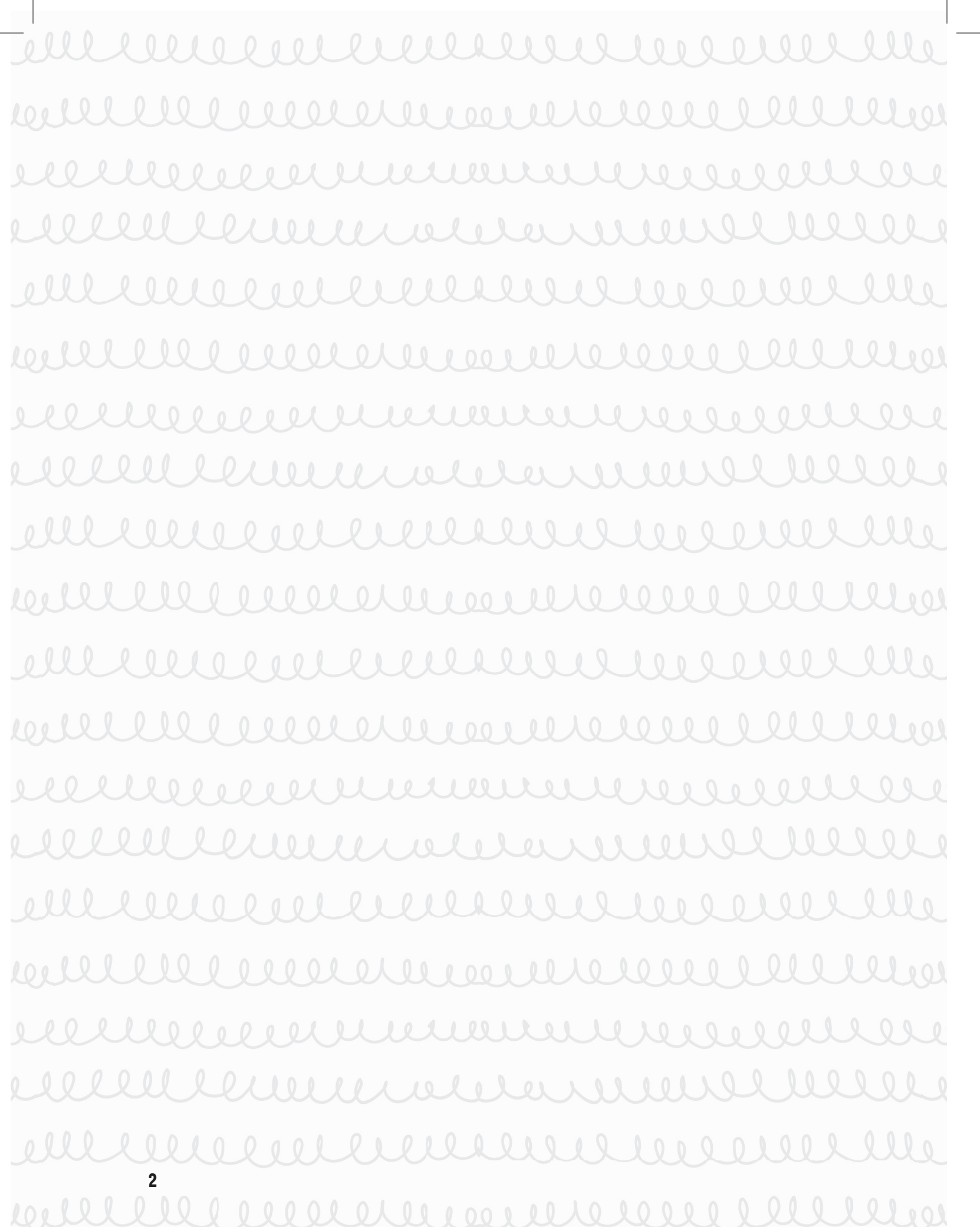


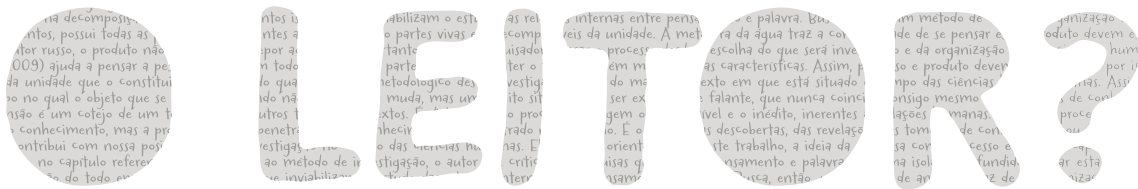
Quando nasce

O LEITOR?



Maria Beatriz Serra

Quando nasce



A literatura para bebês e crianças pequenas

1ª edição

Pedagoga (USU), bibliotecária (Uniasselvi) e pesquisadora.
Mestre em educação (UFRJ), concentra seus estudos na
literatura para a primeira infância.

OBRA DE
APOIO
PEDAGÓGICO

Rio de Janeiro | 2024


BIBLIOTECA
Diamante

3

Copyright do texto © 2024 by Maria Beatriz Serra

Direitos de edição da obra em língua portuguesa no Brasil adquiridos pela EDITORA BIBLIOTECA DIAMANTE LTDA. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação etc., sem a permissão do detentor do copirraite.

Editora Biblioteca Diamante LTDA.

Av. Rio Branco, 115 — Salas 1201 a 1205 — Centro — 20040-004

Rio de Janeiro — RJ — Brasil

Tel.: (21) 3882-8200

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S487q Serra, Maria Beatriz

Quando nasce o leitor?: a literatura para bebês e crianças pequenas / Maria Beatriz Serra - 1 ed. - Rio de Janeiro: Biblioteca Diamante, 2024.

144 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm

ISBN: 978-65-84993-07-5

1. Literatura infantil. 2. Educação. I. Título.

CDD: 028.5

CDU: 82-9

André Felipe de Moraes Queiroz -- Bibliotecário -- CRB-4/2242

A João Carlos Serra e a Elizabeth Serra,
que me acalentaram ao som das primeiras palavras.

Quem pudesse crescer sem perder a memória da infância, sem
esquecer a sensibilidade que teve, a claridade que cintilava dentro
de sua ignorância, e os seus embarques por essas auroras de aventu-
ras que se abriam nas páginas dos livros!

Cecília Meireles

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Patricia Corsino, orientadora no mestrado, por partilhar seus olhares, dando sempre uma nova e interessante dimensão, além da paciência e dedicação neste desafio.

Agradeço ao meu companheiro, Geraldo Antônio, pela companhia e paciência, e aos meus filhos, Matheus e Marina, que a cada dia me enchem de orgulho e amor.

Agradeço ao grupo de pesquisa Infância, Linguagem e Escola, pelas contribuições fundamentais para a elaboração desta pesquisa, e em especial à Rafaela Villela, com sua disponibilidade carinhosa para a leitura do trabalho.

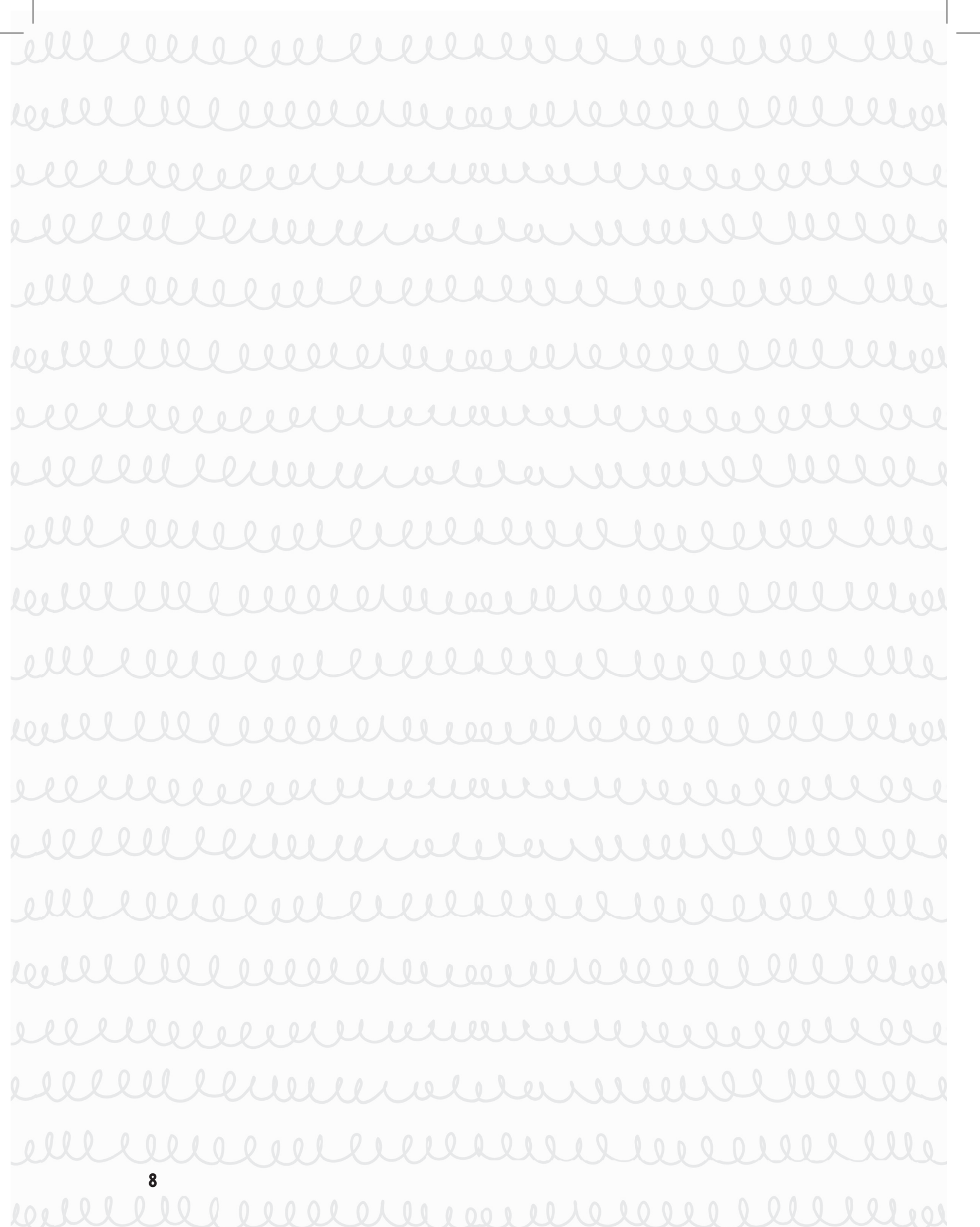
Agradeço à professora Ludmila Thomé Andrade, pela leitura cuidadosa do projeto de mestrado que daria origem a este texto.

Agradeço à professora Monique Andries pela leitura cuidadosa do projeto de mestrado que daria origem a este texto.

Agradeço à professora Nilma Lacerda, por aceitar gentilmente participar da banca de defesa do mestrado.

Aos funcionários do PPGE-UFRJ, especialmente à Sol, incansável na organização do Programa.

Um agradecimento especial aos escritores, ilustradores e editores entrevistados que partilharam suas ideias, com atenção e interesse.



SUMÁRIO

Introdução	11
1. Pesquisa: um movimento entre o conhecido e o desconhecido	19
2. Livros e literatura infantil para as crianças pequenas: uma história a ser escrita?	32
2.1 Um panorama da história do livro, leitura e leitor.....	37
2.2 Livros infantis.....	41
2.3 A produção contemporânea no Brasil.....	58
3. Quando nasce o leitor?	65
3.1 Linguagem, afeto e memória.....	67
3.2 Entre a imaginação e a realidade.....	72
4. Com a palavra, autores e editores premiados	79
4.1 Livros para crianças de zero a três anos de idade?.....	82
4.1.1 “Focalizar nesse zero a três anos talvez seja sair do zero a três anos”.....	82
4.1.2 “Porque na verdade, quando eu faço um livro, eu penso em mim”.....	88
4.1.3 “Uma história que fale para ela — que ela se reconheça ali”.....	91
4.2 Livro para crianças e literatura infantil: “A arte é antifaixa etária”.....	93
4.3 Características de um livro de literatura para criança.....	98

4.3.1 Sonoridade, ludicidade, repetição: “Ué, mãe, você parou a musiquinha”	99
4.3.2 Temas do universo infantil? “A palavra ‘aracnídeo’, claro que a criança adora”	101
4.3.3 Simplicidade extremada da cor	105
4.3.4 O texto e a imagem	107
4.3.5 “Objeto autoportante”	108
4.3.6 Tipo de letra é importante?	110
4.3.7 Livro digital e livro de imagem	112
4.3.8 Diálogo das três artes	112
4.4 O livro, o adulto e a criança pela voz dos autores e editores	116
4.4.1 O interlocutor abre espaço para o leitor infantil e para a dimensão da arte — <i>triângulo amoroso</i>	116
4.4.2 “O entendimento pode vir por partes” ou “A compreensão pode não vir inteira”	117
4.4.3 O adulto que não sabe	118
Considerações finais	123
Referências bibliográficas	133
Sites consultados	139
Sobre a autora	141

INTRODUÇÃO

Na década de 1980, em uma escola chamada Instituto Nazaré, localizada no bairro de Laranjeiras, na cidade do Rio de Janeiro, teve início meu percurso profissional como professora primária. A formação do leitor de literatura era um dos pilares do projeto pedagógico e a biblioteca da escola fazia parte do cotidiano das crianças, famílias e toda equipe de profissionais. Desde então, reflexões e práticas com crianças pequenas, adultos, livros de literatura infantil estão presentes, em maior profundidade, nas minhas práticas profissionais.

Em 1985, comecei a atuar como colaboradora na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Desde então, participo de diferentes ações da fundação, como: implantação de bibliotecas, formações de professores, coordenação de seminários e participação em júris de concursos. Além disso, tenho a oportunidade de conhecer pessoas e instituições envolvidas na democratização do acesso à arte no Brasil e no mundo. São grupos formados por professores, especialistas em educação e literatura infantil, escritores, ilustradores, editores, bibliotecários e instituições públicas e privadas. Todos os envolvidos têm em comum a premissa de que a literatura infantil e juvenil é expressão de arte. Vale registrar que, ao colaborar com projetos da FNLIJ, também tenho acesso a um grande acervo de literatura infantil e juvenil, nacional e internacional, e a processos que envolvem a seleção e premiação anual de livros de literatura para crianças e jovens, em diversas categorias.

De 2007 a 2009, cursei a Pós-Graduação em Psicomotricidade no Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação (IBMR), culminando na monografia que problematiza o vínculo nas relações entre o desenvolvimento psicomotor e a formação do leitor na primeira infância. Vigotski

e Walter Benjamin estão entre os autores importantes na fundamentação teórica deste trabalho. Em 2010, dei continuidade a esta reflexão ao ministrar um módulo no curso Leitura e Literatura desde o Berço, coordenado pela FNLIJ e direcionado a professores da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. Nesse curso, tive a oportunidade de propor aos professores reflexões sobre o tema dessa monografia.

Fui professora concursada de Educação Infantil na rede municipal do Rio de Janeiro de 2011 a 2013, quando atuei em duas creches, com diferentes turmas de crianças de dez meses a quatro anos. Considero essa experiência o momento em que percebi que o que tinha vivido não era suficiente para responder às questões surgidas nas turmas nas quais atuava. Vivenciei o embate entre o cuidar e o educar e identifiquei o quanto práticas pedagógicas na Educação Infantil carecem de fundamentos teóricos sobre concepções de infância que colaborem para a definição de projetos políticos pedagógicos. Uma frase muitas vezes ouvida nas reuniões das creches municipais, por exemplo, era: “Precisamos amar as crianças.” E eu me perguntava: “O que seria amar?” Ou melhor, “como deveria ser a expressão desse amor?” Conhecemos histórias lindas e outras cruéis envolvendo crianças e amor. Prefiro pensar que o óbvio é relativo e insistir na ideia de que, na relação profissional, é imprescindível o afeto e a atenção, e que consensos são resultados de debates e reflexões das equipes de trabalho, formadas por pessoas de diferentes origens sociais, portanto, com diversas maneiras de expressar sentimentos. Insisto: é preciso refletir, estudar e construir, coletivamente, o trabalho pedagógico e o entendimento sobre como educar e dar atenção às crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil.

Com essas inquietações, passei a duvidar de muitas escolhas que tinha feito até então. Resolvi que era o momento de buscar maior aprofundamento nas reflexões sobre Educação Infantil e decidi integrar um grupo de pesquisa. Em 2011, mergulhei em atualizações teóricas no campo da

educação e, em 2012, fui aprovada no mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Diante do desafio a que me propus, passei a interagir com o olhar da pesquisa acadêmica sobre temas da Educação Infantil e, logo de início, os estudos colaboraram com a compreensão sobre o lugar desse segmento da Educação Básica no cenário nacional brasileiro. Um tema que se sobressai nesse contexto refere-se ao processo de integração que envolve o educar e o cuidar. Observei que, em que pese os quase vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e toda a série de documentos de orientações produzidos no âmbito do Ministério da Educação, ainda é preciso discutir as especificidades do que seria educativo na creche.

Os modos de relação com bebês e crianças pequenas são tradicionalmente marcados por um viés disciplinador, higienista e de controle. Assim, as crianças ocupam o lugar da falta, necessidade, desproteção e fragilidade. Isto se expressa em rotinas rígidas, práticas mecanizadas e no cuidado como conjunto de ações instrumentais e unilaterais — dos adultos em direção às crianças — dar banho, oferecer alimentação, fazer dormir, por exemplo. Além disso, o cotidiano é marcado pela ênfase na formação de hábitos e na modelação motora. Portanto, torna-se importante problematizar as formas de relação com as crianças pequenas e entre elas, tendo em vista abrir espaço para que se tornem visíveis de outras maneiras (GUIMARÃES, 2011, s/p).

Para Guimarães (2011), essa tradição determina as relações com os bebês nas creches. A autora confirma a importância de aumentar as oportunidades de reflexão sobre o lugar ocupado pelas crianças nesses ambientes. A invisibilidade dos bebês e crianças ainda é predominante nas ações de adultos envolvidos na prática educacional.

Outros temas inquietantes na área são os eixos do trabalho pedagógico da Educação Infantil, apresentados na legislação vigente Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Ambos — interações e brincadeiras — têm a linguagem nas suas mais diferentes manifestações, inclusive a escrita, como ponto-chave na discussão da proposta pedagógica das creches. Nessa perspectiva, comecei a pensar no lugar do livro e da literatura infantil, da leitura com crianças pequenas nas creches. Como a literatura tem sido concebida, desde a produção até o processo interlocutivo, com e para as crianças pequenas nos contextos coletivos das creches?

Parto do pressuposto de que a produção de livros infantis, especialmente para as crianças de zero a três anos, tem acompanhado o movimento de ampliação de demanda e oferta por creches, que teve início na década de 1990, quando a Educação Infantil passou a fazer parte das agendas de vários segmentos da sociedade, sendo incluída na LDB em 1996 como a primeira etapa da Educação Básica. Creches e pré-escolas passam a ser parte dos sistemas educacionais com a proposta pedagógica de não dissociar o educar e o cuidar das crianças. As DCNEI (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) explicitam, no seu Artigo 9º, que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- I - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Esse dispositivo normativo, fundamentado no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, segundo o qual “As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as

diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas”, apresenta diretrizes para se pensar o currículo na Educação Infantil e a articulação entre o cuidar e o educar.

Como parte dos sistemas educacionais, creches e pré-escolas passaram a participar de projetos e programas das políticas educacionais. Na esfera federal, destaco o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que, a partir de 2008, incluiu as turmas de pré-escola na distribuição de livros de literatura infantil para compor a biblioteca escolar e, a partir de 2010, incluiu toda a Educação Infantil, movimentando o mercado editorial para esse segmento. Na cidade do Rio de Janeiro, uma dessas ações foi a disponibilização de verbas para a compra de livros, pelas unidades escolares da rede municipal de ensino, em eventos como a Bienal do Livro e o Salão FNLIJ. A partir daí, surgem questões como: Quais são os livros que têm chegado até as crianças pequenas? Que concepções de crianças e infâncias estão sustentando a ideia de leitor presumido das obras? Quais os critérios que definem as escolhas dos escritores, ilustradores e editores no que concerne à linguagem — verbal e visual —, ao conteúdo, à forma dos livros infantis para a faixa etária de crianças que frequentam creches? Estas questões me motivaram a empreender a pesquisa de mestrado.

Fiz, então, uma revisão bibliográfica em portais acadêmicos, buscando obter um panorama dos últimos dez anos de pesquisas na área. Pouco encontrei a respeito: a pesquisa de artigos acadêmicos no Portal Scielo, em novembro de 2013, não apresentou nenhum resultado. No portal de teses da CAPES, em pesquisa realizada em dezembro de 2013, encontrei duas dissertações de mestrado, Guimarães (2011) e Salluto (2013). Guimarães (2011) apresenta estudo sobre as interações dos bebês e crianças bem pequenas e o objeto livro em uma turma de berçário da rede municipal de educação de Porto Alegre. Em um dos capítulos, o trabalho se aproxima de nossa pesquisa, ao apresentar reflexões sobre a produção editorial destinada às crianças de zero a três anos. Desenvolvida em três

momentos, a pesquisa conclui que o livro, nas práticas pedagógicas em berçários, apresenta-se como potente ferramenta, incluindo adultos e crianças na produção de uma nova cultura do objeto livro.

A dissertação desenvolvida por Salluto (2013) denomina-se “Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz”. A autora teve como objetivo conhecer e analisar práticas de leitura literária para e com as crianças em uma creche filantrópico-comunitária da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Entre as questões colocadas pela autora, destaco uma: “Como se dá a constituição do acervo literário da creche?”, cujas respostas podem contribuir para o desenvolvimento que pretendia dar à minha investigação, já que abordam forma e conteúdo dos livros e critérios que definem a seleção dos livros na creche.

Identifiquei, assim, que as reflexões relacionadas à análise da produção de livros para crianças desde bebês ainda são incipientes. Em que pese a existência de pesquisa que versa sobre infância, promoção da leitura e literatura infantil, falta enfoque nas crianças de zero a três anos, nas creches.

No Brasil, são poucos os trabalhos acadêmicos e instituições que discutem, com profundidade, o objeto livro para crianças desde bebês, na dimensão de sua produção. Assim, vale destacar algumas experiências internacionais: na França, o grupo Ações Culturais Contra as Exclusões e Segregações (ACCES); na Inglaterra, Book Start; na Colômbia, Espantapajaros e, na Itália, Natti per Legere. Essas são iniciativas que, além das ações de promoção da leitura, investem na divulgação de informações sobre acervos para crianças bem pequenas. No Brasil, esse tipo de informação, em sua maioria, está disponível apenas em sites e catálogos de editoras.

Uma observação interessante é que as crianças pequenas são leitoras ainda desconhecidas para a maioria dos escritores e ilustradores. Em eventos como o Salão FNLIJ, há ainda certa insegurança dos autores sobre a adequação ou não de suas obras para essas crianças.

Considerando o contexto apresentado e a problematização do encontro entre a criança, o adulto e o livro como o momento inicial da forma-

ção do leitor, na faixa etária de zero a três anos, surge a questão: Quais as concepções de infância, livro e literatura que orientam a produção literária destinada às crianças pequenas? Para responder a esta pergunta, problematizamos a produção de livros para crianças nessa faixa etária, a partir dos pontos de vista de autores (escritores e ilustradores) e editores premiados.

A investigação se inseriu na pesquisa institucional intitulada “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”, desenvolvida no Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LE-DUC), na UFRJ, e coordenada pela professora Patrícia Corsino. O objetivo da pesquisa institucional é conhecer e analisar políticas de livro e leitura desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação do estado do Rio de Janeiro e suas implicações em práticas de leitura literária de creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental.

Ao compreender a linguagem como constituinte do sujeito, a cultura como produção humana socialmente construída e a história como posicionamento crítico frente ao “continuum de um tempo linear”, os estudos de Bakhtin (1993, 2003, 2014), Vigotski (1997, 2009) e Benjamin (2002) sustentam as concepções de linguagem e de sujeito presentes na pesquisa. No campo da leitura e da literatura, dialoguei com Chartier (1998, 1999, 2002), Coelho (1995), Darnton (1990), Eagleton (2006), Goldin (2012) e Zilberman (2003), a fim de traçar um panorama histórico. E para temas relacionados às relações entre infância, livro e leitura, busquei as reflexões de autores como Bonnafé (2008), Castrillón (2011), Colomer (2002), Corsino (2012, 2014a, 2014b, 2015), Debus (2006), Hunt (2010), Meireles (1984) Paiva (2012), Queirós (2005, 2009, 2014), Reyes (2010 e 2012), Sandroni (2003, 2011).

O trabalho foi organizado em seis partes: na Introdução, estão descritos alguns elementos e sentimentos que colaboraram com a definição das questões aqui problematizadas e os objetivos do estudo. O primeiro capítulo apresenta as fontes teóricas escolhidas para sustentar o diálogo científico que este perfil de investigação exige, seja quanto à metodologia

de pesquisa em si, seja para sustentar as ideias aqui problematizadas. O segundo capítulo discute as escolhas teóricas do campo da infância, leitura, literatura e escola. Com um viés histórico, busquei conhecer como essas relações se constituíram ao longo do tempo. O terceiro capítulo traz reflexões sobre a leitura para e com as crianças desde bebês e, a partir de Reyes (2010), apresenta “o triângulo amoroso”: o encontro entre crianças, livros e adultos, em que o afeto, a linguagem, a imaginação e a memória são elementos constituintes. No quarto capítulo, apresentei a análise sobre os livros de literatura para crianças de zero a três anos, a partir de entrevistas com autores e editores em diálogo com a fundamentação teórica. E as considerações finais, que trazem as conclusões do estudo e proposições para o começo de novos percursos.

1

PESQUISA: UM MOVIMENTO ENTRE O CONHECIDO E O DESCONHECIDO

A chave para explicar certas propriedades da água não é a sua fórmula química, mas o estudo das moléculas e do movimento molecular. De igual maneira, a célula viva, que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, próprias do organismo vivo, é a verdadeira unidade da análise biológica. A psicologia que deseje estudar as unidades complexas precisa entender isso.

Vigotski (2009, p. 8)

Vigotski, ao propor um novo paradigma da pesquisa em psicologia, contribui com nossa posição frente à investigação no campo das ciências humanas. Elegi, como orientação para este trabalho, a ideia da pesquisa como processo e produto, movimento, relações e alternativa.

No livro *A construção do pensamento e da linguagem*, no capítulo referente ao problema e ao método de investigação, o autor faz críticas às pesquisas que tratam pensamento e palavra de forma isolada ou fundida. Interessado nas relações entre pensamento e palavra, critica as abordagens baseadas na decomposição do todo em elementos isolados que inviabilizam o estudo das relações internas entre pensamento e palavra. Busca, então, um método de análise capaz de decompor em unidades a totalidade complexa. Unidade que, diferentemente dos elementos, possui todas as propriedades inerentes ao todo, que são partes vivas e inde-

componíveis da unidade. A metáfora da água traz a complexidade de se pensar esta unidade em ciências humanas e a necessidade de compreender as relações e processos. Para o autor russo, o produto não deveria se sobrepor ao processo. Portanto, cabe ao pesquisador pensar o processo desde a escolha do que será investigado e da organização metodológica da pesquisa, até sua postura diante e dentro do processo de investigação. Vigotski (2009) ajuda a pensar a pesquisa como um todo composto de partes; estas, ao conter o todo, também mantêm suas características. Assim, processo e produto devem estar presentes como um só corpo da pesquisa, sem deixar de considerar a peculiaridade de cada unidade que o constitui.

A definição do quadro teórico-metodológico desta investigação parte do macrocontexto em que está situado o campo das ciências humanas. Por isso, é importante destacar o rigor científico necessário para a pesquisa neste campo no qual o objeto que se está investigando não é uma coisa muda, mas um sujeito situado, “um ser expressivo e falante, que nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (Bakhtin, 2003, p. 395). Portanto, a compreensão é um cotejo de um texto com os outros textos e contextos. É dialógica e no processo emergem o imprevisível e o inédito, inerentes às relações humanas. Assim, como afirma Bakhtin (2003, p. 394), nas ciências humanas, “o critério não é a exatidão do conhecimento, mas a profundidade da penetração. Aí o conhecimento está centrado no indivíduo. É o campo das descobertas, das revelações das tomadas de conhecimento, das comunicações”.

Bakhtin (2003) apresenta a pesquisa em ciências humanas como tripla articulação entre o ético, o estético e o epistemológico, ao tratar o conhecimento produzido por meio da pesquisa científica como produto de vida, ciência e arte. Como afirma Amorim (2003, p. 12), baseada no autor, “nas ciências humanas conjugam-se as dimensões éticas e estéticas para dar origem à outra dimensão que é a epistemológica”.

Os conceitos bakhtinianos de exotopia e excedente de visão colaboram com o posicionamento que assumi enquanto pesquisadora, lugar que não está posto e que se constrói nas relações com os sujeitos da pesquisa. O pesquisador, de sua posição, de seu lugar único, busca o outro para compreender o seu ponto de vista, mas volta ao seu lugar para poder analisar seus discursos e posições. Na dinâmica que o conceito de exotopia sugere, devemos incluir a responsabilidade em responder ao outro, mas do meu lugar, que nunca coincide com o lugar dele. A minha compreensão do outro, o meu excedente de visão, se faz na relação entre o eu e o outro. Exotopia, em Bakhtin (2003), “significa desdobramento de olhares a partir do lugar exterior” (AMORIM, 2003, p.14) e, assim, nos ajuda a pensar as relações humanas como espaço e tempo, em que o outro tem papel fundamental para que o eu se constitua. Também evidencia que, nas ciências humanas, a pesquisa é uma resposta ético-estética dada pelo pesquisador de seu lugar único.

O conceito de exotopia de Bakhtin se articula à ideia de excedente de visão, isto é, o acabamento do outro, o outro vê de mim o que eu mesmo não posso ver e vice-versa:

É a exotopia do observador que, possibilitado de ver alguém de fora, constrói um excedente de visão, ou seja, vê no outro algo a mais que o próprio sujeito não vê. Também revelador da incompletude fundante de cada um na relação com o outro. O Outro me incompleta ao procurar me completar. Revela ausências em mim (Gege, 2013, p. 44).

Ao olhar para a pesquisa em ciências humanas, considerando esse jogo entre sujeitos, ressaltamos a característica peculiar deste campo de pesquisa científica, em que, o objeto de estudo é um sujeito em suas relações, sujeito que enuncia e que, portanto, não está mudo, diferentemente do que, em geral, as ciências exatas tratam. Segundo Bakhtin (2003, p. 400), estas últimas “são uma forma monológica do saber”.

O processo exotópico presente na elaboração do lugar de pesquisador surge, ao longo do percurso, ao alternar entre uma posição de proximidade com os interlocutores da pesquisa e de afastamento, para estranhá-los. Cabe ressaltar que entrevistei pessoas que, de alguma forma, fazem parte do meu convívio profissional e que laços de familiaridade e afeto também nos unem.

No processo exotópico em que alternei proximidade e formalidade, a tensão esteve presente com maior clareza em três momentos: i) durante as entrevistas, quando a posição formal de pesquisadora exigiu escutar palavras e pausas dos entrevistados, buscando não interferir nas respostas. Assim, foi preciso identificar as fronteiras entre a formalidade e a intimidade nas relações entre nós, pesquisadores, e os entrevistados; ii) na leitura das transcrições das entrevistas, momentos nos quais, além da resposta do outro, estavam também minhas perguntas e formas de condução do processo; iii) quando tivemos que assumir nossa fala, ao entrelaçar, confrontar, enfim, analisar a fala do outro, dando forma a este texto. Assim como tive o desejo de retornar posteriormente aos entrevistados com mais perguntas, esperamos que esta reflexão possa provocar novas indagações também a você, leitor. Vivenciar esse movimento de ideias dá a dimensão do dialogismo bakhtiniano na construção de novos conhecimentos.

No processo da pesquisa, confirmei a ideia de que somos o resultado do encontro entre eu e o outro e que a análise da produção dos livros, que antecede o encontro da criança com o livro, seria uma oportunidade de sistematizar e fundamentar uma prática que considera a construção de pontes entre autores, editores e futuros leitores. Assim, tomou forma a questão que orienta esta investigação, na qual problematizo a produção de livros para crianças pequenas, na faixa etária de creche. Como autores e editores brasileiros concebem os livros destinados a estas crianças? Que concepções de infância, leitura e literatura perpassam suas escolhas?

Quais são os critérios que tomam como referência para a produção do livro infantil, destinado a crianças de zero a três anos?

Cabe ressaltar que fiz este recorte etário, seguindo a lógica escolar, para delimitar como concebem os livros que têm como interlocutores privilegiados as crianças bem pequenas, o que inclui os bebês. A ideia de faixa etária foi posta até mesmo para ser questionada. O PNBE,¹ ao abrir edital para inscrição de livros a serem selecionados para compor as bibliotecas das creches, abre a questão da faixa etária ao mercado editorial. O que seria um livro destinado às crianças que frequentam a etapa da Educação Infantil? Uma questão que certamente repercute em toda cadeia produtiva envolvendo autores, ilustradores, programadores visuais, editores, entre outros.

Para responder a estas questões e atingir o objetivo geral deste estudo, de conhecer e analisar como escritores, ilustradores e editores premiados concebem os livros destinados às crianças de zero a três anos de idade, foram feitos os seguintes procedimentos metodológicos.

No que diz respeito à revisão bibliográfica, busquei, na história da literatura infantil, referências que pudessem trazer elementos para se pensar o livro destinado às crianças bem pequenas. Como foram escassas tais referências, fui atrás de alternativas que me aproximassem da história sobre a produção de livros para crianças pequenas. Assim, foram feitas duas entrevistas: com Isis Valéria, então presidente da FNLIJ e editora nas décadas de 1980 e 1990 — quando publicou livros para crianças pequenas; e com Laura Sandroni, uma das fundadoras da FNLIJ na década de 1960, escritora e também crítica literária desde os anos de 1970.

1 A partir de 2018, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) foi absorvido pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), que adquire livros didáticos, recursos digitais e livros literários para as escolas da rede pública e instituições conveniadas. (N.E.)

Garanti, dessa forma, o espaço da memória enquanto elemento constituinte do conhecimento. Corsino (2014a, p. 11), citando Walter Benjamin, afirma:

Para o crítico da modernidade, a rememoração e reapropriação do passado se fazem necessárias não para repeti-lo de maneira saudosista, mas como possibilidade de romper com o continuum de um tempo linear. Benjamin recusa a ideia de progresso histórico para dar lugar ao tempo como algo que permite instantes de ruptura. A história para Benjamin não está encerrada em um definitivo “era uma vez”. Há possibilidade dos homens intervirem na história e mudarem o futuro. O inacabamento do passado se dá justamente pela possibilidade de apreendê-lo a partir do presente, trazer suas ruínas, trabalhar criticamente com os fragmentos e a partir do olhar do presente, quebrar com a continuidade homogênea de um tempo linear.

Na rememoração das entrevistadas, foi possível captar instantes, apreender parte de uma história que está sendo constantemente escrita. Foi possível trazer alguns acabamentos, a partir dos fragmentos que cada uma trouxe da memória do vivido.

A revisão bibliográfica contou ainda com um levantamento de autores e editores premiados entre 1973 e 2013 pela FNLIJ nas categorias O Melhor Livro para Crianças e O Melhor Livro de Imagem, presentes na lista do Selo Altamente Recomendável e presentes na seleção do PNBE para as creches dos anos de 2010, 2012 e 2014. Vale registrar que a categoria Livro-Brinquedo não foi considerada, por apresentar, em sua maioria, livros estrangeiros. Este levantamento teve como objetivo identificar as obras comuns às duas seleções. Tomei como pressuposto o que afirma Eagleton (2006, p. 24):

Portanto, o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros.

Sendo assim, os juízos de valor que julgaram tais obras trazem pressupostos que os definem como sendo de qualidade. São obras que passaram tanto por julgamento dos votantes da FNLIJ, que são especialistas em literatura infantil, quanto pelos professores que participaram da seleção dos livros do PNBE e seguem critérios que definem qualidade.

Cabe ressaltar alguns pontos dos editais do PNBE 2010, 2012 e 2014 que caracterizam os tipos de texto, material e faixa etária:

3. Da Caracterização das Obras

3.1. Serão aceitas para participar do processo de inscrição e seleção obras de literatura que atendam ao disposto no item 1 e demais critérios deste edital.

3.2. Cada obra poderá ser pré-inscrita em apenas uma das quatro categorias abaixo:

3.2.1. Categoria 1: para as instituições de Educação Infantil que atendem crianças de 0 a 3 anos (creche).

3.2.1.1. Textos em verso — quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema;

3.2.1.2. Textos em prosa — clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, folclore;

3.2.1.3. Livros com narrativa de palavras-chave — livros que vinculem imagens com palavras;

3.2.1.4. Livros de narrativas por imagens — com cores e técnicas diferenciadas como: desenho, aquarela, pintura, entre outras.

3.2.1.5. Os livros deverão ser adequados à faixa etária das crianças da Educação Infantil, ser apresentados em diferentes tamanhos, confeccionados em material atóxico (papel, cartonado, tecido, EVA, plástico, entre outros materiais), de forma a possibilitar o manuseio por crianças de 0 a 3 anos.

3.2.1.6. As obras confeccionadas em cartonado, tecido, EVA, plástico ou outro tipo de material ou, ainda, obras que demandam o manuseio pelas crianças deverão, obrigatoriamente, conter o selo do INMETRO.

Como as editoras têm número limitado de obras a serem inscritas para seleção, precisaram escolher os livros a serem inscritos. Isso significa que os editores partem também de suas concepções sobre o que seria um livro adequado à faixa etária para compor os acervos de creches brasileiras.

Assim, reforço nossa intenção em investigar o que pensam profissionais responsáveis pela produção de livros para o público de bebês e crianças pequenas, uma vez que tanto os envios dos livros para atender ao edital quando o envio para concorrer ao Prêmio FNLIJ são o resultado da seleção de editores — que, em alguns casos, contam com a participação de autores.

Com o primeiro levantamento dos documentos já citados, passei à definição de quais editores e autores seriam entrevistados. Para isso, cruzei as listas de livros premiados pela FNLIJ no período e nas categorias estipulados com a seleção do PNBE nos anos já mencionados. Identifiquei a viabilidade das entrevistas, considerando a disponibilidade de tempo e interesses dos profissionais, além da localização de sua moradia. Para isso, foi realizado levantamento dos autores e editores presentes nas listas já citadas, identificando quais vivem ou trabalham nas cidades de São Paulo,

Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Este último levantamento identificou que a grande parte das editoras e autores de livros infantis premiados e selecionados está sediada na cidade de São Paulo, seguido da cidade de Belo Horizonte e Rio de Janeiro.

Marquei enfim entrevistas com dois ilustradores, duas escritoras, duas editoras. Nas entrevistas busquei identificar e analisar conceitos de infância e leitura que orientam as produções literárias desses profissionais.

Para a elaboração das perguntas para as entrevistas, realizou-se ainda um levantamento bibliográfico no intuito de encontrar trabalhos que apresentassem as ideias e concepções de autores sobre livros para crianças pequenas e bebês. Não encontrei a especificidade, mas, sim, entrevistas que davam voz a autores e editores. Garcia e Dauster (2000) e Oliveira (2005) foram referências para estruturar algumas perguntas das entrevistas. Garcia e Dauster (2000) buscaram identificar “Como se constitui um leitor que se transforma em autor” (p. 7). Oliveira (2005), ao apresentar artigos de autores sobre temas gerais relacionados à qualidade da literatura infantil e juvenil, pergunta: “O que você entende por literatura infantil e juvenil?”.

A partir das transcrições das entrevistas, foram selecionados os eventos. Tomei por evento um acontecimento singular que não se repete e que, quando disposto como discurso escrito, ao integrar o corpus da pesquisa, toma a forma de peça de uma coleção. “Assim, o evento, ao ser inserido no texto da pesquisa, é recontextualizado e reordenado, sendo possível apreender e atribuir novos significados e sentidos. Os eventos de pesquisa foram agrupados em coleções conforme aproximações” (CORSINO, 2014a, p. 14). A elaboração do texto em que apresento as análises das entrevistas contou com as etapas preliminares, quando atuei como colecionadora que, ao constituir sua coleção, reúne elementos, seja por semelhanças ou diferenças, sem deixar de considerar a história de cada elemento. Corsino (2014a) apresenta essa relação com a ideia de coleção e colecionador em Benjamin como característica do perfil do pesquisador

em ciências humanas. A autora confirma este perfil quando compomos nossas interpretações, arrumando e reagrupando as coleções feitas durante o campo da pesquisa a partir das falas e gestos. “A ideia de coleção também ajuda a pensar metodologicamente a pesquisa. Como organizar as coleções? O que aproxima cada fragmento que justifique a montagem da coleção? Como recontextualizar cada fragmento sem perder o seu significado?” (idem, p. 14).

O conceito de dialogismo em Bakhtin foi tomado para se pensar as entrevistas semiestruturadas como espaços de troca e continuidade, já que não existe a primeira nem a última palavra. Estamos numa corrente ininterrupta da comunicação verbal. Assumir a dimensão transitória do diálogo na busca da completude fortalece nosso posicionamento frente ao desafio que constitui a análise, no nosso caso, dos enunciados resultantes das entrevistas realizadas. Isto dito, pode-se pensar a entrevista semiestruturada como processo inacabado, aberto ao complemento do outro, no qual “toda resposta gera uma nova pergunta” (BAKHTIN, 2003 p. 408).

A entrevista semiestruturada também foi pensada enquanto narrativa na concepção de Benjamin, em que se apresenta a dimensão da experiência do outro, lugar de encontro, troca e descobertas.

Nesse sentido, a pesquisa em ciências humanas poderia ser mais uma possibilidade de os sujeitos narrarem, trazerem a história com os seus significados produzidos para escová-la à contrapelo e livrá-la do sentido único. Aqui vale destacar que, na perspectiva benjaminiana, não importa o fato em si da coisa narrada, mas o que pode vir à tona na narrativa. Entrevistas, conversas, depoimentos, observações participantes — procedimentos metodológicos comuns às pesquisas em ciências humanas — podem ser assim concebidos como lugares de fala e de escuta. Lugar onde os sujeitos pesquisados trazem suas reminiscências, podem despertá-las para ressignificá-las, e onde o pesquisa-

dor, em suas observações e registro, acolhe e se afeta pela escuta atenta. Nesse processo, o narrado e observado, por serem situados num instante, são contingentes, implicam em dar a ver, relevar e também no não ver e esquecer (CORSINO, 2014a, p. 12).

A análise das entrevistas nos levou a variadas e interessantes possibilidades, sem deixar de considerar as interseções entre elas. Agrupar os eventos em coleções é sempre uma escolha. Assim, as primeiras categorias que surgiram foram: leitor presumido, concepção de criança e infância subjacentes à obra; público-alvo, demandas da escola; etapas do desenvolvimento infantil; necessidade de entendimento; processo de criação; tensão editor x autor.

Em um segundo movimento de análise, surgiram novas questões que me levaram a outras escolhas, e assim decidi organizar os eventos com outra abordagem (no quarto capítulo detalhamos um pouco mais esse dois movimentos de análise). Dessa forma, a estrutura de organização do material de campo seguiu a seguinte organização: Existem livros específicos para bebês e crianças pequenas? Quais são as características desses livros? Existem diferenças entre livros e literatura para crianças e bebês? Como está presente a interlocução? Qual o seu papel?

Como já dito aqui algumas vezes, estamos tratando de processos em diálogo e, assim, este trabalho se propõe a ser mais uma voz que compõe o complexo universo das ideias que colaboram com as reflexões sobre as crianças e a literatura. E como diálogo não acabado, espero que seja discutido, oferecendo elementos para outras conversas e pesquisas.

Ao problematizar o processo de produção do livro para crianças desde bebês, por meio de uma pesquisa acadêmica, documentando e analisando o ponto de vista de escritores, ilustradores e editores premiados, espero contribuir para que o encontro entre a criança, o livro e o adulto proporcione aos envolvidos momentos de satisfação, além de colaborar

com novos caminhos para a fantasia e o conhecimento, elementos que constituem o humano e suas relações.

Ao olhar a vida, em suas diversas dimensões, os livros infantis, por meio de lentes utilizadas por pensadores que vivem, em nossas e em outras épocas, em nossos e em outros lugares, com a nossa e com outras línguas, tenho por objetivo ampliar o entendimento sobre nós mesmos, sobre o que produzimos e sobre o que nos constitui. Ao buscar na palavra de autores e editores suas ideias sobre a presença de seus livros na vida de crianças pequenas, nos posicionamos na dimensão polifônica da linguagem, composta de sujeitos em suas diversas dimensões e lugares sociais.

Durante os últimos 25 anos, o convívio — entre a produção editorial e a leitura de livros de literatura infantil e juvenil — com autores, editores, professores, bibliotecários, adultos, crianças e jovens, em escolas e bibliotecas, constituiu um desafio. Do lugar de pesquisadora, a intenção é colaborar com o encontro entre dois polos, fazer pontes. Pontes que possibilitem passagens para viabilizar encontros ou ampliar destinos. Nessa perspectiva, Bakhtin, ao trazer a palavra como ponte entre o eu e o outro, ajuda a entender a dinâmica do espaço de interlocução.

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2014, p. 117).

Retornar ao ambiente de convivência de um quarto de século, agora com a intenção da pesquisa, dá a este lugar uma nova forma. Há também neste processo o regresso a algo supostamente conhecido, que com procedimentos metodológicos de pesquisa surge repleto de surpresas. Com Bakhtin (2003, p. 4) reconheço, nesse retorno, os véus que precisamos tirar. “Quantos véus precisamos tirar da face do ser mais próximo – que

nela foram postos pelas nossas reações causais e por nossas posições fortuitas na vida —, que nos pareciam familiar, para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e integral”.

2

LIVROS E LITERATURA INFANTIL PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS: UMA HISTÓRIA A SER ESCRITA?

Não gosto da palavra “raízes” e da imagem ainda menos. As raízes enfiam-se na terra, contorcem-se na lama, crescem nas trevas; mantêm a árvore cativa desde o seu nascimento e alimentam-na graças a uma chantagem: Se te libertas, morres! As árvores têm de se resignar, precisam das suas raízes; os homens não. Respiramos a luz, cobizamos o céu e quando nos metemos na terra é para apodrecer. A seiva do solo natal não nos sobe pelos pés em direcção à cabeça, os pés só nos servem para andar. Para nós só as estradas contam.

Amin Maalouf (2004, s/p)

Alguns, quando se referem às raízes, descrevem o sentimento de aprisionamento. Outros, não, pois entendem que ao buscar suas raízes encontram forças necessárias para voar. Histórias diferentes que dão a uma palavra inúmeros sentidos. Depois de outra leitura de Maalouf (2004), pode-se chegar a novas conclusões. Cada ato enunciativo é inaugural, sempre traz algo novo, já que é único e irrepetível. No fluxo ininterrupto da comunicação verbal, as palavras vão ganhando contornos, franjas. Novos sentidos são atribuídos e, com a passagem do tempo e a mudança

de lugar, significados são partilhados. Como alerta Bakhtin (2014), as palavras são tecidas com fios ideológicos.

Ideias podem ser representadas e apresentadas por palavras, as imagens e as intenções comunicativas se expressam também nos gestos e entonações que acompanham as palavras. É no todo enunciativo, contextualizado, que os sentidos são partilhados e os significados, produzidos. O livro é um dos suportes de circulação de ideias, de apresentação, invenção e reinvenção do mundo, no qual forma e conteúdo se integram. Assim, na materialidade desse objeto, se articulam palavras, imagens, projeto gráfico. Esse suporte, presente na história de nossa sociedade há muito tempo, foi ganhando muitas formas, funções, intenções e leitores presumidos.

Parto do pressuposto de que o livro, inclusive o infantil, é entendido como objeto cultural, inserido na dimensão polifônica da cultura. Para Amorim (1998, p. 2), objeto cultural é aquele:

(...) cuja função principal é a de remeter à própria cultura. Esse objeto em forma de dobra é tão cultural quanto todo objeto construído pelo homem, mas tem a particularidade de colocar em evidência a cultura e o universo simbólico que o tornam possível. (...) O objeto cultural enquanto polifônico coloca em cena uma problemática da alteridade: o sentido constrói-se sempre na relação com o outro.

O livro é um objeto cultural polifônico em todas as suas dimensões, da materialidade, passando pelo valor simbólico atribuído a ele pelos grupos sociais nos quais circula, chegando à alteridade posta pelas interlocuções que a leitura provoca. São muitas vozes que o compõem e que se inscrevem em diferentes lugares enunciativos.

Os livros que contam histórias para as crianças também têm suas histórias (Turin, 2014). Visitarei neste capítulo alguns elementos deste percurso histórico com o intuito de melhor compreender concepções que perpassam o que Darnton (1995, p. 112) denominou ciclo de vida do

livro: “um circuito de comunicação que vai do autor ao editor, ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor e chega ao leitor, que encerra o circuito. O leitor encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes como depois do ato da composição.”

Entre todos os sujeitos desse ciclo de vida, o lugar do leitor se destaca por sua participação por dentro da obra. Para Bakhtin (2003), o ouvinte/leitor é participante imanente, é um fator intrínseco da obra e não coincide com o público leitor, focalizado fora da obra, cujos gostos e exigências podem ser conscientemente levados em conta, como é o caso da “criança escolarizada” que frequenta segmentos, anos ou etapas escolares. Entretanto, cabe a ressalva de que o leitor bebê ou criança pequena é um leitor ouvinte. Inicialmente, é um adulto que lê para ele e empresta seu corpo, gestos, voz, acentos e, desse lugar de narrador, faz suas interpretações, dando maior ou menor espaço às interpretações do leitor.

São muitas as vozes que perpassam o ciclo de vida do livro, além das que compõem as palavras de um escritor, as imagens de um ilustrador ou as escolhas de um editor. Ao problematizar o endereçamento dessas vozes, muitas vezes encontramos o leitor visto como público-alvo de um produto da indústria cultural. No caso da literatura infantil, como veremos mais à frente, historicamente, este público-alvo foi a criança escolarizada.

Ao trazer a ideia de um leitor que também interfere e é modificado de acordo com tensões presentes no ciclo de vida do livro, podemos identificar diferentes formas de nos referir à ideia de leitor. Por exemplo, o guia do PNBE 2010, que inclui a distribuição de livros para creches públicas, assim define o leitor na Educação Infantil:

Na Educação Infantil não poderia ser diferente. Nesta fase, a leitura literária conta em grande medida com a mediação de professores e bibliotecários, em atividades de contação de histórias e de leitura de poe-

mas, que possibilitem a construção de sentidos por esse “leitor”, do qual ainda não se espera que saiba ler sozinho (BRASIL, 2014, p.15).

O manual elaborado pela Secretaria de Educação Básica/MEC que acompanha os livros distribuídos para creches e pré-escolas indica a presença da ideia de “leitor” que não lê sozinho. O destaque dado pelas aspas estaria evidenciando um tipo específico de leitor? Aquele que é só um leitor ouvinte seria um leitor entre aspas?

De uma mesma época, tomamos a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 3 (2011), promovida pelo Instituto Pró-Livro e aplicada pelo Ibope Inteligência, em que a faixa etária mais nova considerada como leitora tem início aos cinco anos de idade. Observa-se que nessa pesquisa não se consideram como leitores as crianças que não leem *stricto sensu*. A pesquisa assim define leitor e não leitor: leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses. Não leitor é aquele que não leu nenhum livro nos últimos três meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

As questões de idade e competências de leitura que definem um leitor também podem ser observadas em Coelho (1995), que, ao apresentar estudo sobre a história da literatura infantil no Brasil, indica categorias de leitor: pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente, leitor crítico. A autora ressalta o quanto é complicado e “perigoso” classificar obras para leitores e por isso não o faz por faixas etárias. A categoria pré-leitor é a mais próxima do público de que tratamos nesta pesquisa. “Fase dos primeiros contatos da criança com os livros antes da alfabetização, quando o objeto livro e as imagens em situação começam a ser descobertas” (COELHO, 1995, p. 16). Mais adiante sugere: “As idades correspondentes são mais ou menos as seguintes: PL (dos dois aos cinco anos)...” (p. 16). Nesta classificação, ficam ainda de fora as crianças com menos de dois anos — ou seja, as que ainda não falam —, o que suscita a questão: o bebê não seria nem mesmo um “pré-leitor”?

Parto da ideia de que trata López (2013) ao discutir as relações entre a infância e a cultura. A autora apresenta o valor da “experiência à pouca idade” e tece ideias que consideramos também uma perspectiva de leitura e de leitor. Segundo a autora, desde o ventre da mãe, a criança inicia os primeiros passos no caminho para a linguagem. Os sons em cadência e que se repetem chegam pelo corpo materno, inclusive ensinando que ela é sua mãe. López confere à linguagem uma posição fundamental ao sentido dado a cada gesto e ação para a criança. E, com o nascimento, mãe, pai e adulto que cuida, com suas palavras e gestos, inauguram também os jogos e as brincadeiras: “[...] [cosquinhas, carícias, balanços] são lúdicas, poéticas, carregadas do ‘faz de conta’ próprio dos jogos” (LÓPEZ, 2013, p. 20). Com essas brincadeiras com a linguagem, o psiquismo é elaborado e simultaneamente se dá o primeiro contato com a metáfora. A partir da fantasia, a realidade vai sendo elaborada; é o que a autora chama de origem da experiência artística.

Não é necessário chegar à escolaridade para aprender a pensar, para desenvolver a capacidade de abstração; é nas primeiras etapas da vida, quando são construídas essas capacidades mediadas pelos estímulos lúdicos, estéticos e afetivos (LÓPEZ, 2013, p. 20).

Ao olhar para o leitor, em suas diferentes possibilidades, no encontro com o livro em suas dimensões de forma e conteúdo, busco incluir a pertinência de uma reflexão desta pesquisa. Para atingir o objetivo principal desta investigação, que é conhecer e analisar como escritores, ilustradores e editores premiados concebem os livros destinados às crianças de zero a três anos de idade, elaborei um breve panorama sobre as origens ou raízes que deram forma aos livros para a primeira infância, por concepções produzidas historicamente e partilhadas por grupos sociais.

2.1 UM PANORAMA DA HISTÓRIA DO LIVRO, LEITURA E LEITOR

O tempo histórico marca as relações que estabelecemos com os objetos culturais que nos cercam e estes, ao colocarem em evidência a cultura e o universo simbólico que o tornam possíveis, simultaneamente nos alteram e se alteram, afetando também o universo cultural.

Ao buscar a história do livro, é possível observar em sua materialidade as marcas de interferência nas relações entre o leitor e a leitura e também como os espaços físicos e simbólicos destinados à leitura dão direção à forma. Ao olhar o passado, somos levados a refletir com Chartier (1999) como a materialidade do suporte de leitura conduz às formas de ler e à concepção de leitor. Na Antiguidade, ao leitor do livro em rolo, era exigido ocupar as duas mãos, impedindo a comparação entre fragmentos diferentes e distantes uns dos outros, pois, para isso, seria necessário desenrolar e depois enrolá-lo novamente. Com as duas mãos ocupadas no momento da leitura, por exemplo, não era possível fazer anotações.

Com o advento do códex, as relações com a leitura são modificadas e possibilitam ao leitor o que até então não era possível.

Com as mãos liberadas, a comparação entre diferentes passagens no texto amplia, de certa forma, a compreensão do leitor. Com o livro apoiado, é possível acrescentar anotações durante a leitura, que podemos entender como mais uma transformação no papel do leitor, que passa a deixar suas marcas no texto. Também podemos lembrar o livro que passa a ser portátil, acompanhando o leitor para ambientes que nem sempre foram os preparados para a leitura. Assim, aumenta-se não apenas a liberdade de escolha do lugar, mas o leitor passa também a ter a liberdade de ler no tempo que decidir.

Além da liberdade garantida pelos novos suportes que surgiam, outros sentimentos também faziam parte da relação entre o leitor, a obra e o autor.

De fato, a primeira tentação é comparar a revolução eletrônica com a revolução de Gutenberg. Em meados da década de 1450, só era possível reproduzir um texto copiando-o à mão, e de repente uma nova técnica, baseada nos tipos móveis e na prensa, transfigurou a relação com a cultura escrita. (...) De modo geral, persistia uma forte suspeita diante do impresso, que supostamente romperia a familiaridade entre o autor e seus leitores e corromperia a correção dos textos, colocando-os em mãos “mecânicas” e nas práticas do comércio (CHARTIER, 1999, p. 8-9).

Chartier analisa as transformações das relações entre o leitor e o livro, marcadas em uma época pela conquista da liberdade pelo leitor, que passa a escolher como, onde e o que ler e mais tarde vive uma nova modificação, com a imprensa. Esse novo processo de produção do livro passa a incluir uma máquina na relação de “familiaridade entre o autor e seus leitores”, surgindo em alguns um sentimento de desconfiança.

Ao olhar para a história do livro, somos levados a pensar a materialidade desse objeto, seus modos de produção e as tarefas e profissões ligadas a ele. Em Chartier (1999), os papéis de autores e editores marcam essas mudanças, em campos de tensões que vão interferindo e elaborando o mercado editorial como conhecemos hoje.

A ideia de autoria também foi uma construção histórica que possuiu diferentes configurações quanto à função e às relações. Chartier (1998) discute a ideia de autoria apresentando a origem da função-autor com dois marcos, um quando se estabelece a propriedade dos textos em que editores e autores definem os direitos de reprodução, o que ocorreu entre os séculos XVIII e XIX, e outro momento mais antigo, na época medieval, quando a censura se impôs e a autoria precisava ser punida. Mas Chartier também chama atenção para a ideia de propriedade do autor sobre a obra, que difere bastante da que temos hoje.

Antes, a submissão dos autores às obrigações decorrentes de pertencerem a uma clientela, ou estabelecidas por laços de mecenato, faziam par com uma incomunicabilidade radical da obra com os bens econômicos. Depois de meio século, as coisas se inverteram, pois é sobre a ideologia do gênio criador e desinteressado, garantia de originalidade da obra, que se baseia a possível e necessária apreciação monetária das composições literárias, remuneradas como um trabalho e submetida às leis de mercado (CHARTIER, 1998, p. 43).

Autor e autoria. Essas palavras representam ideias que se diferem no tempo e por diferenças geográficas. Ao analisar essas transformações, identificamos tensões ideológicas, econômicas, religiosas, entre outras, que configuram este elemento fundamental no processo de produção deste objeto cultural que é o livro. E ainda devemos considerar o percurso das funções que assumiram os editores ao longo desse percurso histórico. Nas atividades de impressão e venda, encontramos as origens da função do editor.

Deve-se falar então, para ser preciso, de “livreiro-editor”, ou de “gráfico-editor”. O livreiro-editor dos séculos XVI, XVII ou XVIII define-se inicialmente pelo seu comércio. Ele vende, além dos livros que ele mesmo edita, aqueles que obtêm por uma troca com seus colegas: ele lhes envia, em folhas não encadernadas, livros que editou e, em troca, recebe os livros dos outros. Pode possuir uma gráfica, ou então fazer com que uma gráfica trabalhe para ele. É, portanto, em torno da atividade de livraria que se organiza toda a atividade editorial (CHARTIER, 1999, p. 53).

Para Chartier (1999), as formas de apropriação de leitura e escrita, em suas transformações, criam e recriam os papéis de autor e editor, agentes que em nossa época são inerentes à existência do livro. O que

temos e vivemos hoje já passou por outras configurações, e suas transformações foram marcadas por tensões. A autoria dos livros, sua impressão, distribuição e venda ao longo da história nos fazem ter contato com a dinâmica de disputas que sempre existiram no mercado editorial. O autor, propriamente dito, inicialmente era citado em uma obra literária em companhia dos nomes dos patrocinadores, entre eles reis e nobres. Mais tarde, com a definição deste mercado, estes sujeitos vão assumindo papéis que se assemelham com o que conhecemos atualmente.

É no século XVIII que as coisas mudam, mas não necessariamente por iniciativa dos autores. São os livreiros-editores que, para defender seus privilégios, seja no sistema corporativo inglês, seja no sistema estatal francês, inventam a ideia do autor-proprietário. O livreiro-editor tem interesse nisso, pois, se o autor se torna proprietário, o livreiro também se torna, uma vez que o manuscrito lhe fora cedido. É este caminho tortuoso que leva à invenção do direito do autor (CHARTIER, 1999, p. 63).

Essa dinâmica de forças vai esclarecendo que este objeto cultural deve ser analisado na complexa rede de relações que Darnton chama de “ciclo de vida do livro”, em que se vai descortinando as forças que incidem e determinam e são determinados pelas concepções de leitura de cada época. Assim, ao problematizarmos o livro em sua materialidade, também estamos tratando de seu conteúdo e o quanto essas dimensões do livro também nos trazem concepções de leitura, de leitor.

A “primeira” revolução da leitura da Idade Moderna é, pois, muito independente da revolução técnica, que modifica, no século XV, a produção do livro. Ela se enraíza, sem dúvida, mais profundamente na mutação que transforma, nos séculos XII e XIII, a própria função do escrito, quando, ao modelo monástico da escrita que confere ao

escrito uma tarefa de conservação de memória largamente dissociada de qualquer leitura, sucede o modelo escolástico da escrita que faz do livro ao mesmo tempo objeto e instrumento de trabalho intelectual. Seja qual for sua origem, a oposição entre a leitura necessariamente oralizada e leitura possivelmente silenciosa marca uma divisão capital. (...) A revolução da leitura precedeu, portanto, a do livro... (CHARTIER, 1988, p. 20).

Relações de poder que, ao serem descortinadas, provocam o olhar atento sobre o entendimento de cada época, também quanto ao papel da leitura e da escrita. Os elementos que trouxe aqui para um posicionamento crítico quanto à história do livro buscam aproximar o olhar macro de um universo mais específico que me interessa e que está situado no percurso dos livros infantis neste ciclo de vida do livro.

2.2 LIVROS INFANTIS

Segundo Goldin (2012), ao pensar em livros para as crianças, é preciso buscar a ideia de infância que acompanha o processo de criação e produção:

Para compreender a definição “simultânea” da infância e da literatura para crianças é preciso considerar os espaços onde o vínculo entre ambas é estabelecido, as estratégias e as normas que os textos propõem, as formas de acesso aos textos ou aos relatos, as relações que estes estabelecem ou proporcionam com outros discursos e entre os diferentes atores sociais (GOLDIN, 2012, p. 59).

Nesse sentido, apresento um breve panorama histórico da produção do livro para crianças pequenas, aí incluindo os bebês. Minha intenção é,

a partir daí, tecer ideias sobre o surgimento da infância e o seu encontro com livros e com a literatura.

Para Rodari (1981), o percurso trilhado pela concepção de infância nos apresenta uma imagem distante de nossos atuais olhares tenros e cuidadosos. As crianças nem sempre receberam as atenções necessárias que sua fragilidade física exige. Logo que aprendia a andar e falar, estava apta a entrar na cadeia produtiva de sua comunidade:

Nas sociedades primitivas, era um filhote que adquiria um nome somente ao alcançar a adolescência, depois de cerimônias de iniciação e inclusive por meio de ritos terríveis. Nas sociedades antigas era propriedade do pai, como os móveis e os animais. Na Idade Média era propriedade do senhor feudal. Antes que as crianças, a Europa revolucionária do século XVIII descobriu o bom selvagem e somente depois a criança, quando se teve necessidade da mão de obra infantil para fazer funcionar as tecelagens, a indústria têxtil e as minas de carvão na Inglaterra. A criança foi operária, camponesa, escolar... (RODARI, 1981, s/p).

Para Sarmiento (2011), a infância, enquanto categoria social como é hoje concebida, é resultante de um processo que se constitui no mundo ocidental na era moderna. Quatro eixos estruturam esse processo: i) a família nuclear; ii) a escola pública, com origem no século XVIII; iii) a construção de saberes institucionalizados sobre a ideia de uma criança normal, como ser biopsicológico em processo de maturação e crescimento; e iv) administração simbólica como definição implícita de regras de inclusão, interdição, compulsão e reconhecimento das crianças (declarações dos direitos das crianças). Ainda olhando o passado sobre a infância, o final do século XIX e o início do século XX são marcados por uma sociedade que buscava organizar o conhecimento sistematicamente, em que a ciência era tida como verdade.

Neste projeto, a preocupação inicial com a educação das crianças teve como objetivo a construção do homem de amanhã, cuja maturidade seria identificada com a chegada à razão. A moralização e disciplinarização impostas às crianças por pais e mestres faziam parte do projeto de abreviar o tempo da ignorância e apressar uma etapa da vida vista como menor, transitória e passageira (CORSINO, 2015, p. 3).

Walter Benjamin apresenta elementos para olhar a infância, identificando a criança como parte da cultura e produtora de cultura. Em alguns de seus textos, Benjamin (2002) resgata suas memórias e traz o registro histórico de uma sociedade pelos olhos do menino. Nesse movimento, o autor apresenta fragmentos de suas próprias experiências infantis e chama a atenção dos adultos que intentam produzir algo para as crianças.

Com isso as crianças formam o seu próprio mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas (BENJAMIN, 2002, p. 104).

Ao tratarmos de infância como categoria social, estamos nos referindo a processos de mudança não lineares. Não existe uma única infância e, em um mesmo espaço e tempo, coexistem diferentes concepções. Há alguns consensos criados, especialmente a partir da Declaração dos Direitos da Criança de 1989. Por sua vez, a literatura também apresenta sua história e diferentes concepções e definições que foram tecidas ao longo do tempo. A literatura infantil e livros para crianças inseridas no universo do livro e da literatura em geral, enquanto produto e produtores de cultura, são transformados e transformam as relações que surgem ao longo

do tempo. Convém articular estas reflexões com ideias que também marcam mudanças no conceito de literatura.

Se não é possível ver a literatura como uma categoria “objetiva”, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura. “Isto porque não há nada de caprichoso nesses tipos de juízos de valor: eles têm suas raízes em estruturas mais profundas de crenças, tão evidentes e inabaláveis quanto o edifício do Empire State” (EAGLETON, 2006, p. 24).

(...) Na Inglaterra do século XVIII, o conceito de literatura não se limitava, como costuma ocorrer hoje, aos escritos “criativos” ou “imaginativos” (EAGLETON, 2006, p. 25).

(...) O sentido moderno da palavra “literatura” só começa a surgir de fato no século XIX (EAGLETON, 2006, p. 26).

Corsino (2014) apresenta tensões existentes nas produções que se destinam ao público infantil. De um lado, podemos encontrar obras que se alinham às capacidades criadoras e, de outro, que insistem em tutelar esse potencial e pouco investem nos aspectos estéticos:

São muitas as tensões e contradições subjacentes às obras destinadas às crianças. Hoje há um número significativo de livros que instigam as crianças, as fazem se deslocar, se surpreender, se emocionar. Há autores, ilustradores e editores que apostam na capacidade das crianças, que sabem o quanto elas são indomáveis nas suas formas peculiares de significar os textos; que estão atentos à qualidade do texto verbal, das ilustrações, da abordagem dialógica dos temas que perpassam a vida e não apenas um suposto universo infantil. Estes conseguem colocar no

mercado obras que são fruto de uma visão crítica de infância e de luta à contrapelo de um empobrecimento da linguagem, mas há os que insistem em manter a tutela e não fazem da tradição algo produtivo e transformador e há, ainda, os que se rendem às facilidades da cultura de massa, ao empobrecimento da experiência humana e à alienação de uma linguagem rasa e abordagens banais (CORSINO, 2014, p. 8).

Assim, entendemos que investigar livros para crianças é incluí-lo no estudo geral, e não como um produto cultural de menor valor, pois seu ciclo de vida inclui todos os elementos de qualquer ciclo do livro com um elemento a mais, os adultos que leem para as crianças. Cecília Meireles, nos anos de 1950, questionava: “Haveria arte para crianças?” E ainda precisamos destacar que o processo de criação e produção de um livro, entendido como objeto cultural, e da literatura enquanto arte da palavra, não se restringe a características etárias.

Nesse sentido, cabe tratar dos termos “livros para crianças” e “literatura para crianças”, que são usados muitas vezes de forma indistinta. A produção de livros para crianças pequenas que ainda não sabem ler nem falar é objeto, ainda que incipiente, de debate, no sentido de responder à pergunta: existe literatura para primeira infância? Literatura infantil, livros para crianças, estes conceitos, remetem a diferentes gêneros discursivos? Quais os pontos em comum?

Hoje, as reflexões sobre o encontro da criança pequena e o livro têm sido permeado pelo questionamento dos conceitos acima. Para esse debate com Corsino (2014b), volto a Cecília Meireles com a questão: “Haveria uma arte infantil?”

A literatura para crianças também é um objeto complicado de se definir conceitualmente. Deveríamos nos remeter, como alguns manuais, às babás e aos acalantos? Começaria com os contos de fadas? Qualquer escrito para crianças seria literatura para crianças? Nenhuma dessas

perguntas pode ser respondida sem ser submetida a uma discussão (GOLDIN, 2012, p. 56).

Assim, está posta uma das tensões existentes quando tratamos de livros para crianças de zero a três anos, as quais, como tentamos demonstrar, estão incluídas em reflexões que buscam estudar a sociedade em suas mais diversas abordagens, em que a infância é uma categoria social que inclui a criança como sujeito de relações com posicionamento diante do mundo, bastando que o adulto seja capaz de ouvir para além de suas limitações.

Cabe ressaltar que a escola, enquanto construção da modernidade, tem como função básica o ensino da leitura, da escrita e da matemática para crianças a partir dos seis anos. É que, aos poucos, com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, se incluíram as crianças pequenas no ambiente escolar. As creches destinadas às crianças bem pequenas são uma instituição do século XX que vêm ganhando mais relevo muito recentemente.

Atualmente, o livro de imagens, o livro brinquedo, o livro de pano e o livro de plástico estão presentes nos acervos de bibliotecas para faixa etária de zero a três anos, e isso pode trazer reflexões interessantes para pensar os livros para criança. Analisando a produção desse tipo de livro, podemos pensar na forma aliada ao seu conteúdo. Segundo Chartier (2002) e Darnton (1999), ao longo da história, são muitos os exemplos que evidenciam como o formato dado ao livro definia seu público e como a análise das características das formas apresentadas pode colaborar para o entendimento da cultura de uma época e das relações entre os sujeitos envolvidos, no ciclo de vida do livro.

Zilberman (2003) registra o início da produção de livros de literatura para crianças no mundo ocidental, no final do século XVII e durante o século XVIII. Um dos marcos desse processo foi uma nova configuração da ideia de infância na Europa, que passa a exigir dos adultos e da sociedade uma atitude distinta da que vigorava até então quanto ao trato com

crianças. A esta concepção de infância está relacionada uma nova configuração de família na Idade Moderna, deixando de ser, nas classes mais abastadas, externa e passando a ser nuclear (Sarmiento, 2011). Este novo modelo familiar passa a perceber a infância como um tempo diferente, já que até então “pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava” (p. 15). Essa nova configuração de família tem estreita ligação com a reforma da escola e a invenção da literatura infantil.

Goldin (2012) chama também a atenção para a relação entre leitura e leitores ao longo da história.

É necessário lembrar que o que hoje parece óbvio e natural (o acesso, na primeira infância, à leitura e à escrita) nem sempre foi assim; que, durante séculos, ler foi privilégio de poucos, entre os quais não figuravam as crianças nem as mulheres; que nem sempre quem sabia ler podia escrever ou vice-versa; que o sentido da alfabetização (para usar um termo muito discutível) tem variado consideravelmente, razão pela qual é falacioso utilizar a mesma palavra para práticas tão distintas como às de um clérigo do século XII e de um leitor de jornais de nossa época (GOLDIN, 2012, p. 60).

Como se sabe, a história da literatura infantil nasce entrelaçada à escola em um momento em que as crianças passam a ter outro lugar nas famílias e na sociedade. A família tem a função de manutenção e continuidade da estrutura na sociedade burguesa e as crianças precisam ser educadas. Ao mesmo tempo, buscar indícios da história dos livros para as crianças pequenas exige sair um pouco da escola. Seria possível identificar se as crianças bem pequenas participavam dos momentos de leitura de histórias da família? Bebês, crianças pequenas, mulheres e os livros parecem ter se encontrado em um tempo bem próximo aos nossos dias.

Olhar o passado desta perspectiva é, talvez, percorrer um caminho distante das instituições e registros históricos?

Coelho (1995) apresenta alguns indícios sobre o contato das crianças pequenas com livros de histórias. Segundo a autora, a literatura infantil no Brasil apresenta seus primeiros passos com o acervo que chega com a Corte Portuguesa em 1808, já que até então a Reforma Pombalina proibia qualquer movimento cultural, inclusive a impressão e circulação de livros na Colônia. Assim, em 1808, chegam ao Brasil, com D. João, publicações de autores europeus e portugueses: “(...) foi com certeza o húmus que alimentou as nossas primeiras tentativas de produção literária adaptada às crianças brasileiras” (COELHO, 1995, p. 20).

A autora apresenta a história da literatura infantil e juvenil brasileira, com a seguinte divisão: i) Precursora — Período Pré-Lobatiano (1808-1919); ii) Moderna — Período Lobatiano (anos 1920-1970); iii) Pós-moderna — Período Pós-Lobatiano (anos 1970-...). No Período Pré-Lobatiano, não localizei entre os cinquenta autores citados por Coelho (1995, p. 27-53) a indicação de pré-leitor (PL), mas identifiquei em seus verbetes descrições como “práticas de leitura fora da escola”, “para os pais lerem para as crianças” e ainda “brinquedos cantados do folclore nacional”. Acredito que essas pistas podem levar aos livros com que as crianças pequenas tinham contato nesta época. Para exemplificar esse Período Pré-Lobatiano quanto à produção, que poderíamos imaginar que seriam levadas aos ouvidos e olhos das crianças pequenas, escolhi Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921) e Figueiredo Pimentel (1869-1914), que são autores que abordam em seus textos assuntos que remetem ao espaço familiar onde estava o público infantil. Importante frisar que possivelmente estamos tratando de crianças de famílias de situação financeira abastada, já que até hoje o contato de crianças desde bebês com livros para grande parte da população brasileira ainda é restrito ao espaço de creches.

Segundo Sandroni (2011), Figueiredo Pimentel foi um dos primeiros tradutores de clássicos para crianças como: Contos da Carochinha, Perrault e Grimm. A autora reforça a ideia de que a literatura oral é uma das fontes em que bebeu a literatura infantil em sua origem. Uma das escritoras que registrou essa literatura oral foi também Alexina de Magalhães Pinto, “estudiosa do folclore brasileiro, realizou várias pesquisas, especialmente sobre brincadeiras e jogos infantis” (SANDRONI, 2011, p. 20). Ainda segundo Sandroni, como musicista, Alexina enriquecia com partituras as partes cantadas, o que evidencia uma forte relação da literatura infantil com sonoridade, ritmo e musicalidade. Cabe destacar que esses autores não deixavam de ter sua produção relacionada às demandas da educação escolar.

A presença de crianças nas ilustrações nas capas pode nos levar a uma análise inclusive das concepções de infância presentes nessas produções. Na capa de *Cantigas das crianças e do povo*, de Alexina de Magalhães Pinto (Francisco Alves), por exemplo, o livro está apenas nas mãos das crianças brancas, enquanto outras observam de cima das árvores. Essa decisão estaria sugerindo, considerando o contexto da época, que a criança indígena e a negra representam a literatura oral, que, registrada, entrosou essas infâncias?

Ao buscar imagens sobre os livros de Alexina, ficamos sabendo de sua preocupação com a ilustração, quando a autora comenta e faz críticas às ilustrações que deveriam registrar a fauna e a flora com detalhes mais próximos à realidade. Então, as escolhas não são casuais.

Desta época também encontrei em Leão (2011) referências a livros infantis no período de 1858 a 1920. Entre o material citado há menção à Livraria Garnier, uma das poucas livrarias na época. Dessa livraria, uma lista de acervo citada faz referência a crianças pequenas, ao indicar, no décimo item, o título de uma coleção de livros: “10. Álbuns ilustrados ou livros para criancinhas – Livres des petits enfants.”

Em outros livros dessa autora notei a presença da temática do cotidiano no mundo animal, a qual até hoje está presente nos enredos dos livros direcionados às crianças pequenas. Também é possível analisar as ilustrações, que, diferentemente de algumas produções atuais para crianças pequenas, registram os animais com as suas características reais, por mais que estejam vestidos.

Num salto geográfico, observo que, na Inglaterra dos anos 1800, crianças menores de cinco anos eram incluídas como pequenos leitores no livro *A Pequena Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, como descrito no prefácio do autor:

E agora, minha ambição (seria vã) é ser lido por Crianças de 0 a 5 anos. Ser lido? Não, nem tanto! Mais justo é dizer: ser manuseado, babado, ter as páginas dobradas, ser amarfanhado, beijado por aqueles pequenos leitores, desconhecedores da gramática, aqueles Queridos, cheios de covinhas, que encham de alegria o quarto de feliz algazarra, e o nosso coração de apaziguada alegria! (CARROLL, 2015, p. 7).

Nesta versão de *Alice*, o próprio autor faz uma adaptação e convida a criança pequena a acompanhar a história, seja pela palavra, seja pela ilustração, sem deixar de se divertir no processo de interação entre essas duas linguagens. Outro dado interessante é que o autor busca um diálogo com a criança para ela entrar na história, ao dar pistas sobre a ação que se desenrola. Essa estratégia do autor nos leva a refletir sobre um tema recorrente na prática de leitura de histórias para as crianças pequenas que se refere à “necessidade de explicação”. Como será abordada no Capítulo 3, trata-se da ideia de que a criança precisa ter o entendimento completo da história tal qual o adulto.

Além disso, esse livro fornece indícios sobre diferentes entendimentos e posicionamentos do adulto em relação às crianças, evidenciando que coexistem diferentes concepções, em uma mesma época, mas em países

diferentes. Ao conhecer a produção de livros antigos para crianças, também surge o interesse de analisar com mais atenção a imagem da criança criada pelos ilustradores de diferentes períodos.

Seguindo a divisão histórico literária de Coelho (1995), a época seguinte é a Moderna — Período Lobatiano (anos 1920-1970), em que estão registradas as relações diretas entre os movimentos políticos de uma educação institucional e a produção da literatura infantil. Segundo a pesquisa de Costa (2011) sobre “A Comissão Nacional de Literatura Infantil e a formação do público leitor Infantojuvenil no Governo Vargas (1936-1938)”, essa Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI) possuía diversas atribuições relacionadas à apreciação e seleção de obras de literatura infantil para indicar uma bibliografia nacional para as crianças, como também: “Indicar ao governo as providências que devam ser tomadas para a eliminação das obras de Literatura Infantil, perniciosas ou sem valor”. Das principais ações propostas pela Comissão, Costa considera que a mais importante foi o concurso que iria premiar nove livros, divididos em três categorias (para crianças de zero a seis anos; de sete a dez anos e, por fim, para crianças a partir dos 11 anos): “O concurso ocorreu em 1937 e premiou diversos autores, alguns bastante conhecidos à época.”

Vale registrar a presença da categoria zero a seis anos, que indica haver uma preocupação com a produção para uma faixa etária pouco escolarizada na época. Dessa Comissão faziam parte a escritora Cecília Meireles e o poeta Manuel Bandeira. Algumas características da literatura infantil são destacadas para a avaliação:

A presença do elemento fantástico também é advogada por outros intelectuais da Comissão como o poeta Manuel Bandeira. Ele defendia que na avaliação dos livros do concurso de 1937 a maior pontuação levasse em conta a exploração da imaginação e da fantasia realizadora. Ao procurar delimitar o campo da literatura infantil afastando-a dos livros puramente técnicos ou didáticos, os membros da CNLI tenta-

ram encontrar um equilíbrio entre Estética e Pedagogia. Os elementos educativos certamente não poderiam ser desprezados, principalmente levando-se em consideração o público almejado. “Entretanto, para ser considerada Literatura, o livro infantil precisava também ser belo, ser digno de contemplação” (COSTA, 2011, p. 72).

Destaco o prefácio, de autoria de Manuel Bandeira, na edição do livro *Lenda da carnaubeira*, de Margarida Estrela Brilhante Duarte:

(...) A isto é, álbuns de estampas para crianças menores de 7 anos. Fui voto vencido no julgamento, atribuindo-lhe o segundo lugar, contra o voto dos meus colegas de comissão. (...) De fato as imagens do artista encantaram-me pela sua deliciosa ingenuidade, que me parece tão próxima da sensibilidade da primeira infância pela singeleza da composição e do traçado (...). Em *Lenda da Carnaubeira* revela Paulo Werneck uma verdadeira vocação de ilustrador para a idade pré-escolar. (BANDEIRA, 1939, p. 9).

Esse depoimento de Manuel Bandeira colabora com minha busca das ideias de outros tempos sobre a produção literária para as crianças pequenas. O termo “álbum de estampas”, usado para caracterizar livros para crianças com muitas ilustrações, surge com frequência nas pesquisas realizadas sobre livros que não apresentam relação direta com a intenção de moralismo e educação da época. A referência à faixa etária e a expressão “deliciosa ingenuidade” também são interessantes, pois dá a dimensão de uma pesquisa meticulosa do ilustrador no rigor com os detalhes de sua ilustração. E ainda fica a curiosidade desta “vocação” de ilustrador para a idade pré-escolar.

A divisão histórica de Coelho (1995) encerra com a época Pós-Moderna — Período pós-Lobatiano, que vai dos anos de 1970 até os anos 1990, visto que a obra da autora é datada de 1995. Sobre esse período,

duas entrevistas me ajudaram no intuito de conhecer qual era o cenário da produção de livros para bebês e crianças pequenas na década dos anos 1970 e 1980. E pude observar que essa produção ainda era muito incipiente no Brasil.

Para identificar elementos sobre a produção de livros para crianças de zero a três anos desse período, busquei a colaboração de Laura Sandroni, escritora, especialista em literatura infantil e uma das responsáveis pela criação da FNLIJ nos anos 1960, e de Isis Valéria, que foi editora e atuou como presidente da FNLIJ.

Laura Sandroni, em sua obra *Ao longo do caminho* e na entrevista realizada em novembro de 2014, nos apresentou alguns elementos da década de 1970 sobre a produção dos livros para crianças pequenas e destacou a importância do encontro da criança com o livro e dessa leitura acontecer nos primeiros anos:

A criança pequena já deve ter livros entre seus brinquedos. O livro, o álbum ilustrado, é um brinquedo como qualquer outro; deve estar ao alcance da criança no momento que ela desejar. É claro que certos cuidados no manuseio do livro devem ser recomendados; mas nada de mitificá-lo como alguma coisa preciosa e por isso intocável, não; ele é precioso, mas por isso mesmo deve ser manuseado à vontade, pois seu valor reside no que possa transmitir como mensagem de beleza, poesia ou simples divertimento. Um livro que nunca sai da estante, que mantém seu aspecto de novo, evidentemente não está cumprindo sua função (SANDRONI, 2003, p. 11).

O livro de livre acesso à criança, junto de brinquedos, mas com “mensagem de beleza, poesia ou simples divertimento”, evidencia sua função lúdica, mas sensível e estética. Sandroni (2003) faz referência aos livros da autora Maria Mazzetti como uma das autoras brasileiras de maior produção para crianças bem pequeninas até meados dos anos 1970.

Chuva que não acaba mais, Rente que nem pão quente, Coisa de lata com choro de prata. Esses três textos são realmente perfeitos no gênero. Ótimos para serem lidos em voz alta, encantam as crianças pelo interesse que despertam e também pelo ritmo das frases. Em formato pequeno, de fácil manuseio e bem colorido, mereciam uma ilustração menos estereotipada (SANDRONI, 2003 p. 20).

Além da Maria Mazzetti, Sandroni cita, na entrevista, Ruth Rocha como mais uma autora brasileira que escreveu para crianças pequenas na década de 1970. É possível identificar em sua bibliografia temas que até hoje são indicados para as leituras e livros para e com bebês e crianças pequenas, como *Palavras, muitas palavras*, que foi lançado em 1976.

Sandroni, em entrevista, sugere como fator de amadurecimento da produção da literatura infantil a presença do Brasil na Feira de Bolonha, na década de 1970, inclusive nos livros para as crianças de zero a três anos. A Feira de Livros Infantis acontece em Bolonha, Itália, desde a década de 1950 e, a partir de 1974, a FNLIJ passou a oficialmente representar o Brasil. Com isso, inicia-se um intenso intercâmbio entre a produção nacional e a internacional. A autora cita ainda o trabalho da editora Ática na década de 1980, com Regina Mariano, que incrementou a produção de livros infantis ilustrados com pouco ou nenhum texto: “A Regina Mariano fez uma coisa incrível em uma das Bienais. Ela lançou 28 títulos para criança pequena, sendo que a maioria deles era de Eliardo e Mary Franca, os primeiros livros da coleção Gato e Rato” (SANDRONI, entrevista em novembro de 2014).

Em post no blog da Global Editora, podemos observar a visão de Eliardo e Mary França sobre a infância e as características dos livros destinados às crianças:

O fato de ser pedagoga ajudou bastante para o aperfeiçoamento da autora. A partir do momento em que li um livro de Piaget, me apro-

ximei do público infantil e encontrei minha “praia”. Comecei a usar como gancho alguns conceitos que Piaget trazia e comecei a incorporar esses conceitos nas histórias que eu criava e o resultado disso é a grande receptividade do “público-leitor”, relata. Com relação às características principais quando se escreve para crianças, a autora explica que embora o autor se alimente do infantil para escrever, como a relação afetiva, brincadeira, criatividade e imaginação, ele não pode pensar que está escrevendo para crianças ao redigir um texto. “Como meu mundo está voltado para a criança o resultado é de uma boa relação porque estamos falando a mesma linguagem, contudo, não existe aquela coisa de sentar e fazer um texto para adultos ou crianças”, analisa (GLOBALBLOG, 2013).

O depoimento explicita a influência da psicologia do desenvolvimento de Piaget na produção literária dos autores. Entretanto, também evidencia certa contradição, já que “não existe aquela coisa de sentar e escrever um texto para adultos ou crianças”. Esta é uma questão bastante recorrente, pois coexistem diferentes concepções de infância e é muito difícil para o adulto tanto abrir mão da ideia de preparo das crianças como das etapas do desenvolvimento infantil, tão bem estruturadas e organizadas por Piaget.

As lembranças da menina Laura Sandroni e seu contato com livros e histórias encerram essa entrevista:

Lembro principalmente da minha mãe contando a história, mamãe gostava enormemente de contar história. Ela não gostava de ler, ela gostava de inventar. (...) tinha uma de um cara chamado João Fel-pudo, que originalmente é um livro que foi reeditado recentemente, mas que durante muito tempo ele foi considerado um livro horrível, porque o personagem não gostava de tomar banho, era um horror. Então, mamãe inventava mil histórias, que não são as do livro, mas

sobre a figura do livro, do João Felpudo... Tinha uma do João Felpudo que resolveu subir a palmeira lá de casa — ela fazia isso por causa dos meus irmãos levados —, aí ele resolveu subir na palmeira e teve que chamar o bombeiro. Teve uma que sobre a goiabada de sobremesa e o João não queria (SANDRONI, entrevista em dezembro de 2014).

Laura Sandroni faz referência a um personagem da literatura infantil criado em 1845 por Heinrich Hoffmann, em Frankfurt, na Alemanha. A primeira edição brasileira de *João Felpudo* é de 1942, com tradução de Guilherme de Almeida (Melhoramentos). Como mostra o depoimento de Sandroni, esse personagem era usado pelos adultos como contraexemplo do comportamento de uma criança bem-educada. João Felpudo representava o oposto do que os pais e adultos gostariam que as crianças fossem, inserindo uma dose de complexidade e rebeldia aos personagens crianças.

A outra entrevista foi com Isis Valéria, que atuou como editora de literatura infantil nas editoras Agir, Melhoramentos e Editora do Brasil, além de autora de livros de pano para crianças na década de 1980. Ela fez um relato sobre uma época artesanal do trabalho de professores e a forte influência da cultura portuguesa ainda nos anos 1950 e 1960.

Na minha época, quando eu estudava, tinha uma professora que ensinava a fazer esses livros. Os portugueses já tinham esses livros de pano, na década de 1940. Antes do fim da Segunda Guerra Mundial, se registra a editora Majora, portuguesa, que produzia livros de pano para bebês, aqui no Brasil, de 1958 a 1960.

[...] Era muito comum pessoas nos asilos, os velhinhos, fazerem bonequinhos de pano para crianças. Faziam bruxinhas. A partir daí, eu comecei a desenvolver uma linha lúdica para que as crianças pudessem brincar; fui desenvolvendo em partes, montava bonequinho, que abotoava, tinha fecho e cler, toda uma função, além de cadarço para fazer

lacinhos. Todas essas funções apareciam nos meus livros, ainda sempre artesanais. Na verdade, eu nunca consegui fazer uma produção industrial, porque naquela época era muito difícil, não havia máquinas para bordar suficientes (ISIS VALÉRIA, entrevista em dezembro de 2014).

Segundo Isis Valéria, nos anos 1970 e 1980, os livros para crianças pequenas eram em sua maioria cartonados, chamavam-se *traquelados*, em espanhol, e muitos eram produzidos em Colônia (Alemanha). Como Laura, Isis também cita o trabalho, na editora Ática, de Regina Mariano, que impulsionou a produção de livros para crianças pequenas por volta de 1976, com autores como Fernanda Lopes de Almeida e Eliardo França.

Ela trouxe uma linguagem absolutamente adequada à criança pequena, sem aquele ranço que nós tínhamos da Europa antiga e que impregnou no Brasil, de que o livro era algo para ensinar, formar e amolar. Os livros de Regina Mariano eram lúdicos, para desenvolver a imaginação e a criatividade da criança (ISIS VALÉRIA, entrevista, dezembro de 2014).

Isis se reporta também à Editora Maco, que, na década de 1980, produzia livros de pano:

A Maco era da Íris, ela foi uma moça que, na década de 1970, foi para a Suécia e viveu um tempo lá. Na Suécia, na Holanda, na Europa, as próprias bibliotecas têm espaço para as mães levarem seus bebês, com máquina de lavar para o livro de pano e toda essa tecnologia à disposição. Quando a Íris voltou, no início da década de 1980, eu me lembro de ter visto uma entrevista dela dizendo que queria montar esses livros e brinquedos pedagógicos, porque ela também trabalhava com brinquedos pedagógicos de madeira, e de fato ela fez. Mas os livros dela eram estampados com realidade e até mais brasileiros, com bananas,

coqueiros, algumas árvores. Ela de fato teve uma empresa, não sei se ainda permanece (ISIS VALÉRIA, entrevista em dezembro de 2014).

Os depoimentos de Laura Sandroni e Isis Valéria evidenciaram que a produção de livros para crianças pequenas no Brasil é bastante recente. Até por volta dos anos 1990 podemos deduzir o que havia além dos livros de pano, plástico e brinquedo.

2.3 A PRODUÇÃO CONTEMPORÂNEA NO BRASIL

Com a intenção de trazer mais elementos que nos ajudem a compor o panorama proposto, busquei dados da produção atual em trabalhos realizados para a FNLIJ e em documentos do PNBE 2014.

A FNLIJ, desde sua fundação, recebe das editoras brasileiras exemplares de seus títulos com o objetivo de concorrer ao Prêmio FNLIJ ou participar da Lista de Acervo Altamente Recomendável. Ao participar de diferentes projetos coordenados pela FNLIJ, é possível ter acesso a esse acervo. Desde 2010 ministrando o curso Leitura e Literatura desde o Berço e colaborando com a composição de listas de acervos para a Biblioteca do Bebê, durante as edições do Salão do Livro FNLIJ para Crianças e Jovens, tem sido possível conhecer detalhes da produção direcionada para crianças de zero a três anos, o que me permitiu observar algumas tendências. Em análise preliminar, foi possível identificar que grande parte das editoras indica livros que seguem as normas de segurança previstas pelo INMETRO e buscam atender às seguintes demandas: livros para tocar/folhear; livros para brincar; livros para ensinar conceitos/informar; livros para alfabetizar e livros de imagens.

Além disso, outro dado chamou atenção e ajuda a compor uma primeira análise da produção editorial para crianças desde bebês. Refiro-me ao material que era distribuído para o professor pelo Ministério da Educação (MEC), acompanhando o acervo selecionado pelo PNBE para o

segmento da Educação Infantil.² Nesse material estava presente a análise da produção diante do menor número de livros inscritos para a categoria Creche, para crianças até três anos comparando com as outras categorias.

Observe que é a categoria 3 — livros inscritos para os anos iniciais do Ensino Fundamental — que recebe o maior número de inscrições de livros pelas editoras: mais da metade dos inscritos. Por outro lado, a inscrição é muito pequena para livros destinados às crianças de 0 a 3 anos — apenas 3% — o que evidencia a pouca produção editorial que há para esse segmento, ainda não contemplado pelas editoras. No entanto, é uma produção importante, porque já na creche a criança merece oportunidades de contato com livros adequados para a idade, que promovem sua entrada no mundo da escrita (BRASIL, 2014, p. 13).

Vale aqui uma análise de uma informação disponível no site do MEC, que pode ser um indicador deste menor número de inscrições. Estamos nos referindo ao edital elaborado pelo PNBE 2014, que ressalta a importância da avaliação do INMETRO para os livros inscritos para essa Categoria 1.

3.2.1.5. Os livros deverão ser adequados à faixa etária das crianças da Educação Infantil e confeccionados em material atóxico (papel, cartonado, tecido, EVA, plástico, entre outros materiais) de forma a possibilitar o manuseio por crianças de 0 a 3 anos, podendo ser apresentados em diferentes tamanhos.

2 Com o PNLD, a aquisição de obras literárias segue novas regras e outros materiais são disponibilizados ao professor. É interessante registrar que o PNBE era destinado à formação de bibliotecas na escola, priorizando obras literárias em seus regulares chamamentos. Como o PNLD é um programa mais antigo e consolidado para compras de livros didáticos, a análise dos termos presentes nos materiais do PNBE é fundamental para entendermos a produção histórica dos livros literários para crianças no Brasil. (N.E.)

3.2.1.6. As obras que demandam o manuseio pelas crianças, confeccionadas em cartonado, tecido, EVA, plástico ou outro tipo de material, deverão, obrigatoriamente, conter o selo do INMETRO (BRASIL, 2014).³

A norma deste edital de que “as obras que demandam manuseio pelas crianças (...), deverão, obrigatoriamente, conter o selo do INMETRO” pode sinalizar um inibidor de inscrições, já que as produções que demandam esse tipo de material exigem uma tecnologia mais cara, o que também acaba desviando os investimentos de outras características importantes neste livro para a criança desde bebê, como a qualidade estética.

Assim, na análise desta produção, trago como elementos para o debate que a articulação entre a forma e o conteúdo no livro para crianças bem pequenas ainda está configurada com um desafio para o mercado editorial. Como já mencionei, os livros direcionados pelas editoras parecem atender a uma concepção de infância que busca satisfazer a uma função educativa em desenvolver habilidades (folhear, abrir, tocar), ensinar conceitos (grande, pequeno, alto, baixo), ampliar vocabulário (nomeação de figuras), introduzir a contagem e até mesmo se alimentar, usar penico etc.

A análise do acervo do PNBE 2014 ainda considerou os temas mais presentes nos livros enviados pelas editoras.

Os números evidenciam que a quantidade de livros em prosa inscritos pelas editoras é muito superior à dos inscritos nas outras categorias, o que permite supor que a produção de livros para a Educação Infantil vem privilegiando, de forma significativa, a prosa. Sob determinado aspecto, essa predominância da prosa entre os livros inscritos é positiva: é fundamental que a criança, na etapa da Educação Infantil, quando está começando a se inserir, de forma sistemática, no mundo

³ Esta exigência ainda é válida nos editais que adquirem obras com esses materiais. (N.E.)

da escrita, vivencie com frequência e intensidade o texto em prosa, para que, além de imergir no mundo do imaginário e da fantasia dos contos e das narrativas, e também no mundo da informação, vá construindo o conceito de sistema alfabético e o conhecimento dos usos e funções da escrita. Entretanto, surpreende a inscrição de número tão pequeno de livros de imagem, que muito atraem as crianças não alfabetizadas, ou ainda em processo inicial de alfabetização (BRASIL, 2014, p. 14).

Diante dessa análise, levanto algumas questões que podem colaborar com nossa intenção em conhecer a atual produção de livros para crianças de zero a três anos, tais como: por que esta preocupação com a construção do sistema de escrita alfabética? Na faixa etária da creche, não haveria outras descobertas em relação à língua escrita para além desta que envolve diferenciação entre o falado e o escrito, compreensão, interpretação, interdiscursividade etc.? Por que não se faz alusão à importância das narrativas escritas para que a criança perceba “um modelo de coerência gerado pela força da palavra organizada que, enquanto organização, exerce papel ordenador em nossa mente” (CANDIDO, 2011, p. 179)? A exatidão da palavra escrita na prosa seria mais válida do que em verso? Como ficam os poemas, as canções, os brincos e as adivinhas que embalam, aconchegam e participam de interações e brincadeiras? Este posicionamento poderia indicar que, por ser uma compra destinada a compor acervos de bibliotecas escolares, há uma preocupação com a alfabetização *stricto sensu*?

A análise identifica a pouca quantidade de livros de imagens inscritos para a categoria Creche. Mas, por outro lado, a oportunidade de conhecer a produção editorial brasileira por meio do trabalho na FNLIJ, como citado anteriormente, me trouxe elementos que me levam a questionar por que as editoras não inscreveram livros em verso ou de imagem para a seleção do PNBE. Atualmente é possível encontrar belos livros nacionais,

que encantam todas as faixas etárias, inclusive os bebês. Portanto, não se trata de uma produção reduzida. Mais uma vez, somos levados a cogitar a possibilidade de que a preocupação com a segurança das crianças pequenas — selo do INMETRO — levou algumas editoras a não inscreverem obras que poderiam atender também às crianças de creche.

Outro elemento que podemos identificar ao analisar a produção editorial para crianças desde bebês que também acompanha as escolhas de acervos é a concepção de infância que limita o olhar para uma criança escolarizada. Essa relação histórica entre os produtos para a infância que tem o pedagógico como parâmetro continua presente e, muitas vezes, impossibilita o acesso das crianças à arte por meio de livros de literatura, como analisa Zilberman:

E até hoje a literatura infantil permanece uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos; não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Sobre essa relação entre escola e literatura infantil, Debus (2006), ao analisar catálogos de editoras, identifica que o livro para crianças entre zero e seis anos apresenta especificidades, mas que não devem ser esquecidos “os critérios de qualidade estética que permeiam o processo literário” (p. 13). Considera que as práticas pedagógicas da Educação Infantil, em geral, ainda “esbarram em práticas do Ensino Fundamental” (p. 18) e questiona: “Como pensar a leitura literária que lida com o código escrito sem cair na cilada de práticas sem significados, em que a aprendizagem da palavra escrita torna-se exercício mecânico e memorizado?”

Pensando nesses catálogos ou quando vamos a livrarias em busca de livros para a primeira infância, em geral, a oferta está relacionada a livros brinquedos, de pano, plástico e sem palavras. Para Debus (2006), o “ba-

nimento” da palavra escrita, em nome de uma educação que não quer ser vista como escolarizada, acaba por privar a criança do exercício com a linguagem escrita. A autora se refere, ainda, ao posicionamento atual de alguns educadores e editores sobre os livros produzidos para crianças pequenas, que não falam e não sabem ler no sentido estrito, que alternam entre os que acreditam que devem usar o livro e a leitura com o objetivo de alfabetizar e os que consideram que livros ainda não devem ser apresentados às crianças pequenas.

Diante das análises sobre os livros inscritos para o PNBE 2014 para o segmento creche e a questão colocada por Debus de que a produção editorial indica uma preocupação com a alfabetização no sentido estrito, quis trazer uma outra abordagem para analisar esses acervos. É possível encontrar, na produção editorial recente, livros que cuidam deste objeto cultural em suas dimensões de forma e conteúdo e que também encantam as crianças desde bebês. Dessa forma, somos levados a, mais uma vez, chamar atenção para a importância do debate sobre concepções de infância que orientam a produção editorial e acabam por influenciar as escolhas das escolas e das famílias.

Com Reyes (2010), o livro infantil é apresentado em uma dimensão de objeto cultural que tem o adulto como elemento fundamental no encontro das crianças com o livro. A autora sugere alguns títulos da produção nacional brasileira e defende que o posicionamento do adulto sobre essa produção poderia melhorar o acesso das crianças desde bebês a uma literatura de qualidade. Por isso, finalizo este capítulo com algumas sugestões de Reyes (2010) no sentido de pensar os primeiros contatos das crianças com o livro não só como a inclusão no universo da palavra escrita, mas também como encontro com a poesia e a arte, e o investimento na qualidade do vínculo com adultos e o mundo no qual passam a se relacionar.

a) Acalantos, cantigas de ninar e poesias. Para as boas-vindas ao bebê que ainda não nasceu... Ou que acaba de nascer: *O menino azul*, de Ce-

cília Meireles e ilustrado por Elma (Global, 2013); *Na rua do sabão*, de Manuel Bandeira e ilustrado por Odilon Moraes (Global, 2013).

b) Livros para mãos pequeninas — Seleção de livros considerando aqueles mais manuseados pelos bebês no projeto Espantapajaros: *Vento*, de Elma (Global, 2008); *É um caracol?*, de Guido Van Genechten (Global, 2009); *A flor do lado de lá*, de Roger Mello (Global, 2004).

c) Primeiras conversações de vida entre imagem e palavra — Para contar na beira da cama, em *triângulo amoroso: Eu era um dragão*, de Ana Maria Machado e ilustrado por Marilda Castanha (Global, 2001); *Como é bom sermos diferentes*, de Gian Calvi (coleção Bichos Fantásticos; Global, 2009); *É hoje!*, de Graça Lima (Global, 2009).

d) Para sair de casa e chegar até a escola. Uma lista sem idade. Mais poesia tradicional e de autor: *Os cinco sentidos*, de Bartolomeu Campos de Queirós e ilustrado por Camila Mesquita (Global, 2009); *Lili inventa o mundo*, de Mario Quintana e ilustrado por Suppa (Global, 2005).

e) Narrativas e mundos possíveis — histórias de tradição oral, contos de autores contemporâneos e romances em fascículos para continuar explorando os mistérios da vida e da morte ao lado de vozes mais experientes e íntimas: *Contos indígenas brasileiros*, de Daniel Munduruku (Global, 2004); *A bela adormecida no bosque*, recontado por Tatiana Belinky e ilustrado por José M. Lavarello (Martins Fontes, 1997).

Reyes (2010) indica esses livros partindo de um posicionamento de incluir esse objeto desde cedo na vida das crianças, como mais um elemento de acesso à cultura e à arte, sem esquecer que este primeiro encontro deve ser permeado de outros elementos que também estão presentes no universo infantil, como o afeto, a linguagem, a imaginação, a memória — formando o que ela chama de triângulo amoroso, constituído pela criança, o adulto e o livro.

3

QUANDO NASCE O LEITOR?

Falar de leitura na primeira infância exige contexto porque todos sabem que os bebês não leem, no sentido convencional da palavra. Mas também sabemos que a leitura tem suas raízes na complexa atividade interpretativa que o ser humano desenvolve desde seu ingresso no mundo simbólico. Quando começa então a história do leitor?

Yolanda Reyes (2010, p. 13)

A ideia do livro para crianças pequenas como objeto de cultura, em sua dimensão polissêmica, e a exigência em contextualizar o tema me parecem questões afinadas com as reflexões de Reyes (2010). Ao perguntar em que momento tem início a história do leitor, a autora ajuda a organizar nosso olhar sobre os elementos que orientaram e orientam a produção de livros para crianças pequenas. Quando nasce o bebê, também nasce o leitor? Essa pergunta faz sentido? Ainda dialogando com Reyes (2010), somos conduzidos a pensar o início da vida e o momento da entrada do bebê no universo da cultura.

Liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia são elementos que fundam a infância. Tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí, a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos que inauguram a vida como essenciais para o seu crescimento.

Nesse sentido, é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades com que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do país uma sociedade leitora. Se é um projeto literário, é também uma ação política por sonhar um país mais digno (QUEIRÓS, 2009, s/p).

Queirós (2009) articula os elementos presentes na construção literária com a infância. Ajuda-nos a olhar a vida em seus pequenos e exuberantes detalhes, nos aproximando do aspecto sensível para o qual, muitas vezes, deixamos pouco espaço. Por acreditar que a Educação Infantil é um espaço permeado pela expressão do sensível, minha intenção neste capítulo é problematizar a relação entre o adulto, o livro e a criança pequena. Como afirma o autor, formar leitores ainda é um desafio para quem acredita na força da arte “(...) Se é um projeto literário, é também uma ação política por sonhar um país mais digno” (QUEIRÓS, 2009, s/p).

Pensar a infância em sua relação com a liberdade e a imaginação me leva a olhar a criança pequena além de suas capacidades iniciais — motoras, de comunicação verbal — e também ir além das ações de cuidado, aspectos que, em geral, limitam o olhar do adulto para a primeira infância. Com Queirós (2009) podemos pensar em quatro dimensões que ajudam a ampliar nosso conhecimento sobre o encontro entre a criança desde bebê e os livros de histórias: o afeto, a linguagem, a imaginação e a memória. Por isso, analisarei interpretações de diferentes autores sobre o encontro da criança pequena com o livro de histórias, momento no qual, na maioria das vezes, ela conta com a presença e interferência de um adulto. Minha intenção ao dialogar com diferentes autores sobre as dimensões de afeto, linguagem e memória, em interseção com a infância, deve-se ao fato de que, ao falar de bebês e crianças pequenas, as abordagens tratam com mais frequência do desenvolvimento físico, motor, cognitivo, abordado por profissionais da área da saúde, da psicologia e da assistência social. Winnicott (1982) colabora com esse posicionamento

quando traz sua avaliação de que a pediatria tem avançado muito no que diz respeito às questões físicas e suas doenças, mas é preciso avançar mais no aspecto sensível do desenvolvimento.

O grupo ACCES, na França, tem entre seus fundadores profissionais da saúde, como pediatras e psicanalistas, que, como assinalou Winnicott (1982) sobre o olhar da pediatria, perceberam que a infância deveria ser compreendida para além dos limites da medicina. Na Itália, o projeto Natti per Leggere tem como responsáveis por suas ações as organizações: Associazione Italiana Biblioteche, Associazione Culturale Pediatri e Centro per la Salute del Bambino. O projeto também entende que a leitura de livros de histórias contribui para o desenvolvimento saudável das crianças, desde os primeiros anos de vida, e que, com a leitura, adultos e crianças podem compartilhar momentos intensos de emoção. Dessa forma, registramos que, embora o olhar do cuidado e da saúde seja majoritário quando se buscam orientações sobre o desenvolvimento de crianças até os três anos, já existem profissionais das áreas da saúde, educação e cultura que compreendem que os aspectos físicos e cognitivos do desenvolvimento infantil devem abranger também aspectos afetivos e a dimensão sensível.

3.1 LINGUAGEM, AFETO E MEMÓRIA

Pino (2005), a partir do pensamento de Vigotski, faz uma reflexão sobre as marcas do humano nos planos ontogenéticos e filogenéticos do desenvolvimento humano. Marcas compostas por aspectos biológicos e culturais e que trazem uma relação complexa:

Parece razoável admitir — embora nos falte o testemunho da figura principal que é o bebê humano — que o nascimento biológico constitui para este o ingresso num mundo totalmente estranho. Estranho não só porque o mundo é sempre estranho para quem acaba de entrar

nele, seja animal ou humano, mas também porque a sensibilidade e a percepção biológicas, suficientes para a rápida adaptação das crias animais próximas do homem ao seu meio, são por si só insuficientes para a adaptação do bebê humano ao meio cultural, seu novo meio. Isso nos permite falar em termos de dois nascimentos: um natural, outro cultural (PINO, 2005, p. 55).

Os dois nascimentos se fazem de forma articulada, pois o bebê humano, até mesmo antes de nascer, já é pensado, sendo desejado ou indesejado. O nascimento biológico é envolvido de práticas culturais, sociais, gestos, sons e vozes. O colo que acolhe o bebê ao nascer, além do toque, traz a palavra e o olhar, que carregam os sentidos dos afetos sentidos.

A voz de quem cuida do bebê apresenta o mundo, oferece significado às sensações, embala, consola. Sentidos vão sendo produzidos e partilhados nos processos relacionais necessários à sobrevivência do bebê. Desde muito cedo, a comunicação com o outro é revestida de simbolização. Há uma estreita relação entre biologia e cultura no processo de desenvolvimento do ser humano

Corsino (2015), ao analisar o poema *Os cinco sentidos*, de Bartolomeu Campos de Queirós, confirma a ideia de que o “sentir” e o “produzir sentido” estão profundamente associados. A autora se refere ao aspecto sensível do humano e alude ao duplo significado da palavra “sentido” contido no poema: “Por meio dos sentidos suspeitamos o mundo (...) Os ouvidos têm raízes pelo corpo inteiro (...)” (QUEIRÓS, 2009, p. 6-9).

Bakhtin (2003) também aponta essa dimensão do sensível que nos constitui como sujeitos por meio da atenção da mãe no início de nossa vida. São as palavras dos adultos que definem na criança suas primeiras noções dela mesma.

De fato, mal a pessoa começa a vivenciar a si mesmo de dentro, depara imediatamente com atos de reconhecimento e amor de pessoas íntimas, da mãe, que partem de fora ao encontro dela: dos lábios da mãe e de pessoas íntimas, a criança recebe todas as definições iniciais de si mesma (BAKHTIN, 2003, p. 46).

Constituímo-nos com a palavra do outro, e esta palavra é carregada por afeto. Segundo Winnicott (1982), o afeto, em condições saudáveis, está presente em nossa vida desde a gestação. E essa troca de sentimentos entre bebês e adultos não pode ficar de fora quando pensamos em diferentes ações, desde aspectos ligados à alimentação, passando pela higiene e chegando aos momentos em que desbravamos junto com a criança pequena o mundo e suas relações. “Uma criança de qualquer idade que precisa ser amparada afetuosamente necessita de uma forma física de amor que foi naturalmente dada pela mãe quando transportou o seu filho no ventre e o segurou nos braços” (WINNICOTT, 1982, p. 205). O afeto como elemento presente ou ausente em todas as relações humanas deixa rastros em nossa memória e pode nos fortalecer ao longo da vida.

Não é incomum adultos, ao comentarem sobre suas memórias infantis, descreverem a lembrança de livros, de histórias e a presença de adultos carinhosos e atenciosos. Ao permitir o reencontro com a própria infância, o adulto tem em mãos uma ferramenta preciosa quando pretende estreitar laços com uma criança. Queirós (2001), no livro *Indez*, que traz suas memórias de infância, apresenta o afeto passado pelo avô. “O avô, com Antonio sobre seus joelhos, contava pequenas histórias: ‘Cadê o toucinho que estava aqui? O gato comeu. Cadê o gato?’, que, se não entendidas pelo neto, eram lidas pelos abraços e risos trocados entre o menino e o avô” (QUEIRÓS, 2001, p. 20). Histórias lidas pelos abraços e risos trocados. Leitura cuja compreensão literal pouco importava. O som, o ritmo, a voz e a palavra banhados pelo afeto permanecem na memória.

Reyes (2010), ao citar Daniel Pennac, também apresenta o resgate da memória como elemento presente no encontro entre a criança, o livro e o adulto:

O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque sabe que é mortal. Vive em grupos porque é gregário, mas lê porque sabe que está sozinho. (...) De modo que nossas razões para ler são tão estranhas como nossas razões para viver. E a ninguém se concedeu poder para nos pedir contas sobre essa intimidade. Os poucos adultos que me fizeram ler sempre se apagaram diante do livro e se abstiveram de me perguntar o que eu havia entendido. Para eles, claro, eu falava de minhas leituras. Vivos ou mortos; ofereço-lhes estas páginas (PENNAC *apud* REYES, 2010, p. 20).

Pennac articula leitura à intimidade, às razões de cada um que vão além do entendimento do que foi lido. A leitura é solitária porque é pessoal e o que toca a cada um em cada momento é único.

Bonnafé⁴ (2008) sinaliza a importância da palavra, da narrativa e do lúdico nos livros para crianças de zero a três anos. Nas ações desenvolvidas pelo ACCES, o livro é um elemento que representa e promove formas de linguagem oral que incluem as relações intersubjetivas e, assim, o encontro da criança com histórias e uma linguagem específica da narrativa escrita com a dimensão de um trabalho cultural; e, além de permitir o desenvolvimento das crianças, possibilita uma reestruturação dos adultos envolvidos. A autora apresenta o livro como espaço de vínculo entre o bebê e o adulto.

Es importante señalar que los libros, como vínculos entre bebés y adultos, incentiva de manera poderosa la afectividad en la construcción del lin-

4 Maria Bonnafé, uma das fundadoras da instituição francesa ACCES, desenvolve trabalho pioneiro no encontro entre a primeira infância e o livro.

guaje. El libro sólo tiene efecto si es objeto de afectos compartidos entre el bebé y el adulto narrador. Si el libro no proporciona placer al narrador, tampoco lo proporcionará al bebé o al niño (BONNAFÉ, 2008, p. 24).⁵

Bonnafé (2008) sugere que possamos perceber o livro de histórias para além da dimensão útil, que visa atender apenas alguns aspectos do desenvolvimento infantil, deixando de lado as dimensões da afetividade, da imaginação e da memória, que acabam sendo pouco privilegiadas se comparadas à preocupação com aspectos motores e fisiológicos. Ao se referir à importância da dimensão do sensível, a autora assinala que, ao incluir livros de histórias na vida de bebês e crianças pequenas, estamos tratando de um elemento fundamental na vida humana: o vínculo.

Para Wallon (1981), a constituição da pessoa é vista como uma relação recíproca, complementar, entre fatores orgânicos e socioculturais. Essa relação pode compreender leitor, livro literário, leitura, colo, vínculo, encontro, adulto e criança. Também para Vigotski (1987), a aprendizagem é considerada um processo essencialmente social que ocorre com a mediação de adultos e companheiros mais experientes, na qual o papel da linguagem é destacado. O autor ressalta que é na apropriação de conhecimentos socialmente disponíveis que as funções psicológicas superiores, e, portanto, humanas, são construídas. Então, podemos considerar que ler histórias para crianças é constituinte deste universo socialmente construído e deve ter início desde muito cedo.

Essa ideia de que nos constituímos com a palavra do outro também é discutida por Britto (2005), que aponta a importância de as crianças pequenas terem contato com histórias por meio da voz do outro — o que ele chama de “ler com os ouvidos e escrever com a boca”. O autor defende

5 É importante assinalar que os livros, como vínculos entre bebês e adultos, incentivam de maneira poderosa a afetividade na construção da linguagem. O livro só tem efeito se é objeto de afetos compartilhados entre o bebê e o adulto narrador. Se o livro não dá prazer ao narrador, não dará prazer ao bebê ou à criança. (Tradução livre)

que, ao ter contato com o som de um texto escrito, “a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito” (p. 18). Parece que, ao analisar e relacionar as concepções de infância e literatura, podemos colaborar para que as escolhas de livros para crianças de zero a três anos acompanhem o debate atual sobre o universo infantil em sua dimensão relacionada à cultura e educação.

3.2 ENTRE A IMAGINAÇÃO E A REALIDADE

Com intenção de valorizar o espaço da fantasia no desenvolvimento infantil, Vigotski (1987) interrelaciona imaginação e realidade. Segundo o autor, a atividade combinadora do processo de criação acontece gradualmente, ascendendo de formas elementares e simples para outras mais complexas. Nesse sentido, em cada escala de crescimento, há uma forma própria de criação. Para compreender melhor o mecanismo psicológico da imaginação e a atividade criadora relacionada a ela, é explicado o vínculo existente entre a fantasia e a realidade na conduta humana.

O autor acrescenta ainda que “a imaginação não é um divertimento do cérebro, algo aprendido de graça, mas sim uma função vitalmente necessária” (p. 15). Essa consideração chama a atenção para o erro do senso comum em criar uma fronteira impenetrável entre fantasia e realidade.

Para Vigotski (1987), “a atividade criadora da imaginação se encontra na relação direta com a riqueza e variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com que constrói os edifícios de sua fantasia” (p.17). No entanto, esse processo não é instantâneo. Primeiro acontecem as experiências, seguido de uma fase de encubação ou amadurecimento. O autor destaca, assim, a importância de ampliar as experiências das crianças quando o objetivo é proporcionar bases sólidas para a sua atividade criadora. Tal princípio me leva a indagar qual a possibilidade de acesso a novas referências que proporcionamos

às crianças, especialmente na pré-escola e na creche. A presença do livro na infância e o ato de ler histórias para e com crianças são consideradas formas de ampliar as experiências a partir da imaginação/experiência do outro, como sinaliza Vigotski (1987).

Muitos debates sobre o encontro da criança pequena com livros de histórias estão priorizando a dimensão da aquisição da linguagem apenas no aspecto da alfabetização ligada à relação fonema e grafema.

La tentación de lo utilitario, como la presión insistente para el aprendizaje precoz, reviste muchas variantes. Los demônios de la rentabilidad, por desgracia tan difundidos entre los adultos, se verán con frecuencia más afirmados en los grupos desfavorecidos o entre niños con grandes dificultades em su desarrollo (BONNAFÉ, 2008, p. 163).⁶

No início deste capítulo, Queirós (2009) sugere um projeto literário como ação política e, na citação anterior, Bonnafé (2008) discute a questão para além das leis de mercado, para que esta produção não conduza as relações das crianças considerando apenas uns dos aspectos de seu desenvolvimento. O bebê e a criança pequena estão atentos ao que ocorre a sua volta, mesmo que seus processos de percepção e de expressão ainda não se encontrem esquadrihados dentro dos padrões e normas.

Partimos de la idea de que, efectivamente, la literatura infantil ofrece un itinerario de aprendizaje a sus lectores, pero creemos que ello no significa que los niños tengan que esperar a llegar a algún punto determinado de su formación para poder tener una experiencia literaria “en presente”. Por el

6 A tentação do utilitário, como a insistente pressão na aprendizagem precoce, contém muitas variantes. Os demônios da rentabilidade, infelizmente tão disseminados entre os adultos, são defendidos com frequência nos grupos desfavorecidos ou entre crianças com muitas dificuldades de desenvolvimento. (Tradução livre)

contrario, es su participación en un acto de comunicación literária lo que les permitirá avanzar por esse camino (COLOMER et al., 2002, p. 12).⁷

Ao incluir a criança desde bebê no ato de comunicação literária como caminho de aprendizagem, além de proporcionar situações para que convivam com a linguagem em suas muitas possibilidades, compreendemos o desenvolvimento como um processo que não é linear nem homogêneo.

Para Bonnafé (2008), a criança pequena desde bebê tem em seu cotidiano o contato com duas formas de linguagem: a do cotidiano e a narrativa. Cada uma atende a necessidades diferentes. Aqui cabe destacar que o encontro com a narrativa, entre tantas possibilidades, proporciona o contato com a relação entre imaginação e realidade, que Vigotski (1987) apresenta como potência na constituição do sujeito e de suas relações, e que Bonnafé (2008) reitera como encontro:

Sin embargo, los niños que durante sus primeros años recibieron menos el lenguaje del relato conservan en ellos el deseo y la capacidad de colmar este vacío. Es importante ayudarlos al crear ocasiones de encuentro; y este encuentro com um libro, a qualquer edad, es como el encuentro com um nuevo amigo; no puede imponerse, sólo sugerirse (BONNAFÉ, 2008, p. 49).⁸

Este encontro com um novo amigo é um convite sem imposição. A entrada de bebês e crianças pequenas nas creches determinou o incre-

7 Partimos da ideia de que, efetivamente, a literatura infantil oferece um itinerário de aprendizagem a seus leitores, mas acreditamos que isso não significa que as crianças devam esperar chegar a algum ponto determinado de sua formação para poder ter uma experiência literária “no presente”. Ao contrário, é sua participação em um ato de comunicação literária que permitirá avançar por esse caminho. (Tradução livre)

8 No entanto, as crianças que, durante os primeiros anos, receberam menos a linguagem narrativa conservam o desejo e a capacidade de preencher esse vazio. É importante ajudá-las, criando situações de encontro; e esse encontro com o livro, em qualquer idade, é como o encontro com um novo amigo: não se pode impor, apenas sugerir. (Tradução livre)

mento da produção de livros para essa faixa etária. Vale voltar a pensar na produção que hoje compõe os acervos nas creches. Qual o filtro para a seleção?

Ao observar os diferentes discursos e ações presentes nas relações entre crianças e adultos, sou levada a pensar a linguagem em sua dimensão dialógica, defendida por Bakhtin (2014). Essa análise identifica a existência de um diálogo que atende ao que Reyes (2012) chama de “retórica oficial” e acaba por afastar outra abordagem das relações humanas. Abordagem que se encontra fora das definições dos dicionários, do que “não é visível, mensurável e observável” (p. 22). Reyes (2012) também ajuda a pensar sobre o quanto é complexo formar leitores, construir relações com a palavra escrita que não têm a estrutura linear da informação. Isso porque “não é fácil escrever, nem expressar-se, tampouco traduzir em palavras um mundo interior para comunicar a outros seres humanos, que têm, por sua vez, mundos interiores próprios...” (p. 21).

Assim, penso na dimensão da linguagem, na abordagem enquanto expressão de arte que a literatura e os livros de histórias incluem, na relação do sujeito com a dimensão do sensível que, muitas vezes, para a escola e adultos em geral, aparece desconectada dos processos de desenvolvimento e formação dos sujeitos.

[...] as coisas não são todas tão compreensíveis nem tão fáceis de se expressar quanto geralmente nos fizeram crer. A maioria dos acontecimentos são inexprimíveis; ocorrem no interior de um recinto no qual jamais palavra alguma adentrou. E mais inexprimíveis do que qualquer outra coisa são as obras de arte (RAINER *apud* REYES, 2012, p. 20).

Outro elemento que não posso deixar passar em branco está relacionado à observação e escuta atenta do adulto em relação ao que agrada à criança. Tatiana Belinky, escritora, em entrevista cita a definição de sua

neta de oito anos sobre um livro bom para crianças: “Sabe, Tati, livro que não dá pra rir, não dá pra chorar, não dá para ter medo, não tem graça!” (BELINKY *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 186). Ainda sobre as escolhas dos pequenos, há outra experiência de Reyes (2010) com seu grupo Espantapajaros, na Colômbia, junto a bebês, crianças pequenas, livros e adultos. Esse grupo organiza o acervo também considerando o interesse dos pequenos leitores, e uma das categorias de classificação chama-se: Os livros mais mordidos.

Bonnafé (2008), que colabora por meio de sua análise sobre alguns critérios que em geral estão presentes na definição do que são livros “adequados” para crianças pequenas, afirma que os bebês “têm demonstrado de maneira eficiente sua preferência por relatos de imaginação, por reinos encantados e pelos países dos ogros e fadas e por tudo aquilo que, justamente, escapa à vida cotidiana e permite sonhar!” (BONNAFÉ, 2008, p. 161), embora muitos adultos insistam que se deve aproximar o bebê da realidade através da literatura.

Para o adulto que esquece a sua infância — suas memórias afetivas, muitas vezes permeadas por livros, histórias e o olhar de adultos atentos — há uma dificuldade de lembrar o que seja liberdade para quem ainda não sabe andar ou que começa a falar. Atualmente, as exigências com cuidados, o politicamente correto, o consumo como fonte de realização também invadem os espaços da infância e podem embaçar o olhar, ao definirmos o que é interessante e saudável para uma criança pequena.

Ao olhar para a infância, que é bela, que é triste, precisamos sempre rever nossos posicionamentos, principalmente quem se vê envolvido com o desenvolvimento e a formação da pessoa. A ideia de que a criança que não sabe ler não precisa ter contato com livros pode vir de um posicionamento que não ousa perceber que as crianças e a infância não são algo estagnado, mas, sim, o resultado de processos.

Ao incluir a infância como categoria social repleta de ambiguidades, outro autor de literatura pode contribuir para a reflexão proposta. Rotter-

damm (2003), em *Elogio da Loucura*, em uma divertida brincadeira sobre a vida humana, provida de sal e graça, dá voz à loucura, deusa grega Moria. Essa personagem toma a voz e faz a aproximação entre tempos presumidamente distantes na vida, a infância e a velhice, dois momentos de liberdade em que as normas de conduta e moral ou ainda não foram incutidas, ou já perderam seu valor. E assim, segundo a Loucura, desfrutam demais da felicidade, nessa árdua tarefa que é viver, vendo e ouvindo o que os adultos deixaram de perceber, mas que um dia terão a sorte de reverter.

Sobre a aproximação entre a infância e a velhice, não pela vulnerabilidade da ausência de dentes e cabelos, Paulino (2007), ao dialogar com a obra *Memórias de minhas putas tristes*, de Gabriel García Márquez, propõe o deslocamento de nosso olhar sobre muitas coisas, como a velhice, a formação de leitores, a literatura e a vida. “Assim, a formação de leitores se desenvolve o tempo todo, ao longo da vida, às vezes com lentidão, às vezes com dificuldade, às vezes com um ritmo alucinante e surpreendente para o próprio sujeito que se perde em suas leituras” (p. 67).

Ao ressaltar a vida em seus variados ritmos, Paulino (2007) parece convidar o leitor a perceber como um olhar estagnado não desfruta da riqueza e pluralidade que a velhice e a infância podem proporcionar. O narrador de Márquez prepara um casamento, a primeira união de sua vida, seu primeiro amor. “Cansado de monologar, ele escreve, contando como, mesmo aos 90 anos, ainda é possível encontrar o outro, nesse espaço erótico delicado da literatura e da vida” (PAULINO, 2007, p. 151). Podemos observar aqui elementos que Queirós (2009) identifica como características presentes na infância e na literatura: afeto, fantasia e memória.

Um primeiro casamento e o espaço erótico aos noventa anos; crianças desde bebê recebendo livros como presentes que possam explorar com liberdade, transformando-os em chapéus ou tijolos. Aproveito esse gancho para propor um deslocamento no tempo e no espaço para quem acredita

que a arte, no caso a literatura infantil, pode colaborar com a vida em uma convivência constituída em sua ambiguidade, livre de amarras.

Nos dois anos como professora de Educação Infantil na rede municipal do Rio de Janeiro, em turmas de crianças de dez meses a quatro anos, propus o livre acesso das crianças ao livro. Fazia isso rompendo limites predefinidos pela coordenação ou direção da instituição em que estava lecionando. Mas minha escolha sempre foi pela corrente pedagógica que entende que crianças, principalmente as pequenas, muitas vezes apontam para lugares e situações que nós adultos não conseguimos enxergar, por falta de paciência, de tempo e de imaginação. Apesar dessa limitação, é o adulto quem determina o tempo das brincadeiras, do descanso, da alimentação etc. Não podemos negar que as regras são necessárias, mas como seguir regras com liberdade? Em minha opinião, é possível, mas precisamos aprender.

Como será educar as crianças pequenas desde bebês abrindo espaços de liberdade? Será possível escutar e observar o que as crianças têm a dizer, mesmo as que ainda não falam ou que apresentam um vocabulário restrito? Rever os conceitos de infância, por exemplo, com a ideia de liberdade, pode ser uma alternativa? Em diálogo com Paulino (2007), a literatura surge como espaço de liberdade em uma sociedade fragmentada e heterogênea: “Tristes mesmo são os três tigres a que me refiro, o mercado, o ensino e a literatura, como conhecimento singular do mundo, mesmo porque não há puta tão triste e bela como a própria vida, da qual evidentemente, a ficção participa” (PAULINO, 2007, p. 147).

4

COM A PALAVRA, AUTORES E EDITORES PREMIADOS

Ah! Tu, livro despretensioso, que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal.

Cecília Meireles (1984, p. 31)

Cecília Meireles anuncia o desafio para os que pretendem definir os livros para crianças, principalmente, aos que esquecem que cada criança, cada lugar e ainda em tempos e momentos diferentes nos surpreendem com seus interesses: um livro despretensioso de livre acesso da criança e capaz de encantá-la. Como seria este livro para as crianças bem pequenas? O que pensam autores e editores brasileiros cujas obras foram premiadas pela FNLIJ e também foram selecionadas para compor o acervo do PNBE no segmento creche?

No capítulo anterior, discuti as relações entre a infância e o nascimento do leitor. Busquei trançar ideias sobre o momento da entrada das crianças desde bebês no universo da cultura com o olhar voltado para as primeiras interlocuções com livros e histórias. Para isso, os elementos como afeto, linguagem e vínculos entre as gerações estiveram presentes no percurso da reflexão.

Neste capítulo, apresento a palavra dos autores e editores de livros premiados para capturar as especificidades do livro de literatura para crian-

ças bem pequenas. Voltamos à ideia de que a palavra é a ponte lançada entre o eu e os outros e que o trabalho do pesquisador é se debruçar sobre o material de pesquisa, separar eventos de falas dos entrevistados, fazer escolhas ao agrupá-los em coleções e estabelecer diálogos com novas possíveis réplicas. Ao descontextualizar os eventos e inseri-los em novos contextos, outros acabamentos são dados. Na elaboração do texto de pesquisa, a responsabilidade de trabalhar a palavra do outro, inserindo-a em novos diálogos, gera tensão. Mas Bakhtin orienta no sentido de entender que não há transparência na pesquisa em ciências humanas, sempre enunciamos de um dado lugar, único, e é deste lugar que podemos responder.

Amorim (1998), ao tratar a dimensão polifônica da cultura, na qual o sentido é construído sempre na relação com o outro, justifica a intenção de descrever o desafio inerente à análise das palavras enunciadas nas entrevistas, realizadas em nosso caso com autores e editores premiados. Assim, é necessário cuidado na construção de um texto que se propõe a analisar a palavra do outro:

Para que serve propor uma abordagem polifônica em ciências humanas? Para que o debate a respeito da pesquisa — seus métodos, seu rigor, sua produtividade, suas condições de possibilidade — possa incorporar a questão da alteridade. Questão que não é a única, mas que é certamente um dos eixos em torno dos quais se organiza a produção de conhecimentos (AMORIM, 1998, p. 3).

O primeiro encontro com a palavra dos autores e editores premiados que fizeram parte do campo de nossa pesquisa foi durante as entrevistas semiestruturadas, que tiveram como fio condutor as seguintes perguntas:

1) Você acha que existem características específicas do livro para crianças bem pequenas, de zero a três anos, em relação ao texto, à ilustração e ao projeto gráfico? Quais? Por quê?

2) Quando você escreve/ilustra/edita um livro para crianças pequenas, como você imagina a criança interagindo com o seu livro? Como você define esta criança?

3) Como você definiria o livro para crianças dessa faixa etária?

Como explicitado no primeiro capítulo, optei pelo anonimato dos autores e editores entrevistados. Assim, os seguintes nomes fictícios: Gra-cinda — ilustradora; Marcelo — ilustrador e escritor; Cléo — escritora; Sandra — escritora; Betina — escritora e editora; e Solange — editora.

A opção em entrevistar autores e editores premiados está ancorada na ideia de que seus trabalhos são reconhecidos por uma rede de valores sociais, que acabam por trazer o novo, o surpreendente, o que se destaca, e, com isso, esses atores propõem novas perspectivas de se ver o livro para as crianças pequenas.

As leituras do material de pesquisa, especialmente as transcrições das entrevistas, provocaram movimentos que se diversificaram. No primeiro movimento de análise, surgiram ideias que me levaram a discutir a presença de concepções de infância pautadas em uma criança escolarizada, mas um retorno crítico ao material apresentou dimensões mais desafiadoras. Num segundo movimento, identifiquei nas falas dos entrevistados algo que ia além dessa primeira aproximação, pois eles traziam a visão de uma criança escolarizada e as demandas da escola como algo que questionavam, e não como lentes que conduziam suas produções. Assim, foi possível deixar emergir concepções de livro e leitura com as crianças pequenas, entendendo com Marcelo, por exemplo, que “focar no zero a três anos talvez seja sair do zero a três anos”. Trazemos a seguir as categorias que emergiram das entrevistas.

4.1 LIVROS PARA CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS DE IDADE?

Minha intenção na coleção de eventos de fala deste item é buscar no discurso de autores e editores ideias sobre as produções editoriais endereçadas às crianças desde bebês. Ao longo da pesquisa, a forma usada para identificar a produção de livros que estaríamos tratando foi uma questão a que retornávamos com frequência. Utilizamos a faixa etária na pergunta, pois, em geral, é uma das referências do mercado editorial que também se relaciona com o segmento creche. Ao indagar aos profissionais do livro sobre as produções voltadas para essa faixa etária, estaria compartilhando também de minhas questões quanto ao endereçamento etário da produção literária.

4.1.1 “Focalizar nesse zero a três anos talvez seja sair do zero a três anos”

Eu nem sabia que existia essa categoria. Parece-me que a criança pode ver um livro de fotos do Sebastião Salgado, ver um livro do Guimarães Rosa, em que ela veja algumas ilustrações, sei lá, do Poti, Santa Rosa, por mais que não seja um livro de zero a três anos. Eu não acredito que existam especificidades, mas por que você me faz essa pergunta? O que seria? Cores básicas? O exercício de chegar a cores, mas não simplesmente cores, mas não simplesmente aquela cor. Por exemplo, aquele azul Klein, que é um azul muito impregnante, é uma cor básica e poética, e tem um exercício poético, uma função poética, que também existe no texto, como a simplicidade de Quintana de chegar à palavra pela beleza e pela *função plástica da palavra*. Focalizar nesse zero a três é sair. Talvez seja sair do zero a três anos (MARCELO, escritor e ilustrador, entrevista em novembro de 2014).

Eu acho interessante um livro para criança, seja ela de que idade for. Eu acho que um livro legal é qualquer livro, mas é o livro com que a criança senta e fica entretida com aquilo (GRACINDA, ilustradora, entrevista em novembro de 2014).

Então, por que uma criança gosta ou não gosta de ver é tão relativo, eu acho que a gente tem que incentivar a arte de um modo geral, quanto mais cedo você mostra essa gama de possibilidades, melhor. Você deixa a pergunta, você deixa o espaço do vazio. Se tem qualidade, ele tem idade para começar, mas ele não tem idade para acabar; o livro que serve para uma creche também serve para o menino mais velho. Por que não? (CLÉO, escritora, entrevista em novembro de 2014).

Nos três eventos, a ideia de um livro específico para as crianças de zero a três anos é questionada. Marcelo chama atenção para a desconstrução de um olhar para a criança enquanto faixa etária. Sair do foco etário para chegar à criança a partir de outras referências. Evidencia que é nesse deslocamento para o sujeito criança que se chega a ela. O autor questiona o limite de faixa etária e nos brinda com a ideia de exercício poético nas produções literárias para as crianças, seja pela escolha da cor, seja para se “chegar às palavras pela beleza, pela *função plástica da palavra*”. Somos levados a pensar na função plástica de cores e palavras como resultado de um exercício poético, no qual a simplicidade dá o tom. Mas o que se apresenta como simples é complexo, porque não se trata de uma simplificação, mas de se chegar à leveza, ao poético e dissonante. A simplicidade poética seria, assim, um elemento de constituição de um livro literário sem endereço etário fixo.

Gracinda apresenta a imagem do encontro da criança com o livro como um momento de entrega. Um livro que captura a criança e que a detém por um tempo. O livro que é folheado muitas vezes, que prende a atenção da criança.

Já Cléo pensa em um livro que aproxime a criança da arte desde cedo e que, nesta experimentação, possa preencher um espaço vazio. Assim os três entrevistados tratam do encontro da criança com o livro e a arte, sem adjetivações ou reduções.

Hunt (2010), ao analisar novas versões de antigos livros para crianças, faz uma crítica à simplificação. Uma das obras usada nesta análise é *A história de Pedro Coelho*, de Beatrix Potter. Oitenta e cinco anos depois de sua primeira edição, em 1897, começaram a surgir novas versões da obra, causando diferentes reações entre especialistas. O autor cita um ensaio de Rumer Godden, de 1963, sobre uma troca imaginária de cartas entre Beatrix Potter e o Sr. V. Andal da De Base Publishing Company:

“(...) que desejava publicar Pedro Coelho com ‘palavras’ simples o bastante para uma criança entender”. A suposta réplica de Beatrix Potter poderia hoje soar assim: “A mim me parece que o senhor corre o risco de usar ‘simples’ no sentido de mentalmente deficiente. Serão as crianças de hoje tão menos inteligentes que seus pais? Devemos enriquecer o legado de palavras de uma criança — não diminuí-lo (HUNT, 2010, p. 62).

A pergunta “Serão as crianças de hoje tão menos inteligentes que seus pais?” traz uma ironia e subjaz uma resposta óbvia, considerando a imagem de criança hábil, esperta que hoje é difundida pela mídia. O autor aponta, justamente, a contradição inerente à simplificação que reduz, em vez de ampliar.

Outro ponto que surge nos eventos selecionados para pensar os livros destinados à primeira infância é o gosto da criança que ainda não fala e/ou cujo vocabulário não dá conta de explicar com palavras suas preferências. Em função disso, Reyes (2010) classifica os livros preferidos como os “mais mordidos”, indicando que os bebês se relacionam com os livros

de corpo inteiro. O objeto mordido é também o que encanta pelas imagens e histórias.

Muitas vezes o adulto tem suas certezas frustradas quando um livro que selecionou não encanta a criança e se surpreende com escolhas das crianças fora dos parâmetros instituídos. A observação, a escuta, a interlocução com as crianças é o que vai permitir aprender com elas, conhecer um pouco mais sobre seus critérios de escolha e preferências.

Eu cheguei a essa conclusão ao longo de anos, tem que respeitar. Então, tem uma criança que chega e escolhe um livro que a gente pensa que está completamente fora da faixa etária, mas é o livro que está funcionando para ela naquele momento, que está sendo bom pra ela (BETINA, escritora e editora, entrevista em novembro de 2014).

Eu me lembro de quando eu era pequena e adorava ver o livro de anatomia que meu pai tinha. Ficava em cima do armário e tinha as partes em transparência, uma encaixava na outra, uma coisa! Era uma coisa que laboratório farmacêutico dava, tinha livros de cobras, porque tinham soros antiofídicos. Então eu adorava ver aquilo (GRACINDA, ilustradora, entrevista em novembro de 2014).

O encantamento de Gracinda nos ajuda a observar o quanto as crianças subvertem as regras. Como aponta Benjamin (2002, p. 39), no fragmento “Criança desordeira”, “ela não conhece nada de permanente, tudo lhe acontece (...). Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. ‘Arrumar’ significa aniquilar uma construção (...)”. As crianças invertem a ordem das coisas, dão novos significados aos objetos pelo gesto, pela brincadeira. Como relata Gracinda, com os livros não é diferente, o livro de anatomia encantava a menina pelas transparências.

O olhar dos entrevistados para as suas infâncias anuncia que esse momento da vida não pode ser entendido como um bloco homogêneo, no qual se distinguem mudanças das habilidades mais visíveis da criança, como as habilidades motoras. A faixa etária dos zero a três anos é marcada por grandes saltos e conquistas que precisam ser observados e considerados, pois de fato existem diferenças entre as crianças de um e as de três anos, entre as crianças de oito meses e as de um ano e meio, mas existem também muitas diferenças em relação à expressão, aos costumes, à autonomia, às diferentes manifestações culturais que ultrapassam a ideia de faixa etária. Assim, ao pensarmos em livros para bebês e crianças pequenas, estamos tratando de um universo amplo. O que identificamos como um bebê e o que ele pode ou não fazer são questões que passam também pelos aspectos socioculturais. Mas quanto à relação das crianças com os livros cabem indagações, como: quais os livros elas podem manipular sozinhas e quais os livros requerem a presença do adulto?

A ideia de que a criança precisa ter acesso direto ao livro tem trazido um investimento no projeto gráfico-editorial, na materialidade do livro: resistência, tintas atóxicas, bordas arredondadas que facilitam o folhear são algumas características predominantes do livro para os pequenos. Mas olhar a criança apenas em suas habilidades adquiridas não me parece a melhor opção para ampliar suas possibilidades de leitura frente ao mundo contemporâneo e sua complexidade.

Nas falas de alguns entrevistados estão presentes referências ao desenvolvimento cognitivo das crianças, mas outras apresentam preocupação com a restrição do acesso aos livros de literatura dado pelo universo do “público-alvo” de um produto. Essa limitação também se dá quando pensamos em uma infância pré-determinada por idades e etapas, com uma mesma medida da norma que esvazia o potencial das crianças. As entrevistas dão elementos para se agregar aos limites motores e cognitivos os aspectos sensível e afetivo. No lugar de pensar no livro certo para certa idade, por que não considerar a qualidade da relação, a possibilidade do

vínculo, que o encontro das crianças com livros de histórias pode proporcionar? Nesse sentido, aponta Reyes (2012, p. 37):

O fato de compartilhar tantas horas ao lado desses terríveis adolescentes de dois anos, que deixam de ser bebê para serem crianças e querem fazer tudo “sozinhos”, me levou a desconfiar do que chamamos de temas juvenis — ou adultos ou infantis — e me ensinou que repetimos com um lugar-comum, embora não deixe de ser verdade: que todos nós viemos da infância; que a infância é a primeira pátria das mesmas perguntas essenciais, dos porquês — por que você vai, por que me deixa só, em meio a tanta escuridão, com tantos monstros, bruxas e dragões e coisas que não entendo? Talvez o tempo de crescer — porque sempre crescemos, inclusive quando começamos a encolher — seja um *leitmotiv*, não da literatura juvenil, senão da própria literatura. Porém, permita-me um matiz: crescer não é avançar em linha reta — como os gráficos de peso e altura que fazem os pediatras —, mas acolher saltos, continuidades, avanços e retrocessos. Pois, segundo Sandra Cisneiros,⁹ cresce-se como a cebola... ou como essas pequenas bonecas de madeira que se encaixam umas dentro das outras: um ano se encaixa no seguinte e ambos se acumulam no vivido. E assim, todos os tempos, ao mesmo tempo, 11 e 15 e 50 e 2 e 25 e 9, e somos adultos e crianças ao mesmo tempo, e prestes a mudar, sempre e mil vezes.

9 Sandra Cisneiros é escritora americana de origem mexicana. Trecho adaptado de “Eleven”, em *Woman Hollering Creek and Other Stories*. New York: Random House, 1992 [N.A.], in REYES, 2012, p. 37.

4.1.2 “Porque na verdade, quando eu faço um livro, eu penso em mim”

Uma postura recorrente nas entrevistas foi a referência à infância. Falar sobre livros para crianças provocou uma rememoração dos entrevistados de suas experiências de leitura na infância:

Quando eu faço um livro, eu *não penso no público-alvo*. A palavra já fala: “público-alvo” dá um tiro no leitor. Porque, na verdade, quando eu faço um livro, eu penso em mim. Eu vou fazer um livro de zero a três; pra mim, já está errado; eu vou fazer um livro, depois vou ver quem gostou desse livro.

Isso não quer dizer que não seja importante, é muito importante conhecer esse leitor, analisar do ponto vista poético, para ver como você pode trabalhar, mas eu acho que vem da observação de um leitor não preconcebido, mas um leitor de zero a três anos, que já é leitor... A partir da observação, mas sabendo que sempre alguém vai mudar essa regra, as pessoas são diferentes, elas não se enquadram dentro de faixas etárias, em blocos (MARCELO, escritor e ilustrador, entrevista em novembro de 2014).

Eu não penso, porque acho que o ilustrador pensa nele, e não porque é egoísta. A gente pensa no desenho, não pensa na criança. Porque se for pensar só nesse ponto de vista perdemos o aspecto do desenho. Acho que a gente também conserva muito desse lúdico inicial, eu conservo muito as minhas sensações dessa época (GRACINDA, ilustradora, entrevista em novembro de 2014).

A palavra me deu tudo de bom na vida. Assim a poesia me ajudou a crescer, a poesia me ajudou a entender, a mudar minha história. E

eu conheci a poesia com uns 12, 13, 14 anos. Mas, muito antes disso, nessa poesia, forma do sentimento, eu me lembro de minha mãe lavando louça, e eu, assim, bem menina, com quase cinco anos, e minha mãe brincava: “Sandrinha, então ‘tá tataratá então tá’.” Um sentimento que eu tenho é que eram horas, horas brincando do “tá tataratá então tá”. Isso era uma formação da minha intimidade com a palavra numa casa empobrecida de cultura letrada, dessa leitura organizada, mas, assim, tinha muita oralidade, tinha muita poesia. Minha mãe contava as histórias de quando ela veio da Bahia, ela veio num navio (SANDRA, escritora, entrevista em novembro de 2014).

Não tem como eu falar disso e não me lembrar da minha infância, como eu interagia com os livros. Exemplo, Patinho Feio, eu queria levar ele pra casa, cuidar dele, então eu interagia com ele. E eu não acho que a criança pequena não possa escutar histórias tristes (CLÉO, escritora, entrevista em novembro de 2014).

Diante do desafio em definir o que seriam livros para crianças desde bebês ou ainda a pertinência da classificação por idade, com as falas apresentadas, tratamos de outro aspecto do processo de criação dos autores (escritores e ilustradores) e também dos editores: a presença, em seus processos de criação, da criança que foram. Sentimentos, sensações de uma memória afetiva. As lembranças da infância aparecem com mais intensidade do que a ideia de um interlocutor objetivo. A interlocução se dá com a criança que permanece em cada um. O leitor presumido, que participa da obra desde dentro, parece ser a criança que ele foi e que todos eles foram, e com as quais entram hoje em diálogo. Mostram que a experiência infantil da criança que foram um dia deixou marcas que orientam suas concepções e produções.

Marcelo, juntamente com Bakhtin, nos instiga a problematizar a ideia de “público-alvo”, de um leitor que está fora da relação e que precisa ser

atingido, já que é um alvo. Ideia muitas vezes presente na orientação de autores e editores que estão fora da esfera dos premiados. Em geral, o público leitor se associa a um “público-alvo” e se transforma em “um tiro no leitor”, como define Marcelo. O alvo a ser “acertado”, morto, é a criança mesmo, ajustada, definida pelo autor previamente.

Os entrevistados apostam no encontro da criança com o livro e em todos os elementos que fazem parte deste momento. Trazem possibilidades para se pensar a criança pequena em sua dimensão leitora. Ao criticarem a ideia de público-alvo, se alinham à crítica de Bakhtin:

Se o fato de levar conscientemente em conta o público leitor que vem ocupar uma posição de alguma importância na criatividade do poeta, esta criatividade inevitavelmente perde sua pureza artística e se degrada a um nível social mais baixo (BAKHTIN *apud* CORSINO, 2014, p. 28).

O leitor presumido que participa da obra, como já foi abordado, não pode ser confundido com público-alvo porque são endereçamentos diferentes, que se encontram em níveis de abstração também diferentes. A ideia de público-alvo se afasta da arte porque apresenta uma intencionalidade de uso da obra direcionada a uma finalidade específica. Neste caso, é possível encontrar toda sorte de livros infantis. Muitos até se aproximam de uma narrativa ficcional, mas sua proposta interlocutiva de base é a informação, o convencimento, a autoajuda etc. Para os bebês, o mercado editorial apresenta muitas obras cuja intencionalidade é ensinar palavras e conceitos (*concept book*). No edital do PNBE, para os acervos de creches, esse tipo de livro ganhou a denominação de palavra-chave. Cabe ressaltar que, neste caso, há de fato um público-alvo: as crianças que frequentam creches e que têm entre zero e três anos. Com público-alvo, ao se supor uma pessoa real, perde-se justamente esta relação com a criança imanente em cada um:

O ouvinte/leitor não pode ser confundido com uma pessoa real. O interesse externo do autor indica a perda do ouvinte imanente e a cisão do todo social que determina intrinsecamente os julgamentos de valor e forma artística de seus enunciados poéticos (CORSINO, 2014, p. 28).

Para os entrevistados, não há como falar de literatura infantil sem se remeter à infância. “A infância está lá” e participa do traço do ilustrador e das palavras do escritor, porque habita cada um deles, enquanto experiência. Histórias, personagens e palavras os constituíram em leitores e atuam em suas obras, pela permanência em cada um. O ouvinte/leitor imanente está lá, determinando intrinsecamente suas formas artísticas.

4.1.3 “Uma história que fale para ela — que ela se reconheça ali”

Uma coisa é o livro que você vai ler para a criança, a criança que não domina ainda a leitura das palavras; você tem que ter uma história que fale para ela — que ela se reconheça ali, vamos dizer assim. É você respeitar o silêncio da criança, as dores, o tempo, então quem vai trabalhar com literatura, quem vai escrever pra criança, quem vai ilustrar para a criança devia ter esse mergulho profundo. Não só na infância, mas em tudo que poderíamos proporcionar num livro mais adequado para essa criança. Adequado no sentido de a criança ser acolhida pelo livro, e de ela ter o livro como grande parceiro de brincadeira na vida dela. Então, o que é uma boa história para as crianças? Uma história onde ela possa entrar, onde ela possa mergulhar dentro dela e brincar. Mas se você pensa que eu gostava dos contos de fadas quando eu era pequena, eu lia para os meus filhos os contos de fadas quando eles eram bem pequenos (CLÉO, escritora, entrevista em novembro de 2014).

Um livro para criança, da idade que for, precisa “falar para ela”, precisa ter uma “história onde ela possa entrar” e habitar por alguns momentos. É um encontro íntimo. O encontro com o aspecto sensível do humano, reconhecimento de si e do outro. Uma alteridade constitutiva. Espaço também da fantasia, da imaginação que tem papel importante nas relações com si mesmo e com o outro.

Castrillón (2017), ao tratar do tema da fantasia nos livros de literatura infantil, sem identificar a faixa etária do leitor, convida a pensar o quanto o argumento de que a criança pequena não deve ter acesso a algumas histórias fantásticas pode atender a uma necessidade de controle do adulto. Isso porque a fantasia supõe transgressão e soluções desconhecidas. Como educar sem que o adulto possa ter o controle do resultado final? “(...) E não estou sugerindo que a seleção do que se oferece às crianças não deva ser submetida a um trabalho cuidadoso e rigoroso e que nela não intervenham critérios, especialmente os que têm a ver com qualidade” (CASTRILLÓN, 2017, s/p). Ao problematizar o controle, a censura à autonomia da criança, Castrillón, além de tratar desses temas na relação do adulto com a criança, em espaços como a escola e a biblioteca, também chama a atenção para a influência que se torna mais presente a cada dia, em diferentes espaços, físicos e simbólicos, de uma sociedade em que os meios de comunicação criam e ditam as concepções de fantasia:

(...) uma fantasia homogênea, estéril, desprovida de qualquer capacidade de provocar a mínima inquietação, sem a ambiguidade inerente às obras fantásticas, e que oferecem ao leitor a segurança do já conhecido. Em resumo, se coloniza a fantasia despojando-a de toda a força criadora e destabilizadora (CASTRILLÓN, 2017, s/p).

São muitas as histórias nas quais as crianças podem morar. Com Castrillón, não podemos desconsiderar que somos levados a definir muitas vezes nossos gostos constrangidos, limitados ao que temos acesso, e os

meios de comunicação contribuem para isso, já que brinquedos, filmes, desenhos animados, jogos e livros formam uma rede de uma indústria cultural na qual se enredam as mesmas histórias e personagens. Essa rede torna-se muitas vezes perversa porque, para grande parte da população, é basicamente a única fonte de acesso às histórias. Oferece muito do mesmo, do já conhecido, sem a força criadora e desestabilizadora do surpreendente. Para Chartier (*apud* Castrillón, 2017, s/p), “é uma contradição do mundo global onde se tende a dar mais voz ao que já tem e de descuidar do que não tem, quando isso poderia abrir novos caminhos de conhecimento”. Nesse sentido, entra a função social da escola e de outros espaços de leitura: dar acesso a livros que possam trazer novas inquietações e outras possibilidades de arrebatam as crianças.

Na relação entre a criança e o livro, há o adulto que lê e que escolhe. Portanto, novas inquietações também precisam arrebatam o adulto, uma ponta importante do triângulo para que vá além de suas experiências infantis e do controle pelo já conhecido. Nesse encontro entre a criança, o adulto e o livro, criam-se movimentos e pontes. É também preciso que a criança desde bebê seja reconhecida em sua capacidade crítica em sua “clareza que cintila dentro de sua ignorância” (MEIRELES, 1984, p. 30).

4.2 LIVRO PARA CRIANÇAS E LITERATURA INFANTIL: “A ARTE É ANTIFAIXA ETÁRIA”

Os primeiros contatos da criança com a palavra ocorrem ainda no ventre materno, quando o bebê percebe os sons externos, as modulações das vozes, os ritmos das músicas. Depois do nascimento, é por meio da palavra do adulto que o embala, o alimenta e que brinca com ele que tem início a relação com o outro, com o mundo. Assim começa também seu processo de constituição, de significação do mundo pelos gestos e palavras que interpretam suas sensações. Grande parte da palavra e da sonoridade, que constituem os sujeitos desde o nascimento, está presente na

literatura oral em forma de cantigas, brincos e parlendas que compõem os momentos de vínculo entre adultos e crianças. Essa linguagem que cria elos vai tomando seus primeiros contornos na infância e, ao longo da vida, remonta a nossa memória afetiva. Esses primeiros encontros com a palavra foram tratados com maior profundidade no terceiro capítulo e aqui é retomado pelas vozes dos entrevistados.

No panorama da história do livro para crianças desde bebês, destaco a autora Alexina de Magalhães Pinto, citada também por Sandroni (2011) como uma das pioneiras da literatura infantil brasileira, em seu trabalho de registro de brincadeiras e cantigas do folclore. Cascudo (2006) denomina literatura oral as brincadeiras com as palavras presentes na cultura popular e que fazem parte das brincadeiras infantis:

As parlendas, ou lenga-lengas, como dizem os portugueses, são fórmulas literárias tradicionais, rimadas também pelos toantes, conservando-se na lembrança infantil pelo ritmo fácil e corrente. São incontáveis e se prestam para os embalos, cadenciam movimentos do acalanto infantil no intuito de entreter e instruir (CASCUDO, 2006, p. 61).

Todo esse repertório lúdico sonoro da literatura oral nos constitui, e esta memória é também fonte que tem alimentado a literatura infantil. Assim, a “plasticidade da palavra” anunciada por Marcelo é trabalhada a partir da memória, numa materialidade que acolhe e fortalece o vínculo entre adultos e a geração que acaba de chegar.

O livro de literatura, enquanto expressão de arte, ao apresentar a palavra em sua dimensão plástica e sonora, dá vida a uma simplicidade poética. Desse “exercício poético”, indicado por Marcelo, é possível, entre tantas coisas, aproximar a dimensão informativa da dimensão lúdica. Para isso, os adultos que estão envolvidos com as crianças precisam lembrar ou aprender que: “Algumas coisas são do universo sonoro, outras são uni-

verso tátil, visual, e mesmo a compreensão, ela pode não vir inteira, mas ela se faz de pedaços. A poesia é assim e ela não quer fazer sentido muitas vezes” (Marcelo, escritor e ilustrador, entrevista em novembro de 2014).

Em análise da produção editorial para crianças e bebês, durante composição de listas de acervos para a FNLIJ, identifiquei que a produção que tem se direcionado para crianças pequenas pode ser assim classificada: livros brinquedos, livros informativos (ensinam conceitos, comportamentos, nomes), livros *pop-up* (com surpresas que saltam das páginas), livros para manipulação (com texturas de pano, plástico). A questão do cuidado em sua dimensão de segurança também costuma acompanhar essa produção quando é exigido o selo do INMETRO por se tratar de material para crianças abaixo de três anos.

Essas categorias de livro infantil parecem atender a uma demanda da indústria cultural como um produto endereçado a uma “faixa etária” na qual os espaços da palavra parecem não ser preponderantes. Como se a criança que começou a falar e andar, ou que ainda não fala e engatinha, não fosse capaz de admirar ou brincar na e com a literatura infantil em todas as suas dimensões. Oscilam desde exercícios motores e brincadeira à apresentação de conceitos e explicações. Assim perguntamos: estariam estas obras comprometidas com a formação do leitor?

Os eventos de fala apresentados até aqui evidenciam a presença de uma concepção de infância entendida como categoria social, na qual a criança passa a ser vista e entendida em seu potencial de sujeito que percebe o mundo à sua volta e é capaz de expressar sua vontade, seu interesse, por mais que ainda não domine a palavra no sentido mais amplo. Esse olhar está em consonância com a reflexão de Benjamin sobre a infância, como comenta Corsino (2014, p. 17): “Criança que é colecionadora, rastreadora, que mantém uma relação crítica com a cultura, desvelando as contradições e revelando outra maneira de se enxergar a realidade.” Entretanto, não é tão simples pensar a criança fora de uma concepção de desenvolvimento infantil linear e “etapista”. A construção do concei-

to de infância, em oposição à vida adulta, se deu seguindo a lógica da modernidade, da vida produtiva e da primazia da razão. Assim, é muito difícil romper com a concepção linear, cumulativa e progressista do ciclo da vida humana e da noção de preparo. Como pode ser observado nos eventos a seguir:

Os enredos nessa faixa etária têm que ser muito simples, assim como a ilustração. Isso é literatura, o que é literatura? Então a gente procura que esse livro esteja dentro das características do desenvolvimento cognitivo relacionado à criança, que esse livro tenha, sim, já os mesmos elementos de literatura, só que adaptados para essa faixa etária. Um texto bacana, que interessa, que é uma narrativa de imagens... (BETINA, escritora e editora, entrevista em novembro de 2014).

Pessoas boas, pessoas ótimas quando fazem música, poesia, são ótimos, mas, quando fazem para crianças, fazem qualquer coisa, porque têm uma ideia preconcebida do que seria essa faixa etária. *A faixa etária é a morte da poesia, da arte.* Mas, sim, observar como as crianças reagem, como elas interferem, porque toda leitura é uma subversão, acredito que seja muito legal... E como as pessoas tentam fazer uma coisa de zero a três, elas se dão muito mal, muito mal porque é... Eu nunca fiz uma coisa de zero a três, eu tenho vontade de fazer alguma coisa para zero a três, mas é preciso muita coragem pra fazer, é muito difícil, eu nunca fiz... (MARCELO, escritor e ilustrador, entrevista em novembro de 2014).

A preocupação com a idade das crianças como parâmetro para a produção literária é uma limitação do encontro da criança com a poesia e com a arte. A presença da imagem, que, como a palavra, tem potencial narrativo, é também alternativa para oferecer à criança, desde bebê, o acesso à literatura infantil. Ao mesmo tempo, somos levados a pensar que

a infância em sua complexidade desafia o autor que busca manter a arte e a poesia vivas no encontro com a criança. Marcelo traz a chave: a simplicidade poética de se chegar à palavra pela função plástica da palavra. Os entrevistados criticam a explosão de publicações que se apresenta hoje e sua submissão ao mercado:

Eu acho que tem muita publicação, livro que é feito do ponto de vista comercial, para consumo imediato. Tem muita coisa que se chama de livro, mas não é, é coisa de revistinha... A Galinha Pintadinha agora virou um livrinho, o que puxou foi a musiquinha. Eu acho que tem coisas a questionar, sim (SOLANGE, editora, entrevista em novembro de 2014).

Coisas óbvias, dentro do campo da obviedade, não provocam aquilo que a gente considera que a literatura se propõe a fazer, que é o encantamento, a emoção, o desenvolvimento do ser sensível, da desconstrução, olhar diferente. Ou mesmo quando se fala de coisas óbvias, mas que faça isso de uma forma literária, isto é, uma seleção interessante das palavras, dando vida à sonoridade. Literatura é um espaço de viver diferente, de existir. Um texto literário para um público dessa idade, além dessas condições que eu acabei de apontar — pertinentes a todo texto literário —, também tem que ter o cuidado com a questão da sonoridade, das repetições das palavras (SANDRA, escritora, entrevista em novembro de 2014).

Solange, em sua crítica à produção atual, traz a preocupação de um mercado editorial que, por vezes, sobrepõe os interesses comerciais à responsabilidade em oferecer uma obra que permita à criança viver o diferente. O livro torna-se um objeto a mais a ser adquirido, a ser consumido. Sandra, identificando a possibilidade de unir elementos da infância, como a sonoridade e a repetição de palavras, ao desenvolvimento do as-

pecto sensível do ser, mais uma vez, traz a ideia de que a idade não pode ser um limite ao acesso à poesia.

4.3 CARACTERÍSTICAS DE UM LIVRO DE LITERATURA PARA CRIANÇA

Uma simples questão de estilo poderia, a princípio, parecer suficiente para a caracterização dos livros infantis. Seriam livros simples, fáceis, ao alcance da criança... Como se o mundo secreto da infância fosse, na verdade, tão fácil, tão simples... (MEIRELES, 1984, p. 29).

Diante do que foi dito até aqui, o diálogo que se segue busca olhar a criança desde bebê em suas especificidades, incluída em um universo infantil em que a faixa etária não a exclua do acesso à literatura. Como aponta Meireles, o mundo secreto da infância não deveria afastar os adultos, mas acolhê-los, para que juntos possam desvendá-lo, sem com isso deixar de respeitar alguns segredos que são parte da felicidade clandestina de cada um e que não precisam ser compartilhados.

A busca da poética simplificada é um exercício muito bom para todos os artistas, todo mundo deveria exercitar. Talvez as pessoas não consigam porque é muito mais difícil do que escrever uma novela com tramas complexas e viagens interiores. Porque não tem enganação, é o em si; se for, é e, se não for, não é. Talvez a tradução não possa ser feita porque é estrutural falando de texto visual e verbal (MARCELO, escritor e ilustrador, entrevista em novembro de 2014).

Marcelo propõe um exercício de busca de uma poética simplificada no processo de criação de um livro de literatura para crianças. Uma poética “sem enganação” porque é o em si estrutural de textos visual e verbal,

sem possibilidade de traduções. Investe na ideia de que existem livros de literatura que interessam a todos, inclusive às crianças desde bebês.

Os eventos que se seguem apresentam elementos que nos contam sobre outras características do livro de literatura, em sua forma e conteúdo, em sua estrutura de expressão artística.

4.3.1 Sonoridade, ludicidade, repetição: “Ué, mãe, você parou a musiquinha”

Eu acho que a criança pequena tem uma afeição pelo som das palavras, já que ela está iniciando esse diálogo com palavras. Digo que é diálogo, porque ela vai dialogar com a sua forma de existir, com a sua idade, com um ano, com dois, com três. Mas ela gosta muito da sonoridade das palavras, e um bom texto literário para criança pequena tem que dar conta dessa sonoridade, porque provoca o lúdico, vira uma brincadeira com a palavra, não é? (SANDRA, escritora, entrevista novembro de 2014).

Então a criança fica depois nessa coisa da repetição. A repetição também é outra coisa que cabe dentro de um texto literário para criança pequenina. Repito que a repetição faria parte, tentando contemplar a questão da sonoridade e da ludicidade (SOLANGE, editora, entrevista em novembro de 2014).

A gente tem que estar isento de ideias preconcebidas. Eu me recordo de estar lendo Fernando Pessoa e meu filho pediu pra eu ler em voz alta, aí eu falei: “É um livro de poemas para gente grande filho”; e ele: “Mas lê pra mim.” Eu li, e ele começou a pular, aí foi me dando uma agonia, porque eu estava lendo, e ele, pulando. Aí eu parei de ler, aí ele parou de pular. Então falei: “Ah, você é muito engraçado, eu estou lendo, e você está pulando, atrapalhando a minha leitura, e quando eu

paro, você para também.” “Ué, mãe, você parou a musiquinha.” Então, a sonoridade da poesia fez meu filho brincar; o lúdico, o sonoro (CLÉO, escritora, entrevista em novembro de 2014).

A brincadeira sonora que se repete está presente na palavra cantada, nas cantigas que trazem a presença do adulto e embalam as crianças. A literatura oral nutriu e tem nutrido a literatura infantil com suas repetições, rimas, aliterações. Duas das escritoras entrevistadas, Sandra e Cléo, apresentam esses elementos na composição da literatura infantil que não busca só acolher a criança desde bebê, mas também o adulto que participa desses momentos. Outro aspecto é o diálogo como forma de encontro do leitor com a narrativa e, como Sandra coloca, uma conversa que acontece independentemente da faixa etária. Cléo ressalta a sonoridade presente na obra de Fernando Pessoa, que fez o filho ainda pequeno pedir que ela continuasse a música.

Conheci um livro que tem uma simplicidade muito grande, não tem verbo, apesar de ter encontros consonantais e dígrafos, então se vê que tem uma preocupação, mas ao mesmo tempo parece extremamente avançado o tipo de poética simplificada que ele tem (MARCELO, ilustrador e escritor, entrevista em novembro de 2014).

Ao incluir Fernando Pessoa no repertório de leitura de uma criança pequena, pode-se confirmar que “a poesia é assim, e ela não quer fazer sentido muitas vezes”, como disse Marcelo anteriormente, mas é comum os adultos interferirem na brincadeira entre a criança e a poesia porque querem uma explicação, querem uma compreensão da criança, querem logo tirar a criança daquela região não prática e não produtiva.

4.3.2 Temas do universo infantil? “A palavra ‘aracnídeo’, claro que a criança adora”

Selecionei alguns eventos em que surgiu a questão do tema a ser abordado no livro para as crianças pequenas, e, neste ponto, nem todas as opiniões foram convergentes:

Além do tema, que é o tema do universo da criança, as ilustrações são simples, são cenas mais objetivas, que não têm muita informação, não têm muito elemento (SOLANGE, editora, entrevista em novembro de 2014).

A criança pequena é extremamente concreta na sua fantasia, ela não tem metáfora, você não pode falar pra criança lamber sabão, porque ela vai achar que é pra lamber sabão, ela não vai entender o duplo sentido... A história por si só conta o que é para contar, ninguém precisa explicar; se explicar, não é uma boa história (CLÉO, escritora, entrevista em novembro de 2014).

Fora os temas que precisam também ser adequados à faixa etária. A gente acredita que o grau de interesse do leitor aumenta junto com a identificação ou com o grau de estranhamento. Então a gente procura trabalhar essas duas coisas e coisas que possam provocar essa criança, no sentido do estranhamento e da diversão, ou da informação, e temas que estejam dentro da vivência do horizonte da criança dessa faixa etária (BETINA, escritora e editora, entrevista em novembro de 2014).

É uma palavra maior, a aranha que ganhou o concurso de aranha. A palavra “aracnídeo”, claro que a criança adora (MARCELO, caderno de campo, 2014).

Para Solange, as narrativas da literatura infantil devem ser compostas de elementos que façam parte do universo infantil e sem muita informação. Cléo considera que a criança pequena é concreta na sua fantasia e que não compreende a metáfora. Betina procura a oposição entre identificação e estranhamento. Marcelo aposta no surpreendente, no que foge do comum, na ludicidade da palavra. “Aracnídeo” é uma palavra que pode fazer, sim, parte do universo literário, por mais que a criança não use essa palavra. O autor brinca com os significados do dicionário e, como as crianças, transgride: “Aracnídeo foi a aranha que ganhou o concurso de aranha!” Destes depoimentos fica a ideia de que é o tratamento dado ao tema que faz a obra ser literária.

Reyes (2012) nos dá algumas pistas para pensar a questão de temas indicados para faixas etárias específicas. Esse debate primeiro leva a refletir sobre a idade da criança e também sobre a particularidade de cada uma. Isso pode indicar que uma criança de dois anos pode ter interesses diferentes de outra criança da mesma idade. Além disso, a autora discute o processo de criação que, em geral, não é movido por temas:

Posso começar uma manhã preparando sopas de limão em xícaras de mentirinha com crianças que têm, no total, dois anos de experiência de vida; sair para uma reunião com jornalistas para discutir a situação de meu país — que não é precisamente um conto de fadas — e voltar para realizar encontros com gente que não existe e que me espera no romance que comecei a escrever. Que bom: está escrevendo outro romance, costumam me animar os amigos. É infantil, juvenil ou adulto? Para complicar a situação, o último romance publicado se situa na definição “para adultos”, e o que começo a escrever agora terá de enfrentar a questão do rótulo quando chegar à mesa do editor. Talvez essa sensação de estar em trânsito entre uma vida e outra, entre um público e outro, seja o que me impulsiona a escrever literatura (REYES, 2012, p. 32).

A literatura infantil é povoada de seres e lugares difíceis de explicar. Concreto e cotidiano costumam ser temas indicados para os livros para os mais novos. Mas o que seria concreto e cotidiano para um seria para outro? Além disso, será que o bebê e a criança pequena ainda não possuem um mundo interior que os faça imaginar, fantasiar? As possibilidades no universo da primeira infância em Winnicott (1982) estão descritas por situações em que a imaginação é elemento fundamental. Por exemplo, o autor descreve uma situação de seu consultório com uma mãe e seu bebê de cerca de dez meses. Com o intuito de que a conversa com a mãe transcorra sem grandes problemas, o autor coloca uma colher entre os lugares em que os dois adultos estão sentados. Winnicott (1982) descreve a situação em que “o interesse” do bebê o leva a olhar a colher, tenta pegá-la, desiste e volta à intenção de pegar o objeto.

Podemos dizer que o bebê se apoderou dessa coisa e a tornou sua. Perdeu toda a tranquilidade que pertence à concentração, à cogitação e à dúvida. Em vez disso, está agora confiante e muitíssimo enriquecido pela nova aquisição. Eu poderia dizer que, em imaginação, ele comeu a colher. Tal como o alimento entra nele, é digerido e passa a fazer parte dele próprio, assim esse objeto que se tornou seu de um modo imaginativo faz agora parte dele e pode ser usado. Como será usado? (WINNICOTT, 1982, p. 84).

Segue-se em Winnicott (1982) uma série de observações em que o interesse e a imaginação são fundamentais para descobertas ao longo do desenvolvimento de uma pessoa. Ao ser concedido tempo para que possa explorar e experimentar o concreto em seu universo de fantasia, o bebê tem a oportunidade de crescer saudável. O autor chama atenção para as teorias que insistem em considerar bebês como apenas corpos em movimento: “Vimos, pelo que aconteceu que ele não é apenas um corpo, mas uma pessoa” (p. 87).

Quem poderá dizer em que idade se inicia essa vida imaginativa do bebê, que enriquece e é enriquecida pela experiência física? Aos três meses, um bebê pode querer pôr o dedo no seio materno, brincando de que está alimentando a mãe, enquanto ele próprio é amamentado. E quanto às primeiras semanas? Quem sabe? Um frágil e minúsculo bebê poderá chupar no punho do dedo, enquanto está mamando do peito ou da mamadeira (guardar o bolo e comê-lo, por assim dizer), e isso revela existir mais do que apenas uma necessidade de saciar a fome (WINNICOTT, 1982, p. 84).

Mesmo quando o universo do bebê tem na alimentação um dos interesses principais, os temas tratados devem ser limitados aos aspectos cotidianos e concretos? Ao continuar o diálogo com Winnicott (1982), avanço alguns anos no desenvolvimento do bebê para encontrá-lo aos dois anos, quando a imaginação continua permeando o cotidiano da criança com muita intensidade e, segundo o autor, “algumas histórias de fadas, como a das *Botas de sete léguas* ou o *Tapete mágico*, serão a contribuição adulta para esse tema” (p. 78). Aqui o autor se refere à vontade de voar de uma criança, quando não devemos nos limitar a dizer “as crianças não voam”.

No evento a seguir, Cleo aborda a imaginação e a fantasia como parte da brincadeira infantil e afirma que quem se dispõe a escrever para criança precisa saber disso, precisa mergulhar fundo nesta questão:

Essa frase para mim é muito perfeita, ela não é um vir a ser, ela é criança, ela funciona como criança, ela tem a ludicidade da criança. Quando a criança está criando seu mundo imaginário, ela não é mentirosa como muitos adultos acham. Eu, coitada de mim, teria sido a criança mais mentirosa da Terra, porque eu vivia inventando histórias, queria inventar tudo que queria ser e não tinha, então tinha cavalo voador, tinha uma fazenda imaginária. Eu acho que o adulto não pode perder

de vista o que a fantasia da criança é real no real da fantasia. A criança sabe disso à medida que ela vai crescendo. A criança está brincando, quando acaba a brincadeira, ela sabe que acabou a regra da brincadeira. Então quem se dispõe a escrever pra criança, a trabalhar com criança, a lidar com criança, devia estudar um pouco o que é essa psicologia da criança. Os editores também deviam ter esse mergulho profundo (CLÉO, escritora, entrevista em novembro de 2014).

4.3.3 Simplicidade extremada da cor

A ilustração aparece nos depoimentos dos entrevistados como mais um elemento para a leitura:

Eu vi uma criança lendo um livro, tinha uma pessoa que lia pra ela, junto com ela, era uma criança muito pequena, não sabia ler, não sabia decodificar as letras. Ela falava: “Arara vermelha, arara azul.” Quer dizer, havia uma simplicidade extremada da cor, da cor lida, a arara pode ser vermelha e tem azul que não é o azul... Tudo bem, nesse momento, as pessoas não vão querer tentar formar uma opinião contrária para criança (MARCELO, escritor e ilustrador, entrevista em novembro de 2014).

Porque a brincadeira está na ilustração, então a ilustração tem cara de criança pequena, de desenho de criança pequena para aquele leitor se identificar muito com aquelas imagens do cotidiano deles.

Se nós pensarmos em uma história, é uma questão tão complexa, e aí eu poderia emprestar pela minha própria história de menina leitora que virou escritora. Eu, quando menina, não sabia ler nem escrever, o meu barato era olhar para as imagens e inventar uma história para aquilo. Então você está ali inventando um mundo da ludicidade e do

brinquedo, o livro como um brinquedo para a criança (CLÉO, escritora, entrevista em novembro de 2004).

Marcelo se refere à leitura de um bebê que, ao pronunciar a cor, apresenta a “simplicidade extremada da cor”. Simplicidade de uma fala iniciante que lê a cor. Cléo se refere ao lado lúdico da ilustração, que traz algo conhecido de forma diferente e desperta a narrativa ao ser lida pela criança. A ilustração diz com imagem, traços e cores.

Livros de imagens ou livros-álbuns são também indicados para compor acervos para crianças. O que se tem constatado, no entanto, é que, se para as crianças não importa a ausência de palavras escritas, porque a narrativa é provocada pelas imagens, para os adultos, muitas vezes, essa ausência é intimidadora. Sair da explicação para entrar na narração e compartilhar o livro com a criança é um desafio. A leitura de imagem para muitos professores de Educação Infantil não é um exercício fácil.

Quanto ao tipo de ilustração que interessa aos bebês e crianças pequenas, ainda não há consenso. Muitos livros para bebês apresentam traços simplificados, contornos nas imagens, falta de perspectiva, poucos elementos nas páginas. Essas características têm sido apontadas na área do design gráfico como adequados à leitura dos pequenos. Entretanto, bebês observam fotografias e identificam pessoas, bichos etc., e muitos se interessam por livros com detalhes de traços e cores. Portanto, as observações de crianças pequenas folheando livros evidenciam que não é possível fazer generalizações. Os ilustradores que participaram da pesquisa não trabalham com a simplificação elencada acima. Aqui também se evidencia que a simplicidade pode ser extremada, mas não se trata de uma simplificação.

4.3.4 O texto e a imagem

A relação entre texto verbal e visual foi um dos pontos levantados nas entrevistas, como se observa nos eventos de fala a seguir:

Eu acho que isso vai variar de projeto a projeto. Tenho gostado ultimamente de um espaço para o texto no branco e um espaço para imagem, para a criança perceber as diferentes linguagens. Mas, às vezes, você está em uma interseção muito grande, então o texto está ali, fazendo parte daquela imagem, sem brigar.

E eu não acho — e aí polemizo um pouco — que o livro para criança precise ser colorido. Ele pode ser um livro preto e branco. Ele pode ter um bom texto e uma boa imagem. E aí entra outro personagem na história, que é o mediador (CLÉO, escritora, entrevista em novembro de 2014).

A relação entre texto escrito e imagens tem papel importante na elaboração do projeto de um livro infantil, e a tendência do mercado editorial — que, como já dissemos, acompanha o desenvolvimento infantil em apenas alguns de seus aspectos, sem aprofundar na complexidade da infância — é uma simplificação também das relações entre as duas linguagens. E essa superficialidade acaba produzindo livros que têm muito pouco tratamento estético. Uma questão frequente que apresenta divergentes posições está relacionada às cores usadas na ilustração, como também a ilustração em si. Nesse ponto, o debate sobre a simplicidade é outra vez pertinente, como se fosse preciso que as cores precisassem gritar para agradar as crianças. Trago Benjamin (2002) para dialogar com a reflexão de Cléo, ao polemizar a presença do preto e branco nos livros de literatura para crianças desde bebês: “Gravuras de cartilha coloridas, tal como estão surgindo agora, são um equívoco. A criança desperta no rei-

no das gravuras não coloridas, assim como vivencia plenamente os seus sonhos no reino das coloridas” (BENJAMIN, 2002, p. 66).

4.3.5 “Objeto autoportante”

No movimento de que talvez seja preciso sair do “zero a três anos” para chegar aos bebês e crianças, não podemos descartar as questões inerentes ao início do desenvolvimento, em que o toque e o movimento são fundamentais para o diálogo com o outro e suas descobertas. Assim, também está presente nas falas dos entrevistados o cuidado com a segurança da criança, sua necessidade em experimentar o livro em sua materialidade, com seu corpo.

Penso que é muito mais interessante um livro que ela possa manusear, que tem até uma capa dura, para que a criança possa ter um manuseio do jeito dela. Um livro grande, que a criança pode manusear inteiramente, de corpo e alma, como se costuma fazer. Quem trabalha com criança pequena sabe o quanto ela é corporal, o quanto ela precisa sentir com o peito, com a perna, com o nariz (SANDRA, escritora, entrevista em novembro de 2014).

Outra coisa é o livro. Tem que ter características como a tinta atóxica, se possível as beiradinhas para que a criança não se machuque. É claro que para essa faixa etária existem livros para banho, em plástico, livros de pano (BETINA, escritora e editora, entrevista em novembro de 2014).

Quando você pensa em uma criança de zero a três anos, você está pensando em um bebê praticamente. Então, é claro que você vai imaginar ali um livro em que a ilustração é parte fundamental. A parte gráfica que você vai apresentar naquele livro, como vai ser, qual o formato

mais adequado para uma criança pequena. Se a gente estiver falando daqueles livros que tem uma borda arredondada, seria infinitamente melhor (CLÉO, escritora, entrevista em novembro de 2014).

Mas não acredito que existam tamanhos, especificidades. Talvez essas coisas de não ter pontas para não machucar a criança, para que ela mesma possa manusear o livro... A relação dela vai ser muito com livro no que ele tem de sonoro, uma relação muito física porque o livro é físico, nesse sentido, ele é mais físico. Mais 3D do que o livro digital, esse livro conhecido, livro que na história se formou códex, mesmo que fosse outra estrutura de livro, não existe só estrutura do códex. Ele é um objeto que interessa muito a criança de zero a três. Ele é autoportante, você pode colocar em pé, e ele fica em pé. Passar as páginas, e ele é todo um mundo de surpresas, uma página após a outra é surpresa, é susto (MARCELO, ilustrador e escritor, entrevista em novembro de 2014).

Eu gosto de fazer esse livro para criança menor, em que ela abre a página e ri (GRACINDA, ilustradora, entrevista em novembro de 2014).

Eu sempre falo que o livro é o espelho do humano. O livro na língua portuguesa, as “partes do livro” têm nome de partes do corpo humano: olho, rosto, respiração, orelha, pé. E o livro — *ele* —, como uma alegoria do humano, porque talvez a grande vontade do livro seja virar uma pessoa e a vontade de algumas pessoas seja virar um livro (MARCELO, ilustrador e escritor, entrevista em novembro de 2014).

Como já comentei, a questão das habilidades motoras, o interesse pelo movimento, a curiosidade de como as coisas são feitas — “o que será que tem dentro?” — são características inerentes à infância, que não podem limitar o contato com objetos e situações que exigem a autono-

mia do movimento; pelo contrário, essas características são um desafio tanto para quem convive com crianças quanto para quem produz para elas. O livro em seu grande potencial, em forma e conteúdo, atrai a todos, inclusive a quem não domina a leitura *stricto sensu* ou ainda não sabe passar as páginas. Ele é um “objeto autoportante” que, com sua dimensão lúdica em conteúdo e forma, a criança, desde pequena, pode levar para onde quiser, sentar em cima, entrar nele, inventando assim um mundo de possibilidades.

4.3.6 Tipo de letra é importante?

...criança se apropriar do livro de corpo e alma, e a parte gráfica do tipo de letra é muito importante. Claro que o texto voltado para esse público não tem nenhum desejo de alfabetizar, mas acho interessante que a criança tenha um contato primeiro com essas letras caixa-alta, porque isso vai facilitar sua compreensão bem lá na frente. Mas não é nem por isso, porque é mais interessante visualmente para uma criança pequena, entra nessa coisa da massa bruta. As letras maiúsculas dão uma facilidade, nem sei se os meus estão. Estou aqui falando, mas não sei (*risos*)... Por acaso são, mas se não fossem... (SANDRA, escritora, entrevista em novembro de 2014).

Letra bastão. Outra coisa é o projeto gráfico: é claro que a criança de um ano não lê, mas você já tem que familiarizar a criança com a letra, então a gente costuma, em livros para crianças pequenas, usar a letra bastão, porque a gente aprendeu com os professores que isso é importante, porque essa criança vai aprender a ler com mais facilidade. Toda criança, no Brasil, que eu saiba, começa a ler com letra bastão, depois passa para a cursiva, então a gente vai se preocupando com isso (BETTINA, escritora e editora, entrevista em novembro de 2014).

Interessante observar como bebês e crianças pequenas já estão inseridos no universo da leitura e da escrita, o que me parece uma preocupação pertinente, já que somos uma sociedade fundada na leitura e na escrita. Mas devemos problematizar a preocupação com o que a afirmativa “ele ainda não sabem ler e escrever” para que não passe a ser o objetivo do encontro entre a criança e o livro e para que a ideia de “prontidão” para a leitura e escrita se transforme em um fim em si mesmo.

Há uma diferença entre o que pode a criança a partir de suas interlocuções com o livro e o adulto que lê para e com ela e o que ela pode realizar sozinha com o livro. Entre poder participar da narrativa e dos jogos de linguagens verbal e visual na relação com o adulto e o que o adulto predeterminou e espera que ela atenda. Muito se aprende com a literatura. Candido (2011) chama atenção para o papel ordenador do texto literário, que nos deixa mais capazes de ordenar nossa própria mente e nossos sentimentos, de organizar nossa visão de mundo. Essa ordem, que funde forma e conteúdo, nos humaniza, nos aproxima de nós mesmos, do outro e do mundo, podendo nos deixar mais compreensivos e abertos à diversidade. Nunca estamos prontos para a leitura porque há sempre mistérios a serem penetrados. Nesse sentido, a letra, a palavra, a frase por si sós são muito pouco, já que um texto é mais do que a soma de partes. A letra importa na relação forma e conteúdo do objeto livro, como parte de seu dizer e de sua estética, não porque fica mais fácil para a criança aprender a ler. Há uma infinidade de tipos de letras que se prestam a diferentes funções no contexto da obra. Há também regras de uso de letras maiúsculas e minúsculas, de sinais de pontuação, espaçamentos e partes em branco. Todos esses elementos dialogam e estão intrinsecamente relacionados ao conteúdo. A letra em si mesma precisa ser legível, as crianças vão penetrando no fluxo da comunicação verbal, se banhando dos significados que aqueles sinais são capazes de fazer emergir. Mais do que a letra, importa o que está por trás do seu conjunto. Surge, assim, a questão: ao incluir os bebês e crianças pequenas no universo da palavra

escrita, os sujeitos envolvidos na produção deste objeto cultural tão poderoso que pode ser um livro buscam olhar essas crianças pequenas além do perfil da criança escolarizada?

4.3.7 Livro digital e livro de imagem

A gente também faz livros digitais. Eu percebi que esses livros digitais foram imediatamente compreendidos pelo público. Mas o pessoal da crítica imediatamente não reconheceu, “ah, mas não tem texto”. Exatamente, são livros de imagens, para crianças muito pequenas. Para os livros digitais, por exemplo, a gente faz com que a leitura de imagem seja fundamental, então a gente sempre tem a narrativa de imagens com que a criança possa se identificar e se reconhecer (BETINA, editora e escritora, entrevista em novembro de 2014).

Não poderíamos deixar passar o que ainda é novidade para muitos, mesmo vivendo com a presença diária do universo digital. Betina ressalta que, com a mudança de suporte, que traz uma nova dinâmica às narrativas, na qual a imagem tem lugar de destaque em detrimento ao texto escrito, os posicionamentos são diferentes. Mas, ao falar de uma nova geração que está nascendo em uma sociedade da informação que tem o meio digital praticamente estabelecido, é preciso considerar a presença dos livros digitais e a qualidade de sua produção. O *smartphone* dos pais não é novidade para o bebê, mas ao que estão tendo acesso? Um olhar crítico sobre a relação forma e conteúdo do que está sendo disponível para as crianças no meio digital faz-se necessário, assim como a diversidade de mídias, suportes e gêneros discursivos.

4.3.8 Diálogo das três artes

Ao analisar o percurso do livro, o olhar do autor trouxe críticas ao uso da faixa etária como critério de produção, porque acaba impedindo o acesso a algumas obras. Mas o olhar do editor chama atenção às exigências do mercado editorial para que o livro possa virar um produto a ser distribuído e comercializado. Surgem campos de tensão. Ter noção desta complexidade deve fazer parte do conhecimento do adulto envolvido no acesso ao livro. Uma autora entrevistada colabora com essa reflexão ao trazer sua opinião sobre o processo de criação do ilustrador, trazendo outros elementos a essas ambiguidades que devem ser levadas em conta na produção de livros, objetos de cultura.

Eu não digo que esse livro é bom, aquele livro é mau. Eu digo até para os autores que submetem esses livros para gente e para análise, tenho o maior cuidado para responder e dizer o seguinte: “O fato de a gente escolher esse livro para publicar não significa que ‘somos uma editora de qualidade e seu texto é fenomenal’”. Não! Significa que eu sei editar, publicar e comercializar esse livro. Não significa, quando também não escolho, que seu livro não serve naquele momento para gente, não é o livro de qualidade, que a gente quer viabilidade comercial, que a gente quer naquele momento. Mas pode ser que aquele livro funcione maravilhosamente para outra pessoa (BETINA, escritora e editora, entrevista em novembro de 2014).

Mas, de fato, a ilustração é um grande atrativo, eu acho que a criança gosta de se reconhecer naquela imagem e que um bom projeto gráfico é a alma de um livro. Um livro sem um bom projeto gráfico é capaz de estrangular um bom texto, de matar uma boa ilustração. Então, essas três artes precisam dialogar muito no livro para criança pequena (GRACINDA, ilustradora, entrevista em novembro de 2014).

Sentamos juntas pensando no livro num todo, no texto, o que o texto vai deixar de ausência, o que a ilustração vai completar; então a ilustração está contando a história junto com o texto. Claro que você pode ler só o texto, ou olhar só a imagem, mas o livro nasce nesse casamento do texto e da imagem, tem ali uma nova história.

E aí entra o papel do editor. Eu colocaria o editor nesse circuito, ele é fundamental, nós precisamos de bons editores, que saibam pensar um trabalho gráfico, pensar o formato de um livro junto com a equipe de arte da editora, o tamanho do livro vai interferir na qualidade que você vai botar ali (CLÉO, escritora, entrevista em novembro de 2014).

Já que incluí a ideia de mercado editorial como ponto de tensão que influencia a produção de livros para crianças de zero a três anos, vale lembrar que essas crianças, nos últimos anos, passaram a ser consideradas um público consumidor e que, aliado a isso, a publicidade também está envolvida. Nesse momento, aparecem algumas características interessantes a serem analisadas em outra pesquisa, aqui apenas sugeridas. Trata-se da ludicidade inerente ao universo infantil. O lúdico apresenta toda uma relação com o brinquedo, e este último pode ser tomado em sua dimensão de jogo ou de brincadeira. O livro para crianças pequenas passa a encontrar um lugar no mercado vinculado à ideia de ludicidade, mas também como parte de um circuito midiático que envolve e promove diferentes produtos: brinquedo, filmes, desenhos, estampas em diferentes objetos:

Tem algumas editoras que deviam estar vendendo batatas... A gente está em uma fase terrível, tudo se edita e, quanto mais a coisa estiver na mídia, mais ela vende. E tudo se justifica, se justifica tudo (MARCELO, ilustrador e escritor, entrevista em novembro de 2014).

Curioso notar, por exemplo, que nos editais do PNBE existe como um dos critérios para alguns livros a avaliação do INMETRO, o que busca garantir a segurança das crianças pequenas. Mas quando se busca no site desse instituto as regras de segurança para livros infantis, encontramos a ideia do produto brinquedo, com cuidado para peças tóxicas e/ou que podem machucar as crianças. Dessa maneira, os livros para os pequenos ficam em uma categoria nebulosa. São livros ou são brinquedos? Ou ainda, ler pode ser uma brincadeira, mas isso faz do livro um brinquedo?

Além disso, podemos problematizar a visão de mercado, que, ao oferecer livros pela faixa etária, introduz esse objeto na categoria de brinquedos, exigindo assim os cuidados relacionados à segurança por causa da pouca idade dos leitores e por vezes deixando pouco espaço para a poesia, a fantasia e a questão estética. Por exemplo, em catálogos de editoras ou ofertas nas livrarias, em canais de encontro do livro com seus leitores, o produto brinquedo tem mais espaço do que as possíveis brincadeiras que a leitura e a poesia podem sugerir e proporcionar.

Bonafé (2008) nos convida a olhar a infância, suas descobertas e os possíveis encontros com a narrativa além das demandas do mercado editorial. Para essa autora a narrativa é considerada, seguindo o pensamento de Winnicott, uma construção de sentidos:

Muchos autores han insistido recentemente en la función esencial de lo narrativo, y han propuesto fundamentalmente la idea de que su calidad refleja aquella, segura, insegura o esquiva, de los primeros lazos madre-hijo o hijos-padres. Apoyar tal construcción de sentido permitirá finalmente al niño contar y, sobre todo, contarse a sí mismo los diferentes eventos interactivos de su vida cotidiana, es decir, de relacionarlos entre sí para descubrir el hilo conductor de su sentimiento de continuidad en el existir. (BONAFFÉ, 2008 p. 22).¹⁰

10 Muitos autores têm recentemente insistido na função essencial da narrativa e têm proposto basicamente a ideia de que sua qualidade reflita aquela — segura, insegura ou

O quanto a produção destes livros é comprometida com a descoberta “do fio condutor de seu sentimento de continuidade de sua existência”?

Ainda que haja uma tensão entre autor e editor e mercado, os entrevistados se referem às três artes que se encontram no livro de literatura infantil. A necessidade de se ter bons editores para que se possa estabelecer o diálogo entre os textos verbal, visual e o projeto gráfico-editorial. A articulação dialógica entre os três é que vai fazer a diferença na qualidade das produções.

4.4 O LIVRO, O ADULTO E A CRIANÇA PELA VOZ DOS AUTORES E EDITORES

4.4.1 O interlocutor abre espaço para o leitor infantil e para a dimensão da arte — *triângulo amoroso*

Aí a gente vê que o pai vai ler o livro pra criança uma vez, aí depois ela vai ler sozinha, e ela até repete o texto. Eu vejo a criança pequenininha que pega o livro que o pai já leu. É um vínculo, a criança quer ler junto. Se o pai não tem tempo e o professor também não, e joga esse livro na mão da criança, essa criança não vai adiante. E aí aquele livro, que é uma coisa interessante, passa a ser uma coisa difícil; a criança rejeita (SOLANGE, editora, entrevista em novembro de 2014).

Eu imagino que tem que ter uma mãe, ou um pai, ou uma tia, ou uma avó, ou um irmão numa situação bastante afetuosa contando essa história, falando essa história, repetindo, porque crianças muito

elusiva — dos primeiros laços mãe-filho ou filhos-pais. Sustentar tal construção de sentido permitirá finalmente à criança contar e, sobretudo, contar para si mesma os diferentes acontecimentos interativos de sua vida cotidiana, quer dizer, de relacioná-los entre si para descobrir o fio condutor de seu sentimento de continuidade de sua existência. (Tradução livre)

pequenas têm uma coisa com a repetição. Então elas vão ler, reler e reler, pedir de novo, pedir de novo e depois vão olhar as imagens e recontar do jeito delas (SANDRA, escritora, entrevista em novembro de 2014).

A gente procura que os livros sejam percebidos pelos pais, porque tem coisas que as crianças não veem, mas que os pais, sim. Mas isso é um fator que vai acrescentar interesse a essa interação (BETINA, escritora e editora, entrevista em novembro de 2014).

A criança pequena precisa do mediador na leitura de uma história, ela não sabe ler ainda as palavras, então quem vai ler as palavras para ela vai ser um professor, um pai, uma mãe, um irmão, um tio, enfim, esse mediador, seja da família ou escola, é um personagem fundamental na história (CLÉO, escritora, entrevista em novembro de 2014).

Muitos anos proporcionando o encontro entre bebês e crianças pequenas com os livros de história e de literatura infantil têm evidenciado como é importante este encontro. É o que Reyes (2010) chama de *triângulo amoroso*. Um triângulo que necessariamente inclui a importante presença de um adulto quando se objetiva ir além do manuseio de livros de panos, plástico ou brinquedo. Isso porque o adulto, além de proporcionar o acesso da criança ao livro, também se beneficia ao estreitar vínculos com a geração mais nova.

4.4.2 “O entendimento pode vir por partes” ou “A compreensão pode não vir inteira”

Então, para a criança precisa logo começar a fazer sentido. Ela está entendendo?, ela não está entendendo?

Algumas coisas são do universo sonoro, algumas são do universo tátil, visual, e mesmo a compreensão, ela pode não vir inteira, mas ela se faz de pedaços. A poesia é assim, e ela não quer fazer sentido muitas vezes, então essa busca do entendimento é uma necessidade de tirar a criança logo daquela região “não prática”, da região “não produtiva”. A criança nessa fase está em um universo em que as coisas não precisam fazer sentido, por mais que já façam muito sentido.

A palavra aracnídeo, claro que a criança adora.

É uma palavra maior, a aranha que ganhou o concurso de aranha. (MARCELO, ilustrador e escritor, entrevista e caderno de campo em novembro de 2014).

A escola estaria contribuindo para a definição de que o entendimento, a compreensão, teria forma e tempo definidos? Uma criança, ao se apropriar de uma ideia ou de um objeto, é capaz das mais impensadas ressignificações, de forma que o objeto livro pode virar chapéu, tijolo, caminho. Suas ilustrações também podem despertar diferentes sensações e brincadeiras. Mas, junto a isso, encontramos adultos que, em geral, ao ler uma história, sentem a necessidade de explicar o que leem. Talvez, se a importância em “ler com ouvidos” (BRITTO) fosse um pouco mais discutida, a ideia de Marcelo de que podemos chegar às palavras por sua plasticidade, por sua sonoridade, ajudaria muitos adultos a ler histórias para e com crianças.

4.4.3 O adulto que não sabe

Ele não entendeu e não quer que a criança entenda.

A poesia é assim, e ela não quer fazer sentido muitas vezes, então essa busca do *entendimento* é uma necessidade de tirar a criança logo daquela região “não prática”, da região “não produtiva”.

Uma preocupação: a criança não vai entender “isso não é pra criança”. A pessoa fica revoltada. Ela não entendeu e não quer que a criança entenda uma coisa que ela não entendeu. E pensa assim: “Você vai me desculpar, eu não entendi, essa criança não vai entender” (MARCELO, ilustrador e escritor, entrevista em novembro de 2014).

As ideias que definem o entendimento da criança desde bebê em geral excluem a subjetividade presente na fantasia e apontam o cotidiano e o “concreto” como elementos que devem estar presentes nos livros de literatura. Mas Marcelo, no evento destacado, redimensiona essa interpretação. Não deveríamos pensar no quanto essa definição acaba por atender às expectativas do adulto em dar um sentido prático e produtivo para as descobertas infantis?

Bonnafé (2008) resgata a descrição de Diaktine sobre o entendimento da criança como além da expectativa do adulto e que o entendimento com a poesia nem sempre faz sentido ou segue um percurso linear de compreensão.

Para entender que tres por dos son seis, primeiro hubo que jugar con toda una serie de relaciones fantasmáticas, incluyendo las relaciones maravillosas y mágicas. Si le hablas a um niño de Paris de lo que pasa em su calle o en le metro, no se entusiasma mucho, fuera del estímulo pasajero provocado por el reconocimiento de lo que le es familiar. Pero el universo del ensueño es aún más familiar para el niño pequeño, y esto es generador de pensamiento. Como tener acceso a una reflexión sobre el mundo sin haber recorrido los territorios del sueño y de la poesía? (DIATKINE apud BONNAFÉ, 2008, p. 164).¹¹

11 Para entender que três vezes dois dá seis, primeiro tivemos que brincar com toda uma série de relações fantásticas, incluindo as relações do maravilhoso e do mágico. Se você conversa com uma criança parisiense sobre o que se passa na sua rua ou no metrô, não provoca muito entusiasmo, a não ser o estímulo passageiro causado pelo reconhecimento do que lhe é familiar. Mas o universo do sonho é ainda mais familiar para a criança

Com Bonnafé (2008), a primeira infância e sua capacidade de compreensão podem ser vistas além dos parâmetros que acompanham o olhar sobre a criança escolarizada, por exemplo.

Los niños que aún no saben hablar bien no están listos para un razonamiento, y exigir de ellos una “comprensión” a nuestra manera produce en cambio un completo desfase. A nadie le viene la idea de explicar a su vecino el solfeo durante un concierto; es igual de inoportuno interrumpir la ensoñación de nuestro pequeño aficionado al proponerle lo que hay que entender o distinguir (BONNAFÉ, 2008, p. 66).¹²

Nesse momento em que a multiplicidade de posições presentes no processo de produção de livros para crianças de zero a três anos nos leva a problematizar a relação da criança, os livros disponíveis e a relação dos adultos e a escola, é pertinente o seguinte trecho de Bonnafé:

Proporcionar libros a los bebés no significa propuser una forma de aprendizaje precoz de la lectura. Se trata de rehabilitar el juego con narraciones por medio de un contacto lúdico con el libro, un objeto sorprendente, con demasiada frecuencia reservado a una minoría y encasillado en un concepto cultural estrecho (BONNAFÉ, 2008, p. 36).¹³

pequena e é gerador de pensamento. Como ter acesso a uma reflexão sobre o mundo sem ter recorrido aos territórios do sonho e da poesia? (Tradução livre)

12 As crianças que ainda não sabem falar bem não estão prontas para o raciocínio, então exigir delas uma “compreensão” à nossa maneira produz, ao contrário, uma completa defasagem. A ninguém ocorre a ideia de explicar um solfejo à pessoa ao lado durante um concerto; é igualmente inoportuno interromper o devaneio do nosso pequeno amador para explicar o que há a entender ou diferenciar. (Tradução livre)

13 Disponibilizar livros aos bebês não significa propor uma aprendizagem precoce da leitura. Trata-se de retomar o jogo com as narrativas por meio de um contato lúdico com o livro, um objeto surpreendente, muito frequentemente reservado a uma minoria e encerrado em um conceito cultural estreito. (Tradução livre)

Hoje é possível encontrar algumas sugestões de como selecionar livros para bebês e crianças pequenas. Alguns autores diferenciam livros para crianças e livros de literatura. Cito alguns, a título de informação para quem deseje aprofundar essa leitura.

Bonnafé (2008) traz uma bibliografia recomendada com a seguinte classificação, em tradução livre: as preferências dos bem pequenos; as preferências dos que começam a falar; as preferências dos que vão ao jardim de infância; a descoberta do vasto mundo; canções, rimas e poesia; o universo familiar e o mundo dos sentimentos; histórias com roteiros e repetições; o gosto pelo desconhecido.

Natti per Leggere (2012) é uma associação italiana que reúne pediatras, bibliotecários e outros profissionais ligados à primeira infância. Em seu *Guida per genitori e futuri lettori*, a associação apresenta a seguinte classificação: Livros adequados para leitura de crianças de 6 a 12 meses; de 12 a 24 meses; de 24 a 34 meses e de 3 a 5 anos. E também usa diversos critérios para classificar os livros, como: carícias de rima; livros filhotes; antes de dormir; o que é emoção; primeiras descobertas; uma sopa de contos de fadas, entre outros.

Reyes (2010) apresenta a seguinte classificação: acalantos; cantigas de ninar e poesia (livros sem página); livros para mãos pequenas; primeiras conversações de vida entre imagem e palavra; para sair de casa e chegar até a escola; narrativas de mundos possíveis.

A questão da classificação dos livros para crianças, por faixa etária ou anos escolares, relacionada a temas, de acordo com objetivos dos planejamentos das aulas, entre outros critérios, parece orientar o olhar de algumas editoras brasileiras para a organização de seus catálogos.

Como já foi dito, grande parte da população brasileira tem seus primeiros acessos à leitura de livros de história na escola, e as escolas públicas brasileiras atendem grande parte da população. Nesse sentido, as grandes compras governamentais, seja pela União, seja por iniciativas locais —

com compras centralizadas pelas Secretarias Municipais de Educação ou descentralizadas nas escolas — têm grande penetração junto aos leitores. Os critérios de escolha são fundamentais para dar acesso às crianças à diversidade e à qualidade das produções. Entretanto, também se faz necessário pensar a formação do professor, quem lê com e para as crianças, que acolhe os significados produzidos, amplia e provoca, abrindo espaços de significação e liberdade. Como diz Candido (2011, p.193), “uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as suas modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) “Encosta, já falei”, e fazia a marca. Uma marquinha tão pequena — porque ela queria guardar a altura de Gul, mas não queria estragar a parede — que frequentemente, procurando a do mês anterior para comparar, não a achava, e ficava então com o pescoço esticado, o nariz junto à superfície branca, subindo e descendo, movendo-se de leve como se cheirasse o reboco. Às vezes, cansada da pesquisa, desistia, decretando com seu absoluto poder de mãe: “Cresceu o bastante”. E dava o assunto por encerrado.

O que ela não sabia é que a verdadeira medida de crescimento de Gul não era dada pela sua fita amarela.

Era dada pelas conquistas de Gul.

“Mãe! Estou vendo dentro da pia!” Aquela sim havia sido uma vitória.

Marina Colasanti (2005, p. 12-14)

As palavras de Marina Colasanti, em sua dimensão plástica e poética, contam de um crescimento que nem fitas, réguas e trenas podem dar conta. Adultos buscam marcar nas paredes para comparar o quanto cresceram as crianças e nem assim deixam de se surpreender. O crescimento que adultos buscam medir, mas apenas acham que conseguem, são conquistas das crianças. Essas conquistas, espalhadas em tempos diferentes, acontecem em partes e por partes. Esse crescimento tem a ver com nossos entendimentos, que podem ou não ser lineares, fazem sentido em um momento e em outro não. Como a poesia...

Esse crescimento não tem tempo para acabar, ele dura a vida toda. Por isso, com um olhar diferente de quando comecei, volto ao início desta pesquisa, quando determinei como objetivo conhecer e analisar o modo como escritores, ilustradores e editores brasileiros premiados concebem os livros destinados às crianças de zero a três anos de idade. Passadas a revisão bibliográfica e as oito entrevistas semiestruturadas, o olhar de pesquisadora foi revestido pela dinâmica da exotopia, ou seja, no movimento de ir ao encontro do outro para conhecê-lo e depois se afastar, voltar ao meu lugar para analisar as falas do outro. Nesse processo alteritário, mudanças ocorreram também em mim.

Nas análises das entrevistas, eventos de fala foram destacados e reorganizados em coleções com a intenção de criar um espaço dialógico que continua após a pesquisa, numa complexa dinâmica que envolve a relação entre livros, leitores e a literatura infantil. O conceito de dialogismo em Bakhtin orientou a reflexão frente às entrevistas semiestruturadas para que eu pudesse tratá-las em sua dimensão de espaços de troca e continuidade, já que não existe a primeira nem a última palavra. A dimensão transitória do diálogo fortaleceu o posicionamento diante do desafio que constituiu a análise, no caso, dos enunciados resultantes das entrevistas realizadas, como processo inacabado, aberto ao complemento do outro, no qual “toda resposta gera uma nova pergunta”.

Para fundamentar essa análise, percorri um trajeto que contou com a busca das origens da produção de livros para crianças desde o berço. Fui à história do livro tendo como referência a ideia de “ciclo de vida do livro” postulada por Darnton (1990, p. 112), conformada no itinerário “do autor ao editor (se não é o livreiro que assume esse papel), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor e chega ao leitor”, que encerra esse circuito. O leitor encerra o circuito porque influencia o autor tanto antes como depois do ato da composição. Olhar a história do livro com Chartier permitiu entender as relações entre a materialidade do suporte e as práticas de leituras, bem como as tensões entre autores e editores.

Identifiquei assim que o caminho percorrido pelo livro de literatura infantil apresenta uma forte relação com a escola. Os livros para as crianças bem pequenas, até a década de 1970, tinham uma produção tímida e circulação restrita. Na busca de fontes que permitissem conhecer um pouco sobre a trajetória do livro para bebês e crianças pequenas no Brasil, encontrei apenas referência em Costa (2011) sobre a Comissão Nacional de Literatura Infantil e a formação do público leitor infantojuvenil, observando que o concurso de 1937 incluiu a categoria de livros para crianças de três a seis anos. Para compor um panorama histórico desta produção, fiz duas entrevistas semiestruturadas com especialistas em literatura infantil, Laura Sandroni e Isis Valéria, ligadas à FNLIJ, que sinalizaram a existência de livros artesanais de pano e poucos autores brasileiros, como Maria Mazzetti, Ruth Rocha, Eliardo e Mary França. No Brasil, foi com a ampliação da Educação Infantil e o aumento do número de crianças em creches e pré-escolas que também houve aumento da produção editorial para bebês e crianças pequenas. Em análise da produção editorial para crianças e bebês, durante composição de listas de acervos para a FNLIJ, identifiquei que a produção direcionada para crianças pequenas, atualmente, pode ser assim classificada: livros brinquedos; livros informativos; livros pop-up e livros para manipulação. A questão do cuidado em sua dimensão de segurança também costuma acompanhar essa produção quando, em muitos casos, é exigido o selo do INMETRO, por se tratar de material para crianças abaixo de três anos.

Com Reyes (2010) resgatei o vínculo fundamental que dá forma ao triângulo amoroso, formado pela criança, o adulto e o livro. Em busca da resposta à questão “quando nasce o leitor?”, observei que nas relações entre a literatura infantil e o leitor criança são fundamentais o afeto, a linguagem, a imaginação e a memória. O leitor nasce dessas relações que se dão desde muito cedo.

Eagleton (2003), ao discutir o que é literatura, postula que ela “não existe da mesma forma que os insetos”, ou seja, as definições sobre ser

ou não literatura são historicamente variáveis e formuladas a partir de categorias de valores produzidas por grupos sociais que partilham significados. Nessa perspectiva de partilha de valores, entendi que autores e editores cujas obras foram premiadas pela FNLIJ e selecionadas para compor o acervo do PNBE poderiam fornecer pistas para chegarmos a uma síntese das características de um livro de qualidade para as crianças pequenas. A análise proposta encontrou os elementos para alcançar o objetivo geral da pesquisa.

A ideia de questionar o limite etário de zero a três anos deu início ao capítulo que trata da análise das entrevistas. Foi problematizada a ideia de um livro específico para as crianças dessa faixa de idade com a proposta de se deslocar desse foco para chegar à criança a partir de outras referências, pois é no deslocamento para o sujeito criança que se chega a ela.

Ao olhar a criança em suas diferentes possibilidades de crescimento também passamos a questionar a produção editorial com foco apenas no aspecto etário. Livros de literatura infantil, segundo nossos entrevistados, decorrem de um exercício poético, presente na escolha da cor, na função plástica das palavras, quando a simplicidade dá o tom, que é diferente da simplificação, que muitas vezes empobrece a obra.

Para os autores e editores entrevistados, essa busca pela simplicidade associada à busca da plasticidade da palavra, da cor e do traço consiste em um grande desafio, muitas vezes tratado com pouca seriedade por escritores e ilustradores. Em geral, a simplificação acaba dando o tom, e a poesia se perde tanto no texto verbal quanto no visual.

Ao risco que consiste empobrecer o livro de literatura infantil com a simplificação, em geral está relacionada a ideia de público leitor, que se associa a um “público-alvo”, como “um tiro no leitor”, segundo alguns entrevistados. O alvo, muitas vezes, é o livro como produto de ensino ou consumo. Ao criticarem a ideia de público-alvo, eles se alinham à crítica de Bakhtin de que, quando o público leitor é tratado com destaque na criatividade do poeta, a criatividade perde sua dimensão artística. O lei-

tor presumido que participa da obra não pode ser confundido com público-alvo, porque são endereçamentos diferentes que se encontram em níveis de abstração também diferentes. A ideia de público-alvo se afasta da arte porque apresenta uma intencionalidade de uso da obra direcionada a uma finalidade específica.

Afinal, os autores entrevistados descrevem o livro em seu encontro com criança, um momento de entrega. Um encontro da criança com o livro e a arte, sem adjetivações ou reduções. Um livro que aproxime a criança da arte desde cedo.

Falar sobre livros para crianças provocou uma lembrança dos entrevistados das suas experiências de leitura na infância, elemento que apareceu com mais intensidade do que a ideia de um interlocutor objetivo. A interlocução se dá com a criança que permanece em cada um. O leitor presumido que participa da obra desde dentro parece ser as crianças que eles foram e com as quais entram hoje em diálogo. Eles mostram assim que a experiência infantil, da criança que foram um dia, deixou marcas que orientam suas concepções e produções.

“A infância está lá” e participa do traço do ilustrador e das palavras do autor porque habita cada um deles enquanto experiência. Histórias, personagens e palavras os constituíram leitores e atuam em suas obras pela permanência em cada um. O ouvinte/leitor imanente está lá. A presença de uma concepção de infância entendida como categoria social, na qual a criança passa a ser vista em seu potencial de sujeito que percebe o mundo à sua volta e é capaz de expressar sua vontade, seu interesse, por mais que ainda não domine a palavra no sentido mais amplo, esteve presente nas respostas dos entrevistados.

Outro elemento destacado nas entrevistas é o diálogo que o livro estabelece com a criança. Um livro para criança, de que idade for, precisa “falar para ela”, uma “história onde ela possa entrar” e habitar por alguns momentos. É um encontro íntimo com a subjetividade de cada um. Trata-se do encontro com o aspecto sensível do humano, reconhecimento de

si e do outro. Uma alteridade constitutiva. Espaço também da fantasia, da imaginação, que tem papel importante nas relações com si mesmo e com o outro. Na relação entre a criança e o livro, há o adulto que lê e que escolhe. Portanto, novas inquietações também precisam arrebatá-lo, uma ponta importante do triângulo para que vá além de suas experiências infantis e/ou do controle pelo já conhecido.

E nas respostas dos entrevistados também estão ideias que nos ajudam a pensar o livro para crianças e a literatura infantil. Em “A arte é antifaixa etária”, apresentei elementos das entrevistas que também colaboram com a ideia de que o nascimento do leitor e seu contato com a literatura infantil não deveriam estar limitados ao foco etário, pois o contato com a arte não requer um entendimento linear ou lógico.

Ao considerarmos que a literatura infantil também interessa às crianças desde bebês, entendemos que existem características específicas que colaboram com o sucesso dos primeiros encontros com o livro. Essas especificidades são a sonoridade, a ludicidade e a repetição. A brincadeira sonora que se repete está presente na palavra cantada, que faz o adulto presente e embala a criança, mas também na literatura oral, que nutre a literatura infantil. Na composição da literatura infantil, não se busca apenas acolher a criança desde bebê, mas também o adulto que participa desses momentos.

A “simplicidade extremada da cor” também faz parte deste repertório de características dos livros de imagens ou livros-álbuns indicados para compor acervos das crianças desde bebês. Não há consenso sobre o tipo de ilustração que interessa aos bebês e crianças pequenas, por isso o debate sobre a simplicidade é outra vez pertinente, confrontando a ideia de que as cores precisam “gritar” para agradar as crianças. Trouxe assim o diálogo com Benjamin (2002), a partir da reflexão dos entrevistados sobre a presença do preto e branco nos livros de literatura para crianças desde bebês.

Em nossas entrevistas, o livro para crianças desde bebês é citado por um dos entrevistados como um objeto autoportante. A busca em dicionários da definição de um objeto autoportante resulta em termos usados nas áreas de engenharia e arquitetura relacionados a objetos capazes de suportar o próprio peso. Aqui nos referimos à possibilidade que tem o livro de ser facilmente transportado pelas crianças pequenas. O livro de literatura para crianças pequenas contém um mundo de possibilidades lúdicas, em sua forma e conteúdo, e sua constituição permite que a criança o leve para onde quiser, sente em cima, entre nele e assim descubra e crie esse livro. Essa interação física deve ser considerada e respeitada por quem define com quais livros essa criança poderá se encontrar.

A inserção de bebês e crianças pequenas no universo da leitura e da escrita esteve presente nas falas dos entrevistados, o que me parece pertinente, já que somos uma sociedade fundada na leitura e na escrita. Busquei problematizar, no entanto, a preocupação com o fato de ainda não saberem ler e escrever, para que esse aprendizado não passasse a ser esse o objetivo do encontro entre a criança e o livro. Os entrevistados da pesquisa evidenciaram uma sensibilidade à subjetividade da criança, estabelecendo um diálogo com as crianças que foram, ressaltando a criança produtora de sentido, imersa na cultura, que cria, transforma, escolhe e entende do seu jeito, por partes. Portanto, suas produções premiadas não estão sustentadas na escola e, sim, nos sujeitos crianças criativos e sensíveis à simplicidade extremada da cor e do texto.

O livro digital é outro tema que esteve presente nas entrevistas. Observei que, mesmo com a mudança de suporte, as narrativas em que a imagem tem lugar de destaque em relação ao texto escrito ainda causam posicionamentos diferentes. Numa sociedade em que o meio digital está praticamente estabelecido, um bebê manipula o *smartphone* de seus pais, mas essa realidade não deveria deixar de conter uma crítica sobre o conteúdo disponível quanto ao trato estético, por exemplo.

Ao analisar o percurso do livro, ainda que haja críticas ao uso da faixa etária como critério de produção, as exigências do mercado editorial para que o livro possa virar um produto a ser distribuído e comercializado trazem tensões ao campo de produção. Segundo as respostas dos entrevistados, é fundamental que editores e autores busquem, juntos, conhecer a criança com maior profundidade para que ambos possam garantir a qualidade no livro de literatura infantil.

As ideias que definem o entendimento da criança desde quando é um bebê, em geral, excluem a subjetividade presente na fantasia e apontam o cotidiano e o concreto como elementos que devem estar presentes nos livros de literatura. Alguns dos entrevistados discutem essa definição e trazem questionamentos a respeito do quanto esse posicionamento acaba por atender às expectativas do adulto em dar um sentido prático e produtivo para as descobertas infantis.

Os entrevistados criticam a explosão de publicações que se apresenta hoje e sua submissão ao mercado. Durante a composição de listas de acervos para a FNLIJ, identifiquei que a produção direcionada a crianças pequenas tem classificações relativamente estáveis, que atendem a uma demanda de mercado como um produto cultural endereçado a uma faixa etária, na qual os espaços dados à palavra parecem não ser preponderantes. Fica o questionamento se essas obras estariam comprometidas com a formação do leitor.

A partir dessa análise, proponho aos espaços coletivos, como creches, escolas e faculdades de educação, maior reflexão quanto ao acervo de literatura infantil para a pré-escola e creches. Espero ter contribuído para esclarecer como concepções de infância e literatura infantil são o resultado de uma série de tensões e escolhas e que a produção editorial é uma das forças atuantes nesta dinâmica.

Concluo evidenciando que, embora a arte literária seja antifaixa etária, os livros para crianças desde bebês, de reconhecida qualidade, apresentam uma simplicidade poética na forma e no conteúdo que se traduz

na busca da beleza na plasticidade da cor, do traço, da palavra, da sonoridade. Como são livros a serem lidos pelo adulto com a criança, cabe ao adulto estar sensível aos movimentos da criança, respeitar a cadência própria e particular dela, entender que a literatura dispensa explicações e que o entendimento da criança chega em partes e por partes. Nessa perspectiva, “se focalizar nesse zero a três anos talvez seja sair do zero a três anos”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Marília. “O texto de pesquisa como objeto cultural e polifônico”. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 50, nº 4, pp. 79-88, 1998.
- AMORIM, Marília. “A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica”. In: FREITAS, Maria Teresa et al. (org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora UNESP, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- BANDEIRA, Manuel. Prefácio. In: DUARTE, Margarida Estrela Brilhante. *Lenda da Carnaubeira*. Ministério da Educação, Brasil, 1939.
- BENATI, NIVES. *Nati per Leggere: una guida per genitori e futuri lettori*. Roma: Officine Grafiche Tiburtine, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- BONNAFÉ, Marie. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Barcelona, Espanha: Editorial Océano, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

- Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: 1998.
- BRASIL. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: 2010.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. “Letramento e alfabetização”. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely (org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CARROLL, Lewis. *A pequena Alice no País das Maravilhas*. Tradução Marina Colasanti. São Paulo: Editora Galerinha, 2015.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Global. 2006.
- CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- CASTRILLÓN, Silvia. “Fantástico, mas nem tanto...”. 2017. Disponível em: <https://emilia.org.br/fantastico-mas-nem-tanto/>. Acesso em: 29 out. 2024.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2ª ed. Tradução Mary Del Priori. Brasília: Editora UnB, 1998.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução Fúlvio M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Edusp, 1995.
- COLASANTI, Marina. *O homem que não parava de crescer*. 12ª ed. São Paulo: Global, 2005.

- COLOMER, Teresa. *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid, Espanha: Papeles da Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.
- COMO nasceram “Os Pingos” de Mary e Eliardo França. Globalblog, São Paulo, 12 abr. 2013. Disponível em: <https://blog.globaleditora.com.br/ultimas/como-nasceram-os-pingos-de-mary-e-eliardo-franca/>. Acesso em: 29 out. 2024.
- CORSINO, Patrícia. *Linguagem e sentido na Educação Infantil: uma homenagem a Bartolomeu Campos de Queirós*. Rio de Janeiro: Salto para o Futuro. <https://www.yumpu.com/pt/document/read/13003917/linguagem-e-sentido-na-educacao-infantil-uma-tv-brasil>. Acesso em: 29 out. 2024.
- CORSINO, Patrícia. “Benjamin e Bakhtin: outros tempos e novos caminhos para a pesquisa em educação”. In: LEITE, Miriam; GABRIEL, Carmen Teresa (org.). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. Rio de Janeiro: Editora DP et Alii, 2014a.
- CORSINO, Patrícia. *Travessias da literatura na escola*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014b.
- CORSINO, Patrícia. “Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens”. *Revista Teias*, v. 16, nº 40, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24516>. Acesso em: 29 out. 2024.
- COSTA, Aline Santos. *A Comissão Nacional de Literatura Infantil e a formação do público leitor infantojuvenil no Governo Vargas (1936-1938)*. Orientador: Prof^a Dra. Norma Côrtes. 2011. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em História Social, Instituto de História, UFRJ, Rio de Janeiro.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourrete*. São Paulo: Companhia das Letras, 1980.
- DEBUS, Eliane. *Festaria de brincança: a leitura na Educação Infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.

- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 6ª ed. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- FREITAS, Maria Teresa de A. *Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto*. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2003.
- FUNDAÇÃO Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). *Prêmio FNLIJ, 40 anos*. Rio de Janeiro, 2014.
- GARCIA, Pedro; DAUSTER, Tania (org.). *Teia de autores*. São Paulo: Editora Autêntica, 2000.
- GOLDIN, Daniel. *Os dias e os livros*. Tradução Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- GRUPO de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- GUIMARÃES, Daniela. “A creche e a educação das crianças de 0 a 3 anos: responsividade e ética”. In: Grupo LIC — Linguagem, Interação e Conhecimento (org.). *A responsividade bakhtiniana: na educação, na estética e na política*. Juiz de Fora: UFJF, 2011, v. 0, pp. 114-116.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LEÃO, Andréa Borges. “A livraria Garnier e a história dos livros infantis no Brasil: gênese e formação de um campo literário (1858-1920)”. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 11, nº 21, pp. 159-183, jan/abr 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29396>. Acesso em: 29 out. 2024.
- LÓPEZ, María Emilia. *Cultura e primeira infância* (Documento preparado pela consultora María Emilia López para a Subdireção de Leitura, Escrita e Bibliotecas do CERLALC). Junho de 2013.
- MAALOUF, Amin. *Origens*. Algés, Portugal: Difel, 2004.

- MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.
- PAIVA, Aparecida. “Políticas públicas de leitura: pesquisa em rede”. In: PAIVA, Aparecida (org.). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola — distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- PAULINO, G. “O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende?”. In: CORRÊA, Hércules et al. (org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 145-153.
- PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Indez*. 12ª ed. São Paulo: Editora Global, 1989.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. “Manifesto por um Brasil Literário”. 2009. Disponível em <https://sinapse.gife.org.br/download/manifesto-brasil-literario>. Acesso em: 29 out. 2024.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. “Leitura, um diálogo subjetivo”. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *A infância e o livro*. 2014. Biblioteca Virtual Ecofuturo. Disponível em <https://sinapse.gife.org.br/download/a-infancia-e-o-livro>. Acesso em outubro de 2024.
- REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. 1ª ed. São Paulo: Global Editora, 2010.
- REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- RODARI, Gianni. *Ejercicios de la fantasía*. Barcelona: Ediciones del Bronce, 1981.
- ROTTERDAM, Erasmo de. *Elogio da loucura*. São Paulo: L&PM, 2003.
- SALUTTO, Maria Nazareth de Souza. *Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz*. Orientadora: Patrícia

- Corsino. 2013. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil*. São Paulo: SME/DOT, 2007. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagens_-OrientaDidaticas-Ed-Infantil.pdf. Acesso em: 29 out. 2024.
- SANDRONI, Laura. *Ao longo do caminho*. São Paulo: Moderna, 2003.
- SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga: as renaixças renovadas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. “A reinvenção do ofício de criança e de aluno”. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, nº 3, pp. 581-602, set./dez. 2011.
- TURIN, Joëlle. *Los grandes libros para los más pequenos*. Tradução Rafael Segovia Albán. México: FCE, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia*. São Paulo: Fontamara, 1987.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- WALLON, Henri. “O jogo”. In: WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1981.
- WINNICOTT, D. W. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: LTC: 1982.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11ª ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

SITES CONSULTADOS

www.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em: 27 ago. 2015.

<http://contoseuconto.blogspot.com.br/2012/10/livros-infantis-antigos-1969-chuva-que.html>. Acesso em: 20 ago. 2015.

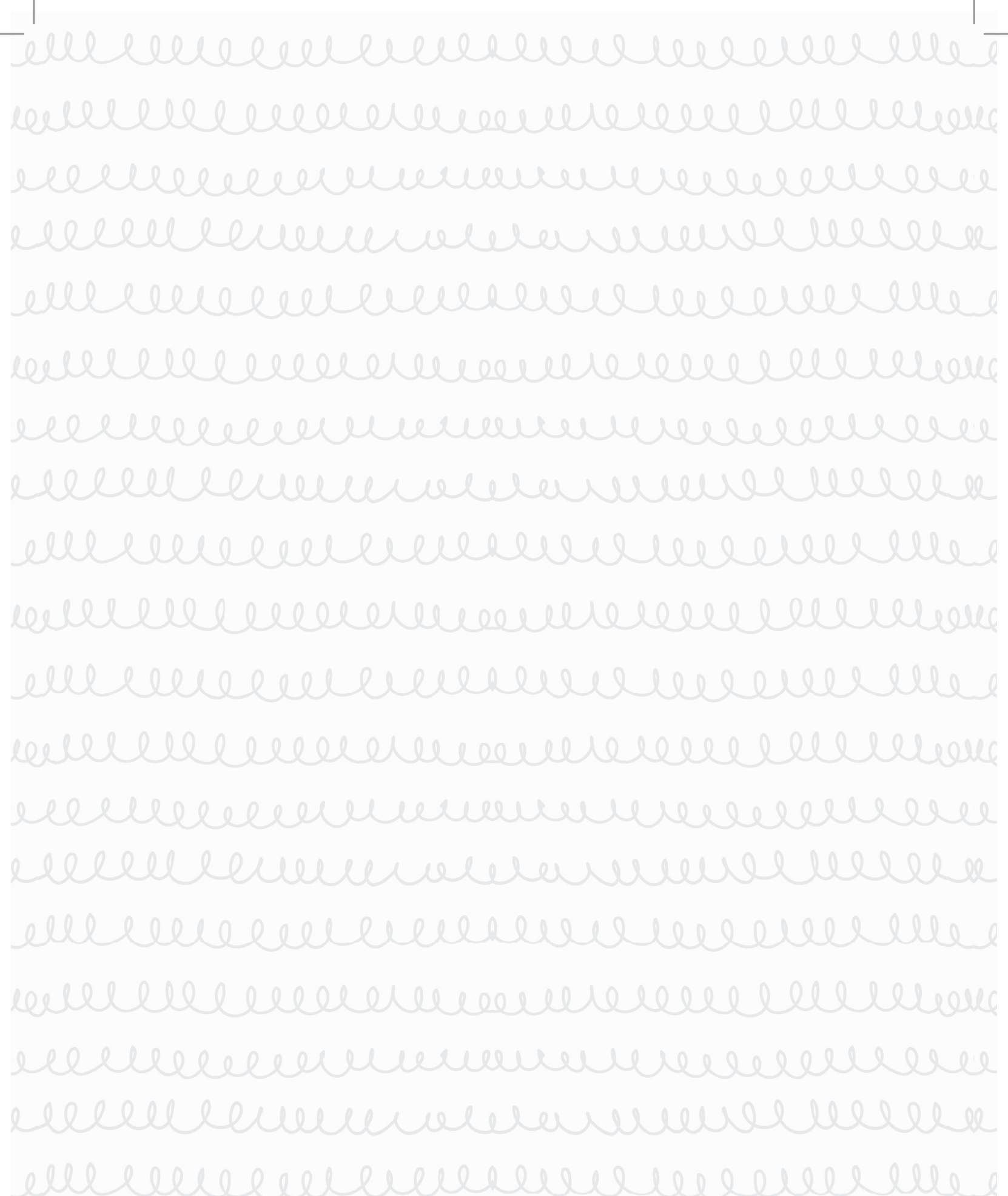
<http://www.ruthrocha.com.br/biografia>. Acesso em: 4 mai. 2015.

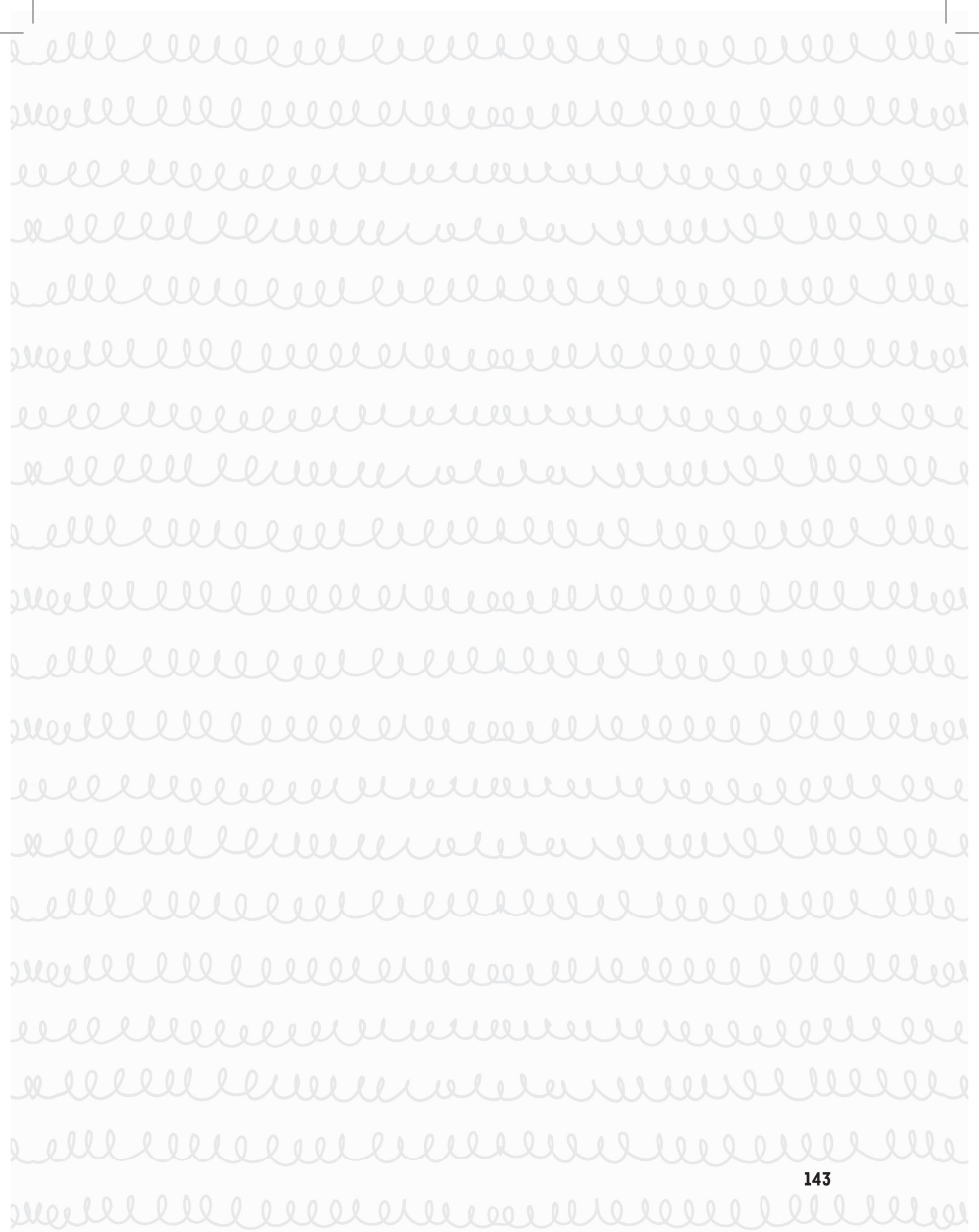
SOBRE A AUTORA

Maria Beatriz de Almeida Serra tem graduação em pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (USU), psicomotricidade escolar e clínica pelo Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação (IBMR) e biblioteconomia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), além de ser mestre em educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atuou como professora da Educação Infantil no Instituto Nazaré e, posteriormente, na rede pública do município do Rio de Janeiro. De 2016 a 2018, foi formadora regional do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ministrando o módulo “A literatura em sala de aula na alfabetização”. Participou do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Linguagem e Educação — GEPILE.

Como colaboradora da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), Maria Beatriz foi responsável pela organização da seção Biblioteca do Bebê e pela coordenação do Seminário de Literatura Infantil e Juvenil nas edições do Salão FNLIJ do Livro para Crianças e Jovens. Também foi professora dos cursos ofertados para professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, nos módulos voltados para Educação Infantil, e participou da implantação e dinamização de bibliotecas escolares e comunitárias em projetos realizados pela FNLIJ em parceria com outras instituições.

Entre 2022 e 2023, foi mediadora de leitura e formadora de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) na ONG Parceiros da Educação. A partir de 2023, tornou-se consultora pedagógica da instituição. Atualmente, é sócia da Casa 11 Sebo e Livraria e membro de sua curadoria para ações do espaço infantil. É, também, cocriadora do Programa Conversa com o Leitor, produzido na Casa da Leitura da Fundação Biblioteca Nacional e transmitido nas redes sociais.





DIREÇÃO EDITORIAL

Daniele Cajueiro

EDITORA RESPONSÁVEL

Mariana Elia

PRODUÇÃO EDITORIAL

Adriana Torres

Júlia Ribeiro

Tiago Velasco

REVISÃO

Perla Serafim

CAPA

Marina Lima

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Larissa Fernandez

Leticia Fernandez

Este livro foi impresso em 2024, para a Biblioteca Diamante.