juego performático, ¿sí? Introducimos metáforas, introducimos onomatopeyas, escuchamos de una manera particular, o sea, estamos todo el tiempo en un vaivén entre el juego y otra cosa, ¿no?

Entonces, apostaría por eso, por un trabajo performático, que nos es una actuación. Esta performance de la que hablamos no es una actuación, sino un entrelazado lúdico, o sea, estar en una disponibilidad lúdica para seguir ese lenguaje de los niños y las niñas que es fundamentalmente lúdico, ¿no? Una disponibilidad lúdica, eso podría decir.

Patrícia Corsino: Maria Emília, agradecemos muitíssimo por nos ter concedido esta instigante entrevista.