



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA BEATRIZ DE ALMEIDA SERRA

**LIVROS DE LITERATURA PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS:
CONCEPÇÕES DE AUTORES E EDITORES BRASILEIROS PREMIADOS**

Rio de Janeiro
2015

MARIA BEATRIZ DE ALMEIDA SERRA

**LIVROS DE LITERATURA PARA BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS:
CONCEPÇÕES DE AUTORES E EDITORES BRASILEIROS PREMIADOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dra. Patrícia Corsino

**Rio de Janeiro
2015**

CIP - Catalogação na Publicação

4871 Serra, Maria Beatriz de Almeida
LIVROS DE LITERATURA PARA BEBÊS E CRIANÇAS
PEQUENAS: CONCEPÇÕES DE AUTORES E EDITORES
BRASILEIROS PREMIADOS / Maria Beatriz de Almeida
Serra. -- Rio de Janeiro, 2015.
112 f.

Orientadora: Patricia Corsino.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Linguagem. 2. Bebês e crianças. 3.
Literatura Infantil. 4. Autores e Editores. 5.
Livros para bebês e crianças. I. Corsino,
Patricia, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aos 25 dias do mês de setembro de 2015, às 14:00 h, na sala 220, da Faculdade de Educação, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Dissertação intitulada "Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados" de autoria do(a) mestrando(a) Maria Beatriz de Almeida Serra, candidato(a) ao título de Mestre em Educação, turma 2013 do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Profa. Dra. Patricia Corsino (UFRJ), Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ), Profa. Dra. Nilma Gonçalves Lacerda (UFF), considerou o trabalho:

Aprovado(a) Aprovado(a) com recomendações de reformulação Reprovado(a)

Eu, Solange Rosa de Araujo, Secretária do PPGE, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, pelos membros da Banca Examinadora e pelo candidato(a) no verso.

A banca destaca a originalidade do tema, do tratamento dado ao objeto e recomenda a publicação em artigos e o prosseguimento dos estudos, dada as qualidades de pesquisa.

CONFERE COM O ORIGINAL

Em. 25/09/15

Solange Rosa de Araujo

2015
Chefe da Secretaria de Ensino
de Pós-Graduação - FE / UFRJ
SIAPF: 0360421

Cont. Ata de Defesa de Dissertação da mestranda Maria Beatriz de Almeida Serra – 25-09-2015.

Patricia Corsino

Profa. Dra. Patricia Corsino (UFRJ)

Ludmila Thomé de Andrade

Profa. Dra. Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ)

Nilma Gonçalves Lacerda

Profa. Dra. Nilma Gonçalves Lacerda (UFF)

Maria Beatriz de Almeida Serra

Maria Beatriz de Almeida Serra (candidata)

Solange Rosa de Araujo

Solange Rosa de Araujo (Secretária do PPGE)

CONFERE COM O ORIGINAL
Em 25/09/2015

Solange Rosa de Araujo

Solange Rosa de Araujo
Chefe da Secretaria de Ensino
de Pós-Graduação - FE / UFRJ
SAPE: 0360421

Dedico este trabalho à João Carlos Serra e Elizabeth Serra que me
acalentaram ao som das primeiras palavras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, 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 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, pelas considerações no Exame de Qualificação e por aceitar compor a banca de defesa.

Agradeço à Professora Monique Andries pela leitura cuidadosa do projeto e pelas considerações no Exame de Qualificação.

Agradeço à Professora Nilma Lacerda, por aceitar gentilmente, participar da banca de defesa.

Aos funcionários do PPGE, 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.

“ 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 aventuras que se abriam nas paginas dos livros!

Cecília Meireles

RESUMO

SERRA, Maria Beatriz de Almeida. Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

Esta dissertação se insere no projeto de pesquisa Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão, desenvolvida no Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação - LEDUC, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Teve como principal objetivo conhecer e analisar como escritores, ilustradores e editores brasileiros premiados concebem os livros destinados às crianças de zero a três anos de idade. 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 frequenta creches? Quais as concepções de infância, livro e literatura que orientam a produção destinada às crianças pequenas? Para responder a estas questões foi realizada uma pesquisa qualitativa, que contou com uma revisão bibliográfica e oito entrevistas semiestruturadas: duas com especialistas em literatura infantil para compor a história do livro para crianças pequenas no Brasil e seis com escritores, ilustradores e editores premiados. Teve como referências teóricas os estudos da linguagem, pesquisa e infância de Bahktin (1976, 1993, 2007, 2014), Walter Benjamin (1987, 2002, 2013) e Vigotski (1997, 2009), e no campo do livro e da leitura Bonnafé (2008), Chartier (1998, 1998b, 1999, 2002), Coelho (1995), Corsino (2015, 2014, 2012), Darnton (1980), Debus (2006), Queirós (2005, 2008, 2014), Reyes (2010, 2012), Sandroni (2003, 2011), Zilberman (2003), entre outros. O trabalho foi organizado da seguinte forma: Introdução - apresenta justificativas, questões e objetivos do estudo; o primeiro capítulo - A pesquisa: um movimento entre o conhecido e o desconhecido - traz as concepções teórico-metodológicas teóricas que sustentam o diálogo científico da investigação; o segundo capítulo - Livros e Literatura infantil para as crianças pequenas: uma história a ser escrita? - discute as escolhas teóricas no campo da infância, leitura, literatura e escola e apresenta um viés histórico sobre o livro para as crianças pequenas; o terceiro capítulo - Quando nasce o leitor? - 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; o quarto capítulo - Com a palavra: editores e autores premiados - analisa as entrevistas e coteja concepções de livros de literatura para crianças de 0 a 3 anos, em diálogo com a fundamentação teórica; e as considerações finais que trazem as conclusões do estudo e proposições para o começo de novos percursos. A pesquisa conclui 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 de cada uma, entender que a literatura dispensa explicações e que o entendimento da criança chega em partes e por partes. Nesta perspectiva, “se focalizar nesse 0 a 3 anos talvez seja sair do 0 a 3”.

Palavras chave: linguagem, bebês e crianças, literatura infantil, autores e editores.

ABSTRACT

SERRA, Maria Beatriz de Almeida. Literature books for babies and small children: conceptions of authors and award-winning Brazilian publishers. Dissertation in Education. Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, in 2015.

This work is part of the research project Childhood, language and school: a literary reading in question, developed in Language Arts Lab, Reading, Writing and Education - LEDUC, under the Graduate Program in Education UFRJ. We aimed to know and analyze how writers, illustrators and publishers conceive awarded Brazilian books for children zero to three years old. What criteria define the choices of writers, illustrators and publishers regarding the verbal and visual language-to the content, the way of children's books for the age group of children attending nurseries? What are the conceptions of childhood, book and literature to guide production for small children? To answer these questions a qualitative survey was conducted, which included a literature review and eight semi-structured interviews: two with experts in children's literature to write the history of the book for young children in Brazil and six with writers, illustrators and award-winning publishers. As theoretical references the research involved the study of language, research and childhood Bakhtin (1976, 1993, 2007, 2014), Walter Benjamin (1987, 2002, 2013) and Vygotsky (1997, 2009), and in the book of the field and reading dialogues with Bonnafé (2008), Chartier (1998, 1998b, 1999, 2002), Rabbit (1995), Corsino (2015, 2014, 2012), Darnton (1980), Debus (2006), Queiroz (2005, 2008, 2014), Reyes (2010, 2012), Sandroni (2003, 2011), Zilberman (2003), among others. The work was organized as following: Introduction - presents justifications, issues and objectives of the study; the first chapter - Research: a movement between the known and the unknown-brings the theoretical and methodological conceptions underpinning the dialogue scientific research; The second chapter - Books and Children's Literature for young children: a history to be written - discusses the theoretical choices in the field of childhood, reading, literature and school and presents a historical bias on the book for small children; Third chapter- When the third is born player - reflects on reading to and with children from babies and from Reyes (2010), presents "the love triangle" - the encounter between children, adult and books - where affection, language, imagination and memory are constituents; Fourth chapter - the room with the word: editors and award-winning authors - analyzes the interviews and collates conceptions of literature books for children 0-3 years in dialogue with the theoretical foundation; and closing remarks that bring the findings and proposals to the beginning of new routes. The research concludes showing that although the literary art is age anti-band, books for children from babies, recognized quality, have a poetic simplicity in form and content, which results in the pursuit of beauty in the plasticity of color, dash, word, loudness. How are books to be read by the adult with the child, it is up to adults to be sensitive to the child's movements, respecting the very cadence of each, understand that the literature is self-explanatory and that the understanding of the child arrives in pieces and parts. In this perspective, "focusing on that 0-3 years may be out of 0-3."

Key words: language, infants and children, children's literature, authors and publishers

ÍNDICE DE REGISTROS FOTOGRÁFICOS, IMAGENS, ANEXOS E APÊNDICES

- Imagem 1 - Jovem mulher lendo um volumen, detalhe de um afresco de Pompéia, século I, Museu de Nápoles (CHARTIER, 1999, p.14)
- Imagem 2 - Escola de Segóvia (Espanha) interior do convento, Século XVI, Madrid, Museu Lazaro Galdiano (CHARTIER,1999,p.15)
- Imagem 3- Capa do livro “ Cantigas de Creanças e do Povo” de Alexina de Magalhães Pinto – Livraria Francisco Alves
- Imagem 4 - Capa do livro “ Scenas da Vida Privada do Animaes” Livraria Garnier , 1909
- Imagem 5 - Capa do livro “ A pequena Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carrol, 2015 – Editora Galerinha
- Imagem 6 - “ A pequena “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Carrol, 2015 – Editora Galerinha, p.16
- Imagem 7 – Capa do livro “ Lenda Carnaubeira” Ilustrador Paulo Werneck e texto de Margarida Bandeira Estrela Duarte
- Imagem 8 – Página interna s/n do livro “ Lenda Carnaubeira” Ilustrador Paulo Werneck e texto de Margarida Bandeira Estrela Duarte
- Imagem 9 – Prefácio de Manuel Bandeira do livro “ Lenda Carnaubeira” Ilustrador Paulo Werneck e texto de Margarida Bandeira Estrela Duarte
- Imagem 10 – Capa do livro “ Chuva que não acaba mais “ de Maria Mazzetti
- Imagem 11 – Capa do livro “ Rente que nem pão quente” de Maria Mazzetti
- Imagem 12 – Capa do livro “ Palavras muitas palavras” de Ruth Rocha
- Imagem 13 - Coleção Gato e Rato de Mary e Eliardo França
- Imagem 14 – Ilustração do personagem João Felpudo no primeiro livro de Heinrich Hoffman de 1845
- Imagem 15 – Capa do livro “ João Felpudo” de 1942
- Imagem 16 – Capa e página interna do livro de pano “ A bicharada do Zezinho” – Editora Majora
- Imagem 17 – Gráfico 1 – Livros por categoria PNBE/2014 p.2013
- Imagem 18 – Gráfico 2 – Livros Inscritos por categoria PNBE/2014 p.14
- Imagem 19 – Capa do livro “ O mundo Azul” de Cecília Meireles
- Imagem 20 – Capa do livro “ Na Rua do Sabão” de Manoel Bandeira
- Imagem 21 – Capa do livro “ Vento” de Elma
- Imagem 22 – Capa do livro “ É um caracol” de Guido Van
- Imagem 23 – Capa do livro “ A flor do lado de lá” de Roger Mello
- Imagem 24 – Capa do livro “ Eu era um Dragão” de Ana Maria Machado
- Imagem 25 – Capa do livro “ Bichos Fantásticos” de Gian Calvi
- Imagem 26 – Capa do livro “ É Hoje” de Graça Lima
- Imagem 27 – Capa do livro “ Os cinco sentidos “ de Bartolomeu Campo de Queirós
- Imagem 28 – Capa do livro “ Lili inventa do Mundo”
- Imagem 29 – Capa do livro “ Contos Indígenas”
- Imagem 30 – Capa do livro “ A Bela Adormecida”

LISTA DE SIGLAS

ACCESS - Ações Culturais Contra as Exclusões e as Segregações

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FNLIJ - Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

IBMR - Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEDUC - Laboratório de Estudos de linguagem, leitura, escrita e educação

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Introdução | 14 |
| 1 A pesquisa: um movimento entre o conhecido e o desconhecido | 21 |
| 2 Livros e Literatura infantil para as crianças pequenas: uma história a ser escrita? | 31 |
| 2.1 Um panorama da história do livro, leitura e leitor | 34 |
| 2.2 Livros Infantis | 37 |
| 3 Quando nasce o leitor? | 61 |
| 3.1 Linguagem, afeto e memória | 62 |
| 3.2 Entre a Imaginação e a realidade | 65 |
| 4 Com a palavra: editores e autores premiados | 71 |
| 4.1 Existe livro para crianças de 0 a 3 anos? | 72 |
| 4.2 Livro para crianças e literatura infantil “A arte é anti-faixa etária” | 80 |
| 4.3 Características de um livro de literatura para criança | 83 |
| 4.4 O livro, o adulto e a criança pela voz dos autores e editores. | 94 |
| Considerações Finais | 99 |
| Bibliografia | 106 |
| Apêndice | 112 |

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 a 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 como: implantação de bibliotecas, formações de professores, coordenação de seminários, julgamento de concursos e também 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.

Em 2007 a 2009 cursei a Pós-Graduação em Psicomotricidade no Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação – IBMR com a 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 essa reflexão ao ministrar um módulo no curso “Leitura e Literatura desde o berço”, coordenado pela FNLIJ para professores da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro. Neste curso tive a oportunidade de propor aos professores reflexões sobre o tema desta 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 10 meses a quatro anos. Considero esta experiência o momento em que percebi que o que

tinha vivido não era suficiente para responder às questões surgidas nas turmas que passei a atuar. 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. Por exemplo, uma frase muitas vezes ouvida nas reuniões das creches municipais, 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. No ano de 2011, mergulhei em atualizações teóricas no campo da educação e, em 2012 fui aprovada no Mestrado em Educação na 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 deste segmento da Educação Básica no cenário nacional brasileiro. Um tema que se sobressai neste contexto refere-se ao processo de integração que envolve o educar e cuidar. Observei que, em que pese os quase vinte anos de 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. (GUIMARAES, 2011)

Para Guimarães (2011), esta tradição ainda determina as relações com os bebês nas creches. A autora confirma a importância de que se aumentem os espaços de reflexão sobre o

lugar ocupado pelas crianças nas creches. A invisibilidade destes 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 (DCNEI). Ambas - interações e brincadeiras - têm a linguagem nas suas mais diferentes manifestações, inclusive a escrita, como ponto chave na discussão da proposta pedagógica das creches. Nesta 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 0 a 3 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 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 educar e cuidar das crianças. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (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, destacamos o Plano Nacional de Biblioteca na Escola - PNBE que, a partir de 2008 incluiu as turmas de pré-escola públicas na distribuição de livros de literatura infantil para compor a biblioteca escolar

e de 2010, incluiu toda a Educação Infantil , movimentando o mercado editorial para um segmento que até então não fazia parte do programa. Na cidade do Rio de Janeiro, uma destas ações é 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, no Rio de Janeiro. 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? Questões que me motivaram a empreender a pesquisa de mestrado.

Foi feita, então, uma revisão bibliográfica no Portal Scielo e no Portal de Teses da Capes para se obter um panorama dos últimos dez anos da produção acadêmica sobre o tema eleito para a pesquisa. Para essa busca foram utilizadas as palavras chaves: bebês, crianças pequenas, primeira infância e creche que foram combinadas com as palavras, livro, livros de histórias e literatura infantil e produção editorial. 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, encontramos 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 este trabalho se aproxima de nossa pesquisa ao apresentar reflexões sobre a produção editorial destinada às crianças de 0 a 3 anos. Esta pesquisa foi desenvolvida em três momentos, primeiro no campo da investigação levantando as práticas pedagógicas que envolviam os livros e contação de histórias, em um segundo momento, com a intervenção das pesquisadoras, junto às crianças e educadores, quando foram feitas propostas de outras formas de uso dos livros e o último momento constitui-se de observações e o registro das ações das crianças no encontro diário com o livro. 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 segunda dissertação foi desenvolvida por Salluto (2013), também pesquisadora do LEDUC/ UFRJ. Em “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.

Teve como metodologia a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico com entrevistas e registro fotográfico das interações das crianças entre si e com os adultos, a partir do livro infantil. 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 pretendo dar a minha investigação, já que abordam forma e conteúdos dos livros e critérios que definem a seleção dos livros na creche do estudo, além de apresentar o referencial teórico que serve de base da pesquisa institucional “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”.

Como primeira conclusão, resultante deste levantamento bibliográfico, identificamos que as reflexões relacionadas à análise da produção de livros para crianças desde bebês ainda não apresentam uma produção científica significativa. 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 que foram utilizadas como fontes de pesquisas. Na França o ACESS (Ações Culturais Contra as Exclusões e as Segregações), na Inglaterra *Book Start*, na Colômbia *Espantapajaros* e na Itália *Natti per Legere*, são iniciativas que, além das ações de promoção da leitura, investem na divulgação de informações sobre acervos para crianças bem pequenas. No Brasil, este tipo de informação, em sua maioria, está disponível apenas em sites e catálogos de editoras.

Outro dado interessante que justifica o tema que esta dissertação discute foi levantado em outubro de 2013, durante a Feira Literária de São Bernardo do Campo - SP, organizada pela FNLIJ, que contou com a visita de escritores e ilustradores às creches da rede municipal. Foi possível observar que as crianças pequenas são leitoras ainda desconhecidas para a maioria dos escritores e ilustradores presentes ao evento. Havia certa insegurança dos autores sobre a adequação ou não de suas obras para essas crianças.

Considerando o contexto apresentando e a problematização do encontro entre a criança, o adulto e o livro como o momento inicial da formação do leitor, na faixa etária de 0 a 3 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 de zero a três anos, a partir dos pontos de vista de autores (escritores e ilustradores) e editores premiados.

A investigação proposta aqui se insere na pesquisa institucional intitulada “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”, desenvolvida no Laboratório de Estudos de linguagem, leitura, escrita e educação - LEDUC 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. Na perspectiva macro das políticas se propõe a levantar programas e projetos de livro e leitura desenvolvidos nos municípios do estado do Rio de Janeiro, considerando três eixos de análise: acervos – características, constituição e organização –, espaços de livro – lugares onde os livros são organizados e disponibilizados à leitura; e mediações – formas de ler literatura, formação de professores leitores e mediadores de leitura. Na perspectiva das implicações e apropriações, objetiva desenvolver estudos de casos simultâneos em turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas públicas, de modo a conhecer e analisar o lugar que a literatura ocupa na formação de crianças e professores.

Esta dissertação está situada no eixo dos acervos na pesquisa citada e tem como objetivo geral **conhecer e analisar como escritores, ilustradores e editores premiados concebem os livros destinados às crianças de zero a três anos de idade**. Os objetivos específicos são: **i)** Conhecer e analisar concepções de infância, leitura e literatura de autores e editores selecionados; **ii)** Conhecer e analisar critérios que tais autores e editores tomam como referência para a produção do livro infantil, destinado às crianças de 0 a 3 anos de idade, considerado de qualidade.

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), Benjamin (2002) sustentam as concepções de linguagem e de sujeito presentes na pesquisa. No campo da leitura e da literatura dialogamos com Chartier (1998, 1999, 2002), Coelho (1995), Darnton (1990), Eagleton (2006), Halfon (2012), Zilberman (2003), para traçar um panorama histórico e para temas relacionados às relações entre infância, livro e leitura, autores como Bonnafé (2008), Castrillón (2011), Colomer (2002), Corsino (2012, 2014a, 2014b, 2015), Debus (2006), Hunt (2010), Meireles (1984) Paiva (2012), Queirós (2005, 2008, 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 - A pesquisa: um movimento entre o conhecido e o desconhecido** 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 - Livros e Literatura infantil para as crianças pequenas: uma história a ser escrita?** discute as escolhas teóricas do campo da infância, leitura, literatura e escola. Com um viés histórico buscamos conhecer como essas relações se constituíram ao longo do tempo. O percurso trilhado no segundo capítulo teve como material para pesquisa, fontes bibliográficas e entrevistas com duas especialistas em Literatura Infantil e Juvenil. **O terceiro capítulo - “Quando nasce o leitor?”**- 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 - Com a palavra: editores e autores premiados** - apresenta a análise sobre os livros de literatura para crianças de 0 a 3 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.

CAPÍTULO 1 - A 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. A ideia da pesquisa como processo e produto, movimento, relações, alternativa que elegemos para orientar este trabalho.

No livro “A construção do pensamento e da linguagem”, no capítulo referente ao Problema e o 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 indecomponíveis 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 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 e, que ao conter o todo, também mantém 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 macro contexto em que está situado o campo das Ciências Humanas. Por isto, 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, estético e 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”.

Essa articulação entre ciência, arte e vida nos interessa para que possamos chegar a uma unidade interna de sentido. Bakhtin (2003, XXXIII) considera “mecânico ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido. As partes deste todo, ainda que estejam lado a lado e se toquem em si mesmas são estranhas umas às outras”. Para o autor, o que garante o nexo interno entre os três elementos é a unidade de responsabilidade do sujeito. É sua resposta dada com a vida ao todo vivenciado e compreendido. Relação importante em uma época em que o sujeito é tratado e identificado apenas por uma de suas posições diante da vida, o que também é uma posição diante da complexidade e ambiguidade apresentadas pelas sociedades atuais. Com estes posicionamentos, buscamos a inserção em uma rede de ideias, que entende as ações e relações humanas como respostas responsáveis e responsivas dadas pelos sujeitos em todo processo de produção da ciência e da arte.

Os conceitos bakhtinianos de *exotopia* e *excedente de visão* colaboram com o posicionamento que assumimos enquanto pesquisadores, lugar que não está posto e que foi construído 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 eu e o outro. Exotopia em Bakhtin (2003) que “significa desdobramento de olhares a partir do lugar exterior” (AMORIM, 2003, p.14) 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 que 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 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, diferente 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, ao afastar, para estranhá-los. Cabe ressaltar que entrevistamos pessoas que, de alguma forma, fazem parte do nosso convívio profissional e que laços de familiaridade e afeto também nos unem.

No processo exotópico em que alternamos 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, nos detendo na escuta e abertura do espaço de narrativa. Assim, foi preciso identificar as fronteiras entre a formalidade e a intimidade nas relações entre nós, pesquisadores e os entrevistados, para dar conta do rigor científico necessário para validar esta pesquisa; ii) na leitura das transcrições das entrevistas, momentos nos quais, além da resposta do outro, estavam também nossas perguntas e formas de condução do processo; iii) quando tivemos que assumir nossa fala, ao entrelaçar, confrontar, enfim analisar a fala de outro dando forma ao texto desta dissertação. Cabe registrar que, durante o momento da análise das entrevistas, tivemos o desejo de retornar aos sujeitos entrevistados, fazer novas perguntas que surgiram a partir das nossas indagações sobre as respostas proferidas por eles. Entretanto, as limitações de tempo não permitiram esta volta. Mas, entendemos com Bakhtin (2014) que esta corrente da comunicação verbal é ininterrupta, esperamos que esta dissertação possa provocar novas indagações. Vivenciar esse movimento de ideias nos dá a dimensão do dialogismo bakhtiniano na construção de novos conhecimentos.

Ao chegar ao grupo de pesquisa no Laboratório de Estudos de linguagem, leitura, escrita e educação - LEDUC, a intenção era a de problematizar o encontro entre a criança

pequena e o universo dos livros. Mas, confirmando a ideia de que somos o resultado do encontro entre eu e o outro, as trocas que aconteciam com o grupo ajudaram a perceber que analisar a 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 essa investigação, na qual problematizamos 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 0 a 3 anos?

Cabe ressaltar que fizemos 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, 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 têm entre quatro meses e três anos e 11 meses? 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 0 a 3 anos de idade, foram feitos os seguintes procedimentos metodológicos.

No que diz respeito à revisão bibliográfica, buscou-se 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, fomos buscar alternativas que nos aproximassem da história sobre a produção de livros para crianças pequenas. Assim, foram feitas duas entrevistas; com Isis Valéria, atual 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.

Ao incluir estas duas entrevistadas, pessoas que têm participado da produção dos livros infantis nos últimos 50 anos, iremos garantir 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. (CORSINO, 2014a, p. 11)

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 nos últimos 40 anos 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 (Apêndice 1). Este levantamento teve como objetivo identificar as obras comuns às duas seleções. Tomamos 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. (EAGLETON, 2006, p. 24)

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. (Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o PNBE-2014, disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-consultas/item/3982-edital-pnbe-2014>).

Observa-se nos editais que as editoras, como têm número limitado de obras a serem inscritas para seleção, precisam escolher os livros a serem inscritos. Isto 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, reforçamos nossa intenção em investigar o que pensam profissionais responsáveis pela produção de livros para o público de bebês e crianças pequenas, isto porque, tanto os envios dos livros para atender ao edital do PNBE como o envio para concorrer ao Prêmio FNLIJ é o resultado da seleção de editores (que em alguns casos contam com a participação de autores).

Com o primeiro levantamento dos documentos já citados, passamos à definição de quais editores e autores seriam entrevistados. Para isso, cruzamos as listas de livros premiados nos últimos 40 anos pela FNLIJ nas categorias “O melhor livro para crianças”, “O melhor livro de imagem” e presentes na lista do “Selo Altamente Recomendável”, com a seleção do PNBE para as creches dos anos de 2010, 2012 e 2014 (Apêndice 1). A partir deste levantamento, identificamos a viabilidade das entrevistas, considerando a disponibilidade de tempo e interesses dos profissionais a serem entrevistados, além da localização de sua moradia. Por questões de tempo e financeiras da pesquisa, só foi possível realizar entrevistas na cidade do Rio de Janeiro. Para isso, foi realizado levantamento dos autores e editores presentes nas listas já citadas, identificando quais vivem/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 em maior número, na cidade de São Paulo, seguido da cidade de Belo Horizonte e Rio de Janeiro. Outra informação que incide na definição dos entrevistados está vinculada às suas agendas, pois grande parte dos profissionais envolvidos com a produção editorial passa parte do tempo em viagens, participando de eventos relacionados ao livro e à leitura.

Identificados os profissionais que teríamos condições de entrevistar, passamos a fazer contato, primeiro por e-mail e depois por telefone. De quinze pessoas, entre autores e ilustradores, tivemos retorno de dois ilustradores, duas escritoras, duas editoras.

Com as entrevistas marcadas passamos ao objetivo de conhecer as ideias dos profissionais selecionados – escritores, ilustradores e editores de obras premiadas e presentes em uma das listas do PNBE para creches nos anos de 2010, 2012 e 2014, sobre o que seria um livro para bebês e crianças bem pequenas. Nas entrevistas buscamos identificar e analisar conceitos de infância e leitura que orientam as produções.

Para a elaboração das perguntas para as entrevistas, realizou-se ainda um levantamento bibliográfico no intuito de encontrar trabalhos que apresentavam as ideias e concepções de autores sobre livros para crianças pequenas e bebês. Não encontramos a especificidade, mas sim entrevistas que buscavam dar voz a autores e editores. Garcia e Dauster (2000) e Oliveira (2005) foram referências para estruturar algumas perguntas das nossas 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?”.

O roteiro utilizado para as entrevistas desta pesquisa apresentava as seguintes perguntas:

- 1) Você acha que haveria características do texto, da ilustração e do projeto gráfico específicas para as crianças pequenas? Quais?
- 2) Como você definiria um livro de literatura para crianças de 0 a 3 anos?
- 3) Quando você escreve/ilustra um livro para crianças pequenas, como você imagina a criança interagindo com o seu livro? Como você definiria esta criança? (Apêndice 4)

As entrevistas tiveram a duração de cerca de uma hora cada. Foram gravadas em áudio e, em seguida, transcritas. A partir das transcrições, foram selecionados os eventos. Tomamos 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 apresentamos as análises das entrevistas contou com as etapas preliminares quando atuamos como colecionadores que, ao constituir sua coleção, reúnem 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)

Ao analisar as transcrições, fizemos seleções, recortes e (re)contextualizamos eventos de falas, compondo as categorias e colocando em diálogo enunciados produzidos nos diferentes contextos das entrevistas. Nesse caminho, novas perguntas surgem e as respostas dadas pelo pesquisador são uma entre outras possíveis. Os entrevistados certamente teriam também novas perguntas e respostas a partir do confronto com as falas dos outros entrevistados que poderiam levar a um novo posicionamento. Como já afirmamos, fazendo coro com Bakhtin (2003, p. 395), os pesquisados são seres expressivos e falantes, que nunca coincidem consigo mesmo e por isso são inesgotáveis sentidos e significados produzidos. Assim, com o anonimato, também é possível conceder, aos envolvidos no trabalho de campo e aos leitores, a possibilidade de dialogar com o acabamento dado pelo pesquisador, concordar, discordar a partir deste acabamento e não de uma fala identificada com pessoas de relevo no campo da literatura infantil brasileira. Decidimos por manter o anonimato destas pessoas para preservar suas identidades.

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, podemos 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.

Neste sentido, a pesquisa em Ciências Humana poderia ser mais uma possibilidade dos sujeitos narrarem, trazerem a história com os seus significados produzidos para escová-la à contrapelo e livrá-la do sentido único. Aqui vale o destacar que na perspectiva benjaminiana não importa o

fato em si da coisa narrada, importa o que pode vir à tona na narrativa. Entrevistas, conversas, depoimentos, observações participantes – procedimentos metodológicos comuns às pesquisas em Ciência Humanas – podem ser assim concebidos como lugares de fala e de escuta. Lugar onde os sujeitos pesquisados trazem suas reminiscências, podem despertá-las para resignificá-la, e onde o pesquisador em suas observações e registro acolhe e se afeta pela escuta atenta. Neste 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 / A necessidade de entendimento / Processo de criação / Tensão editor x autor.

Em um segundo movimento de análise, surgiram novas questões que nos levaram a outras escolhas e assim decidimos 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 destes livros? Existem diferenças entre livros e literatura para crianças e bebês? Como está presente a interlocução? Qual o seu papel?

Com essa estrutura, foi elaborado o texto do capítulo quatro que apresenta a análise desta pesquisa. 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 vem colaborar com as reflexões sobre as crianças e a literatura. E como diálogo não está acabado, mas recebeu sua primeira forma para ser lido e, esperamos, ser 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, esperamos 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, temos 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, bibliotecas - nas experiências profissionais como colaboradora da FNLIJ - e de outras instituições 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. Nesta perspectiva, Bakhtin, ao trazer a palavra como ponte entre 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, p117).

Retornar ao ambiente de convivência de um quarto de século, agora com a intenção da pesquisa, dá a este lugar a forma de um novo lugar. Há também neste processo, o regresso a algo supostamente conhecido, que com procedimentos metodológicos de pesquisa surge repleto de surpresas. As lentes de microscópio e/ou de telescópio colocado ao longo do mestrado permitiram a elaboração de outro olhar. Com Bakhtin (2003, p. 4) reconhecemos, nesse retorno, os véus que necessitamos tirar. “Quantos véus necessitamos 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”.

CAPÍTULO 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; mantém 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, cobiçamos 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 (MAALOUF, 2014, 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 (2014), podemos 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, 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 onde forma e conteúdo se integram. Assim, na materialidade deste 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.

Partimos 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, que vão 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 inscrevem-se em diferentes lugares enunciativos.

Os livros que contam histórias para as crianças também têm suas histórias (TURIN, 2014). Visitamos 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 séries 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 e voz, acentos e, deste 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 pelas palavras de um escritor, nas imagens de uma ilustração ou nas 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 poemas, 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 estava 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 nesta 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 1 livro nos últimos 3 meses. Não-leitor é aquele que não leu nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses (p. 256).

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)...” (idem 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”?

Nesta pesquisa partimos da ideia de que trata López (2013) ao discutir as relações entre a infância e cultura. Esta 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 o 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, buscamos 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 0 a 3 anos de idade, neste capítulo elaboramos 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 buscarmos a história do livro podemos observar em sua materialidade as marcas de interferência nas relações entre o leitor e leitura e também 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, que 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.



Enrolado nas extremidades sobre dois suportes de madeira, o texto é desdobrado diante dos olhos de seu leitor. (CHARTIER, 1999, p.14)

Imagem 1

Com o advento do códex, as relações com a leitura são modificadas e possibilitam ao leitor o que até então não era possível, como pode ser observado nas imagens abaixo.

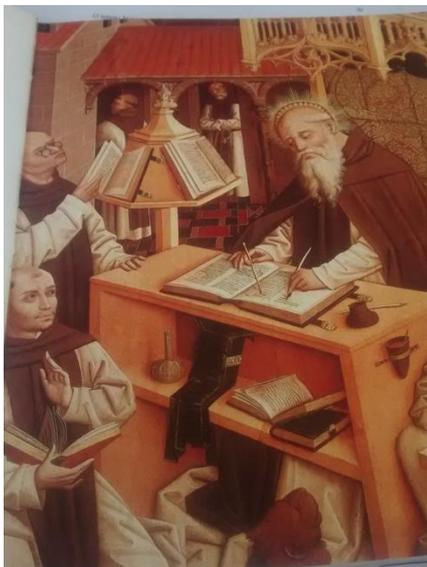


Imagem 2

No interior do monastério, uma representação dos gestos ligados ao códex. (CHARTIER, 1999, p. 15)

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, podendo acompanhar o leitor para ambientes que nem sempre foram os preparados para a leitura. Assim, além da liberdade de escolha do lugar, o leitor passa 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, obra e 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, marcada em uma época pela conquista da liberdade pelo leitor que passa a escolher como, onde e o que ler e mais tarde uma nova modificação, com a imprensa. Este 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 materialidade deste objeto e 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.

Ao longo da história, a ideia de autoria também foi uma construção histórica que possuiu diferentes configurações quanto à função e 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 estabelecem os direitos de reprodução, 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. Estas palavras representam ideias que são diferenciadas pelo 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 deste 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 a existência do livro. O que temos e vivemos hoje já teve 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 ao conhecer contextos de cada época 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, à 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 trouxemos para um posicionamento crítico quanto à história do livro, buscam aproximar o olhar macro de um universo mais específico que nos interessa e que está situado no percurso dos livros infantis neste ciclo de vida do livro.

2.2 Livros Infantis

Segundo Halfon (2012, p. 59), 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. (HALFON, 2012, p. 59)

Neste item é nossa intenção apresentar um breve panorama histórico da produção do livro para crianças pequenas, aí incluindo os bebês. Vamos, então, tecer ideias que nos apresentem 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 como hoje é concebida enquanto categoria social, 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 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 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 disciplinalização 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 tentam 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 tecidos ao longo do tempo. A literatura infantil e livros para crianças inseridos 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." p.24 (...) Na Inglaterra do século XVIII, o conceito de literatura não se limitava, como costuma ocorrer hoje, aos escritos "criativos" ou "imaginativos". 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 tem sido objeto dos mais variados debates, no sentido de responder a 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 permeadas pelo questionamento dos conceitos acima. Para esse debate com Corsino (2014b), voltamos 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. (HALFON, 2012, p. 56).

Assim, está posta uma das tensões existentes quando tratamos de livros para crianças de 0 a 3 anos que, como tentamos demonstrar, está incluído 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 e que possui posicionamento diante do mundo, basta que para isso o adulto seja capaz de ouvir para além de suas limitações. Nosso objetivo nesta pesquisa consiste em conhecer e analisar os modos como autores e editores brasileiros premiados concebem os livros para crianças de 0 a 3 anos. Dessa forma, não iremos definir posição neste debate, mas levantar elementos que possam contribuir para o encontro da criança pequena com o universo dos livros de histórias, incluindo na reflexão o olhar de quem cria e produz esse material.

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 7 ou 8 anos. Aos poucos, com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, se incluem as crianças pequenas. As creches destinadas às crianças bem pequenas são uma instituição do séc. XX que vem 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 para faixa etária de 0 a 3 anos, que podem nos levar a reflexões interessantes para pensar os livros para criança. Analisando a produção dos livros citados acima podemos pensar na forma do livro 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 deste 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 existia até então quanto ao trato com crianças. A esta concepção de infância está relacionada uma nova configuração de família na Idade Moderna que, nas classes mais abastadas, deixa de ser externa e passa a ser nuclear (SARMENTO, 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). A esta nova configuração de família estão relacionadas a reforma da escola e a invenção da literatura infantil.

Halfon (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. (HALFON, 2012, p. 60).

Como expusemos até aqui, a história da literatura infantil nasce entrelaçada à escola em um momento em que as crianças passam a ter outro lugar nas famílias e sociedade. A família tem a função de manutenção e continuidade da estrutura na sociedade burguesa e as crianças precisam ser educadas. Assim, 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 esta 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 20 - 70); iii) Pós-moderna - Período Pós-Lobatiano (anos 70 - ...?). No Período Pré-Lobatiano, não localizamos entre os 50 autores citados por Coelho (1995, p. 27-53) a indicação de Pré-leitor (PL), mas identificamos 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”. Acreditamos que estas pistas podem levar aos livros com que as crianças pequenas tinham contato nesta época. Para exemplificar este Período Pré-Lobatiano quanto à produção, que poderíamos imaginar que seriam levadas aos ouvidos e olhos das crianças pequenas, escolhemos Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921) e Figueiredo Pimentel (1869-1914) que, segundo o levantamento que foi possível realizar, são autores que tratam em seus textos de assuntos que remetem ao espaço familiar onde estava o público infantil que interessa a esta pesquisa. 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 dos clássicos para crianças como: Contos da Carochinha, Perrault, Grimm. A autora reforça a ideia de que a literatura oral é uma das fontes onde bebeu a literatura infantil em sua origem. Uma das escritoras que registrou essa literatura oral foi 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 a partes cantadas, o que evidencia uma forte relação da literatura infantil com a sonoridade, ritmo e musicalidade. Cabe destacar que estes autores não deixavam de ter sua produção relacionada às demandas da educação escolar. Trazemos a seguir a imagem da capa de um livro de Alexina que permite ter algumas referências sobre as características das formas destes livros: como estilo de ilustração em livros infantis nesta época, além de fontes, encadernação, etc.

Observa-se a presença de crianças nas ilustrações que podem nos levar a uma análise inclusive das concepções de infância presentes nestas produções. Por que o livro está apenas nas mãos das crianças brancas e outras observam de cima das árvores? Essa decisão estaria sugerindo que criança índia e a negra representam a literatura oral que registrada tem o objetivo de entrosar estas infâncias? Ao buscar imagens sobre os livros de Alexina, ficamos sabendo de sua preocupação com a ilustração, quando a autora comenta e faz críticas as ilustrações que deveriam registrar a fauna e flora com mais detalhes, mais próximos a realidade.

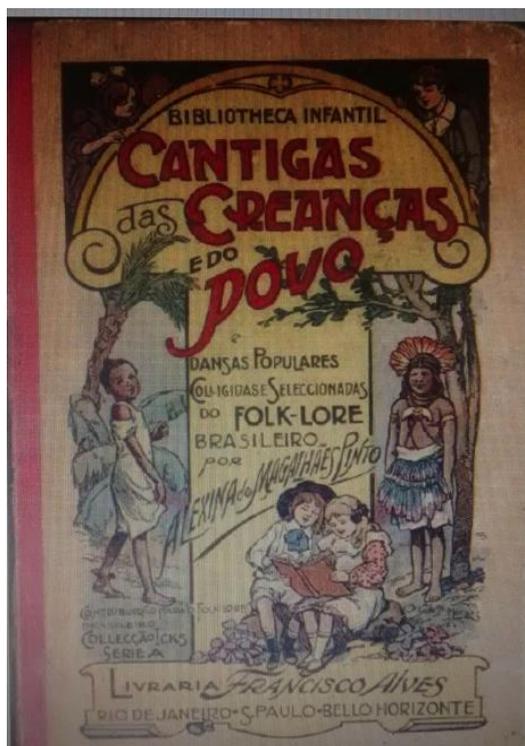


Imagem 3

Desta época também encontramos em Leão (2011), referências a livros infantis no período de 1858 e 1920. Entre o material citado encontramos menção à Livraria Garnier, uma das poucas livrarias na época. Desta 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 pesquisa no site da Biblioteca Nacional encontramos outro livro da época que nos referimos. Aí notamos a presença da temática do cotidiano no mundo animal, a qual até hoje está presente nos enredos dos livros direcionados às crianças pequenas. Também podemos analisar as ilustrações que, diferentes de algumas produções atuais para crianças pequenas, registram os animais com as suas características reais, por mais que estejam vestidos.



Imagem 4

Faremos aqui um salto geográfico e encontramos na Inglaterra dos anos 1800, crianças menores de cinco anos incluídas como pequenos leitores no livro “A Pequena Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, destinado às crianças de zero a cinco anos 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! (CARROL, 2015, p. 7)

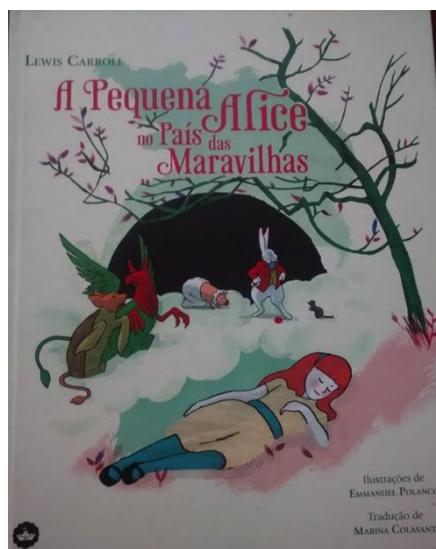


Imagem 5

Nesta versão de Alice, o próprio autor faz uma adaptação e convida a criança pequena a acompanhar a história, seja pela palavra e/ou pela ilustração, sem deixar de se divertir no processo de interação entre estas 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 a “necessidade de explicação”. Como será abordada no Capítulo 3, a 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 destes períodos.

Ainda em relação ao livro de Carrol, observa-se que no diálogo com a criança leitora-ouvinte, o autor traz a ilustração para ampliar o olhar da criança. A página a seguir apresenta um exemplo deste diálogo:

Alice caiu na lagoa, e o camundongo também. Ali estão eles, nadando juntos. Alice não ficou bonita nadando na ilustração? Dá pra ver as meias azuis dela, lá embaixo da água. (CARROL, 2015, p.16)



Imagem 6

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. Encontramos a pesquisa de mestrado de Costa (2011) sobre “A Comissão Nacional de Literatura Infantil e a formação do público leitor Infanto-Juvenil no Governo Vargas (1936 – 1938)”, que discute essa época. Segundo a autora, esta Comissão 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 ao todo nove livros, divididos em três categorias (para crianças de 03 a 06 anos; de 07 a 10 anos e por fim, para crianças a partir dos 11 anos). “O concurso ocorreu em 1937 e premiaram diversos autores, alguns bastante conhecidos à época.”

Vale registrar a presença da categoria três a seis anos. O que indica haver uma preocupação com a produção para uma faixa etária pouco escolarizada na época. Desta 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 tentaram 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).

A seguir imagem de um dos livros vencedores Concurso de Literatura Infantil de 1937 na categoria destinada a crianças menores de 7 anos:

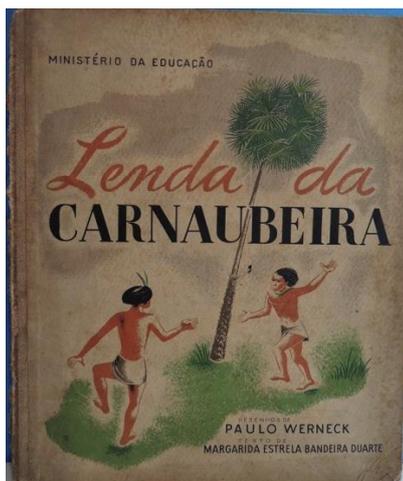


Imagem 7



Imagem 8

Destacamos a seguir o prefácio de autoria de Manuel Bandeira, na edição do livro citado acima.

(...) 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. (MANUEL BANDEIRA)

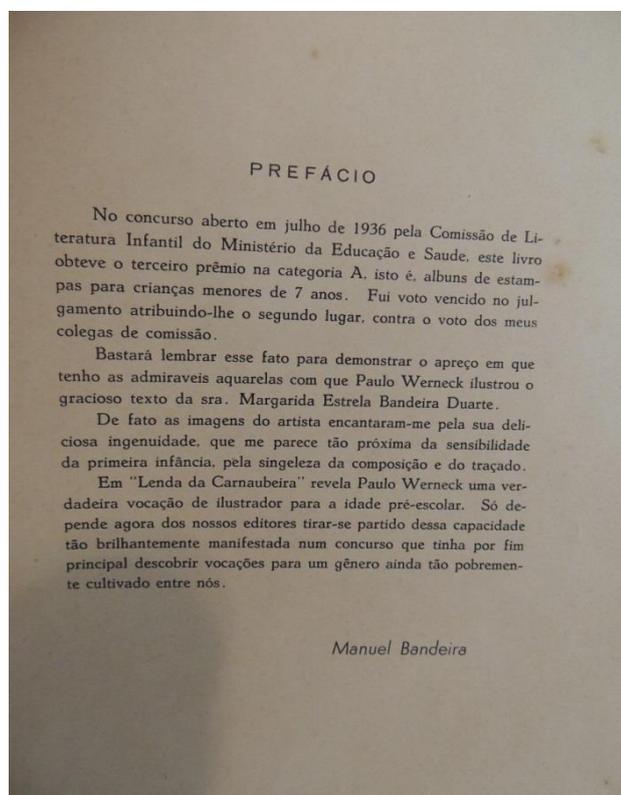


Imagem 9

Esse depoimento de Manuel Bandeira colabora com nossa pesquisa na busca das

ideias de outros tempos sobre a produção literária para as crianças pequenas. Uma delas faz referência ao termo “Álbum de estampas” usado para caracterizar livros para crianças com muitas ilustrações, que surgem 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 “deliciosa ingenuidade” também é interessante de ser observada, pois uma leitura atenta do livro nos 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. Em nossa busca de pistas, duas entrevistas nos 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. Pelo que foi levantado no Brasil, essa produção era muito incipiente.

Para identificar elementos que possam nos dar uma ideia da produção de livros para crianças de 0 a 3 anos deste período, fomos buscar a colaboração de Laura Sandroni, escritora, especialista em Literatura Infantil e uma das responsáveis pela criação da Fundação Nacional do Livro Infantil / FNLIJ nos anos 1960 e de Isis Valéria, atual presidente da FNLIJ, por meio de entrevista realizada no campo desta pesquisa.

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: Para Sandroni (2003):

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 da 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).

Aqui apresentamos algumas capas de livros da escritora Maria Mazzetti, citada por Sandroni (2003):

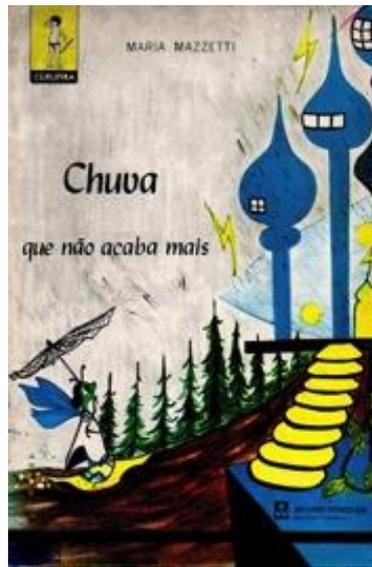


Imagem 10

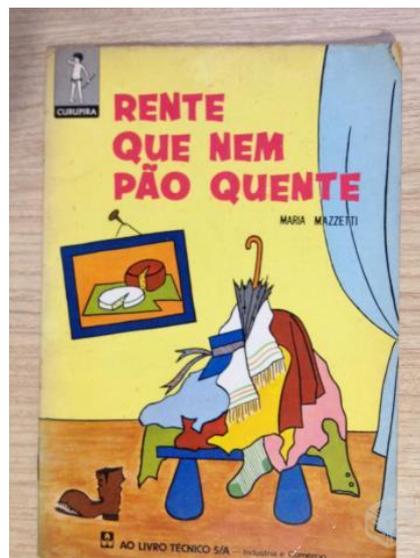


Imagem 11

Além da Maria Mazzetti, Sandroni cita na entrevista Ruth Rocha como mais uma autora brasileira que escreveu para crianças pequenas na década de 1970. Em pesquisa no site de Ruth Rocha, confirmamos em sua biografia temas que até hoje são indicados para as leituras e livros para e com bebês e crianças pequenas:

Palavras, muitas palavras veio a público pela primeira vez em 1976. Brincando com o alfabeto, Ruth cria versos e rimas que remetem às modinhas, parlendas e trava-línguas com a sonoridade dos contos de tradição oral da sua infância. Estavam lá desde o começo o jeito inovador de se dirigir ao leitor e as influências presentes em toda sua obra. (ROCHA, 2015, disponível em www.ruthrocha.com.br)

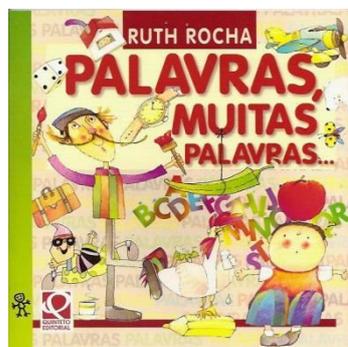


Imagem 12

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 0 a 3 anos. A Feira de Livros para Crianças acontece em Bolonha, Itália, desde a década de 1950 e, a partir de 1974, a FNLIJ passou a representar o Brasil. Com isso, inicia-se um intenso intercâmbio entre a produção nacional e 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).

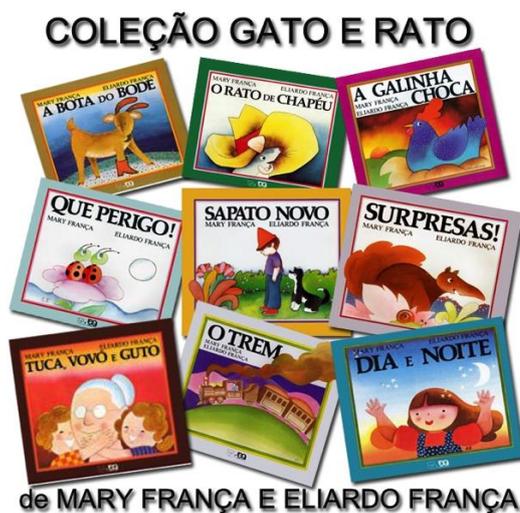


Imagem 13

No site dos autores Eliardo e Mary França, podemos observar a visão deles 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 aproximei 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 (FRANÇA,2015)

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 de forma linear 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 historia. Ela não gostava de ler, ela gostava de inventar. (...) tinha uma de um cara chamado João Felpudo, 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 dezembro de 2014)

Identificamos neste depoimento de Laura Sandroni referência a um personagem da literatura infantil criado em 1845 por Heinrich Hoffmann, em Frankfurt na Alemanha.



Imagem 14

A Primeira edição brasileira de *João Felpudo* é de 1942, com tradução de Guilherme de Almeida (Melhoramentos).



Imagem 15

Como mostra o depoimento de Sandroni, este personagem era usado pelos adultos como modelo de uma criança com um comportamento que não deveria ser exemplo para crianças bem educadas. Segundo Castagnoli (2015), este personagem dá início a uma série de “*enfants terribles*”.

João Felpudo é o pai de uma longa série de *enfants terribles* e pode ser considerado o primeiro livro no qual a criança é representada como um ser complexo, rebelde, com forte desejo, cheio de imaginação e medo. Os livros destinados às crianças no fim do século XIX retratavam preferencialmente a criança como os adultos gostariam que fosse: educada, limpa e gentil. (CASTAGNOLI, 2012)

Nossa outra entrevistada, Isis Valéria, atual Presidente da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ, que atuou como editora de literatura infantil nas editoras Agir, Melhoramentos e Editora do Brasil e também foi autora de livros de panos para crianças na década de 1980, relata sobre uma época artesanal do trabalho de professores e a forte influência da cultura portuguesa ainda nos anos de 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 40. Antes do fim da Segunda Guerra Mundial, se registra a Editora Majora, portuguesa, que produzia livros de panos para bebês, e aqui no Brasil, de 1958 a 1960. (ISIS VALÉRIA, entrevista, dezembro, 2014).



Imagem 16

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 e fui desenvolvendo ela em partes, montava bonequinho, que abotoava, tinha fechecler, 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, dezembro, 2014)

Segundo Isis Valéria, nos anos de 1970/1980 os livros para crianças pequenas eram em sua maioria cartonados, chamavam-se *Traquelados*, em espanhol e muitos eram produzidos na 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, 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 70 foi para a Suécia e viveu um tempo lá. Na Suécia, na Europa, na Holanda, as próprias bibliotecas têm espaço para as mães levar 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 80, 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, porque eu nunca mais vi. (ISIS VALÉRIA, entrevista, dezembro, 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. Com a intenção de buscar mais elementos que nos ajudem a compor o panorama proposto, buscamos 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, elaborada por esta instituição. Ao participar de diferentes projetos coordenados pela FNLIJ é possível ter acesso a este 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, têm sido possível conhecer detalhes da produção direcionada para crianças de 0 a 3 anos, o que 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.

Durante o levantamento de material para a pesquisa aqui apresentada, outro dado chamou a atenção e ajuda a compor uma primeira análise da produção editorial para crianças desde bebês. Estamos nos referindo ao material distribuído para o professor pelo Ministério da Educação/MEC, que acompanha o acervo selecionado pelo PNBE para o segmento da Educação Infantil , GUIA 1: Educação Infantil . Neste material está presente análise da produção diante o 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)



Imagem 17

Vale aqui uma análise de uma informação disponível no site do MEC, que pode ser um indicador deste menor número de inscrições sinalizado no gráfico anterior. 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.

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)

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, podemos trazer 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 dissemos, 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 com nomeação de figuras, contar e até mesmo se alimentar, usar penico etc.

A análise do acervo do PNBE de 2014 ainda analisa dentro da categoria creche os temas mais enviados pela 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 inserir, de forma sistemática, no mundo 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 desta análise, levantamos algumas questões que podem colaborar com nossa intenção em conhecer a atual produção de livros para crianças de 0 a 3 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 envolvem 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 embagam, 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*?

Livros Inscritos na Categoria 1: 0 a 3 anos

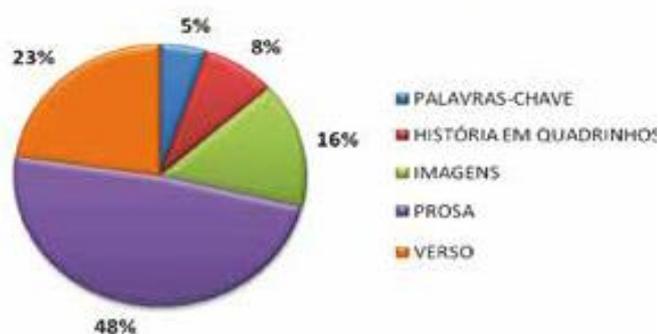


Imagem 18

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, traz elementos que nos levam a questionar por que as editoras não inscrevem 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. Esta 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 pensando na produção literária para crianças pequenas, identifica que o livro para crianças entre zero e seis anos apresenta especificidades, mas não devem ser esquecidos “os critérios de qualidade estética que permeiam o processo literário.” (p. 13). Considerar 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 nestes catálogos ou quando vamos a livrarias em busca de livros para a primeira infância, em geral, a oferta está relacionada a livros brinquedos, de panos, plástico e sem palavras. Para Debus (2006), “o banimento” 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. Esta 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 de 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, vimos trazer uma outra abordagem para analisar estes acervos. É possível encontrar na produção editorial nos últimos dez anos, livros que cuidam deste objeto cultural em suas dimensões de forma e conteúdo que também encantam as crianças desde bebês. Desta forma, somos levados a, mais uma vez, chamar a 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. Esta autora sugere alguns títulos da produção nacional brasileira, e que o posicionamento do adulto sobre essa produção poderia melhorar o acesso das crianças desde bebês a uma literatura de qualidade. Finalizamos 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.

Para apresentar a seleção de Reyes (2010), além do texto em que a autora comenta suas escolhas, selecionamos algumas capas de livros com o objetivo de trazer também alguns elementos gráficos que os compõem.

- a) Acalantos, cantigas de ninar e poesias (livros sem páginas). Para as boas vindas - ao bebê que ainda não nasceu... Ou que acaba de nascer



imagem 19

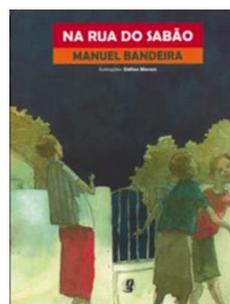


imagem 20

- b) Livros para mãos pequeninas – “Uma seleção dos **livros mais mordidos** pelos meus bebês. Escolhi os que tinham muitas marcas de dentes: acredito que é um bom sinal”.

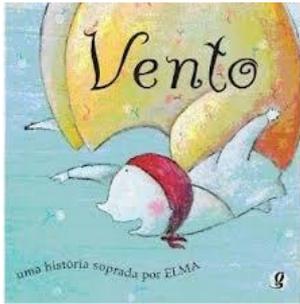


Imagem 21



imagem 22

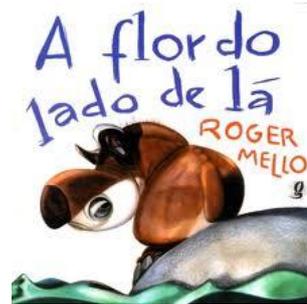


imagem 23

- c) Primeiras conversações de vida entre a imagem e palavra - Para contar na beira da cama, em **triângulo amoroso**:

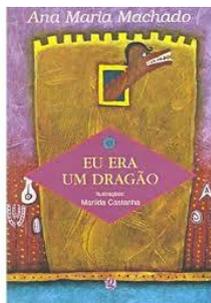


Imagem 24

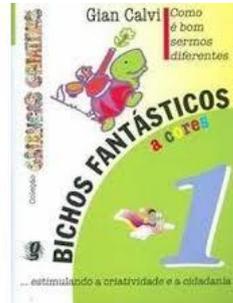


imagem 25



imagem 26

- d) Para sair de casa e chegar até a escola. Uma lista sem idade. Mais poesia tradicional e de autor:



Imagem 27



imagem 28

- 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:

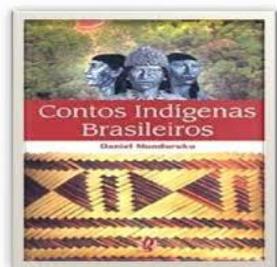


imagem 29



imagem 30

Reyes (2010) indica estes livros partindo de um posicionamento que inclui 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 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.

No próximo capítulo discutimos a leitura e ainda com Reyes indagamos: quando nasce leitor?

CAPÍTULO 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 nos parece afinado com as ideias 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, nossa 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 como alternativa para “(...) fazer do país uma sociedade leitora. Se é um projeto literário é também uma ação política por sonhar um país mais digno”.

Pensar a infância, em sua relação com a liberdade e a imaginação, nos 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, são

elas: o afeto, a linguagem, a imaginação e a memória. Neste capítulo analisaremos 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. Nossa 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, 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 seguintes organizações: *Associazione Italiana Biblioteche*, *Associazione Culturale Pediatri* e *Centro per la Salute del Bambino* e 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 busca orientações sobre o desenvolvimento de crianças até os 3 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 Vigostki, 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, 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 tem raízes pelo corpo inteiro (...) Os olhos tem raízes pelo corpo inteiro (...)”.

Bakhtin (2003) também aponta essa dimensão do sensível que nos constitui como sujeitos por meio da atenção da mãe no início de nossas vidas. 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 nossas vidas 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 sua própria infância, o adulto tem em mãos uma ferramenta preciosa quando pretende estreitar laços com uma criança. Queirós (1989), 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. Histórias lidas pelos abraços e risos trocados. Leitura cuja compreensão literal pouco importava. O som, o ritmo, a voz, 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 (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.

Bonnafé¹ (2008) sinaliza a importância da palavra, da narrativa e do lúdico nos livros para crianças de 0 a 3 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, 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 lenguaje. 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).

Bonnafé (2008) sugere que possamos perceber o livro de histórias para além da

¹ Maria Bonnafé, uma das fundadoras da instituição francesa Ações Culturais Contra a Segregação e a Exclusão – *ACCES* desenvolve trabalho pioneiro no encontro entre a primeira infância e o livro.

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. Esta 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 para que as crianças pequenas tenham contato com histórias por meio da voz do outro, o que ele chama de “ler com os ouvidos e escrever com a boca”. Este autor defende 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” (idem, p. 18). Parece-nos que, ao analisar e relacionar as concepções de infância e literatura, podemos colaborar para que as produções como as escolhas de livros para crianças de 0 a 3 anos, possam acompanhar 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, Vygotsky (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 Vygotsky (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 nos leva a refletir sobre a importância de ampliar as experiências das crianças quando o objetivo é proporcionar bases sólidas para a sua atividade criadora. Tal princípio nos 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 é considerada uma forma de ampliar as experiências a partir da imaginação/experiência do outro, como sinaliza Vygotsky (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 grafema.

La tentación de lo utilitario, como la presión insistente para el aprendizaje precoz, reviste muchas variantes. Los demonios 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 en su desarrollo. (BONNAFÉ, 2008, p. 163)

No início deste capítulo, Queirós (2009) sugere um projeto literário como ação política e, na citação acima, Bonnafè (2008) discute a questão para além das leis de mercado, para que esta produção não conduza às relações das crianças por 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 contrario, es su participación en un acto de comunicación literaria lo que les permitirá avanzar por esse camino. (COLOMER *et al.*, 2002, p. 12)

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, estamos compreendendo o desenvolvimento como um processo que não é linear e 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 destas linguagens atende a necessidades diferentes. Destacamos aqui que o encontro com a narrativa, entre tantas possibilidades, proporciona o contato com a relação entre imaginação e realidade, que Vygostki (1987) apresenta como potência na constituição do sujeito e de suas relações e que Bonafé (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 con un libro, a cualquier edad, es como el encuentro con un nuevo amigo; no puede imponerse, sólo sugerirse. (BONNAFÉ, 2008, p. 49)

Este encontro com um novo amigo é um convite sem imposição. A entrada de bebês e crianças pequenas nas creches determinou o incremento da produção de livros para esta faixa etária. Ao nos referimos aos livros de literatura infantil, estamos tratando de relações, vínculos que se dão por meio da linguagem, considerada por nós como resultado das ações dos sujeitos que são constituídos na e pela linguagem.

Vale voltar a pensar na produção que hoje compõe os acervos nas creches. Qual o filtro para a seleção?

Ao observar os diferentes discursos/ações presentes nas relações entre crianças e adultos, somos levados 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). Esta autora também ajuda a pensar sobre o quanto é complexo formar leitores, construir relações com palavra escrita que não têm a estrutura linear da informação. Isto 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, somos levados a pensar 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 podemos 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!” (OLIVEIRA, 2005, p. 186). Ainda sobre as escolhas dos pequenos, podemos citar a experiência de Reyes (2010) com seu grupo *Espantapajaros* na Colômbia, junto a bebês, crianças pequenas, livros e adultos. Este 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:

Para os partidários do útil, os textos e as ilustrações tem que aproximar a criança do seu cotidiano, do seu habitual... Descartam por completo a observação, mas elementar dos bebês, quem tem 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 a vida cotidiana e permite sonhar! (BONNAFÉ, 2008, p. 161 - tradução livre).

Para o adulto que esquece a sua infância – suas memórias afetivas, muitas vezes permeadas por livros, histórias e o olhar de adultos atentos – tem 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. Rotterdam (2003) em “O Elogio da

Loucura”, em uma divertida brincadeira sobre a vida humana, provida de sal e graça, dá voz à loucura, Deusa Grega Moria. Esta 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, nesta 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 de Gabriel Garcia Marquez, “Minhas Putas Tristes” propõe o deslocamento de nosso olhar sobre muitas coisas, como a velhice, a formação de leitores, a literatura, 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.” (idem.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 90 anos; crianças desde bebê recebendo livros como presentes que possam explorar com liberdade, transformando-os em chapéus ou tijolos. Espero 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 10 meses a quatro anos, ao propor o livre acesso das crianças ao livro fazia isso rompendo limites pré-definidos 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 desta 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 apresentem 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)

CAPÍTULO 4 - Com a palavra autores e editores premiados

Ah! Tu, livro desprezioso, 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 desprezioso 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 discutimos as relações entre a infância e a o nascimento do leitor. Buscamos 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 desta reflexão.

Neste capítulo, apresentamos a palavra dos autores e editores de livros premiados para capturar as especificidades do livro de literatura para crianças bem pequenas. Voltamos à ideia de que a palavra é a ponte lançada entre eu e os outros e que o trabalho do pesquisador é se debruçar no 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, damos outros acabamentos. 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, p.3), 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 0 a 3 anos, do texto, da ilustração e do 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?

Como explicitado no primeiro capítulo desta dissertação, optamos pelo anonimato dos autores e editores entrevistados. Assim, com o objetivo de colaborar com a leitura do capítulo destinado à análise das transcrições seguem a atividade e nome fictício dos entrevistados: Gracinda – Ilustradora, Marcelo – Ilustrador e Escritor, Cléo – Escritora, Sandra – Escritora, Betina – Escritora e Editora, 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, 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 fizeram e se diversificaram. No primeiro movimento de análise surgiram ideias que nos levaram a discutir a presença de concepções de infância pautadas em uma criança escolarizada, mas um retorno crítico ao material apresentou dimensões mais desafiadoras. Neste segundo movimento, identificamos 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, autor entrevistado, que “focar no 0 a 3 anos, talvez seja sair do 0 a 3 anos”. Trazemos a seguir as categorias que emergiram das entrevistas.

4.1 Livros para crianças de 0 a 3 anos de idade?

Nossa 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 a faixa etária de 0 a 3 anos, estaríamos partilhando também de nossas questões quanto ao endereçamento etário da produção literária.

4.1.1 “Se focalizar nesse 0 a 3 anos talvez seja sair do 0 a 3”

Eu nem sabia que existia essa categoria de 0 a 3 anos. Parece-me que a criança pode ver um livro de fotos do Sebastião Salgado, ver um livro do Guimarães Rosa, em que ele veja algumas ilustrações, sei lá, do Poti, Santa Rosa. Por mais que não seja um livro de 0 a 3 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**. Se focalizar nesse 0 a 3 é sair. Talvez seja sair do 0 a 3 anos. (Marcelo, autor, entrevista em 11/ 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 que a criança senta e fica entretida com aquilo. (Gracinda, autora e editora, entrevista em 11/ 2014)

Então, porque 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 ele tem qualidade, ele tem idade ou devia para começar, mas ele não tem idade para acabar, o livro que serve para uma creche, ele também serve para o menino mais velho. Porque não? (Cléo, autora, entrevista em 11/2014)

Nos três eventos a ideia de um livro específico para as crianças de 0 a 3 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 neste 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

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 possa detê-la 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 tratam o 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 e não amplia.

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, autora e editora, entrevista em 11/2014)

Eu me lembro de quando eu era pequena, adorava ver o livro de anatomia que meu pai tinha. Ficava em cima do armário e tinha as partes em transparência que 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, autora e editora, entrevista em 11/2014)

O encantamento de Gracinda nos ajuda a observar o quanto as crianças revertem 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 este momento da vida não pode ser entendido como um bloco homogêneo, no qual se distinguem mudanças das habilidades mais visíveis da criança como as motoras. A faixa etária dos 0 a 3 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 pequenos 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 que elas podem manipular sozinhas e quais os livros que a presença do adulto se faz necessária? A ideia de que a criança precisa ter acesso direto ao livro tem trazido um investimento do projeto gráfico-editorial na materialidade do livro: resistência, tintas atóxicas, bordas arredondadas que facilitam o folhear são algumas características do livro para os pequenos que têm predominado. Mas olhar a criança apenas em suas habilidades adquiridas, não nos 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 outros apresentam preocupação com a restrição do acesso aos livros de literatura ao universo do “público alvo” de um produto. Esta 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, considerar a qualidade da relação, a possibilidade do vínculo, que o encontro das crianças com livros de histórias pode proporcionar como nos 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 Cisneiros², 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. (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 das 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 0 a 3, pra mim já está errado, eu vou fazer um livro depois eu 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 0 a 3 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, autor, entrevista em 11/2014).

Eu não penso, porque eu 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

² A escritora americana de origem mexicana Sandra Cisneiros. Trecho adaptado de “ Eleven”, em *Woman Hollering Creek and Other Stories*. New York: Randow House, 1992 [N.A] In REYES 2012 p. 37

gente também conserva muito desse lúdico inicial, eu conservo muito as minhas sensações dessa época. (Gracinda, autora e editora, entrevista em 11/2014).

... 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 que minha mãe lavando louça e eu assim bem menina, com uns quase cinco anos, minha mãe brincava: - Soninha, então “ta tataratata então ta”. Um sentimento que eu tenho é que eram horas, horas brincando do “tataratata então ta”, então 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 quando ela veio da Bahia, ela veio num navio. (Sandra, entrevista, nov.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, entrevista, nov.2014)

Diante do desafio em definir o que seriam livros para crianças desde bebês ou ainda a pertinência desta classificação por idade, com os eventos acima, 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 de 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, encontramos 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 de acervos para creches, este 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 0 e 3 anos. O público alvo, ao supor uma pessoa real, perde 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 autor, 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 pra ela. Que ela se reconheça naquela história, 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 de tudo que poderíamos proporcionar um livro mais adequado para essa criança. Adequado no sentido da criança ser acolhida pelo livro, e dela 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 com aquela história. Mas se você pensa, eu gostava dos contos de fada quando eu era pequena, eu lia para os meus filhos os contos de fadas quando eles eram bem pequenos. (Cléo, autora, entrevista em 11/2014).

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 sua. 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.

Castrillon (2014), 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, possa estar atendendo 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.” (CASTRILLON, 2015, p. 5). Ao problematizar o controle, a censura à autonomia da criança, Castrillon, 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 desestabilizadora (CASTRILLON, 2015, p. 4).

São muitas as histórias nas quais as crianças podem morar. Com Castrillon, não podemos desconsiderar que somos levados a definir muitas vezes nossos gostos constrangidos, limitados a 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. Esta 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 Castrillon (2015), “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”. Neste 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 arrebatá-las às crianças.

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. Neste 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 “claridade que cintila dentro de sua ignorância” (MEIRELES, 1984, p.30).

4.2 Livro para crianças e literatura infantil “A arte é anti-faixa 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, estão presentes na literatura oral em forma de cantigas, brincos e parlendas que compõem os momentos de vínculo entre adultos e crianças. Esta linguagem que cria elos vai tomando seus primeiros contornos na infância e, ao longo da vida, remontam nossa memória afetiva. Estes primeiros encontros com a palavra foram tratados com maior profundidade no terceiro capítulo desta dissertação “Quando nasce o leitor?” e aqui é retomado pelas vozes dos entrevistados.

No panorama da história do livro para crianças desde bebês, destacamos 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, p.61) 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.” Todo este 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 desta 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 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.” (Marcelo, autor, entrevista em 11/ 2014).

Em análise da produção editorial para crianças e bebês, durante composição de listas de acervos para a FNLIJ, identificamos que a produção que tem se direcionado para crianças pequenas pode ser assim classificada: livros brinquedos, livros informativos (ex: ensinam conceitos, comportamentos, nomes), livros pop up (ex: com surpresas que saltam das páginas), livros para manipulação (ex: com texturas de pano, plástico). 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.

Estas categorias de livro infantil parecem atender a uma demanda de mercado 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/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 anuncia 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 conceito de infância, em oposição à vida adulta, se deu seguindo a lógica da modernidade, da vida produtiva e do rumo à 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. Que é um texto bacana, que interessa que é uma narrativa de imagens... (Betina, autora e editora, entrevista em 11/2014)

Pessoas boas, pessoas ótimas quando fazem musica, poesia, são ótimos, mas quando fazem para crianças fazem qualquer coisa, porque tem 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 0 a 3 elas se dão muito mal, muito mal porque é... Eu nunca fiz uma coisa de 0 a 3, eu tenho vontade de fazer alguma coisa para de 0 a 3... mas é preciso muita coragem pra fazer, mas é muito difícil, eu nunca fiz(Marcelo, autor, entrevista em 11/2014).

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, autor entrevistado, 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, do 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 11/ 2014).

Coisas óbvias, dentro do campo da obviedade, não provocam aquilo que a gente considera que a literatura se propõe que é o encantamento, que é a emoção, que é o desenvolvimento do ser sensível, da desconstrução, é do 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, que eu acho que uma das perguntas: como que é isso? 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 que é pertinente a todo texto literário de qualquer idade, ele também tem que ter o cuidado com a questão da sonoridade, das repetições das palavras. (Sandra, escritora, entrevista em 11/2014).

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, consumido. Sandra, identificando a possibilidade de unir elementos da infância, como a sonoridade e a repetição de palavras, ao desenvolvimento do aspecto 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 analisamos até aqui, o diálogo que se segue busca, ao mesmo tempo, 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 dele, mas sim acolhê-los, para que juntos possam desvendá-lo, mas sem 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 e 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, autor, entrevista 11/2014).

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 as crianças desde bebês.

Os eventos que seguem apresentam elementos que nos contam sobre mais 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 uma criança pequena tem uma afeição pelo som das palavras já que ela está iniciando esse diálogo com palavras. Aí eu 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 desta sonoridade, porque provoca o lúdico, vira uma brincadeira com a palavra,

não é? (Sandra, escritora, entrevista 11/2014).

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, por conta dessa sonoridade e dessa ludicidade, então a repetição faria parte, tentando contemplar a questão da sonoridade e da ludicidade. (Sônia, editora, entrevista em 11/2014).

A gente tem que estar isento de ideias pré concebidas. 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 lendo e ele pulando. Aí eu parei de ler, aí ele parou de pular. Então eu 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 ele brincar, com o lúdico, com o sonoro. (Cléo, autora, entrevista em 11/ 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 estes elementos na composição da literatura infantil que não busca só acolher a criança desde bebê, mas também o adulto que participa desses momentos. Outra ideia, que observamos 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, ele tem uma simplicidade muito grande, não tinha verbo, apesar de ter encontros consonantais e dígrafos, então se vê que tem uma preocupação, mas ao mesmo parece extremamente avançada o tipo de poética simplificada que o livro tem. (Marcelo, autor, 11/ 2014).

Então a criança precisa logo começar a fazer sentido. Ela está entendendo? Ela não está entendendo? Algumas coisas são do universo sonoro, outras são universo tátil, visual, e mesmo a compreensão 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. (Marcelo, autor, 11/ 2014).

Ao incluir Fernando Pessoa no repertório de leitura de uma criança pequena podemos, com as ideias de Marcelo, confirmar que "a poesia é assim e ela não quer fazer sentido muitas vezes", mas é comum os adultos interferirem na brincadeira entre a criança e a poesia porque quer uma explicação, quer uma compreensão da criança, quer logo tirar a criança daquela região não prática e não produtiva.

4.3.2 Temas do universo infantil? - “A palavra arcnídeo, claro que a criança adora”

Aqui selecionamos 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, escritora, entrevista em 11/ 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 ela não é uma boa história. (Cléo, escritora, entrevista em 11/2014)

Fora os temas que precisam também ser adequados à faixa etária. A gente acredita que 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 de estranhamento e da diversão ou da informação, e temas que estejam dentro da vivência do horizonte da criança dessa faixa etária. (Betina, autora e editora, entrevista em 11/ 2014).

É uma palavra maior, a aranha que ganhou o concurso de aranha. A palavra arcnídeo, 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. Arcnídeo é uma palavra que pode fazer sim parte do universo literário, por mais que a criança não use esta palavra. O autor brinca com os significados do dicionário e, como as crianças, transgride: “Arcnídeo 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 nos leva a refletir sobre as idades que passamos e que para cada um se apresenta de formas diferentes. Isto pode indicar que uma criança de dois anos pode ter interesses diferentes de outra criança de dois anos. 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 10 meses. Com o intuito de que a conversa com a mãe transcorresse 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. Este autor chama a 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." (idem, 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) podemos avançar alguns anos no desenvolvimento do bebê e encontrá-lo aos dois anos quando a imaginação continua permeando o cotidiano desta criança com muita intensidade e segundo o autor, “algumas histórias de fadas, como a das Botas de sete léguas ou o Tapete mágico, será a contribuição adulta para esse tema.” (idem, 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 11/ 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 fosse o azul... Tudo bem, nesse momento as pessoas não vão querer tentar formar uma opinião contrária para criança (Marcelo, autor, entrevista em 11/ 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. (Cléo, autora, entrevista em 11/2014).

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, autora, entrevista em 11/2004).

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, mas o que se tem constatado é que a ausência de palavras escritas, se para as crianças não importa muito porque a narrativa é provocada pelas imagens, para os adultos, muitas vezes, intimida. 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 uma 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. Estas características têm sido apontadas na área do design gráfico como adequadas 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 se pode generalizar. 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 uma simplificação.

4.3.4 O texto e a imagem

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

Eu acho que isso vai variar de projeto a projeto, eu tenho gostado ultimamente - esses dois livros que vão sair agora - de um espaço no texto no branco, e um espaço para imagem, para dar espaço para 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 polemizando 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 eu acho que entra outra personagem na história que é o mediador. (Cléo, autora, entrevista em 11/2015)

A relação entre texto escrito e imagens tem papel importante na elaboração de um 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 nessa 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. Com Benjamin (2002) dialogamos 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 reino das gravuras não coloridas, assim como vivencia plenamente os seus sonhos no reino das coloridas. (BENJAMIN, 2002, p.66)

4.3.5 “Objeto auto portante”

No movimento já citado de que talvez seja preciso sair do “0 a 3 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 um livro que tem até uma capa dura, que ela possa ter um manuseio do jeito dela. Um livro grande que a criança pode manusear inteira, 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, entra (Sandra, editora, entrevista em 11/ 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 banhos em plástico, de pano. (Betina, autora e editora, entrevista em 11/ 2014).

Quando você pensa em uma criança de 0 a 3 anos, você está pensando em um bebê praticamente. Então, é claro que você vai imaginar ali um livro aonde a ilustração é uma parte fundamental. A parte gráfica que você vai apresentar ali 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, autora, entrevista em 11/2014).

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 uma das coisas que o livro é físico, nesse sentido ele é mais físico. Mais 4G, 3D do que o livro digital, esse livro conhecido, livro, livro que na história se formou codex, mesmo que fosse outra estrutura de livro, não existe só estrutura do codex. Ele que é um objeto que interessa muita a criança de 0 a 3. Ele é autoportante, você pode colocar ele em pé e ele fica em pé, passe as páginas ele é todo um mundo de surpresas, uma página após a outra é surpresa, é susto. (Marcelo, autor, entrevista em 11/ 2014).

Eu gosto de fazer esse livro para criança menor, em que ela abre a página e ela ri. (Gracinda, autora e editora, entrevista em 11/ 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 de algumas pessoas virar um livro. (Marcelo, autor, entrevista em 11/2014).

Como já tratamos, 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 autonomia do movimento, pelo contrário, essas características são um desafio tanto para quem convive com crianças como 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 pode levar para onde quiser, sentar em cima, entrar nele e assim inventa um mundo de possibilidades que o livro contém, desde bem pequenas.

4.3.6 Tipo de letra é importante?

...criança se apropriar do livro de corpo e alma, a parte gráfica do tipo de letra é muito importante. Claro que o texto voltado para esse público de 1 a 3 anos não tem nenhum desejo de alfabetizar, de nada, mas assim 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 em caixa altas eu acho que dá 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 11/ 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 ela 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 que passa para cursiva, então a gente vai se preocupando com isso. (Betina, escritora e editora, entrevista em 11/ 2014).

Interessante observar como bebês e crianças pequenas já estão inseridos no universo da leitura e da escrita, o que nos parece uma preocupação pertinente já que somos uma sociedade fundada na leitura e na escrita. Mas devemos problematizar a preocupação com o que falta “ 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/ou dos jogos de linguagens verbal e visual na relação com o adulto e o que o adulto predeterminou e espera que ela responda. Muito se aprende com a literatura Candido (2011) chama a 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. Esta 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. Neste sentido, a letra, a palavra, a frase por si sós são muito pouco já que um texto é mais 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 infinidades 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 estes 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, como nos ensina Bakhtin () se banhando dos significados que aqueles sinais são capazes de fazer emergir. Mais do que a letra, importa o que está por trás do conjunto delas. 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, criança escolarizada?

4.3.7 Livro digital- livros 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, escritora e editora, entrevista em 11/2014).

Não poderíamos deixar passar o que ainda é novidade para muitos mesmo vivendo com a presença diária do universo digital. Betina ressalta que mesmo com a mudança de suporte, que traz uma nova dinâmica às narrativas em que a imagem tem lugar de destaque em relação ao texto escrito, ainda causam posicionamentos diferentes. Mas, ao falar de uma nova geração que está nascendo em uma sociedade da informação com o universo digital praticamente estabelecido, é preciso considerar a presença dos livros digitais e a qualidade de sua produção. O smartphone dos pais está deixando de ser novidade, para o bebê, mas o 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, 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 impedimento o acesso a algumas obras. Mas o olhar do editor chama a 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 e assim nos coloca mais uma vez na frente das ambiguidades que devem ser levadas em conta na produção de livros, objeto 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 - eu tenho maior cuidado para responder e dizer o seguinte: o fato da gente escolher esse livro para publicar não significa "somos uma editora de qualidade, seu texto é fenomenal". Não! Significa que eu sei editar, publicar e comercializar esse livro. Não significa, quando eu 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, para o autor, pode ser que aquele livro funcione maravilhosamente para outra pessoa. (Betina, escritora e editora, entrevista em 11/2014).

Mas de fato, a ilustração é um grande atrativo, eu acho que a criança gosta de se reconhecer naquela imagem e eu acho 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, escritora e editora, entrevista em 11/2014)

Sentamos juntas pensando nesse livro num todo, no texto, o que o texto vai deixar de ausência, 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 o papel do editor, eu colocaria o editor nesse circuito ele é fundamental, nós precisamos de bons editores, 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, autora, entrevista em 11/2014).

Já que incluímos a ideia de mercado editorial como ponto de tensão que influencia a produção de livros para crianças de 0 a 3 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, que aqui apenas iremos comentar. 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, autor, entrevista em 11/2014).

Curioso notar, por exemplo, que nos editais de compra de livros para o Programa Nacional de Biblioteca na Escola, PNBE, existe como um dos critérios para alguns livros a avaliação do INMETRO, o que busca garantir a segurança das crianças pequenas. Mas quando buscamos no site deste 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. Notamos então que os livros para os pequenos ficam em uma categoria nebulosa. São livros ou são brinquedos? Ou ainda, ler pode ser uma brincadeira, mas isto 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, catálogos de editoras ou ofertas nas livrarias, canais de encontro do livro com seus leitores, o produto brinquedo tem mais espaço do que as possíveis brincadeiras que a leitura e poesia podem sugerir e proporcionar.

Bonnafé, (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, por Winnicott, como construção de sentidos:

Muchos autores han insistido recentemente em la función esencial de lo narrativo, y han propuesto fundamentalmente la idea de que su calidad refleja aquella, segura, insegura o esquivada, 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. (Donald W. Winnicott)” (BONNAFÉ, 2008 p. 22).

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

Ainda que haja uma tensão entre autor e editor, 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 as 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 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, 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, ela rejeita. (Solange, entrevista em Nov./ 2014).

Eu imagino que tem que ter uma mãe, ou um pai ou uma tia, ou uma avó ou irmão, numa situação bastante afetuosa contando essa história, falando essa história, repetindo, porque crianças muito pequenas, tem 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, entrevista em Nov. 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, entrevista em Nov. 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, ele é um personagem fundamental na história. (Cléo, entrevista em Nov. 2014).

A prática de muitos anos, proporcionando o encontro entre bebês e crianças pequenas com os livros de história e de literatura infantil, tem evidenciado o quanto 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 do brinquedo. Isto 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 a criança, ela precisa logo começar a fazer sentido. Ela esta entendendo? , ela não esta 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 ela está em um universo ainda muito em que as coisas não precisam fazer sentido por mais 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, entrevista em nov. 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, em liberdade é capaz das mais impensadas ressignificações, assim é 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 o que leem. Talvez se a importância em “ler com ouvidos” (Brito) fosse um pouco mais discutida a ideia de Marcelo, de que podemos chegar às palavras por sua plasticidade, por sua sonoridade, ajudariam a muitos adultos ao 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, entrevista em nov. 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 destinados a eles. 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?

Em Bonnafé (2008), Diaktin descreve o entendimento da criança além do que definimos com a 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 In: BONNAFÉ, 2008, p. 164).

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 um razonamiento, y exigir de ellos una “comprensión” a nuestra manera produce en cambio um 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. (BONNAFE, 2008, p. 66).

Nesse momento em que a multiplicidade de posições presentes no processo de

produção de livros para crianças de 0 a 3 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, (2008):

Proporcionar libros a los bebês no significa propuser uma forma de aprendizagem precoce de La lectura. Se trata de rehabilitar el juego con narraciones por médio de um contato lúdico com el libro, um objeto surpreendente, com demasiada frequência reservado a una minoria y encasillado em um concepto cultural estrecho. (BONNAFÉ, 2008, p. 36)

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. Podemos citar alguns, a título de informação para quem deseje aprofundar essa leitura.

Bonnafé (2008) traz uma bibliografia recomendada com a seguinte classificação: “*Las preferencias de los más pequeños*”, “*Las preferências de los que empiezan a hablar*”, “*Las preferencias de los que van al jardín de niños*”, “*El descubrimiento del vasto mundo*”, “*Canciones, rimas, poesía*”, “*El universo familiar y el mundo del sentimientos*”, “*Historias con itinerários y repeticiones, El gusto por lo extraño*”.

Natti per leggere (2012) é uma associação italiana em que pediatras, bibliotecários e outros profissionais ligados à primeira infância em seu *Guida per genitori e futuri lettori*, apresenta 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 os seguintes critérios para classificar os livros: *Carícias de Rima, Livros filhotes, Antes de Dormir, 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, Narrativa de mundos possíveis*,

A questão da classificação dos livros para crianças, por faixa etária ou séries escolar, relacionada a temas, de acordo com objetivos dos planejamentos das aulas, parece orientar o olhar de algumas editoras brasileiras nos critérios de organização de seu Mas além de s catálogos como parâmetros de crianças escolarizadas ou alfabetizadas, que podem ler sozinhas.

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. Neste sentido, as grandes compras governamentais, seja pela União com o PNBE seja de caráter local, 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 e amplia e provoca, abrindo espaços de significação e liberdade. Entendemos com Candido(2011, p.193) que “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 a 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 começamos esta pesquisa, voltamos ao início, quando determinamos 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. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, que contou com uma revisão bibliográfica e oito entrevistas semiestruturadas na busca de responder às questões: 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? Quais as concepções de infância, livro e literatura que orientam a produção destinada às crianças pequenas? No processo de pesquisa, 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 afastar, voltar ao meu lugar para poder analisar as falas do outro. Neste 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 orienta a reflexão frente às entrevistas semiestruturadas para que pudéssemos 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 fortalece o posicionamento diante do desafio que constituiu a análise, no nosso 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, percorremos um trajeto que contou com a busca das origens da produção de livros para crianças, desde o berço. Fomos à história do livro tendo como referência a ideia de “ciclo de vida do livro” postulada por Darnton (1990, p.112) “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. 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.

Identificamos 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, encontramos apenas referência em Costa (2011) sobre Comissão Nacional de Literatura Infantil e a formação do público leitor Infante-Juvenil que no concurso de 1937 incluiu a categoria de livros para crianças de 3 a 6 anos. Para compor um panorama histórico desta produção, fizemos duas entrevistas semiestruturadas com especialistas em literatura infantil, Laura Sandroni e Isis Valéria, ligadas à Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ, que sinalizaram a existência de livros artesanais de pano e poucos autores como Maria Mazzetti, Ruth Rocha, Eliardo e Mary França. No Brasil, foi com a ampliação da Educação Infantil e aumento do número de crianças em creches e pré-escolas que nota-se o aumento também 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, identificamos que a produção que tem se direcionado para crianças pequenas, atualmente, pode ser assim classificada: livros brinquedos, livros informativos (ex: ensinam conceitos, comportamentos, nomes de objetos), livros pop up (ex: com surpresas que saltam das páginas), livros para manipulação (ex: com texturas, livros de pano e plástico). 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) destacamos 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? Observamos 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 nestas 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. Nesta perspectiva de partilha de valores, entendemos 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 que nos levaram a conhecer o que propomos no objetivo geral da pesquisa.

“**Se focalizar nesse 0 a 3 anos talvez seja sair do 0 a 3**”, deu início ao capítulo que trata da análise das entrevistas. Foi problematizada a ideia de um livro específico para as crianças de 0 a 3 anos, com a proposta de sair do foco etário para chegar à criança a partir de outras referências. Pois é neste 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 de simplificar, 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, ilustradores. Em geral, a simplificação acaba dando o tom e a poesia se perde tanto do texto verbal quanto do 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, se alinham à crítica de Bakhtin de que quando o público leitor é tratado com destaque na criatividade do poeta, esta última perde

sua dimensão artística. O leitor presumido que participa da obra não pode ser confundido com público alvo, porque são endereçamentos diferentes que encontram-se 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.

E os autores seguem descrevendo 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.

“Porque na verdade quando eu faço um livro eu penso em mim”. Falar sobre livros para crianças provocou uma lembrança dos entrevistados das suas experiências de leitura na infância que 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 as crianças que eles foram e com as quais entram hoje no diálogo. Mostram 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, 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 a 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.

“Uma história que fale para ela – que ela se reconheça ali”. 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. 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. 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 também estão ideias que nos ajudam a pensar o livro para crianças e a literatura infantil. No item, 4.2 **“A arte é anti - faixa etária”**, apresentamos 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. “Algumas coisas são do universo sonoro, outras são do universo tátil, visual, e mesmo a compreensão, ela pode não vir inteira, mas ela se faz aos pedaços. A poesia é assim e ela não quer fazer sentido muitas vezes. (Marcelo, autor, entrevista em 11/2014)

Ao consideramos que a literatura infantil também interessa às crianças desde bebês, entendemos com quem cria e produz que existem sim características específicas que colaboram com o sucesso dos primeiros encontros com este livro. Essas especificidades são **a sonoridade, ludicidade e a repetição**. A brincadeira sonora que se repete está presente na palavra cantada que faz o adulto presente e embala a criança e também na literatura oral que nutre a literatura infantil. Na composição da literatura infantil que não busca só 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 e que nos levou a pensar nos livros de imagens ou livros – álbuns indicados para compor acervos das crianças, desde bebês. O tipo de ilustração que interessa aos bebês e crianças pequenas ainda não é consenso, nesse ponto o debate sobre a simplicidade é outra vez pertinente, como se fosse preciso que as cores precisassem gritar para agradar as crianças. Com Benjamin (2002) dialogamos com a reflexão dos entrevistados 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 reino das gravuras não coloridas, assim como vivencia plenamente os seus sonhos no reino das coloridas.” (Benjamin, 2002, p.66)

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, que a criança pode levar para onde quiser, sentar em cima, entrar nele e assim descobre e cria esse livro. Essa interação física deve ser considerada e respeitada por quem define com quais livros essa criança poderá se encontrar.

Bebês e crianças pequenas e sua inserção no universo da leitura e da escrita esteve presente nas falas dos entrevistados, o que nos parece pertinente já que somos uma sociedade fundada na leitura e na escrita. Mas devemos problematizar esta intenção para que a

preocupação com o que falta: “Ainda não sabem ler e escrever” não passe a ser o objetivo do encontro entre a criança e o livro e a prontidão para a leitura e escrita pode se transformar em um fim em si mesmo. Ao incluir os bebês e crianças pequenas no universo da palavra escrita, os sujeitos envolvidos na produção deste objeto cultural buscam olhar essas crianças pequenas além do perfil, criança escolarizada? 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 e não poderíamos deixar passar essa forma que ainda é novidade para muitos. Podemos ver 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. Mas, ao falar de uma nova geração que está nascendo em uma sociedade da informação com o universo digital praticamente estabelecido, precisou considerar a presença dos livros digitais e a qualidade de sua produção. Um bebê manipulando o smartphone de seus pais está deixando de ser novidade, mas não deveria deixar de conter uma observação crítica sobre o conteúdo disponível quanto ao trato estético, por exemplo.

Ao analisar o percurso do livro, o olhar do autor trouxe críticas ao uso da faixa etária como critério de produção, porque impede o acesso a algumas obras. Mas, o olhar do editor chama a atenção às exigências do mercado editorial para que o livro possa virar um produto a ser distribuído e comercializado. Surgem campos de tensão. Segundo as respostas, 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 destinados a eles. Alguns dos entrevistados discutem essa definição e trazem questionamentos de 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 composição de listas de acervos para a FNLIJ, identificamos

que a produção que tem se direcionado para crianças pequenas pode ser assim classificada: livros brinquedos, livros informativos (ex: ensinam conceitos, comportamentos, nomes de objetos), livros pop up (ex: com surpresas que saltam das páginas), livros para manipulação (ex: com texturas, livros de pano e plástico) Estas categorias de livro infantil parecem atender a uma demanda de mercado da indústria cultural como um produto endereçado a uma “faixa etária” na qual os espaços da palavra parece não ser preponderante. 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/com a literatura infantil em todas as suas dimensões. Estariam estas obras comprometidas com a formação do leitor?

A partir de nossa análise vimos propor aos espaços coletivos, como creches, escolas e faculdades de educação, maior reflexão quanto ao acervo de literatura infantil para a pré-escola e creches. A pesquisa espera 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.

Concluimos 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 de cada uma, entender que a literatura dispensa explicações e que o entendimento da criança chega em partes e por partes. Nesta perspectiva, “se focalizar nesse 0 a 3 anos talvez seja sair do 0 a 3”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marília. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica.** In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER Sonia (orgs.) 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

AMORIM, Marília. **O texto de Pesquisa como Objeto cultural e polifônico.** In: Arquivos Brasileiros de Psicologia, v.50, n.4, 1998, p. 79 – 88.

BAKHTIN, MIKHAIL (V.N.Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec Editora, 2014

_____. **Questões de Literatura e de Estética (A teoria do Romance)**. São Paulo. Editora UNESP, 1993

_____. **Estética da Criação Verbal – 4ª ed.** São Paulo: Martins Fontes,2003

BENATI, NIVES. **Nati Per Legger – Uma guida per genitori e futuri lettori.** Roma: Officine Grafiche Tiburtine, 2012

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

BONNAFÉ, Maria. **Los libros, eso es bueno para los bebés.** Barcelona; Espanha: Editorial Océano S.L., 2008.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil /** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil /** Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **PNBE na escola : literatura fora da caixa /** Ministério da Educação ;elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – [Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014]. 3v. Guia 1 : Educação Infantil . Disponível em: www.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em 27/08/2015)

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. e MELLO (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP. Autores Associados, 2005.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil.** 2ªed. São Paulo: Global. 2006.

CASTAGNOLI, ANNA **O nascimento de João Felpudo De Hoffmann a Edward Mãos de Tesoura** livros | agosto 2012. Disponível em:
<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=229> – acesso em 20.08.2015

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CASTRILLÓN, Silvia. **Fantástico, mas nem tanto...A colonização da Fantasia**. <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=476> em 22/04/2015. Texto de palestra apresentada no Congresso de Leitura, COLE – Campinas, SP - 2014

CHARTIER, Roger. **A ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2ª Ed., 1998

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP / Imprensa Oficial do Estado, 1999.

_____. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira: Séculos XIX e XX** – 4. Ed.rev.e ampl. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995

COLASANTI, M. **O homem que não parava de crescer**. 12ªed. São Paulo: Global, 2005.

COLOMER, Teresa. **Siete Llaves para valorar las historias infantiles**. Madrid: Papeles da Fundacion Germán Sanches Ruipérez) 2002.

CORSINO, Patrícia. **Linguagem e sentido na Educação Infantil : uma homenagem a Bartolomeu Campos de Queirós**. Rio de Janeiro: Salto para o Futuro. [www.tvbrasil.org.br / salto](http://www.tvbrasil.org.br/salto). 2012

_____. **Benjamin e Bakhtin: outros tempos e novos caminhos para a pesquisa em educação**. IN: LEME, Mirian S. e Gabriel, Carmen Teresa (orgs.) Linguagem, discurso, pesquisa e educação. Rio de Janeiro: Editora DP et Alii, 2014a .

_____. **Travessias da Literatura na Escola** – 1ªed. – Rio de Janeiro: 7Letras, 2014b .

_____. **Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens**. Revista Teias,v.16, no 40, Proped – UERJ, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro>.

COSTA, Aline Santos. **A Comissão Nacional de Literatura Infantil e a formação do público leitor infanto-juvenil no Governo Vargas (1936 – 1938)**/ Aline Santos Costa. vii n folhas f ; 30 cm. Orientador: Profa. Dra. Norma Côrtes Dissertação (Mestrado) – UFRJ / IH / PPGHIS /Programa de Pós Graduação em História Social, 2011.

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** / tradução: Waltensir Dutra - 6ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FAÍLLA, Z. (orgs.) **Retratos da Leitura no Brasil 3** – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró- Livro, 2012.

FRANÇA, Mary. <http://www.globaleditora.com.br/noticias/como-nasceram-os-pingos-de-mary-e-eliardo-franca/> em 04/05/15.

FREITAS, Mª T. 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 Benjamin e Dauster, Tania. **Teia de Autores**. São Paulo: Editora Autência, 2000.

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: responsabilidade e ética**. Disponível em: <http://eebaeducacao.blogspot.com.br/2012/10/daniela-guimaraes.html> Acesso em agosto de 2015

HALFON, Daniel Goldin. **Os dias e os livros tradução: Carmem Cacciacarro**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012

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, n. 21, p. 159-183, jan/abr 2007. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

LÓPEZ, María Emilia. **Cultura e Primeira Infância - Documento para trabalhar no Foro** (O presente documento foi preparado pela consultora María Emilia López para a Subdireção de Leitura, Escrita e Bibliotecas do CERLALC) . Junho de 2013

MAALOUF, Amin (Difel) – **Origens** . In: <http://leiturasemclubes.blogspot.com.br/2012/04/origens-amin-maalouf-difel.html> acesso em 02/11/2014

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ONOFRE, M.C et al. **Reflexões sobre o educar/cuidar de crianças na Educação Infantil e suas relações com a docência e o fazer pedagógico** IN: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - XVI ENDIPE. UNICAMP - Campinas – 2012

OLIVEIRA, Leda. **O que é qualidade em literatura infantil...o escritor**. São Paulo: DCL (Difusão Cultural do Livro), 2005

PAIVA, Aparecida. **Políticas Pública de Leitura: Pesquisa em rede** In: Literatura fora da caixa: o PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura / Aparecida Paiva (organizadora). – 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, H.; Martins, A.; Paiva, A.; Paulino, G. e Versiani, Z. (Orgs). **Literatura: saberes em movimento**(. Belo Horizonte: Autêntica, 2007-pp. 145-153).

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes, MACEDO, Nélia Mara Rezende (orgs) **Infância em Pesquisa** / Rio de Janeiro:

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. **A Infância e o Livro**. Biblioteca Virtual ECOFUTURO IN: <http://blog.ecofuturo.org.br/a-infancia-e-o-livro-bartolomeu-campos-de-queiros> EM 01.05.2014

----- Seminário Prazer em Ler. In: **Nos Caminhos da Literatura** / [realização] Instituto C&A; [apoio] Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - São Paulo: Peirópolis, 2008.

----- B. C. Leitura, um diálogo subjetivo. In: OLIVEIRA, I. **O que é Qualidade em Literatura Infantil e Juvenil ?** Com a palavra o escritor – São Paulo. DCL, 2005

----- **INDEZ**, 12ª edição.São Paulo, Editora Global, 1989.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária, Leitura e Literatura na primeira infância** - 1ªed. - São Paulo: Global Editora, 2010.

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

Rodari, Gianne. **Ejercícios de la Fantasia**. Barcelona: Ediciones del Bronce, 1981.

ROTTERDAMM, Erasmo de. **Elogio da Loucura**. São Paulo : L&PM, 2003

ROCHA, Ruth. <http://www.ruthrocha.com.br/biografia-em-04/05/2015>.

SÃO PAULO. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações**

didáticas para Educação Infantil . São Paulo: SME / DOT, 2007. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdInfantil/OrientaCurriculares_ExpectativasAprendizagens_%20OrientaDidaticas.pdf, acesso em novembro de 2013.

SANDRONI, Laura. **Ao Longo do Caminho** - São Paulo: Moderna, 2003.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: as reações renovadas** – 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/ME FURB ISSN 1809 – 0354 v.6, n. 3, p. 581- 602, set./dez. 2011

SOARES, Magda. **Aprendizagem Lúdica**. Revista Educação, agosto 2011. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/aprendizagem-ludica-240352-1.asp>, acesso em novembro de 2013.

TURIN, Joelle. **Los grandes libros para los más pequeños**; trad. Rafael Segovia Albán – México: FCE, 2014

VYGOTSKY, L.S. **La imaginacion e El arte em La infância**. Ed. Fontamara, 1987.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do pensamento e da linguagem**. Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

WALLON, H. O JOGO. In: **A evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

WINNICOTT, D.W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na escola** – 11.ed.rev., atual e ampl. – São Paulo : Global, 2003.

Sites consultados

www.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em 27/08/2015)

<http://www.globaleditora.com.br/noticias/como-nasceram-os-pingos-de-mary-e-eliardo-franca/> em 04/05/15.

<http://contoseuconto.blogspot.com.br/2012/10/livros-infantis-antigos-1969-chuva-que.html>
em 20.08.2015

<https://www.google.com.br/search?q=rente+que+nem+pão+quente++DE+MARIA+MAZZE+TT>

<https://www.google.com.br/search?q=Carnaubeira+,+de+autoria+de+Margarida+Estrela+e+P>

aulo+Werneck. Em 19/08/2015

<http://contoseuconto.blogspot.com.br/2012/10/livros-infantis-antigos-1969-chuva-que.html>
em 20.08.2015

<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=229> em 20.08.2015

<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=229> em 20.08.2015

<http://livrosinfantisantigos.blogspot.com.br/> em 19/08/2015

<http://www.sibi.ufrj.br/documentos/manual-teses-dissertacoes.pdf>

Apêndice 1

Planilha com o cruzamento entre os Prêmios FNLIJ, Altamente Recomendável FNLIJ e Seleções PNBE.

| Escritor (FNLIJ : Cr. e Imagem/ Altamente) | PNBE 2010 (esc./ilu) | PNBE 2012 (Esc/ ilu.) | 2014 | ilu.(FNLIJ : Cr. e Imagem / Altamente) | PNBE 2010 (esc./ilu) | PNBE 2012 (Esc/ ilu.) | 2014 |
|---|-----------------------|------------------------|------|---|-----------------------|------------------------|------|
| Anna Calúdia Ramos | | x | x | André Neves | | | |
| Adriana Falcão | | | | Angela Dumont | | | |
| Ana Maria Machado | x | | x | Angela Lago | | | x |
| Angela Carneiro | | | | Antonia Diniz Dumont | | | |
| Angela Lago | x | | x | Carlos Brito | | | |
| Bartolomeu Campos de Queirós | x | x | | Claudio Martins | | | |
| Bia Hetzel | | | x | Demóstenes Vargas | | | |
| Caio Riter | | | | Eliardo França | | | x |
| Carolina Moreyra | | | | Elizabeth Teixeira | x | | |
| Claudio Martins | | | | Eva Furnari | | | |
| Cora Rónai | | | | Ferreira Gullar | | | |
| | | | | Gabrielle Vicent | | | |
| Daniel Munduruku | | | | Gê Orthof | | | |
| Eliardo França | | | | Gisele Lotufo | | | |
| Eucanaã Ferraz | | | | Graça Lima | x | x | |
| | | | | Helena Alexandrino | | | |
| Eva Furnari | x | ? | | Humberto Guimarães | | | |
| Ferreira Gullar | | | | Jaguar | | | |
| Graziela Bozano Hetzel | | | x | José Carlos de Brito | | | |
| | | | | Juarez Machado | | | x |
| Ilan Brenman | x | x | x | Laerte | | | |
| | | | | Laurent Cardon | | X | |
| Joel Rufino dos Santos | | | | Lúcia Lacourt | | | |
| José Paulo Paes | | | | Luiz Lorezon | | | |
| Lia Neiva | | | | Marcelo Xavier | | | x |
| | | | | Maria José Boaventura | | | |
| Luciana Sandroni | | | | Mario Vale | x | X | |
| Lygia Bojunga Nunes | | | | Mariana Massarani | | | x |
| Marcelo Xavier | | | x | Marie Louise Neri | | | |
| Marcos Bagno | | | | Marilda Castanha | | | |
| Marina Colasanti | | | | Marilu Dumont | | | |

| | | | | | | | |
|---------------------|---|---|---|------------------------|---|---|------------------|
| Mary França | x | x | x | Martha Dumont | | | |
| Nelson Cruz | | | | Michele Iacocca | x | | |
| Odilon Moraes | | | | Nelson Cruz | | | |
| Paulo Venturelli | | | | Patricia Auerbach | | | x (escr. e ilu.) |
| Pedro Veludo | | | | Patricia Gwinner | | | |
| Roger Mello | | | | Rebeca Luciani | | | |
| Ruth Rocha | | X | | Renato Moriconi | | | x (esc. e ilu.) |
| Sonia Rosa | | x | x | Roberto Weigand | | | |
| Sylvia Orthof | | | | Roger Mello | | x | x |
| Tatiana Belink | | | x | Rubens Matuck | | | |
| Terezinha Alvarenga | | | | Rui de Oliveira | | | |
| Ziraldo | x | | | Sara Ávila de Oliveira | | | |
| | | | | Sávia Dumont | | | |
| | | | | Shaun Tan | | | |
| | | | | Suzy Lee | | | |
| | | | | Taisa Borges | | | |
| | | | | Tato | | | |
| | | | | Vilma Pasqualini | | | |
| | | | | Zé Flávio Teixeira | | | |
| | | | | Ziraldo | | | |
| | | | | | | | |