

Cristiene de Souza Leite Galvão

Existe uma literatura para bebês?

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celia Abcalil Belmiro

Belo Horizonte
2016

Cristiene de Souza Leite Galvão

EXISTE UMA LITERATURA PARA BEBÊS?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celia Abcalil Belmiro

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Correia Baptista

Belo Horizonte
2016

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Dissertação intitulada: **Existe uma literatura para bebês?** de autoria da mestranda Cristiene de Souza Leite Galvão, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Celia Abicalil Belmiro – Faculdade de Educação da UFMG (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Mônica Correia Baptista – Faculdade de Educação da UFMG (Co-orientadora)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Corsino – Faculdade de Educação da UFRJ

Prof.^a Dr.^a Vanessa Ferraz Almeida Neves – Faculdade de Educação da UFMG

Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza – Faculdade de Educação da UNESP-JMF (Suplente)

Prof.^a Dr.^a Isabel de Oliveira e Silva – Faculdade de Educação da UFMG (Suplente)

Belo Horizonte, 29 de junho de 2016

*Para ser grande, sê inteiro: Nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda brilha,
Porque alta vive.*

Ricardo Reis

Dedico essa dissertação ao meu marido, Alexandre, e aos meus filhos, Bruna e Guilherme, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me com amor, carinho, paciência, entusiasmo e dedicação. Sem vocês não teria conseguido concluir essa pesquisa. A vida é sempre melhor quando temos com quem dividi-la.

Ao meu pai que se foi muito cedo, mas que me ensinou o caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo através dos olhos da literatura.

À minha avó paterna, Amélia, que, entre broas de fubá e pães de queijo, me ensinou a sentir, ouvir e enxergar com os olhos do imaginário.

À minha mãe que me deu a vida.

À minha orientadora, Celia Abicalil Belmiro, que me acolheu com tanto carinho e leu nas entrelinhas dos meus gestos, das minhas palavras e do meu olhar o que eu queria quando nem eu mesmo ainda sabia. Sua competência e segurança fizeram-me avançar bem mais do que eu imaginava.

À minha co-orientadora, Mônica Correia Baptista, que não só colaborou com a minha pesquisa, mas também abriu inúmeras portas para que eu pudesse alçar voos mais altos.

À professora Maria de Fátima Cardoso, a Mafá, que tão gentilmente me recebeu em seu gabinete e elucidou algumas de minhas dúvidas em psicologia.

À minha nora, Letícia, que, amavelmente, se ofereceu para ajudar meu filho na revisão da dissertação.

Aos colegas do grupo de pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância com quem tenho compartilhado as dores e as delícias do dia a dia da Educação Infantil.

À minha amiga de muitos anos, Márcia Darquia, pela força e por dividir comigo a esperança de construirmos uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças.

À Charlene que, por meios que desconheço, sempre conseguia achar dados que eu não havia conseguido encontrar depois de horas de pesquisa na internet.

Ao Marcus que, pacientemente, me ajudou com as normas da ABNT.

Finalmente, à todas as crianças que cruzaram o meu caminho e que me ensinaram a olhar para o mundo com olhos de criança.

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG e tem por objetivo principal investigar o teor literário em livros de literatura destinados a crianças de 0 a 2 anos. Para tal, busca aproximações com o universo infantil, considerando os bebês como sujeitos que são produtos e produtores de cultura e que, na troca de experiências como os outros e com o meio, constroem suas singularidades. Analisar as publicações literárias para bebês apresenta-se como um grande desafio, uma vez que as crianças dessa faixa etária estão dando os primeiros passos rumo à ordenação do mundo. A abstração tão necessária para que as crianças possam criar outros mundos em outros tempos e espaços, característica do texto ficcional, ainda não está garantida em obras para esta faixa etária e isso acarreta diferenças singulares nas publicações para esse público. Podem esses livros receber o selo de literários? Podem os bebês produzir sentidos em contato com narrativas ficcionais? Para responder tais perguntas é preciso o apoio de lentes teóricas que consideram a infância como um acontecimento e os bebês como sujeitos que se constituem na linguagem e que por meio dela subjetivam e compartilham suas experiências. A opção de conhecer e analisar os livros de literatura infantil destinados aos bebês objetivou categorizá-los segundo suas propostas interlocutórias e entrelaçá-los com as perspectivas vigostskiana, wallonianas e golseanas de ampliar as experiências afetivas e cognitivas das crianças, levando em conta as particularidades dessa faixa etária. Bernardo, Compagnon, Eagleton, Jouve são, também, importantes interlocutores dessa pesquisa uma vez que redimensionam o conceito *stricto sensu* dado à literatura, atitude tão necessária para a apreensão da pluralidade de produções existentes na atualidade. Na esteira da ampliação desse conceito, autores com Hunt e Sosa auxiliam a configurar as especificidades dos textos literários destinados às crianças. O *corpus* de análise foi selecionado a partir de acervo particular e intentou abranger a diversidade de produções para essa faixa etária. Foram levantadas as seguintes categorias: materialidade, temática, gêneros, número de palavras, conceito da obra. Os resultados indicam que, dentro de um conceito mais abrangente de literatura, é possível classificar livros destinados a bebês como literários desde o instante em que a ruptura com a realidade se materialize, não como uma transcrição, mas como uma (re) apresentação do real. Ainda que muitos livros infantis destinados a bebês não apresentem uma estrutura narrativa, já se observa a fratura com o real e um exercício ficcional capaz de criar tensões das mais variadas cores e tons.

Palavras-chave: literatura infantil, bebês, literariedade, categorias.

ABSTRACT

This paper is inserted on the Language and Education research line of the postgraduate program in Education from the Faculty of Education of the Federal University of Minas Gerais - UFMG and it aims at investigating the literary content in literature books for kids under 2 years old. For this purpose, it tries to establish approximations with the child-like universe, considering babies as subjects that are products and producers of culture and that, on the exchange of experiences with others and with their environment, build their singularities. The analysis of the literary works for babies presents itself as a great challenge, since children within this age group are taking their first steps towards their assortment of the world. The so much needed abstraction for children to be able to create other worlds in other times and spaces, common in the fictional text, is still not reliable on works for this age group and this leads to particular differences in the publications for this audience. Can these books be labelled as literary books? Can babies produce meanings when in contact with fictional narratives? To answer such questions, the support of theoretical views is needed. Such views consider childhood as an event and babies as subjects that compose themselves in the language and through which (what means do) they subjectify and share their experiences. The option of knowing and analysing child literature books for babies aims at categorizing them according with their interlocutory proposal and interlinking them with the Vigotskian, Wallonian and Golsean perspectives of amplifying the children's affective and cognitive experiences, taking into account the peculiarity of this age group. Bernardo, Compagnon, Eagleton, Jouve are, as well, important interlocutors of this research since they resize the *strictu sensu* concept given to literature, a much needed attitude for the apprehension of the plurality of works that exist today. Also amplifying this concept, authors such as Hunt and Sosa help to configure the specificity of literary texts destined to children. The *corpus* of analysis was selected from a personal library and it intended to embrace the diversity of production for this age group. The following categories were raised: materiality, theme, genre, number of words and concept of the work. The results indicate that, while inside a broader concept of literature, it is possible to classify books for children as literary books, since the moment when the rupture with reality is materialized, not as a transcription, but as a (re)presentation of what is real. Even though a lot of books for babies do not present a narrative structure, it is possible to see the fracture with what is real and a fictional exercise capable of creating tension of many different colours and tones.

Key-words: children's literature , babies, literariness , categories.

Lista de figuras

- Figura 01 – Os problemas da família Gorgonzola
- Figura 02 – Os problemas da família Gorgonzola
- Figura 03 – Os problemas da família Gorgonzola
- Figura 04 – Dia e noite - xilogravura
- Figura 05 – Céu e água - xilogravura
- Figura 06 – Mãos que se desenham
- Figura 07 – Isto não é um cachimbo
- Figura 08 – Existir, página dupla
- Figura 09 – Existir, página dupla
- Figura 10 – Escalera-Espejo – fotografia – preto e branco
- Figura 11 – O guarda chuva do vovô, página dupla
- Figura 12 – O guarda chuva do vovô, página dupla
- Figura 13 – Cadê seu peito mamãe, capa
- Figura 14 – Cadê seu peito mamãe, página dupla
- Figura 15 – Cadê seu peito mamãe, página dupla
- Figura 16 – A minha roupa, página dupla
- Figura 17 – A minha roupa, página dupla
- Figura 18 – Da cabeça aos pés, página dupla
- Figura 19 – Da cabeça aos pés, página dupla
- Figura 20 – Cocô no trono, página dupla
- Figura 21 – Cocô no trono, página dupla
- Figura 22 – Cocô no trono, página dupla
- Figura 23 – Cocô no trono, página dupla
- Figura 24 – O livro negro das cores, página dupla
- Figura 25 – O livro negro das cores, zoom
- Figura 26 – Todo mundo boceja, página dupla
- Figura 27 – Todo mundo boceja, página dupla
- Figura 28 – João Felpudo, capa
- Figura 29 – João Felpudo, capa
- Figura 30 – Uma lagarta muito comilona, capa e miolo
- Figura 31 – Meu livro de pano – Selva, capa e miolo
- Figura 32 – O sapinho, capa

Figura 33 – Entender os opostos, capa
Figura 34 – É preciso ter coragem, página dupla
Figura 35 – É preciso ter coragem, página dupla
Figura 36 – É preciso ter coragem, página dupla
Figura 37 – Vai, você consegue!, página dupla
Figura 38 – Vai, você consegue!, página dupla
Figura 39 – Vai, você consegue!, página dupla
Figura 40 – Vai, você consegue!, página dupla
Figura 41 – Vai, você consegue!, página dupla
Figura 42 – Não vou usar mais fralda!, página dupla
Figura 43 – Não vou usar mais fralda!, página dupla
Figura 44 – Não vou usar mais fralda!, página dupla
Figura 45 – O que tem dentro da sua fralda?, página dupla
Figura 46 – O que tem dentro da sua fralda?, página dupla
Figura 47 – O que tem dentro da sua fralda?, página dupla
Figura 48 – O que tem dentro da sua fralda?, página dupla
Figura 49 – Lá e Aqui, página dupla
Figura 50 – Lá e Aqui, página dupla
Figura 51 – Lá e Aqui, página dupla
Figura 52 – Lá e Aqui, página dupla
Figura 53 – Lá e Aqui, página dupla
Figura 54 – Lá e Aqui, página dupla
Figura 55 – Lá e Aqui, página dupla
Figura 56 – O divórcio de mamãe e papai urso
Figura 57 – O divórcio de mamãe e papai urso, página dupla
Figura 58 – O divórcio de mamãe e papai urso, página dupla
Figura 59 – O divórcio de mamãe e papai urso, página dupla
Figura 60 – Os primeiros alimentos do bebê
Figura 61 – Era uma vez... minhas primeiras palavras
Figura 62 – O artista que pintou um cavalo azul
Figura 63 – Huum... gostoso, página dupla
Figura 64 – Black on White, página dupla
Figura 65 – I see, página dupla
Figura 66 – I see, página dupla

Figura 67 – O artista que pintou um cavalo azul, página dupla
Figura 68 – O artista que pintou um cavalo azul, página dupla
Figura 69 – O artista que pintou um cavalo azul, página dupla
Figura 70 – Era uma vez... minhas primeiras palavras, página dupla
Figura 71 – Era uma vez... minhas primeiras palavras, página dupla
Figura 72 – Era uma vez... minhas primeiras palavras, página dupla
Figura 73 – Era uma vez... minhas primeiras palavras, página dupla
Figura 74 – Era uma vez... minhas primeiras palavras, página dupla
Figura 75 – Livrinho - Cores, página dupla
Figura 76 – Livrinho - Cores, página dupla
Figura 77 – Cocodrilo, página dupla
Figura 78 – Cocodrilo, página dupla
Figura 79 – Cocodrilo, página dupla
Figura 80 – Oso y Caja, página dupla
Figura 81 – Oso y Caja, página dupla
Figura 82 – Oso y Caja, página dupla
Figura 83 – Oso y Caja, página dupla
Figura 84 – Oso y Caja, página dupla
Figura 85 – Tem bicho que sabe..., página dupla
Figura 86 – Tem bicho que sabe..., página dupla
Figura 87 – Tem bicho que sabe..., página dupla
Figura 88 – Hoje sinto-me..., página dupla
Figura 89 – Hoje sinto-me..., página dupla
Figura 90 – Hoje sinto-me..., página dupla
Figura 91 – Bruno Munari's ABC, página dupla
Figura 92 – Bruno Munari's ABC, página dupla
Figura 93 – Bruno Munari's ABC, página dupla
Figura 94 – Bruno Munari's ABC, página dupla
Figura 95 – Bruno Munari's ABC, página dupla
Figura 96 – Livrinhos - Alfabeto, página dupla
Figura 97 – Era uma vez... 1,2,3, página dupla
Figura 98 – Era uma vez... 1,2,3, página dupla
Figura 99 – Era uma vez... 1,2,3, página dupla
Figura 100 – Era uma vez... 1,2,3, página dupla

Figura 101 – Era uma vez... 1,2,3, página dupla
Figura 102 – Era uma vez... 1,2,3, página dupla
Figura 103 – 1,2,3 do mundinho, página dupla
Figura 104 – 1,2,3 do mundinho, página dupla
Figura 105 – 1,2,3 do mundinho, página dupla
Figura 106 – Parlendas para brincar, página dupla
Figura 107 – Parlendas para brincar, página dupla
Figura 108 – Parlendas para brincar, página dupla
Figura 109 – Parlendas para brincar, página dupla
Figura 110 – Rato, página dupla
Figura 111 – Rato, página dupla
Figura 112 – Rato, página dupla
Figura 113 – Rato, página dupla
Figura 114 – Zum-zum-zum e outras poesias, página dupla
Figura 115 – Zum-zum-zum e outras poesias, página dupla
Figura 116 – Zum-zum-zum e outras poesias, página dupla
Figura 117 – A cigarra e a formiga, página dupla
Figura 118 – A cigarra e a formiga, página dupla
Figura 119 – A cigarra e a formiga, página dupla
Figura 120 – A cigarra e a formiga, página dupla
Figura 121 – A cigarra e a formiga, página dupla
Figura 122 – A cigarra e a formiga, página dupla
Figura 123 – A cigarra e a formiga, página dupla
Figura 124 – A cigarra e a formiga, página dupla
Figura 125 – Chapeuzinho Vermelho
Figura 126 – Chapeuzinho Vermelho, página dupla
Figura 127 – Chapeuzinho Vermelho, página dupla
Figura 128 – Chapeuzinho Vermelho
Figura 129 – Chapeuzinho Vermelho, página dupla
Figura 130 – Chapeuzinho Vermelho, página dupla
Figura 131 – Chapeuzinho Vermelho, página dupla
Figura 132 – Chapeuzinho Vermelho, página dupla
Figura 133 – Chapeuzinho Vermelho, página dupla
Figura 134 – Chapeuzinho Vermelho, página dupla

Figura 135 – Rápido como um gafanhoto, página dupla
Figura 136 – Rápido como um gafanhoto
Figura 137 – Rápido como um gafanhoto, página dupla
Figura 138 – Rápido como um gafanhoto
Figura 139 – É um gato?, folder
Figura 140 – É um gato?, folder
Figura 141 – É um gato?, folder
Figura 142 – Barulho, barulhinho, barulhão, página dupla
Figura 143 – Barulho, barulhinho, barulhão, página dupla
Figura 144 – Barulho, barulhinho, barulhão, página dupla
Figura 145 – Casa pequena, página dupla
Figura 146 – Casa pequena, página dupla
Figura 147 – Casa pequena, página dupla
Figura 148 – O livro comprido, página dupla
Figura 149 – O livro comprido, página dupla
Figura 150 – La Grenoville Frileuse, capa
Figura 151 – La Grenoville Frileuse, página dupla
Figura 152 – Contrários, Ver & Aprender, página dupla
Figura 153 – Meu livro de berço – O foguete, sanfona
Figura 154 – O burro e o sal, página dupla
Figura 155 – O burro e o sal, página dupla
Figura 156 – A porquinha do rabinho enrolado, página dupla
Figura 157 – A porquinha do rabinho enrolado, página dupla
Figura 158 – Bruxa, bruxa, venha à minha festa, página dupla
Figura 159 – Bruxa, bruxa, venha à minha festa, página dupla
Figura 160 – Bruxa, bruxa, venha à minha festa, página dupla
Figura 161 – Bruxa, bruxa, venha à minha festa
Figura 162 – O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado
Figura 163 – O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado, página dupla
Figura 164 – O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado, página dupla
Figura 165 – O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado, página dupla

Figura 166 – Não vou dormir!, página dupla
Figura 167 – Não vou dormir!, página dupla
Figura 168 – Não vou dormir!, página dupla
Figura 169 – Não vou dormir!, página dupla
Figura 170 – Não vou dormir!, página dupla
Figura 171 – Não vou dormir!, página dupla
Figura 172 – Não vou dormir!, página dupla
Figura 173 – Meus disparates favoritos, página dupla
Figura 174 – Meus disparates favoritos, página dupla
Figura 175 – Meus disparates favoritos, página dupla
Figura 176 – Meus disparates favoritos, página dupla
Figura 177 – Telefone sem fio, página dupla
Figura 178 – Telefone sem fio, página dupla
Figura 179 – Telefone sem fio, página dupla
Figura 180 – Telefone sem fio, página dupla
Figura 181 – Telefone sem fio, página dupla
Figura 182 – Telefone sem fio, página dupla
Figura 183 – O dia a dia de Dadá
Figura 184 – O dia a dia de Dadá
Figura 185 – O dia a dia de Dadá
Figura 186 – O dia a dia de Dadá
Figura 187 – O dia a dia de Dadá
Figura 188 – O dia a dia de Dadá
Figura 189 – O dia a dia de Dadá
Figura 190 – The White book, página dupla
Figura 191 – The White book, página dupla
Figura 192 – The White book, página dupla
Figura 193 – The White book, página dupla
Figura 194 – The White book, página dupla
Figura 195 – Historias sin fin, página dupla
Figura 196 – Historias sin fin, página dupla
Figura 197 – Historias sin fin, página dupla
Figura 198 – Historias sin fin, página dupla
Figura 199 – Historias sin fin, página dupla

Figura 200 – Historias sin fin, página dupla
Figura 201 – O livro das sombras, página dupla
Figura 202 – O livro das sombras, montagem páginas simples
Figura 203 – O livro das sombras
Figura 204 – O livro das sombras
Figura 205 – Rato
Figura 206 – Rato, página dupla
Figura 207 – Rato, página dupla
Figura 208 – Onde eles estão?, página dupla
Figura 209 – Onde eles estão?, sanfonado
Figura 210 – O sapo bocarrão, página dupla
Figura 211 – O sapo bocarrão, página dupla
Figura 212 – O sapo bocarrão
Figura 213 – Os três porquinhos, página dupla
Figura 214 – Tirar & Pôr, página dupla
Figura 215 – Tirar & Pôr, página dupla
Figura 216 – Tirar & Pôr, página dupla
Figura 217 – Tirar & Pôr, página dupla
Figura 218 – Tirar & Pôr, página dupla
Figura 219 – Apenas um é diferente!, página dupla
Figura 220 – Apenas um é diferente!, página dupla
Figura 221 – Aperte aqui!, página dupla
Figura 222 – Aperte aqui!
Figura 223 – Aperte aqui!
Figura 224 – Aperte aqui!
Figura 225 – Aperte aqui!
Figura 226 – O livro com um buraco, capa
Figura 227 – O livro com um buraco, página dupla

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA.....	25
CAPÍTULO 2 – O QUE É LITERATURA? OU, QUANDO É LITERATURA?	42
2.1 Literatura e senso comum	50
2.2 As ficções e as realidades	54
2.3 A metaficção e a duplicação do enigma	56
CAPÍTULO 3 - SOBRE LITERATURA INFANTIL.....	64
3.1 A Experiência da literatura infantil.....	66
CAPÍTULO 4 - LITERATURA E BEBÊS	82
4.1 Realidade, ficcionalidade, jogo.....	85
CAPÍTULO 5 – TEMOS DIREITO À INTELIGÊNCIA ANTES DA PALAVRA? TEMOS DIREITO À PALAVRA ANTES DA FALA?.....	96
5.1. As competências dos bebês e o raiar da consciência	100
5.1.1 A capacidade visual do recém-nascido	101
5.1.2. Audição: do feto ao recém-nascido.....	103
5.1.3 A comunicação pré-verbal	104
5.1.4. Completando a rede sensorial: tato, paladar e olfato	107
5.1.5. Movimento e ritmos	108
5.2. A captação do real por intermédio das sensações.....	109
5.3. A captação do real por intermédio da percepção	113
5.4 A captação do real por intermédio da atenção.....	116
5.5. A captação do real por intermédio da memória.....	119
5.6. A construção do psiquismo à luz da perspectiva histórico-cultural.....	122
5.7. Algumas considerações de Henri Wallon e a construção do psiquismo.....	123
5.7.1. Noções preliminares da psicologia genética de Wallon.....	124

5.8. A construção do psiquismo à luz da perspectiva psicanalítica de Bernard Golse	128
5.8.1. O fazer psicanalítico fundado no fazer fenomenológico.....	128
5.8.2. Comunicação analógica e comunicação digital e seu entrelaçamento no seio da linguagem verbal.....	130
5.8.4. Fabricando histórias – o que os bebês nos contam.....	135
CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	141
6.1. Categorias para os livros para bebês	146
6.2. Algumas tentativas de análise e categorização	152
6.3. Criando categorias para os livros destinados aos bebês	159
6.3.1 Materialidade.....	161
6.3.2. Temática	164
6.3.3. Gênero:	180
6.3.4. Conceito da obra.....	224
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	259
9. RELAÇÃO DAS OBRAS ANALISADAS	271

INTRODUÇÃO

*A vida é um fio,
A memória seu novelo.
Enrolo – no novelo da memória –
O vivido e o sonhado.
Se desenrolo o novelo da memória,
Não sei se foi tudo real
Ou não passou de fantasia.
Bartolomeu Campos de Queirós*

O meu ser e fazer como professora de crianças pequenas e o fascínio que a literatura exerce sobre mim foram plantados e cultivados há anos atrás no colo da minha avó, que foi uma das mulheres mais sábias que eu conheci. Sua sabedoria não era a que encontramos nos livros e nas enciclopédias; era uma sabedoria da alma, forjada no tecido vivo da existência. Em seu colo, comendo carne de lata no prato esmaltado em um quarto com chão de cimento queimado, comecei a construir a minha biblioteca íntima. Foram muitas as histórias que habitaram o nosso território de afetos e de imaginação. Recordo com mais clareza as emoções que me provocaram as narrativas do que seus enredos e personagens. E hoje, depois de tantos livros e histórias, acredito que o que levava minha avó a fabular, mesmo não sabendo ler e escrever, era a possibilidade de criar outros mundos e fugir da ferocidade da vida. Viúva, com quatro filhos pequenos para criar e sem perspectiva alguma que lhe acenasse com a garantia de uma vida minimamente boa para sua prole, minha avó contou histórias. Como Sherazade, salvou-se a si e aos filhos de sucumbir ao grotesco que a vida lhes reservara. Criou, imaginou e contou histórias. Assim, criou quatro filhos muito bem-humorados e que conseguiram trapacear o destino: venceram. Como diz Barthes (2007), “As forças de liberdade que existem na literatura não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor, [...] mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua” (p. 17). E acrescenta que a língua é o lugar do jogo de palavras do qual ela é o teatro. E foi desse teatro que eu também fui personagem. Habitei muitas encenações e fiz parte de uma felicidade impalpável porque gratuita. Acrescento a isso as inúmeras vezes em que ficávamos à janela encontrando formas familiares que o movimento das nuvens nos fornecia e criando outros contornos para seres aos quais não encontrávamos correspondentes na realidade. Esses jogos de significados propostos pela minha avó foram os precursores de minha paixão pela literatura. São histórias que eu rememoro e sinto o gosto e o cheiro a cada vez que eu abro um livro.

As narrativas de minha avó não contagiaram apenas meu universo de devaneios, meu pai também foi tomado por esse delicioso vício de habitar outras terras e ver a vida pelos olhos de diferentes personagens. Ele construiu, ao longo da vida, uma gigantesca biblioteca que ocupava um armário de quatro portas e outras três ou quatro estantes em um quarto que a minha mãe sempre queria que fosse ocupado por um sofá e uma televisão. Ela não entendia o porquê de se utilizar um quarto só para guardar livros; “que desperdício de espaço!”, ela dizia. Mas eu, ainda que não soubesse disso, compartilhava com meu pai a sacralização do espaço destinado “só para livros”. Desde bem pequena, gostava de ficar observando as expressões do seu rosto enquanto ele lia jornais, revistas, livros grossos e finos: o cenho que franzia, a boca que se abria em um sorriso ou pronunciava improperios, os olhos que se cerravam ou se enchiam de água. Acredito que isso ajudou a aguçar a minha curiosidade pela palavra escrita. Gostava de passar as mãos pelos exemplares expostos nas estantes e retirar um ao acaso para folheá-lo e imitar as expressões de meu pai. Lembro-me de um livro de brochura amarela e letras douradas que me fascinava, mas que meu pai dizia que eu só poderia ler quando completasse doze anos. A proibição tem um efeito de aguçar o desejo e a curiosidade. Na manhã do meu décimo segundo aniversário, ainda de pijama, fui até a biblioteca e, na ponta dos pés, retirei o proibido e agora permitido: *O Diário de Anne Frank*. A biblioteca do meu pai serviu de suporte para muitos outros pactos e para muitas outras leituras.

A gênese da minha formação leitora mais os anos da escola primária na qual conheci Monteiro Lobato e as peripécias das personagens de *Reinações de Narizinho* criaram um substrato para a ancoragem de muitas outras leituras. Hoje penso que não gostava apenas dos relatos que inventava minha avó ou dos livros que me recomendava meu pai: encantava-me sentir o afeto e o prazer das vivências compartilhadas. Talvez essa experiência tenha nutrido minhas inquietações de tentar compreender como a criança usa a palavra para estabelecer significações com seu entorno sociocultural.

Como professora na Educação Infantil desde o ano de 1997, pude presenciar e vivenciar várias maneiras de aproximar a criança do mundo letrado, baseadas em práticas pedagógicas que, em sua maioria, silenciaram a criança e ocultaram sua relação ativa com a língua. Muitas dessas práticas eram ancoradas em concepções que não entendiam a criança como um sujeito histórico que se apropria de conhecimentos, mas também os produz. Fiz parte, por muitos anos, desse modo de conceber o sujeito criança e, hoje, puxando o fio da minha história como professora, reconheço meus limites e me apoio em Paulo Freire (1996), quando diz:

É assim que eu venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço de superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (p. 81).

Durante todo o meu percurso profissional foram muitas as vozes que me ajudaram a duvidar de minhas certezas. As crianças, meus colegas de trabalho, minhas supervisoras e coordenadoras, meus diretores e pais de alunos, os auxiliares de serviços gerais foram todos interlocutores imprescindíveis para o meu processo de formar-me e re-formar-me. Também os cursos, as palestras, os seminários e os congressos que frequentei contribuíram para a minha formação e para o exercício cada vez mais responsável e consciente de minha profissão.

Com o objetivo de aprofundar meus conhecimentos sobre a relação da criança com a linguagem passei a cursar algumas disciplinas de graduação e pós-graduação na Faculdade de Educação da UFMG. Os conteúdos trabalhados nas disciplinas Leitura Literária na Escola, Estudos sobre a Infância, Cultura Escrita e Imagem no Contexto Escolar, Leitura: Teoria e Prática e Fundamentos Teórico-Metodológicos em Pesquisa de Educação e Linguagem foram importantes para deslocar e distanciar meu olhar do que me parecia natural e familiar no trabalho de linguagem com as crianças. Começava a se instalar em mim uma atitude investigativa que questionava as muitas práticas escolares de leitura e de escrita na Educação Infantil.

É pertinente ressaltar que, concomitantemente a esses estudos, passei a fazer parte de quatro programas e ações da Faculdade de Educação que têm colaborado para ampliar meu olhar sobre o caráter formativo da literatura infantil e têm evidenciado a urgência de desenvolver pesquisas que possam refletir sobre a leitura, o letramento literário e a literatura infantil no cotidiano das classes de Educação Infantil e que produzam conhecimentos que ampliem as discussões sobre a formação de leitores e a construção de competências literárias neste segmento educacional: O Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) – do CEALE¹ –, que discute os significados do letramento literário em três dimensões: o ensino, a pesquisa

¹O CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. Fonte: site do CEALE. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/oque-e-o-ceale.html>. Acesso em: 01/01/2016.

e as políticas públicas de incentivo à pesquisa; o Grupo Literartes, que estuda as relações entre texto verbal e texto visual nos livros de literatura infantil; o Projeto de Extensão Tertúlia Literária, que reúne leitores para falar de suas experiências de leitura literária e o Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI) que, filiado ao CEALE e ao NEPEI,² procura investigar as práticas de leitura e escrita na educação infantil e contribuir de maneira a ampliar e ressignificar os saberes e as representações dos professores, criando estratégias de capacitação docente.

Gostaria, também, de citar o curso de Magistério da Escola Balão Vermelho por ter provocado uma mudança significativa no meu modo de entender o processo de ensino/aprendizagem e também no meu modo de conceber o sujeito que aprende. A partir do curso, foi possível reconstruir minhas representações de infância e devolver à criança seu lugar de sujeito e autora do mundo. Saber que compartilhamos com nossos alunos, no processo de ensino/aprendizagem, o papel de ator principal, e que é na relação viva com a língua que a criança se faz sujeito, suscitou em mim novas reflexões e indagações que me levaram a entrecruzar dois temas que passaram a ser o fio condutor de meus estudos: infância e linguagem. Desde então, tenho me dedicado a desvendar o misterioso e fascinante mundo da “criança-linguagem” e/ou da “linguagem-criança”.

Todas essas experiências somadas aos cursos de capacitação de professores das Unidades Municipais de Educação Infantil, que tenho ministrado, instigaram a necessidade de refletir sobre a importância da linguagem literária na primeira infância para, quem sabe, mostrar que ler não é apenas uma atividade escolar mecânica e descontextualizada, mas uma atividade que precisa, desde cedo, ser plena de significado.

Dessa forma, esta dissertação intenta pesquisar os livros infantis destinados às crianças de até dois anos de idade, pois é desde o berço que começa a formação do leitor. São muitas e variadas as produções para essa faixa etária e diversas também suas propostas interlocutórias. Esse recorte deveu-se às indagações e às inquietações acumuladas ao longo dos estudos

²O NEPEI - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e Educação Infantil foi criado no ano 2000 e, ao longo de sua história, vem ampliando sua atuação por meio de projetos de ensino, extensão e pesquisa, enfatizando a produção de conhecimentos relacionados às políticas públicas, às práticas educativas, à infância e às famílias das crianças de zero a seis anos de idade. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/nepei/pagina.php?page=quemsomos>> (Acesso em 01/01/2016).

possibilitados pelo grupo de pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância - LEPI. Eis algumas das indagações que surgiram das discussões do grupo: “Podemos chamar os livros para bebês de literatura? ”, “Essas obras pertencem a quais gêneros discursivos? ”, “Esses livros possibilitam experiências literárias e estéticas aos bebês? ”.

Assim, nasceu o desejo de analisar e compreender as obras infantis dedicadas às crianças menores de dois anos de idade, a fim de colaborar com o entendimento do que fazemos quando dizemos “livros para bebês”. Eles podem receber o selo de literários?

Esta pesquisa se organiza em torno do levantamento das seguintes questões: o que conhecemos desse bebê de 0 a 2 anos? É possível pensar em literatura para essa faixa etária? Que materiais as editoras vêm produzindo?

Desse modo, este texto se estrutura em seis capítulos:

O primeiro capítulo expõe as propostas das políticas públicas para o incentivo da leitura literária nas escolas, as produções teóricas sobre a importância formadora da literatura para as crianças e a situação dissonante entre essas ações e teorias e o que atestam as pesquisas acadêmicas sobre o assunto. As limitações na formação dos professores são outro aspecto abordado e que impacta diretamente o trabalho sistematizado com os textos literários nas instituições de Educação Infantil.

O segundo capítulo busca contextualizar algumas tendências sobre a natureza da literatura e suas qualidades distintivas derivadas do diálogo com teóricos como Eagleton, Compagnon, Jouve e Bernardo. Ainda que essas questões apresentem um panorama mais geral, as reflexões propostas nortearão uma perspectiva mais precisa sobre a literatura infantil e os livros para bebês.

O terceiro capítulo apresenta um debate sobre o estatuto da literatura infantil. A adjetivação da literatura como infantil abarca discussões teóricas na busca de seu reconhecimento como texto literário. Para muitos teóricos e estudiosos, a literatura infantil é definida como tal pelo seu endereçamento: um público entendido como imaturo e inexperiente. Os sentidos e significados atribuídos pelas crianças estão em estreita correspondência com seus contextos

de vida. Hunt, Nodelman, Sosa são os autores escolhidos para articular o debate sobre as diferentes abordagens a respeito do tema.

O quarto capítulo busca aclarar as especificidades dos livros produzidos para bebês, fazendo uso das ideias apresentadas por Bernardo sobre a ficcionalidade do mundo. Tendo como pressuposto o caráter multimodal de nossos discursos, o que nos habilita a criar realidades diversas através de diferentes expressões simbólicas, as obras oferecidas para as crianças de até dois anos de idade podem oferecer jogos, imagens, brincadeiras e narrativas que poderão ou não ampliar suas experiências estéticas.

O quinto capítulo traz a visão da psicologia e da psicanálise a respeito do sujeito bebê. Teóricos como Vigotski, Bruner, Wallon e Golse traçam um panorama sobre as competências iniciais dessas crianças e mostram como elas apresentam todo um aparato sensorial que as habilita a se comunicar com o mundo desde as primeiras horas do nascimento. Também neste capítulo será possível verificar que a entrada do bebê na linguagem verbal se dá pela parte não verbal da cadeia falada, ou seja, pela prosódia. Golse traz uma contribuição muito relevante para a pesquisa ao enunciar que o corpo do bebê é um dos principais veículos de simbolização, semiotização e semantização do mundo, o que mostra a existência de signos pré-verbais que precedem e anunciam a chegada dos signos da linguagem verbal, e ao afirmar também que a instalação do aparelho psíquico pode ser evidenciada a partir de indícios emitidos pelos bebês.

O sexto capítulo analisa o *corpus* dos livros para bebês a partir das ofertas existentes no mercado editorial brasileiro e internacional e cria algumas categorias para essas obras. A partir da análise das obras procuramos construir subsídios que nos possibilitem afirmar ou não a existência de uma literatura para bebês.

Finalmente, as considerações finais retomam as questões iniciais no sentido de perceber os limites e a importância da experiência literária para bebês.

CAPÍTULO 1 - APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Deito sobre o papel vazio a minha aranha-de-prata. Ela espicha, encolhe, alonga as agulhas. Fica em silêncio esperando o desejo de tecer acontecer. Ela sabe que é preciso coragem para povoar um papel em branco. Parece que a aranha precisa de muito silêncio para exercer sua trama. Precisamos de poderosa paciência para desenrolar o novelo.

Bartolomeu Campos de Queirós

O universo infantil é permeado de particularidades que encontram ressonância no texto literário. Peres (1997) e Queirós (2012) declaram que os primeiros traços da atividade literária se encontram na infância: a afetividade, a brincadeira, a liberdade, a espontaneidade e a subversão. Talvez seja por isso que as crianças se rendam tão facilmente a um bom livro de literatura.

Entretanto, o trabalho com a leitura literária na Educação Infantil tem se apresentado de forma ainda bastante incipiente. Programas e ações³ de incentivo à leitura têm sido orquestrados e muitos teóricos têm produzido estudos sobre a importância formadora, dialógica e emancipatória da literatura. Autores como Paulino (2007), Zilberman (2006), Cosson (2006), Colomer (2007), Cademartori (2009), Chapela (2011), Reyes (2010), Cândido (2012), Queirós (2012), são importantes referências desse trabalho. Existe, contudo, uma situação de dissonância entre o que propõem as políticas públicas e as ações da sociedade civil em prol da leitura e o que apontam os estudos teóricos acerca da importância de assegurar, desde o início da escolarização, o acesso a práticas de leitura literária.

O contato com materiais da cultura letrada deve ser um direito de todas as crianças, pois é um dos bens culturais com o qual elas convivem desde o nascimento e que desperta a sua curiosidade e a vontade de desvendar seus mistérios. Mas como disponibilizar esse patrimônio cultural às crianças sem a preocupação central de ensinar as letras, lançando mão de uma pedagogia reducionista, e construir as bases para que as crianças possam participar plenamente de um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores, normas, conhecimentos e sentimentos? A aprendizagem da leitura e da escrita deve ser um ato de “apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

³ PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola, Processo de avaliação dos livros infantis e juvenis pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil -FNLIJ, Programa Bebelendo, Feiras Literárias e outros.

Para Vigotski (1995) o homem se constitui como tal através de suas interações sociais. Assim, ele é visto como alguém que transforma e é transformado pela cultura na qual está inserido. Podemos inferir então que o bebê⁴, desde que nasce, é ativo em suas ações para compreender o mundo e, também, para se fazer compreender. São essas ações dialógicas com o seu entorno que vão construindo o seu ser e estar no mundo e, conseqüentemente, sua subjetividade. Ainda na perspectiva vigotskiana, temos que considerar que o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediada socialmente pelos signos e pelo outro. Dessa forma, não podemos desconsiderar o papel da linguagem como um eixo que perpassa todos os outros conhecimentos e experiências infantis.

Corroborando as ideias defendidas por Vigotski, a perspectiva bakhtiniana considera que a verdadeira substância da língua é constituída “[...] pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou *das enunciações*. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2012, p.127, grifo do autor).

As colocações de Bakhtin e Vigotski conferem à linguagem um caráter de constituição do sujeito. Souza (1994) reafirma essas ideias ao dizer que “É *na* linguagem, e *por meio* dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história” (p.21, grifo da autora). A mediação semiótica é, pois, o caminho da passagem das crianças do estado de ser biológico para o de ser cultural. A transformação dos sinais naturais em símbolos e signos é algo que caracteriza os seres humanos e lhes permite passar do estado de mera reprodução do mundo para a sua representação, ou seja, para o estado da representação simbólica que nos permite perceber e dizer o que captamos do mundo e como o significamos.

A linguagem verbal é um importante mediador entre a criança e o mundo, mas não podemos reduzir a produção de sentido e de significação do mundo pelas crianças apenas às formas linguísticas, como se elas pudessem dar conta de toda a complexidade de representação do real. Há uma região de mistério que deve ser reconhecida e afirmada em que a linguagem verbal humana talvez, não se sabe, nunca saberá “conhecer, reconhecer e comunicar tudo

⁴ A definição da faixa etária que compreende os bebês é apresenta certo grau de arbitrariedade e, por isso, não encontra consenso entre os teóricos e estudiosos do assunto. Há autores, como Barbosa (2010) e Chapella (2010), que consideram bebês o ciclo de vida que vai do nascimento até os dezoito meses de vida. Outros, como Bonnafé (2008), Golse (2007) e Stern (1992) utilizam o recorte etário compreendido do nascimento até os vinte e quatro meses. Na presente pesquisa adotamos a categorização de Bonnafé e partidários.

quanto é humanamente experimentável e sensível” (SARAMAGO, 2000, p. 303). Há uma dimensão para além da linguagem verbal que deve ser acolhida como *locus* de experiência, de sentido e de significação, especialmente quando nos ocupamos de crianças de tão pouca idade. O bebê, antes de aprender a falar, já usa gestos, balbucios, sorrisos e choros para se comunicar e expressar seus sentimentos e intenções, que são interpretados por seus cuidadores. É preciso acolher a sinestesia, a idiosincrasia e a multimodalidade como pressupostos de apreensão do mundo vivido pelos bebês. Chegar a penetrar na alma infantil e saber exatamente como a criança compreende o mundo e como o ressignifica é algo impossível para quem já não mais o habita. Essa pesquisa visa buscar aproximações com o universo infantil a fim de aprofundar o entendimento do que falamos quando dizemos literatura para bebês e, também, explicitar a complexidade de recursos geradores de significados, para tentar compreender como crianças tão pequenas começam a dar sentido a textos e a outros sistemas simbólicos como, por exemplo, as imagens.

Nessa perspectiva, oferecer literatura às crianças desde a mais tenra idade é colaborar para interações de qualidade e para o seu desenvolvimento cultural, uma vez que a literatura é um compêndio histórico, social e cultural da humanidade e nela podemos ver materializadas todas as nuances do ser humano.

A ausência de um trabalho sistematizado com o texto literário nas instituições de Educação Infantil por onde passamos e os estudos, as reflexões e as discussões suscitadas pelo grupo de pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância - LEPI fizeram-nos questionar os limites que existem na formação dos professores de Educação Infantil no que se refere à oferta de literatura às crianças. A maioria dos professores parece desconhecer a importância da expressão artística da linguagem como ponte para o entendimento do mundo e como passaporte para a construção da subjetividade das crianças. Talvez isso aconteça por eles não reconhecerem a literatura como um processo de significação do mundo ou por ignorarem o poder que ela tem de formar cidadãos mais conscientes. Outra hipótese seria a de que os eventos de letramento que permeiam o cotidiano dos professores não exijam deles outras competências e habilidades leitoras e assim eles não consigam perceber a importância da literatura para a aprendizagem daquilo que subjaz às palavras, das palavras de duplo sentido e das metáforas. Podemos pensar ainda que, talvez, esses professores não consigam perceber a literatura como um poderoso agente formador porque eles próprios não tiveram a

oportunidade de ter uma formação leitora que contemplasse um comportamento perene de leitura.

As oportunidades de estar com os professores de Educação Infantil, durante os cursos de capacitação, reciclagem e as oficinas oferecidas pelo LEPI nos fizeram perceber ainda, que as mesmas práticas que silenciam as crianças e as impedem de se relacionarem com uma língua que se tece no dia a dia das experiências concretas também se espriam pelas histórias e atividades dos professores. Sufocados pelo exercício de preenchimento de fichas e diários de classe, pela elaboração de atividades estéreis e instrumentais, por metas a serem atingidas para cada faixa etária, por repetições, ano após ano, de conteúdos programáticos, vazios e sem conexões com os interesses das crianças e por elaborações de avaliações que homogeneízam os processos de aprendizagem, os professores não são chamados a serem autores de seu próprio trabalho. Não há espaço, durante os cursos de formação, para que eles reconstruam suas histórias de vida, relatem suas experiências, explicitem seus saberes e construam conhecimentos. Assim como em suas práticas profissionais com as crianças, são meros espectadores passivos de teorias e de informações acadêmicas, que mastigam e deglutem sem sentirem o sabor. É como se a linguagem, na escola, fosse um simples veículo da razão instrumental e não estivesse encarnada na vida. Expulsos da linguagem que forma e conforma a vida, crianças e professores se veem às voltas com uma prática educativa que não lhes permite dialogar com as muitas vozes que dobram e desdobram o tecido da história. Segundo Kramer (2007), não é de uma fala qualquer que a escola necessita, pois não é de palavras apenas que a linguagem está esvaziada, mas da história.

Segundo a perspectiva benjaminiana, a perda da experiência empobrece o homem, pois ela está diretamente relacionada com a capacidade de narrar e compartilhar o vivido. Extinta a possibilidade de dividir experiências e saberes e atropelados pela burocracia escolar, os professores se transformam em meros repetidores e assimiladores de produções alheias. Dessa forma, vão perdendo suas histórias, suas memórias, seus elos culturais, suas subjetividades e suas identidades. Ainda pisando em terreno benjaminiano, o enfraquecimento das possibilidades de intercambiar conhecimentos leva a um empobrecimento da arte de narrar. A linguagem como mediadora e suporte da voz do vivido e do apreendido é instrumento central das relações dialógicas que humanizam e enriquecem as diferentes e plurais experiências. Não há como semear nada em terreno estéril e árido. As sementes carecem de solo fértil para vingar. Como pedir aos professores que sejam autônomos e autores de sua própria prática se

não lhes permitimos ir ao encontro de seus rastros para revivê-los e lhes dar outros contornos? Como pedir aos professores que auxiliem as crianças a encontrar a própria voz, se não lhes possibilitamos ser autores de suas próprias histórias? Como fazer com que as crianças tenham prazer em ouvir histórias e possam usufruir da língua sem artificialismos, se eles não passaram pela experiência de se tornarem leitores de literatura e por isso carecem do entendimento do exercício de liberdade e de hospitalidade oferecidos pelos textos literários?

Somos feitos de palavras, de histórias, de canções, de poemas, de sons da nossa infância aos quais não damos importância ou talvez nem saibamos que existem. Nosso percurso consta de um emaranhado de textos que vamos colecionando pela vida: o refrão de uma música, canções de ninar, novelas, filmes, frases impactantes que sabemos de cor, uma parábola, um conto de terror, fragmentos de poemas, um ditado popular, histórias em quadrinhos, fotonovelas e muitos outros mais. Esses textos vão se misturando às nossas vidas e vão dialogando uns com os outros a tal ponto que perdermos a consciência dos diferentes discursos que trazemos guardados em nossa biblioteca íntima. Ninguém, por mais árida que tenha sido a vida, não vivenciou a experiência de ouvir e/ou contar histórias. Não existem pessoas sem um caminho leitor!

Compartilhando as ideias benjaminianas de que o declínio da experiência provoca o empobrecimento da arte de narrar, não há como negar que somos tecidos no tear da palavra vivida e sentida. Dessa forma, fazer história é contar história. A rememoração do passado e sua atualização mostram que a história é algo inacabado e que vive e ganha novas cores e contornos na medida em que “fazemos novas todas as coisas”. Acreditamos, pois, que as experiências passadas e as percepções do presente integram, em conjunto, o espaço subjetivo de produção de sentido de todos os seres humanos. Entretanto, cremos também que, sendo seres de relação, não podemos nos esquecer do que nos particulariza: nossos processos individuais de produção de sentido.

Esse fluxo ininterrupto da história no qual transitamos entre o coletivo e o particular permite nos reconhecer e nos diferenciar por meio de um diálogo constante com as páginas da cultura. É nesse diálogo que reconhecemos a justificativa para aprofundar nossos estudos sobre a literatura infantil desde a mais tenra idade. A inserção das crianças na cultura e sua recorrente humanização dá-se por meio dos processos de significação nos quais elas veem transcodificados seus atos biológicos em eventos culturais. A palavra literária (re) apresenta a

realidade e todas as possibilidades do agir humano, possibilitando às crianças a passagem do estado de natureza para o estado de cultura. A literatura como produção humana e como objeto cultural torna possível a circulação de diferentes tipos de significação do real e interfere diretamente na individualidade e na singularidade das crianças ao ser (re)significada por cada uma delas.

Ainda recorrendo a Benjamin (2012), não há como nos esquivarmos de pontuar que o autor define a linguagem como o gesto do som e, por isso, a considera como anterior ao som. Para o filósofo, as palavras nascem do corpo e vão, aos poucos, dele se despregando e se transformando em signos arbitrários. Dessa forma, Benjamin alia a expressividade da palavra à sua gênese corporal. Dialogando com o autor alemão, Furlan (2004) também dá à dimensão corporal um especial lugar para a construção de nossos registros dos sentidos vividos. Sabendo da importância das práticas linguísticas como fundantes do comportamento humano, o autor chama a atenção para o caráter transcendente do ser humano, que não pode ser reduzido apenas às organizações linguísticas de sentido. A linguagem verbal é um veículo de desdobramento dos sentidos que damos ao mundo, mas não podemos nos esquecer de que ela só tem essa função por ser um prolongamento da expressão do corpo. Mais adiante retornaremos a esse assunto; por hora, é importante salientar que as ideias apontadas por Benjamin (2012) e Furlan (2004) nos interessam por ser nosso objeto de estudo as crianças que ainda não usam a linguagem verbal como meio primeiro de expressão.

Na convergência das ideias apontadas pelos autores supracitados encontramos um sujeito bebê que se constitui como ser humano em uma complexa rede de sentidos e significações de origens as mais diversas, tanto no espaço quanto no tempo. Constituição essa que usa o corpo como suporte primeiro de semantização, semiotização, simbolização e subjetivação do vivido.

Além dos problemas relacionados às lacunas na formação dos professores no que concerne ao trabalho com a literatura, podemos acrescentar a dicotomia que existe entre o educar e o cuidar nas classes de crianças de zero a três anos de idade. Apesar de fazer parte da educação básica, as crianças dessa faixa etária ainda vivem em situação de invisibilidade. A gênese do surgimento da creche na Modernidade faz com que o trabalho nesta etapa de vida da criança ainda seja muito pautado no cuidado e na assistência, o que dificulta, e até mesmo impede, que os professores entendam essa criança como sujeito histórico que dialoga com seu meio

social e cultural se apropriando de valores, crenças e saberes, mas também produzindo conhecimentos.

O atendimento a crianças de zero a três anos em instituições escolares é muito recente.⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009) consideram a creche como um espaço de formação para crianças dessa faixa etária, um espaço onde bebês podem dialogar com a cultura socialmente valorizada de forma articulada com as especificidades de cada idade. No que se refere ao trabalho com a leitura e a literatura as diretrizes definem que ele deve possibilitar “às crianças experiências narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (p. 25). Entretanto, o trabalho com a experiência literária com crianças dessa faixa etária ainda é muito incipiente porque ela exige que seus professores situem o sujeito criança em suas formas de se apropriar do mundo e de significar e expressar suas aprendizagens.

Verificamos que as pesquisas acadêmicas em Educação tendo como objeto de estudo os bebês são realmente escassas e começaram a acontecer no ano de 2002⁶. A própria gênese do espaço destinado às crianças de até três anos de idade é capaz de elencar inúmeros fatores que atestam essa exígua produção acadêmica. As consultas feitas utilizando a palavra-chave “creche” e o assunto “educação” evidenciaram noventa e sete pesquisas que, em sua maioria, discutem temáticas relativas às propostas curriculares, à formação docente, à interação criança/adulto, à relação família/escola e ao brincar na creche. Dentre todos esses estudos identificamos apenas duas investigações que abordam o assunto da literatura para crianças, o que corrobora a nossa afirmativa sobre a escassez de investimentos acadêmicos na área da Educação que tenham os bebês como objeto de estudo. Desses dois trabalhos, apenas um se dedica a cruzar os temas bebês e literatura. Esse achado vem reafirmar a nossa hipótese sobre o desconhecimento do caráter formador da literatura e, também, das capacidades dos bebês em atribuírem sentidos e significados através dos textos literários, bem como as concepções que ainda estão em voga sobre os bebês como seres passivos que apenas absorvem as informações que provêm de seu entorno sociocultural.

⁵ BRASIL. **Lei nº 9394/96** - 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996.

⁶ Referência da pesquisa: STAHLSCHMIDT, Ana Paula Melchior. **A canção do desejo: da voz materna ao brincar com os sons, a função da música na estruturação psíquica do bebê e a sua constituição como sujeito**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2002.

A pesquisa-intervenção desenvolvida por Rodrigues (2010) versa sobre como os contos de fadas contribuem para o uso dos elementos da narrativa pelas crianças de três a quatro anos de idade, e analisa se o trabalho intencional com tais instrumentos favorece a construção das narrativas infantis. Já Escouto (2013) teve como objeto de estudo os bebês e realizou um estudo de caso em que procurou averiguar as formas como os bebês interagem com o texto literário, focando suas observações, análises e reflexões nas relações que essas crianças estabelecem com a palavra literária no transcurso do ato pedagógico. A pesquisadora fortalece, em sua pesquisa, o entendimento de que a construção de um caminho leitor se inicia tão logo a criança nasce, já que ela é imersa em um universo de palavras, de símbolos e de significados. Os atos de leitura se iniciam, então, tão logo o recém-nascido tem seus gestos e sons significados por seus cuidadores, e se prolongam durante toda a vida. Esses primeiros textos lidos, a duas vozes, são os precursores do discurso literário. Assim, não há porque subestimar a capacidade dos bebês em interagir com os discursos literários, pois estes não são outra coisa senão a continuidade e o espelho da vida.

Ainda que não tenham uma grande representatividade, as pesquisas acadêmicas que tomam os bebês com objeto de estudo têm aumentado nos últimos anos, o que mostra uma mudança de postura frente aos interesses e perspectivas das instituições de ensino superior brasileiras. Os bebês estão saindo da invisibilidade e estão se afirmando como cidadãos do mundo. Encontramos, também, Trabalhos de Conclusão de Curso⁷ que investigam temáticas relacionadas aos bebês e à literatura. Esses dados evidenciam o crescente interesse dos estudantes em explorarem a gênese da construção de nosso caminho leitor e mostram o quanto são recentes essas discussões nas universidades de todo o Brasil. Esse cenário é um potencial indicador dos debates vigentes nas faculdades de educação brasileiras. Os bebês não estão mais à sombra das discussões acadêmicas e das resoluções das políticas públicas. Mesmo sem serem falantes, no sentido convencional da palavra, eles estão ocupando seu lugar social e se fazendo partícipes da coletividade.

Verificamos, pelos estudos acima citados, que o bebê passivo e receptor de cuidados está cedendo lugar para um sujeito ativo que participa dos processos comunicativos, partilha significados e constrói conhecimentos em um contexto social, cultural e afetivo.

⁷ Em pesquisa feita no Google Acadêmico utilizando as palavras “bebês” e “literatura infantil” no intervalo de 2002 a 2015 encontramos cinco Trabalhos de Conclusão de Curso que se dedicaram a investigar diferentes relações entre os bebês e o texto literário: e Fernandes (2010), Luiz (2013), Furtado (2014), Nascimento (2014) e Lambertucci (2015).

Além disso, já é consenso entre as ciências que estudam a criança que a etapa de maior desenvolvimento cerebral e, conseqüentemente, de maior aprendizagem, é a que corresponde ao período de zero a três anos. As conexões possíveis no cérebro do bebê são muito maiores do que as que acontecem no adulto. Isso se deve à presença de um número superior de neurônios e à plasticidade que o cérebro infantil apresenta quando comparado à arquitetura cerebral adulta. Outros estudos, como pesquisas sobre o desenvolvimento sócio-afetivo da criança, mostram que o bebê está apto e ávido para aprender, e que a aquisição de conhecimentos é essencial para seu desenvolvimento e para a conquista da autonomia.

[...] mesmo sem ter consolidado a linguagem oral, ele estabelece relações ricas e variadas com seus pares (Rossetti-Ferreira *et al.*, 2003; Pedrosa; Carvalho, 2004), mostra-se sensível às diversas manifestações afetivas do ambiente cultural, onde, gradativamente, se insere (cf., por ex, Wallon, 1971; Tomasello, 2003), compartilhando as atenções e emoções que sente (Bussab *et al.*, 2007) por meio de expressões fisionômicas, gestuais, vocais, posturais e rítmicas que traduzem a sua comunhão interpessoal e as suas disposições internas para o encontro social, desde o comecinho da vida (RAMOS & ROSA, 2012, p. 18)

A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no ano de 2009 colaborou para o incremento das produções acadêmicas que se dedicam a estudar os bebês e toda a classe de fenômenos que os circunscrevem.

A maioria das investigações acadêmicas encontradas na área de educação, utilizando a palavra-chave “bebê”, abordam aspectos relacionados aos processos interativos e de socialização dos bebês em creches e aspectos relativos à especificidade docente para essa faixa etária. Castro (2011); Duarte (2011); Fernandes (2011); Ferraz (2011), Grana (2011); Gobbato (2011); Maia (2011), Fochi (2013) são apenas alguns exemplos dos estudos encontrados com essa temática. Em seu conjunto, essas investigações vêm ratificar, mais uma vez, a ideia de que os bebês não são apenas um tubo digestivo. Ao contrário, são sujeitos ativos que participam da cultura, partilhando significações e construindo conhecimentos singulares. Também confirmam que os bebês leem o mundo de uma maneira não convencional e o reescrevem usando outras formas de expressão. Nesse movimento de análise e síntese, eles se constituem como seres humanos e nos mostram sua voz anterior às palavras.

Na perspectiva descrita pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, a experiência com vários gêneros textuais e formas de expressão cumpre uma dimensão

fundamental do debate curricular, uma vez que é através de diferentes linguagens que a criança se constitui como sujeito e constrói a realidade na qual está inserida. A literatura infantil seria, assim, uma dessas formas de expressão com as quais as crianças da Educação Infantil deveriam interagir. De acordo com Antonio Candido (2012), seria o texto literário uma das principais linguagens uma vez que ele

[...] é fator indispensável a humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade inclusive porque ele atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal e escolar. (p. 172.)

Reyes (2012) concorda com Candido no que se refere ao caráter de humanização da literatura, mas afirma que falar de literatura para bebês exige contexto porque sabe que essas crianças não leem, no sentido convencional da palavra. Entretanto, o fato de não serem leitores autônomos não pode ser impedimento para que se ofereça o texto literário aos bebês, pois a leitura faz parte das ações de interpretação e de produção de sentido nas quais o ser humano se engaja desde seu ingresso no mundo simbólico. Assim, inserir a literatura na vida da criança desde seus primeiros dias de vida é mais que entregarmos a ela um código verbal, é oferecer um passaporte para lidar com valores e juízos, com seus pesadelos e sonhos, com a construção de sua história pessoal calcada no diálogo com a história dos outros, com a história de todos nós. A criança e a literatura habitam o mesmo território e, por isso, a familiaridade com o modo de combinar e recombinar as mensagens e as cifras de cada uma delas é terra fértil para se chegar a mundos insuspeitáveis e distantes. É um lugar de possibilidades invisíveis que dão subsídios à criança para iniciar de forma consistente seu percurso de vida.

A pesquisa de Abrantes (2011) corrobora as ideias apresentadas acima, uma vez que o autor declara que o texto literário é imprescindível na Educação Infantil. De acordo com o pesquisador, a literatura infantil permite à criança se relacionar com formas de conhecimento acumuladas historicamente e se emancipar de ideologias que as cegam e as tornam dóceis e obedientes. Por meio da análise de obras foi possível a Abrantes identificar que uma mesma sociedade que produz livros de qualidade duvidosa e com posicionamentos que privilegiam a passividade das crianças, capturando uma construção de subjetividade para a passividade, também é passível de elaborar produções que antagonizam com essa posição, privilegiando o questionamento, o inconformismo contra injustiças e revelando contradições inerentes ao

modo atual de reprodução da existência, caracterizando-se como "instrumentos" a serviço da emancipação humana.

Ainda tendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como provocadoras de novos olhares, inquietações e investimentos acadêmicos na área da infância, vemos emergir pesquisas que têm como objeto de estudo as crianças e a literatura. Os trabalhos de Marchesano (2010), Tendeiro (2011) Avelino (2012) e Silva (2012) são exemplos de pesquisas que vão na contramão do entendimento equivocado do texto literário como um "instrumento" de aperfeiçoamento linguístico e modelador de comportamentos. Ao contrário das práticas de ler literatura com o objetivo de ensinar letras, palavras, conteúdos curriculares e morais, as autoras afirmam que os livros de literatura devem desafiar e encantar as crianças e convidá-las a se expressar de maneira livre e inusitada. As referidas pesquisas são realizadas na pré-escola e dão aos professores significativa importância, pois os concebem como mediadores da palavra poética para aqueles e aquelas que ainda não leem convencionalmente.

À diferença das pesquisas que ocorreram após a publicação das DCNEI⁸, Tussi (2008) anuncia o frutífero campo de pesquisa na área da literatura para a primeira infância. Em "Leitura na infância inicial: uma intervenção precoce de leitura", a autora investiga a gênese da formação leitora das crianças dando especial atenção à função maternante para o início desse percurso e atesta que a qualidade dessas interações influencia diretamente o repertório de experiências dos bebês.

A motivação para sua investigação nasceu da ausência de registros de programas e/ ou de projetos de leitura específicos para essa faixa etária no site do Plano Nacional de Livro e da Leitura e na política educacional e cultural do governo federal brasileiro, o que vem confirmar a carência de ações e de pesquisas nessa área. Baseando-se no projeto "Bookstart"⁹ que surgiu no Reino Unido em 1992 e que fornece a cada bebê do Reino Unido uma sacola de livros para incentivar o amor à leitura, Tussi encontra os fundamentos e as justificativas para sua pesquisa.

⁸ DCNEI é a sigla para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

⁹ O projeto "Bookstart" "teve início em Birmingham, em 1992, envolvendo trezentos bebês, atualmente contempla mais de dois milhões de crianças e seus familiares e dividi-se em duas partes. A primeira consiste na distribuição de três pacotes de livros e orientação, que, de acordo com a faixa etária da criança, são denominados de "Bookstart pack for babies" e "Bookstart + pack for toddlers" e mais "Bookstart Treasure Chest" (TUSSI, 2008, p. 84). Para maiores informações sobre o projeto consultar o site www.bookstart.co.uk.

Além disso, a autora declara que a descoberta de que os bebês nascem prontos para interagir socialmente e de que a qualidade dessas interações possibilita transformações na estrutura e na função do cérebro que estão intrinsecamente ligadas ao pleno desenvolvimento dessas crianças, também foi uma mola propulsora para a elaboração de seu estudo. Os sujeitos de sua pesquisa foram os bebês, seus cuidadores e professores e a finalidade da investigação se centrou em examinar se as interações e práticas orais de leitura são capazes de aproximar as crianças da literatura e, num momento posterior, do livro e transformá-las em leitores.

Compreendemos a contemporaneidade da pesquisa de Tussi e a grande contribuição de seus estudos para evidenciar as capacidades iniciais dos bebês em significar o mundo e compartilhamos o entendimento de que determinadas ações e procedimentos podem alavancar um processo de leitura perene. Entretanto, nossas investigações intentam ampliar suas ideias, trazendo para a discussão a visão de que os bebês já nascem em estado de poesia e já são, por isso, leitores e “ouvidores” poéticos. Para a pesquisadora as relações de afeto fundam as interações entre os bebês e seus cuidadores e são os alicerces dos comportamentos de leitura literária. Esse assunto será também abordado em nossa pesquisa e trará as contribuições de outros teóricos, como Bruner, Wallon e Golse.

O livro *Programa Bebelendo – uma intervenção precoce de leitura*, em parceria com Tânia Rösing e publicado pela editora Global, é fruto dos desdobramentos dessa pesquisa. No livro as autoras afirmam, com base em estudos de teóricos da infância, que as ações de incentivo à leitura devem ser iniciadas ainda intraútero e que a estimulação dos bebês por meio da literatura oral, como, cantigas, parlendas e trava-línguas, reforça os vínculos afetivos e promove o desenvolvimento cognitivo.

As dissertações de Guimarães (2011), Mattos, (2013) e Serra (2015) trazem também os bebês à cena das interações iniciais de leitura. Mattos desenvolve sua pesquisa em uma creche na cidade do Rio de Janeiro, procurando conhecer e analisar as práticas de leitura literária para e com as crianças de até três anos de idade. Dentre as várias contribuições que a pesquisadora fornece à nossa pesquisa, gostaríamos de salientar a importância do gesto, do olhar, do corpo e da voz na configuração das formas de ler para crianças de tão pouca idade. Todavia, são também esses mesmos gestos, olhar e balbucios, o corpo, enfim, que os bebês usam para dar sentidos e significados às suas experiências. Essas questões serão analisadas mais detalhadamente no curso dessa dissertação.

Assim como Mattos, Guimarães se debruçou sobre as práticas pedagógicas de leitura literária com crianças da creche. Todavia, a autora ateve-se a investigar uma sala de berçário. Em sua pesquisa foi possível perceber que, tanto no manuseio do livro como na escuta de narrativas produzidas pelas professoras, as crianças produziram modos singulares de uso e de leitura dos livros. Suas apropriações, usos e significações escapam às regras das práticas de leitura dos adultos. Morder, dobrar, lambar, cutucar, “ver” com as mãos, “entender” com a boca são, muitas vezes, as primeiras experiências de leitura de crianças de tão pouca idade. A pesquisa de Guimarães vem também corroborar uma das ideias centrais defendidas em nossa pesquisa: o corpo dos bebês é um caminho para semantização, semiotização e simbolização do mundo.

As investigações de Serra tiveram como objetivo principal conhecer e analisar como escritores, ilustradores e editores brasileiros premiados concebem os livros destinados às crianças de zero a três anos de idade. Perguntas como: 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?; e quais as concepções de infância, livro e literatura que orientam a produção destinada às crianças pequenas? foram norteadoras da pesquisa. A ideia de entrevistar autores e editores premiados pela FNLIJ, cujas obras foram selecionadas para compor o acervo do PNBE, nos forneceram pistas para entendermos que critérios são levados em conta pelos autores para a produção de obras destinadas aos bebês e o que os editores pensam sobre as produções para essa faixa etária. Serra declara que os autores e editores entrevistados atestam que a simplicidade é um grande desafio para a produção de livros para as crianças de zero a três anos de idade e que muitas vezes essa busca acaba por originar livros extremamente simplistas em que o diálogo entre a palavra e a imagem se perde em meio à tão sonhada “facilidade”. Essa visão não deixa de ser importante para a discussão que pretendemos fazer concernente à tipologia de livros existentes no mercado e o que ela nos revela. Outro ponto importante discutido, na referida pesquisa, diz respeito ao escalonamento etário das obras destinadas às crianças. Serra declara que para alguns escritores a faixa etária é algo que limita as experiências das crianças com a palavra literária. Contudo, para outros, há que se levar em consideração aspectos do desenvolvimento biológico e cognitivo das crianças na concepção da obra. Nas palavras da pesquisadora

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. (SERRA, 2015, pp. 74-75).

Os editores, em contraponto, observam que a categorização por faixa etária é algo necessário para atender às exigências do mercado. Verificamos não haver um consenso entre escritores e editores no que concerne à caracterização dos livros de literatura destinados às crianças. Esses são apenas alguns exemplos de embates e perspectivas apontados por Serra.

Tendo as pesquisas acima como testemunhos da importância da linguagem literária para o trabalho de formação das crianças, não há porque negar aos bebês o acesso ao livro de literatura. No entanto, a literatura adjetivada como infantil habita, nos dias de hoje, um terreno escorregadio e perturbador.

O que pode haver de “para crianças” ou “para jovens” numa obra deve ser secundário e vir como acréscimo, porque a dificuldade de um texto capaz de agradar a leitores crianças ou jovens não provém tanto de sua adaptabilidade a um destinatário, mas, sobretudo, de sua qualidade, e porque quando falamos de escrita de qualquer tema ou gênero o substantivo sempre é mais importante que o adjetivo. (ANDRUETTO, 2012, p. 61)

A especificidade do destinatário e o conteúdo adequado ou inadequado para os livros de literatura infantil é hoje assunto controverso. Essas noções têm mudado com o passar dos anos e se tornaram pouco estáveis quando pensamos nas diferentes culturas que habitam nosso mundo globalizado. A maioria das editoras, como bem declara Serra (2015) em sua pesquisa, afirma que a literatura infantil exige especificidades e por isso os livros devem ser categorizados de acordo com as diferentes faixas etárias, pois estas abarcam particularidades como o desenvolvimento biológico, o desenvolvimento da linguagem, a adequação de temas, a simplificação da linguagem, o tamanho do texto escrito, a presença ou não da linguagem verbal, o caráter utilitário, ou seja, o tratamento da forma e do conteúdo.

Além disso, existe no imaginário e no saber de muitos autores e editores de livros infantis a concepção de que a literatura infantil é algo inocente que diverte e brinca. Para eles a literatura infantil não pode ser algo que desacomoda, que incomoda, pois as agruras e

desventuras da vida não fazem parte do universo infantil. Mas não estão as crianças inseridas na vida? E por acaso não fazem parte da vida as tristezas, as alegrias, os percalços, o sucesso, o insucesso, a vida e a morte? Vivemos uma espécie de paradoxo porque enquanto alguns autores e editores de livros trabalham sobre o viés supracitado, vemos muitos artistas, autores e editores criando livros que rompem com essa perspectiva e que consideram como público-alvo tanto as crianças como os adultos.

Os livros ilustrados infantis, na era atual, gozam de um status de gênero cultural para ser apreciado por pessoas de todas as idades. É uma arte preciosa e versátil o que já deixou os limites do papel para trás, quebrando os limites de seu próprio gênero, e se fundindo com várias outras formas de arte e de imaginário. (CJBook *apud* SALISBURY; STYLES, 2013, p. 113)

Essas diferenças de comportamento dos autores e editores trazem em seu bojo visões de infância e criança que são resultado de construções históricas e, por isso, variam com o tempo e de acordo com a cultura. Assim, nenhuma publicação infantil é neutra, e carrega em sua produção o entrecruzamento dos olhares e das concepções de autores, de ilustradores e de editores nos modos de ver e entender a criança. Hoje, o mercado editorial apresenta uma variada produção de livros de literatura infantil. Por um lado, pode-se encontrar publicações que dão ênfase às narrativas de caráter instrucional e utilitário ou que colaboram para a construção idílica da infância; como diz Paulino (2007) “[...] traíndo a polifonia assumida, própria da enunciação literária, diversos autores se tornam tutores, e querem ensinar, mostrando um caminho aos pequenos que leem seus textos” (p. 15). Para outro grupo de autores, designers, ilustradores e editores, o que vem primeiro é a literatura, como o *punctum* de Barthes, que aloja em nossa memória, que nos interroga e continua nos interrogando ao longo dos dias, dos meses e dos anos.

Nutridas e embasadas por lentes teóricas que consideram os bebês como sujeitos que se constituem na linguagem e que por meio dela subjetivam e compartilham suas experiências, buscamos aproximações com o universo infantil. Sujeitos que são produtos e produtores de cultura e que, na troca de experiências com o os outros e com o meio, constroem suas singularidades. Lentes que consideram a infância como um acontecimento e, por isso, superam as visões etapistas e infantilizadoras geradas através da história, mantidas por muitos meios culturais e cultuadas por muitos pais e educadores.

Analisar as publicações literárias para bebês apresenta-se como um grande desafio, uma vez que as crianças dessa faixa etária estão dando os primeiros passos rumo à ordenação do mundo. A abstração tão necessária para que as crianças possam criar outros mundos em outros tempos e espaços, característica do texto ficcional, ainda não está garantida para esta faixa etária e isso acarreta diferenças singulares nas publicações para esse público. Podem esses livros receberem o selo de literários? Podem os bebês produzir sentidos em contato com narrativas ficcionais?

Estudiosos como Montes (2001), Goulart (2005), Cosson (2006), Colomer (2007), Paulino (2007), Cademartori (2010), Corsino (2014), Lòpez (2010), Candido (2012), Chapela (2011) e Reyes (2010, 2012) enfatizam a importância do trabalho com o texto literário e da experiência dos bebês com a literatura e ressaltam que essa bagagem histórica, social e cultural transcende o uso utilitário da linguagem e transmite uma experiência estética.

Se todos passamos pela infância e se está demonstrado que o que se constrói nesses anos implica qualidade de vida, oportunidades educativas e, por consequência, desenvolvimento individual e social de cada indivíduo, “oferecer leitura” às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida. (REYES, 2010, p. 16)

Essas concepções acerca da oferta da leitura literária desde a mais tenra idade despertaram-nos para a necessidade de conhecer a produção literária para os bebês. Ao nos debruçarmos sobre as obras literárias destinadas às crianças de até dois anos de idade para construir o acervo de livros da Bebeteca, pudemos constatar um crescimento substancial no número de publicações dirigidas aos bebês e o surgimento de editoras especializadas na produção de títulos que contemplam essa faixa etária. Além disso, a produção é muito diversificada e abarca livros de imagens, pop-ups, livros sonoros e com adereços, texturas e cheiros, livros com quebra-cabeças, contos de fadas e contos contemporâneos, livros com fantoches, livros de pano e de plástico e muitos outros. As propostas interlocutórias são múltiplas, o que complexifica e dificulta o enquadramento desses livros dentro do que conhecemos como literatura. Essa experiência suscitou alguns questionamentos: podemos chamar de literários os livros destinados a bebês? O que podemos chamar de literatura para bebês? Os livros para crianças bem pequenas vão ao encontro de suas particularidades ou banalizam e reduzem suas potencialidades? Quais as concepções de criança e infância que alicerçam a produção editorial para essa faixa etária? Quais são os gêneros discursivos presentes na produção editorial para

crianças de zero a dois anos de idade? Como estão classificados os livros de literatura para essas crianças? A que proposta de formação eles respondem: utilitária e didática ou expressiva e estética?

Os livros de literatura infantil são, para muitos autores e ilustradores pensados considerando-se seu destinatário. O leitor é antecipado virtualmente e uma série de requisitos são vislumbrados no momento da produção: desenvolvimento biológico, conhecimentos prévios, particularidades existenciais e cognitivas que vão explicitar um aspecto comum da condição infantil: uma geração desprovida de autonomia e dependente dos cuidados dos adultos. E é nesta característica geracional que tentamos ancorar nossa pesquisa: Existe uma literatura para bebês? Como podemos conceituar a literatura para bebês sem abandonar as especificidades dessa faixa etária ou reduzir as potencialidades destes na construção de sentidos?

Tentando encontrar respostas para os questionamentos propostos tentamos, a partir de nossa seleção de livros para bebês até o ano de 2015, evidenciar quais os critérios que permitem classificar um livro para essa faixa etária como literário ou não literário. Posterior a essa análise, objetiva-se criar categorias que possam explicitar os gêneros discursivos dessa produção editorial.

CAPÍTULO 2 – O QUE É LITERATURA? OU, QUANDO É LITERATURA?

“O Sr. Sengupta não dava confiança para Haroun, mas estava sempre conversando com Soraya, coisa que Haroun não gostava, especialmente quando o sujeito começava a criticar Rashid, o contador de histórias. [...] ‘esse seu marido, me desculpe falar, vive no mundo da lua. Afinal, o que são essas histórias todas? A vida não é um livro de histórias, nem uma loja de piadas. Todo esse divertimento vai acabar mal! E pra que servem as histórias que nem sequer são verdades?’”

Salman Rushdie

O conceito de literatura em uma sociedade contemporânea traz, no centro de seu entendimento e definição, a palavra complexidade.

No que compete à produção literária para crianças, vemos emergir um mosaico de linguagens e suportes que se entrelaçam. Vivemos hoje um constante processo de criação de novos símbolos e uma agregação de novos conhecimentos em um movimento de incessantes transformações. A literatura vem se inserindo em múltiplos lugares e conversando com outras linguagens; o livro já não é mais o único habitat do texto literário e essa transformação altera nossas referências sobre o que entendemos por literatura.

A solidez de nossas certezas e os valores, normas e modos de ser e estar no mundo, antes firmes e inabaláveis, cedem lugar para outras formas de viver e conhecer. Segundo Bauman (2001),

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”, são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos – contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem e inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto que os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados – ficam molhados ou encharcados”. (p.4)

Essa noção de fluidez fica evidente quando tomamos nas mãos os livros de literatura infantil. Hoje há uma grande gama de publicações para crianças que, além de diferentes gêneros, oferece uma sinestesia, ao mesmo tempo em que amplia a apreensão dos significados do texto. Segundo Hunt (2010), a falta de pureza genérica talvez seja um dos traços mais característicos da literatura infantil. Quem sabe isso ocorra porque a literatura infantil dialoga com as diferentes e libertárias formas de apropriação do mundo pelas crianças. Podemos pensar ainda que a adaptação, a criatividade e a multirreferência dos textos literários

destinados ao público infantil sejam decorrentes de influências mercantilistas e pedagógicas. A voracidade com que a literatura infantil agrupa e assume diferentes formas tem contribuído para gerar mais discussões na busca de consensos. Essas formas novas e híbridas de criar distintos discursos ultrapassam as fronteiras da cultura erudita e popular. Em termos acadêmicos, salienta Hunt (2010), os textos literários infantis “residem na literatura, nos estudos de mídia, nas artes gráficas, na história, no folclore, no teatro, na dança... e assim por diante” (p. 288).

A singularidade dos livros de literatura infantil tem motivado o estudo e a reflexão de pessoas procedentes de diversas áreas do conhecimento. Quando colocamos em cena os livros produzidos para os bebês, vemos surgir muitas outras inquietações. Do ponto de vista literário, a literatura infantil parece trair a literariedade e o estatuto ficcional dos textos em si mesmos. Com o abalo de nossas sólidas certezas provocado pela confluência dos fluidos que respingam, transbordam e vazam, podemos dizer que literatura infantil tem o mesmo *status* da outra literatura? Antes, contudo, precisamos responder a outra pergunta: a literatura entendida como arte é conceito possível de ser definido?

Jouve (2012) argumenta que

Identificar uma obra como artística é se referir a um feixe de propriedades que, empiricamente, funcionam como critérios de reconhecimento; no entanto, nem por isso qualquer uma delas é presença obrigatória. [...] Daquilo que foram o romance ou a tragédia num dado período não se pode deduzir o que devem ser o romance ou a tragédia de forma absoluta. (pp.14-15).

Segundo o autor (2012), a arte tem um caráter transcultural e trans-histórico, ou seja, muitos objetos que consideramos hoje como obras de arte, não o foram em épocas passadas por não possuírem nenhuma intenção estética no ato de sua criação; e muitas obras que consideramos como artísticas podem ter outras funções em culturas diferentes. Isso quer dizer que a arte como objeto estético é algo situado no tempo e no espaço. Assim, pensar em um conceito de literatura é dar valor às representações que foram forjadas em determinados tempos históricos, mas é também procurar o que persiste na mudança. Nesse território escorregadio em que obstáculos são contornados e em que certezas são diluídas, há lugar para elementos comuns que podem conceituar um texto como literário? A literatura existe?

Prades¹⁰ instiga mais a discussão sobre a literariedade dos livros de literatura infantil ao afirmar que

Existem alguns critérios mínimos a partir dos quais a literalidade de um texto pode ser identificada, por mais simples que seja. No campo do livro para crianças e jovens, assim como no campo dos livros para adultos, nem tudo que se produz como literatura passa por uma análise um pouco mais aguçada. Nesse sentido, falar em “livros” para crianças e jovens se aproxima mais da amostra diversa da produção atual, onde os textos literários têm o seu lugar.

Deveríamos, então, usar a expressão “livros para crianças” em contraponto à já utilizada expressão “livros de literatura infantil”?

Em texto em que discute, entre outros assuntos, a identidade da literatura infantil, Hunt (2010) argumenta que os valores e a literariedade que conformam a literatura não podem ser aplicados nem sustentados para os livros destinados a um público com “experiência, conhecimento, habilidades e sofisticação limitados” (p. 287). No lugar da expressão “literatura infantil” ele sugere que seja usado “textos para crianças” admitindo sentidos muito flexíveis para as três palavras. O autor salienta que a palavra “textos” deve abranger e significar qualquer forma de comunicação, pois um dos traços da literatura infantil é a liberdade de transitar por várias linguagens. Além disso, o livro, os desenhos animados, as séries de TV, os filmes, os CDs, as pinturas são todos parte do que por redução chamamos “texto”.

Acreditamos que essa liberdade criativa, experimental e multirreferencial encontrada nos livros para crianças dialoga com a forma holística com que elas se apropriam do mundo. As crianças significam e apreendem a realidade, na qual se encontram inseridas, como um todo integrado em que os elementos participam de uma dança complexa de interrelações e correlações permanentes. Seus sentidos são singulares e estão diretamente relacionados com as experiências vividas, que são incorporadas em interações de “corpo e alma”.

O livro destinado às crianças já em sua criação faz alusão à tendência de congregar várias mídias. É o que nos revela *A Little Pocket Pretty-Book*,¹¹ de 1744, escrito por John Newbery. Essa obra é considerada como o primeiro livro dirigido para público infantil e se caracteriza

¹⁰ PRADES, Dolores. “Livros sem idade”. Disponível em: <<http://www.publishnews.com.br/materias/2012/10/15/70702-livros-sem-idade>> (Acesso em 20/12/2015).

¹¹ NEWBERY, John. *A Little Pocket Pretty-Book*. Disponível em: <<http://www.bl.uk/collection-items/a-little-pocket-pretty-book>> (Acesso em: 20/12/2015)

por conter rimas simples referentes a cada letra do alfabeto. Ela poderia, hoje, ser caracterizada como um livro multimídia, pois combina sons, imagem e texto verbal. Assim, seria correto aceitarmos as sugestões de Prades e Hunt, ou melhor, nos debruçarmos sobre a construção de outras vias para o entendimento do texto literário para as crianças? Os livros destinados aos bebês e crianças de até dois anos de idade deixam de ser literatura?

A compreensão dessa nem tão nova realidade exige que revisitemos alguns conceitos e teorias a respeito do que é literatura, a fim de tentar abarcar e interpretar de uma maneira mais ampla e profunda essas novas produções. Chamar as coisas pelo que são e classificá-las é o intento humano de captar e entender o mundo e caracteriza a ação do homem no esforço de dominar a natureza.

Em seu livro *Outras inquisições*, Borges (2007), em um ensaio intitulado “O idioma analítico de John Wilkins”, reitera a ação do homem em classificar e categorizar todas as coisas que o cercam e o quanto estas ações são arbitrárias, conjecturais e, por isso, efêmeras. Citando uma remota enciclopédia chinesa – “Empório celestial de conhecimentos benévolos”- a qual apresenta uma classificação dos animais terrestres em:

Pertencentes ao Imperador, embalsamados, amestrados, leitões, sereias, fabulosos, cachorros soltos, incluídos nesta classificação, que se agitam feito loucos, inumeráveis desenhados com um pincel finíssimo de pêlo de camelo, *et cetera*, que acabaram de quebrar o jarrão, que de longe parecem moscas (p. 124)

O autor chama a atenção para a contingência das tentativas de organizar o mundo: “a impossibilidade de penetrar no esquema divino do universo não pode, contudo, dissuadir-nos de planejar esquemas humanos, embora nos conste que estes são provisórios” (p. 125).

Bernardo¹² compartilha com Borges a ideia inerente ao homem de conceituar o mundo e afirma que o conceito é uma armadilha simbólica construída a partir de orientações sobre o tamanho e a forma da presa no desejo de possuí-la, de trazê-la para perto. Entretanto, essa presa não se comporta de maneira passiva dentro do cativeiro; ela se mexe, se rebela testando a resistência das paredes do claustro, até o dia em que consegue rompê-las. Quando libertada, a presa já não é mais a mesma: cresceu, aprendeu a sair da armadilha. Assim, faz-se

¹² BERNARDO, Gustavo. “O que é um conceito”. *Revista Eletrônica do Vestibular*. Rio de Janeiro. n. 22, ano 8. 2015. Disponível em: <http://www.revista.vestibular.uerj.br/coluna/coluna.php?seq_coluna=79> (Acesso em 10/11/2015).

necessário construir uma nova armadilha mais forte e elaborada para conter novamente a presa.

Compagnon (2014) afirma que

A tradição literária é o sistema sincrônico dos textos literários, sistema sempre em movimento, recompondo-se à medida que surgem novas obras. Cada nova obra provoca um rearranjo da tradição como totalidade (e modifica, ao mesmo tempo, o sentido e o valor de cada obra pertencente à tradição) (p. 34).

Nesse caminho pensante, errante e efêmero, existe algum traço distintivo que configure a essência da literatura? O que persiste na mudança? Como conceituar e classificar os livros para bebês? Podemos enquadrar no *corpus* do literário as produções destinadas a essa faixa etária?

Para muitos autores não restam dúvidas sobre a existência da literatura e sobre a importância da arte de narrar para a constituição do ser humano. Muitos deles têm argumentos consistentes para situar a literatura, tomando as palavras de Candido (2012), como “um direito humano”. Para esse estudioso, a literatura situa-se como uma das necessidades profundas do ser humano, como a alimentação, a moradia e a educação, e que não pode “deixar de ser satisfeita sob pena de desorganização pessoal ou pelo menos de frustração mutiladora” (p. 174). Na esteira da função humanista dada por Candido à literatura, Barthes (2007) considera a literatura um *locus* onde podemos nos deparar com diversos conhecimentos que não são verdades universais, mas que retratam muito sobre os homens. Para esses autores, a literatura traz lugares diferentes de fala, o que possibilita o encontro com os outros e a construção da alteridade.

Contudo, a discussão que se coloca não é sobre a literatura como agente formador do humano e, sim, sobre a natureza de seu estatuto de discurso que tem como característica a subversão da língua e uma maneira libertária de olhar para as coisas do mundo.

Pensando sobre a perspectiva de Candido (2012) do que, para ele, é literatura, percebemos a inserção de uma diversidade de textos em sua conceituação.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis da sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (p. 174)

Através do que salienta Jouve (2012) sobre o caráter datado da produção artística e tendo conhecimento da produção literária para bebês e crianças menores de dois anos, a pergunta persiste: existe uma literatura para esse segmento da infância? Podemos chamar de literários os livros destinados a essas crianças?

Compagnon (2014) atesta que já Aristóteles, em sua *Poética*, levanta a questão da inexistência de uma palavra para conceituar a arte que usa a prosa e o verso. O nome literatura, como expressão estética da palavra, é relativamente novo - data do século XIX. Entretanto, o uso do termo não se eximiu de problemas e nem conseguiu fazer com que houvesse uma unanimidade sobre o que se entende por literatura. Compagnon (2014) traz uma pergunta que talvez facilitasse e aliviasse essa tensão: “Quando é literatura” (p. 30)?

Antes de responder a essa pergunta, seria interessante reconstruir os caminhos que deram origem ao termo. Nossas ideias atuais se assentam sobre substratos históricos que deflagram modos diferentes de olhar para o mundo. Alguns olhares são complementares e outros denotam cisões, mas em ambos podemos perceber o movimento que ilumina e reanima novos conhecimentos.

Jouve (2012) faz uma breve incursão sobre as diferentes acepções do termo literatura ao longo da história e diz que etimologicamente a palavra “literatura” vem do latim *litteratura* que designa escrita, gramática e ciências, e essa palavra, por sua vez, foi forjada a partir de *littera*, significando letras. Não é por acaso que no século XVI a palavra literatura era usada para qualificar a erudição, mais exatamente a cultura do letrado. Assim, “ter literatura” era sinônimo de muitas leituras, o que afiliava seus sujeitos à elite, já que as letras não eram algo acessível a toda a população. No século XVIII, o conceito de literatura abrangia todo um conjunto de obras valorizado pela sociedade: história, ciências, filosofia, poesia e ensaio. Não era o fato de serem ficcionais que tornava os textos escritos literatura. Em meados deste século, a arte da linguagem começa a se afirmar com o aparecimento de gêneros considerados vulgares como o romance e outros gêneros em prosa. A diferença agora é que eram as obras que faziam parte dos altos padrões de escrita e não mais os homens. Assim, fazer parte de um *corpus* literário era ter uma prática de escrita de alto valor.

A ideologia por trás do conceito de literatura no século XVIII é melhor explicada por Eagleton (2003):

Os critérios do que se considerava literatura eram, em outras palavras, francamente ideológicos: os escritos que encerravam os valores e os “gostos” de uma determinada classe eram considerados literatura, ao passo que uma balada cantada nas ruas, um romance popular, e talvez até mesmo o drama, não o eram. Nessa conjuntura histórica, portanto, o “conteúdo de valor” do conceito de literatura era razoavelmente auto-evidente (p.23).

A literatura, nesse período, não era algo relacionado à expressão pessoal ou ao sentimento singular que muito se associa ao que dá escopo ao texto literário nos dias atuais.

Os anos finais do século XVIII assistiram a uma mescla de sentidos dados à literatura que englobava tanto obras científicas, históricas e filosóficas, quanto os textos de dimensão estética. Assim, as produções desse final de século tinham seu valor literário reconhecido, por um determinado segmento da sociedade, tanto pela forma quanto pelo conteúdo.

Com a evolução do positivismo na Europa, já não puderam compartilhar o mesmo *status* os textos de inclinação imaginativa e ficcional e os textos científicos. As obras sem finalidade prática ou não embasadas em métodos científicos limitaram, então, o campo da criação estética e serviram de critério para a identidade da literatura. Para essa linha de pensamento filosófico, as crenças, superstições, religiões e também a literatura em nada contribuíam para o avanço de uma nação. Somente as produções com embasamento científico correspondiam ao verdadeiro conhecimento. Não é por acaso que o uso escolar da literatura nos dias atuais encontra-se distanciado da sua verdadeira identidade: o estranhamento, a hospitalidade, a gratuidade, as variações narrativas e estilísticas, as transformações interpretativas, a subversão. Sua verdadeira proposta é nos colocar em contato com uma linguagem não utilitária e polissêmica e perante as errâncias e as incertezas da vida.

Com o avanço do positivismo no século XIX, as criações de origem imaginativa começam a delinear a identidade da literatura: o uso estético da linguagem escrita. O texto literário, por não possuir uma finalidade prática, faz a gratuidade se impor como critério. Isso explica porque valores do espírito e da cultura são indissociáveis do que entendemos como produções artísticas. Jouve (2012) observa que “se a literatura designa atualmente as obras de vocação estética, o termo também evoca as ideias de produção intelectual e de patrimônio cultural”

(p.31). Isso comprova que ainda não há consenso entre o que atualmente se entende por literatura.

A literatura como criação estética é algo relativamente novo. Segundo Eagleton (2003),

O que aconteceu em primeiro lugar foi uma limitação da categoria da chamada obra “criativa” ou “imaginativa”. As últimas décadas do séc. XVIII testemunharam uma nova divisão e demarcação dos discursos, uma reorganização radical do que poderíamos chamar de “formação discursiva” da sociedade inglesa (p. 24).

Partindo de Aristóteles e chegando aos tempos atuais percebemos que o conceito de literatura não é uma categoria objetiva e descritiva como o são a matemática e a biologia. Seus sentidos são variáveis historicamente e, por isso, respondem a contextos e a ideologias vigentes. Novamente recorreremos a Eagleton (2003) para elucidar o caráter histórico do termo literatura:

Diferentes períodos históricos construíram um Homero e um Shakespeare “diferentes”, de acordo com seus interesses e preocupações próprios, encontrando em seus textos elementos a serem valorizados ou desvalorizados, embora não necessariamente os mesmos. Todas as obras literárias, em outras palavras, são “reescritas”, mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as leem; na verdade não há releitura de uma obra que não seja também uma “reescritura”. Nenhuma obra, e nenhuma avaliação atual dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que sofra modificações, talvez quase imperceptíveis. E essa é uma das razões pelas quais o ato de classificar algo como literatura é extremamente instável (p. 17).

Nessa mesma direção se situa o artigo de Belmiro e Maciel (2014): “Onde a literatura? Onde os leitores? Onde a leitura? ”. Nele as autoras evidenciam, através do advérbio “onde”, as incertezas e a falta de referências que nos atordoam e nos confundem na contemporaneidade. Buscar um ancoradouro faz parte do nosso modo de ser e de estar no mundo. Como seres sociais e culturais precisamos de um enraizamento para nos posicionar e poder entender o mundo. A fluidez e a liquidez de Bauman (2001) são metáforas perfeitas para ilustrar o que muitos teóricos denominam de pós modernidade: não há significados assegurados, vive-se na superfície do caos em busca de forma. Segundo Belmiro e Maciel, nos dias atuais temos muito mais perguntas a fazer do que respostas a dar. Afinal, além do “Onde está a literatura? ”, ficaremos com a pergunta “O que é literatura? ”, ou assumiremos a sugestão de Compagnon (2014): “Quando é literatura? ”.

2.1 Literatura e senso comum

Sobre a constitucionalidade da literatura, Eagleton (2003) declara que a constitucionalidade do texto literário também pode ser aferida pelo emprego de uma forma peculiar de linguagem: o estranhamento da linguagem comum.

O autor pontua que, para tecermos um paralelo entre a linguagem literária e a linguagem comum, seria necessário que todos os falantes de um determinado idioma falassem uma só língua. O que se vê no cotidiano são variações complexas de discursos diferenciados pela classe social, pela região, pelo gênero, pela idade, pela situação comunicativa e outros que não podem, de modo algum, ser unificados em uma homogênea comunidade linguística.

A seu turno, Bakhtin (2012) traça um caminho em que a linguagem, a vida e as significações constroem-se nos eventos. A interdiscursividade, o dialogismo, a polifonia, o contexto, a significação, o autor, a autoria, o estilo, o evento, a enunciação, os gêneros discursivos e tantos outros são conceitos-chave da arquitetura bakhtiniana que encontramos na vida e nas obras literárias. Como nos revela o próprio autor (2012)

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento de comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas em forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal [...]. Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função de intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto, de situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (pp.127-128)

Não existem aspectos linguísticos que sejam exclusivamente literários, por isso não há como usar a distinção entre linguagem comum e linguagem literária para definir a essência da literatura. De acordo com Compagnon (2014), a literariedade (o estranhamento) não resulta da utilização de elementos linguísticos não usuais da linguagem cotidiana, mas de uma organização diferente desses mesmos materiais. As formas literárias só se mostram diferentes das outras formas linguísticas pela sua organização: “a literariedade não é questão de presença

de tudo ou nada, mas de mais e de menos (mais tropo, por exemplo): é a dosagem que produz o interesse do leitor” (p. 42).

Entretanto, mesmo essa flexibilização do discurso literário provoca ainda alguns pontos de insatisfação quanto à definição do que seja um texto literário. Eagleton (2003) observa que outro ponto que deve ser analisado sobre a constitucionalidade da literatura é o fato de o texto literário ser considerado um discurso não-pragmático, ou seja, um discurso que não tem uma finalidade imediata. Contudo, em alguns casos, muitas obras literárias foram construídas com o objetivo pragmático, como os “Sermões” de Padre Antônio Vieira. Como missionário preocupado com a expansão do cristianismo, Vieira debruçou-se sobre questões polêmicas que incluíam a teologia, a política, a vida social e os erros dos cristãos. Seus sermões ora nos parecem extremamente contemporâneos, ora nos causam alguma estranheza pela distância histórica de quando foram produzidos. Exemplo de desenvolvimento da literatura barroca no século XVII, Padre Antonio Vieira não tinha nenhuma intenção que seus sermões fossem considerados literatura e nem se obrigou a usar a linguagem dita culta como ele bem alerta aos seus leitores:

Se gostas da afetação e pompa de palavras, e estilo que chamam culto, não me leias. Quando este estilo florescia, nasceram as primeiras verduras do meu, que perdoarás quando as encontrares, mas valeu-me sempre a clareza, que só porque me entendiam, comecei a ser ouvido, e começaram também a ser os que reconheceram o seu engano, e mal se entendiam a si mesmos. [...] Mas o meu intento não é fazer sermonários, é estampar os sermões que fiz. Assim como foram pregados por acaso e sem ordem, assim, tos ofereço, porque hás de saber que havendo trinta e sete anos que as voltas do mundo me arrebataram da minha província do Brasil, e me trazem pelas da Europa, nunca pude professar o ofício de pregador ordinário, por não ter lugar certo, nem tempo¹³.

Para nós leitores do século XXI, a linguagem usada causa estranheza e dificulta a construção de sentido, pois as palavras e o modo de escrever diferem grandemente da natureza dos gêneros atuais. O aspecto do não-pragmatismo é algo que não se aplica aos sermões de Vieira e também o uso de uma linguagem “estranha” à linguagem cotidiana. Como seu objetivo era admoestar os fiéis, refutar ideias colonialistas e escravagistas, fazer objeções à organização social vigente, o discurso oral adotado tinha um propósito moralizante, didatizante e de aplicações práticas. Outro ponto importante, atestado pelo próprio autor, é que a compilação dos sermões em um livro foi algo feito *a posteriori*, indicando uma intencionalidade não

¹³ VIEIRA, Antônio. “Ao leitor” In: **Sermões**. Disponível em: < <http://docplayer.com.br/11700297-Ministerio-da-cultura-fundacao-biblioteca-nacional-departamento-nacional-do-livro-sermoes-padre-antonio-vieira-ao-principe-nosso-senhor.html> > (Acesso em: 15/12/2015)

literária de tais textos. Isso corrobora o que Eagleton (2003) afirma: “Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros a condição é imposta” (p. 12). Nesse sentido, podemos pensar que é muito difícil isolar da constitucionalidade da literatura algo que lhe seja inerente. A tradição literária, como bem observou Compagnon (2014), é um sistema sincrônico de textos que se recompõem, e se atualiza à medida que novas formas de expressão surgem e seu status de literariedade é conformado de acordo com o sentido e o valor de cada época. Assim, Eagleton (2003) conjectura que a essência da literatura talvez não exista, podendo qualquer fragmento de texto ser lido de forma literária ou não.

Um exemplo que merece destaque para ampliar a discussão sobre o caráter pragmático ou não-pragmático da literatura é o livro *Os problemas da família Gorgonzola* escrito por Eva Furnari. Premiadíssima autora de livros de literatura infantil, Eva Furnari (2001) apresenta nesse livro os membros da família Gorgonzola, propondo para cada um deles um desafio matemático. O livro é escrito em prosa, mas não possui uma sequência narrativa. A cada página aparece um personagem da família Gorgonzola situado dentro de um contexto problematizador que termina sempre com uma pergunta dirigida ao leitor. Este deve tentar resolver o desafio proposto antes de passar para a página seguinte. A autora já inicia a história com uma pergunta: O que você tem na cabeça? E afirma que o livro é um livro de problemas matemáticos. E mais: quem se dispuser a resolver todos os problemas poderá saber, ao final, “que tipo de cérebro boia dentro da nossa cabeça” (p.3). Para isso, exhibe, também nessa mesma página, quatro tipos de troféus e de cérebros que correspondem ao número de respostas certas:

- Troféu Taturana Abilolada – Cérebro Gororoba Esperta – de 10 a 15 respostas certas;
- Troféu Ameba Frita – Cérebro Porpetas Saltitantes – de 4 a 9 respostas certas;
- Troféu Parafusus Lentiuns – Cérebro Miolus Embolados – de 1 a 3 respostas certas;
- Troféu Casca de Ovo Vazia – Cérebro Suco de Minhoca – nenhuma resposta certa.

Fig. 01
Os problemas da família Gorgonzola



Fonte: Eva Furnari, 2001

Fig. 02
Os problemas da família Gorgonzola



Fonte: Eva Furnari, 2001

Fig. 03
Os problemas da família Gorgonzola



Fonte: Eva Furnari, 2001

A proposta do livro é divertida com o uso de uma linguagem brincante e situações-problema jocosas que vão bem ao encontro das especificidades do universo infantil. As ilustrações apresentam personagens deslocados de uma representação realista e traços que trazem comicidade para as figuras. Entretanto, há uma evidência explícita de que o objetivo do livro é trabalhar com problemas matemáticos: “O livro *os Problemas da Família Gorgonzola* não é só um livro de problemas. É também um teste importantíssimo para sabermos que tipo de cérebro boia dentro da nossa cabeça.” (p.3). Assim pergunto: consideraremos esse livro literário ou não literário segundo a constitucionalidade não-pragmática do discurso narrativo? Pode haver uma recepção literária dessa obra? Há o uso de uma linguagem verbal que se distancia da linguagem comum? Essa obra produz estranhamento? Conseguimos atribuir ficcionalidade à narrativa? O suporte, por si só, já conforma o livro como literário? Há como fazermos uma distinção entre a maneira prática ou não prática de lidarmos com a literatura?

Qualquer que seja o ponto ao qual nos atentemos para definir um texto como literário ou não, este será sempre um julgamento de valor que inclui e exclui ao mesmo tempo, pois dizer que um livro é literatura é, também, dizer que outro não o é. Essa dicotomia esteve e estará presente sempre que tentarmos definir “O que é literatura”, uma vez que esse é um assunto complexo e polêmico em que as variações de estilo literário se enraízam nas diferentes formas

de significação. De acordo com Compagnon (2014) “a literariedade, sendo um fato plural, exige uma teoria pluralista” (p. 43). E completa dizendo

A literatura é uma inevitável petição de princípio. Literatura é literatura, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura. Seus limites às vezes se alteram, lentamente, moderadamente, mas é possível passar de sua extensão à sua compreensão, do cânone à essência. Não digamos que não progredimos, porque o prazer da caça, como lembrava Montaigne, não é a captura, e o leitor, como vimos, é o caçador (p. 45).

A literatura, assim como a história de cada um de nós, é um processo de produção dinâmica permanentemente infinito. Estamos sempre nos construindo e reconstruindo em busca de nossa identidade, por isso, precisamos tanto de representações de outras realidades, pois através delas podemos assumir novas identidades e entender e mudar nossas perspectivas em relação ao mundo e a nós mesmos. Manter a nossa identidade relativamente instável nos dá a possibilidade ilimitada de nos reorganizarmos. Como bem nos lembrou Alkimin¹⁴, as ficções espraíam-se para além das margens da literatura para escoarem no centro de nossa vida cotidiana. Não é por acaso que a literatura assume o papel de falar sobre a vida e sobre os homens de uma maneira mais que real.

2.2 As ficções e as realidades

Essas perguntas levam a uma dicotomia entre objetivistas e subjetivistas no que para eles reside o valor estético. De acordo com Jouve (2012), o teórico da literatura francesa, Genette, afirma que os textos podem ser considerados como literários se respondem a duas categorias distintas: aqueles que obedecem às convenções, logo, fechados; e os que são tidos como belos por apreciação estética subjetiva, logo, abertos. Os primeiros pertencem a um regime de literariedade chamado constitutivo e o segundo ao regime condicional. Assim, um soneto, um romance, uma peça de teatro, são constitutivamente literários. Por outro lado, gêneros literários não reconhecidos podem agradar e, por isso, obedecem a normas condicionais, dependentes dos indivíduos e das épocas. É o caso, por exemplo, dos “Sermões” do Padre Antonio Vieira. Mas a quem cabe a eleição das obras ditas como constitutivas? Se um soneto de Camões, uma tragédia de Shakespeare ou um romance de Flaubert fazem parte dos textos considerados literários, é porque os princípios de escrita que eles contêm foram avaliados

¹⁴ ALKIMIN, Martha. “Ficções nossas de cada dia”. Disponível em: <http://www.confriadovento.com/revista/numero9/ensaio03.htm>. Acesso em: 13/01/2016

como belos e bons. Dessa forma, a literariedade constitutiva a eles atribuída é forçosamente um juízo de valor. Por outro lado, nos alerta Jouve (2012), “a aplicação mecânica de regras preestabelecidas nunca foi suficiente para gerar uma obra de arte” (p.32).

Eagleton (2003) elenca alguns critérios de constitucionalidade da literatura e tece uma análise cuidadosa de cada um deles. O primeiro critério analisado é a distinção entre fato e ficção. Na ficção os textos não devem ser lidos em comparação com a realidade e as ideias apresentadas nos enunciados são de caráter fundamentalmente imaginativo. Já no fato são as circunstâncias ou acontecimentos verídicos, ou que podem ser comprovados cientificamente. Todavia, essa oposição entre verdade histórica e verdade artística é contestada por Eagleton, que observa que o “Gênesis” pode ser considerado por cristãos fervorosos como uma narrativa essencialmente verdadeira e por outros um mito original. Além disso, outros autores, como Bernardo (2004), observam que a percepção da realidade é algo puramente representativo: por maiores que sejam os esforços empreendidos nunca conseguiremos chegar à essência das coisas, pois os nossos sentidos não nos habilitam a perceber o tempo¹⁵. Se isso fosse possível nos facultaria apreender a realidade toda e acrescenta que “já que não existe essa possibilidade, criamos atalhos e meios indiretos de abordagem, como a matemática, a ciência, a história e a ficção” (p.14). Ainda sob a égide de colocar em suspensão o juízo da ficcionalidade da literatura, o autor nos leva pelos caminhos trilhados por Lewis Carroll em *Alice no País das Maravilhas*: perturbadores problemas humanos disfarçados de literatura ligeira. Para o reverendo Charles Dodgson existe um mundo real, que é a Inglaterra Vitoriana, com suas normas e leis inquestionáveis, sua moral puritana e uma educação baseada em preceitos moralizantes. E existe o lugar de Carroll, pseudônimo de Dodgson, representado pelo País das Maravilhas, onde as regras e as leis podem ser questionadas e transgredidas e a ordem pode ser subvertida. Lewis Carroll cria *Wonderland* como um antídoto contra o embotamento da imaginação, o travo da inteligência e a contenção da graça. Sob o disfarce do país de maravilhas, o autor denuncia e condena as ideias do seu tempo.

Essa relação perturbadora entre a realidade e a ficção é assunto extensamente investigado por Bernardo (2010) com o objetivo de apurar a qualidade do que entendemos por literatura. Para

¹⁵O conceito de tempo usado por Bernardo é originário de Flusser (2007) que o compreende como “uma forma gramatical que informa o nosso pensamento de acordo com a língua na qual pensamos num dado instante” (p.98). Para o filósofo o tempo não é uma categoria de conhecimento ou uma forma de encarar uma coisa, muito menos uma categoria da realidade, como nos fizeram crer as filosofias medievais; o tempo é uma consequência da estrutura da língua.

isso o autor explora a ideia de que a linguagem não representa a realidade, mas a inventa ou reinventa, pois caso a linguagem pudesse dizer e copiar diretamente o que é a realidade, só seria possível uma única e inquestionável verdade. A ficção desrealiza o real para criar um novo real mais seguro, diz Bernardo (2005). Eco (2014) confirma esse paradoxo ao constatar que os textos literários, à diferença do mundo, “nos dizem explicitamente o que nunca poderemos por em dúvida [...]” (p. 15): que Anna Karenina morreu, que Chapeuzinho Vermelho foi devorada pelo lobo, que Sherlock Holmes era solteiro...

Essas considerações são bastante ricas para apoiar o contexto dos livros para bebês. Mais adiante essas discussões retornarão quando analisaremos e categorizaremos os livros do nosso *corpus*.

2.3 A metaficção e a duplicação do enigma

A metaficção é usada por Bernardo como estratégia para pensarmos sobre o espelhamento do mundo através da literatura. Esse fenômeno estético autorreferencial que se duplica por dentro e que fala de si mesmo nos traz o benefício da dúvida e da incerteza, pois ele não se disfarça, ao contrário, afirma-se como ficção. Nesse caso, toda metalinguagem a seu respeito, diz Bernardo (2010), “escorrega nas cascas de banana que ela mesma deixa pelo caminho. Se toda linguagem é enigmática mesmo que não se queria assim, toda metalinguagem duplica o enigma ao tentar resolvê-lo” (p. 12).

As obras de Maurits Cornelis Escher nos convidam a mergulhar em um universo de dúvidas e incertezas em que a transitoriedade de nossas percepções é colocada sob suspeita. O artista brinca com a possibilidade de se representar a realidade tridimensional através de uma perspectiva bidimensional. Consegue isso através de criações imagéticas tidas como realistas que nos interrogam sobre a verdade de nossas certezas: o que percebemos é realmente o que parece ser? A ilusão de óptica produzida em muitas das obras de Escher nos revela a traição das imagens que não são as coisas em si, mas uma representação forjada em determinado contexto e, por isso, passível de mudança. Não sabemos como as coisas realmente são, apenas como elas nos aparecem em um determinado momento. Os desdobramentos propostos por Escher nos levam a investigar os interstícios da nossa racionalidade em um incessante jogo entre realidade e ficção em que uma se confunde com a outra.

Fig. 4
Dia e Noite – 1938
 Xilogravura - Escher

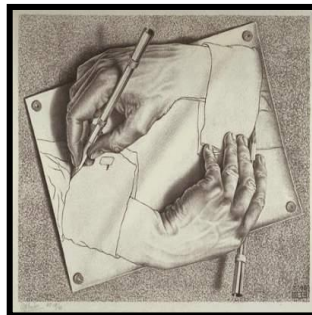


Fig. 5
Céu e Água – 1938
 Xilogravura - Escher



As reflexões sobre a perturbadora relação entre a literatura e a realidade continuam através da evocação da imagem *Mãos que se desenhavam* também de Escher.

Fig. 6
Mãos que se desenhavam -1948
 M. C. Escher



Do papel branco aparecem duas mãos a se desenharem: a mão esquerda desenha a mão direita que por sua vez desenha a mão esquerda. Essa imagem, que está sobre uma folha de papel branco, apresenta-se fixada a outro suporte por tachinhas nos revelando que existe por trás dessas mãos que se desenhavam, outra autoria.

Na metaficção não há o que ocultar porque o caráter da simulação, do devaneio, da ilusão já está posto. Isso acontece porque a obrigação da ficção não é dizer a verdade, mas, sim, firmar uma verdade.

Alguns livros de literatura infantil, dentre tantos, ilustram esse caráter da ficção de firmar uma verdade: *Os três porquinhos* e *A verdadeira história dos três porquinhos*; *Chapeuzinho Vermelho* e *Chapeuzinho Vermelho do jeito que o lobo contou*; *Os três porquinhos* e *Os três lobinhos e o porco mau*, entre outros.

Fig. 7
Isto não é um cachimbo – 1929
 René Magritte



René Magritte, ao pintar *Isto não é um cachimbo*, em 1929, torna evidente que o cachimbo que ali se apresenta não é o cachimbo da vida real, mas uma representação dele. Esse quadro de Magritte faz parte de uma série que se intitula *A traição das imagens*, o que, para nossa discussão, é extremamente pertinente, uma vez que as representações que fazemos do mundo nada mais são do que uma possibilidade de ser da coisa e não a coisa em si. A ficção seria, então, sempre parte de uma realidade, enquanto a realidade seria construída por diversas representações e, por isso, ficções.

Outro exemplo de metaficção como artifício que questiona o próprio estatuto de ficção encontramos na obra destinada ao público infantil *Existir!* da editora SM. Escrita por Natlalie Hense, ilustrada por Julien Martinière, com tradução de Fabio Weintraub, o livro nasceu, como bem explica a autora, da vontade de oferecer às crianças um texto que abordasse questões de natureza existenciais. Baseando-se no *Discurso do método* de Descartes, publicado em 1637, Hense traz para seu texto uma das ideias centrais defendidas pelo autor na obra citada: posso duvidar de tudo que existe, mas não posso duvidar de que eu estou pensando. A dúvida é um dos maiores benefícios concedidos aos seres humanos, pois nos habilita a duvidar de nossos próprios pensamentos, o que nos possibilita resistir a toda forma de dogmatização e, acrescentaria, contrariando o filósofo, reificação.

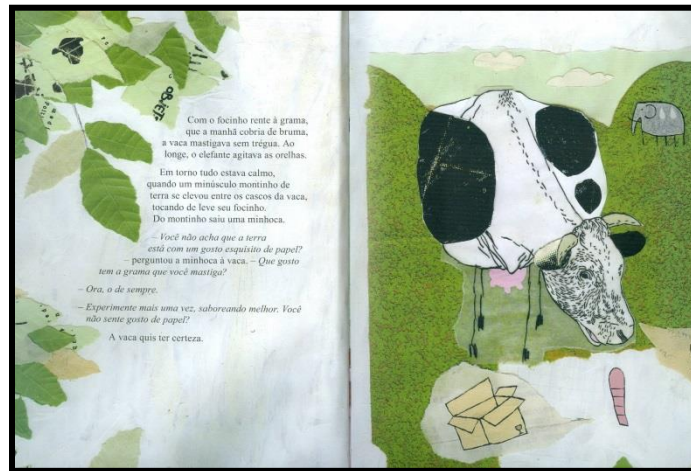
A história começa com a vaca sendo advertida pela minhoca que o pasto que ela come tem gosto de papel. A partir desse momento a vaca entra em crise e começa a questionar sobre a realidade de todos do livro. Serão eles de verdade ou não passam de personagens fictícios desenhados em uma página de papel? Atormentada pela dúvida ela deixa de comer e começa a perder partes do corpo.

Nathalie Hense, afinada com a curiosidade e as inquietações do universo infantil, traz à tona a discussão sobre a ficcionalidade do mundo em uma prosa metaficcional que faz exigências cognitivas ao leitor, não sendo, por isso, inacessível. Temas exigentes e complicados despertam o interesse das crianças. *Existir!* desafia as crianças a pensarem de forma diferente, chamando a atenção, de forma divertida, para a estrutura e para o material do próprio livro. Além disso, a interação entre as narrativas verbal e visual confere à obra mais densidade uma vez que a ilustradora reflete e expande o que está no texto escrito, enriquecendo-o. Martinière brinca com as diversas possibilidades de representação dos animais apresentando figurações em dobraduras, colagens, jornal, papel corrugado, *assemblage*, esquemas, fotografias e outros. Tendo como premissa que as imagens dos livros ilustrados são consideradas como reproduções de um trabalho original, o livro *Existir!* eleva à terceira potência o caráter ficcional da representação, uma vez que explicita a representação da representação da representação e suas diversas possibilidades. O caráter metaficcional das imagens é ainda revelado a partir de desenhos que aparecem fixados na página do livro por clips ou pontilhados com indicação de recorte pela imagem de uma tesoura. Em uma das páginas, Julien Martinière ilustra um lápis e o que parece ser os esboços imagéticos de alguns personagens, ampliando a dúvida sobre a ficção e a realidade.

O título do livro *Existir!*, não por acaso, nos conduz às reflexões de Flusser (2007) que declara ser a língua produtora e propagadora de realidades, assim como existência e existir são palavras que retornam sobre suas próprias pegadas. Reconhecer a artificialidade e a arbitrariedade das convenções “realistas” e utilizá-las é um *regressus ad infinitum*, nas palavras de Bernardo (2010).

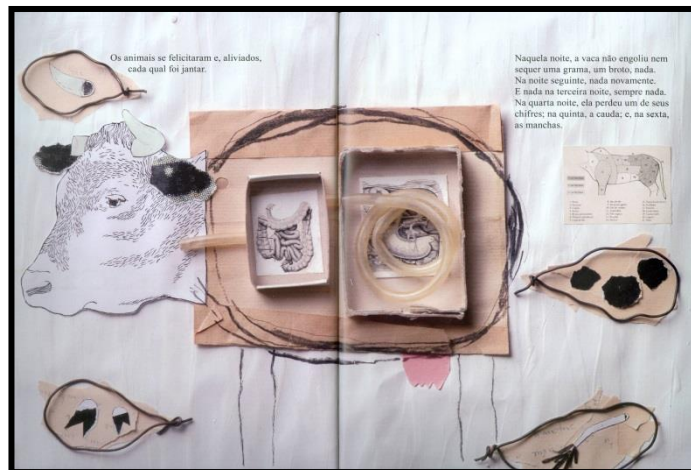
A história termina com a vaca encontrando sua realidade e sua verdade na possibilidade de servir de instrumento de experiências estéticas para as crianças que se deixam seduzir por uma boa narrativa. Nas palavras de Bernardo (2010) “Se há algo que ainda não sabemos, ainda nos resta uma boa razão para viver: procurar saber e inventar poeticamente essa nova realidade” (p. 32).

Fig. 8
Existir!



Nathalie Hense, 2014

Fig. 9
Existir!



Nathalie Hense, 2014

A metaficção, assim, nada mais é do que uma ponte que estabelece uma comunicação entre campos ficcionais. Se aceitarmos que a realidade como a conhecemos não deixa de ser outro campo de ficção, podemos esboçar a hipótese de que conseguimos transitar pela realidade se, e somente se, entrarmos no terreno da ficção. Nas palavras de Bernardo (2010), a metaficção constitui uma metáfora da própria ficção, ou seja, a realidade é ficcional e labiríntica. E acrescenta:

A consciência supõe não apenas o labirinto como também o uróboro, ou seja, a serpente mítica que tenta devorar a própria cauda. Não podemos levantar-nos pelos nossos próprios cabelos, não podemos morder nossos próprios dentes, não podemos pensar sobre os nossos próprios pensamentos, enfim, dizer quem somos e definir a nós mesmos – mas o tentamos desesperadamente. A metaficção é a serpente que representa essa tentativa (pp. 38-39).

Mas quando se trata de linguagens que se assumem desde o início como equívocas, ambíguas, insuficientes e abundantes, como proceder?

O filme *O show de Truman*, do diretor Peter Weir, lança mão da metaficção para discutir, entre outras coisas, a natureza de nossas percepções. O filme é um reality show ficcional da vida de Truman Burbank, já que este desconhece ser um personagem de uma encenação construída no maior estúdio cinematográfico do mundo, que se localiza nas ilhas Seahaven. As casas, as ruas, os automóveis, as pessoas, o céu, o mar, a chuva, o amanhecer e o anoitecer são e não são reais. Um mundo dentro de outro mundo provoca nos espectadores um desconforto, uma sensação mista de incerteza e verdade e nos indaga sobre nosso senso do familiar colocando à prova o que conhecemos como realidade. Não seria, então, a realidade da ordem da ficção? O conhecimento que temos da realidade não seria ele próprio representação? A literatura não seria um texto sobre outro texto construído pelas nossas percepções?

As feições literárias contemporâneas, não só infantis, jogam-nos nessa perturbadora roda conceitual à procura do estatuto da literatura. É relevante nos debruçarmos sobre essas produções para as analisarmos, a fim de compreendermos a potencialidade dos seus novos contornos. Como são classificados livros como *É isso um homem?* de Primo Levi (1988)? O próprio autor afirma

Por minha sorte, fui deportado para Auschwitz só em 1944, depois que o governo alemão, em vista da crescente escassez de mão de obra, resolveu prolongar a vida média dos prisioneiros a serem eliminados [...] Este meu livro, portanto, nada acrescenta, quanto a detalhes atrozes [...] com referência ao tema doloroso dos campos de extermínio. [...] O livro foi escrito [...] com a finalidade de libertação interior. [...] Acho desnecessário acrescentar que nenhum dos episódios foi fruto da imaginação. (pp.7-8)

A foto do fotógrafo espanhol Chema Madoz, usada por Bernardo (2010) na abertura do seu livro *O livro da metaficção*, nos convida a subir as escadas para ver o que há do outro lado do espelho. O espelho nada mais faz do que inverter as imagens que a ele se apresentam. Metaforicamente é o que intentamos discutir: a dicotomia entre realidade e ficção.

Fig. 10
Escalera-Espejo - 1990
Fotografia preto e branco
Chema Madoz



As ideias apresentadas aqui nos permitem criar uma ponte com a natureza dos livros destinados aos bebês. Os mosaicos de linguagens que podemos observar nas produções destinadas a essa faixa etária poderiam ser encaixados dentro das propostas discutidas acima? Não seriam as obras para bebês produções ficcionais pelo simples fato de serem construções discursivas? Se, como ainda são muito pequenas, essas crianças ainda não distinguem realidade e ficção, por aceitarem a ficção como realidade e a realidade como ficção, não estariam os bebês e demais crianças mais próximos das representações polissêmicas da realidade?

Mais adiante voltaremos a esse assunto ao abordarmos o estatuto da literatura infantil. Por hora ficamos com a ideia defendida por Bernardo (2005) e Alkimin (2006) de que as ficções vivem e espraiam-se para além das margens da literatura. Então onde reside a ficcionalidade do mundo? Nas artes? Na vida?

O texto literário é uma forma de discurso que não inventa outros mundos, ao contrário, ele faz uso do real para recriá-lo, rerepresentá-lo. Entendida dessa forma, a literatura não nasce do nada, ao contrário, ela vive do real. O autor completa dizendo que

A realidade como a conhecemos é sim um produto do discurso, mas há uma realidade para além do discurso, sem a qual, inclusive, não haveria discurso. Na verdade, é preciso ter a capacidade de discernir, naquilo que percebemos como ficção, o núcleo duro do Real que só conseguimos suportar se o transformamos em ficção; é preciso ter a capacidade de distinguir qual a parte da realidade é reorganizada pela fantasia (p. 15).

Seria, então, correto afirmar que o real não existe? O real é necessário para que a ficção se construa a partir dele ou contra ele. Bernardo (2005) não coloca em questão a existência do real. O seu argumento é que temos acesso ao real apenas pela mediação de nossos discursos. Assim, todo discurso promove aproximações ficcionais da realidade e por isso, todo discurso funda-se no real. A ficção seria, então, uma forma de atestar que o real existe. Contudo, o autor enfatiza que o fato de aceitarmos a ficcionalidade do mundo não torna as nossas representações inverídicas, ao contrário, torna-as a nossa verdade, aquela que foi construída por nós num dado momento histórico e cultural.

A literatura como obra de ficção recorre à linguagem habitual para dar corpo ao que imaginávamos conhecer e também nos leva a desvendar coisas e lugares insuspeitos. Ela desautomatiza nossos sentidos e nos faz estranhar o cotidiano e aumentar a duração, a intensidade e a dificuldade de nossas percepções. Ao mesmo tempo, os textos literários nos acolhem na medida em que nos oferecem uma hospitalidade construída no valor das diferenças, na escuta e na conversa com as distintas especificidades culturais e sociais. Dessa forma, a literatura, como as artes em geral, cria uma verossimilhança com a realidade que, ao contrário, de ser de mentirinha, fornece aos nossos sentidos outras possibilidades de conceber os fatos humanos do cotidiano. Esses novos modos de conhecer a realidade dão ao leitor a chance de se reconfigurar e, também, de reconfigurar o seu entorno, gerando um processo dinâmico, permanente e infinito.

CAPÍTULO 3 - SOBRE LITERATURA INFANTIL

*A literatura infantil é, antes de tudo, literatura;
ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo,
o homem, a vida, através da palavra.*

*Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real,
os ideias e sua possível/impossível realização...*

Nelly Novaes Coelho

A literatura adjetivada como infantil abarca discussões teóricas diversas na busca de seu reconhecimento como texto literário. O adjetivo “infantil” é um atributo que demarca espaços e universos e dá aos textos literários uma personalidade própria: as marcas discursivas, o uso da linguagem, os tipos de enunciações, o tema, a tradição, as versões, a pedagogia etc.

O campo da produção literária para crianças apresenta um emaranhado de gêneros em um caleidoscópio de mestiçagem e hibridizações forjadas no tecido histórico, social e cultural. Assim, essa complexa rede de textos visuais, verbais, táteis e sonoros não está anistiada das concepções de infância, dos interesses pedagógicos, das influências ideológicas nem das intenções mercadológicas. Reivindicar para a literatura infantil a legitimação de literatura com l maiúsculo é um exercício intrincado e que produz tensões, pois o simples fato de carregar em seu enunciado a palavra “infantil” restringe seu campo de atuação e ainda a encapsula e a isola de uma análise estrutural. Terá a literatura infantil características particulares e definidas?

Partindo de fatos históricos que criaram o conceito de infância e assim concluíram que as crianças possuem características distintas de jovens e adultos, do fato indiscutível de que a psicologia de crianças, jovens e adultos apresentam particularidades que as distinguem e, por fim, das contribuições da sociologia da infância, que a considera como uma categoria geracional com especificidades constituintes, podemos pensar que há uma literatura especialmente dirigida às crianças. Escritores como Perrault, Grimm e Andersen, que se dedicaram a escrever textos para crianças, são provas irrefutáveis da existência de tal forma de expressão. Se considerarmos o que nos revela Sosa (1993) sobre as numerosas declarações autobiográficas de personalidades das artes e da literatura, assim como confissões de crianças que repelem determinado tipo de obra literária rotulado como “infantil”, podemos até concluir que essa forma literária, com o corpo e a estrutura literários, não existe, pois, “pretendendo agradar ao gosto infantil, não satisfaz o apetite das crianças” (p. 16). O que existiria não

seriam certos elementos, feitos, traços, temas, esquemas que responderiam às exigências da psique infantil durante seu processo de apreensão do mundo?

Pensar em uma definição para literatura infantil é cair no mesmo labirinto de definições e pontos de vistas que conformam a literatura de uma forma geral, pois as características de um texto literário estão à mercê de contextos diversos. Há uma tensão e uma resistência a aceitar a pluralidade de discursos e de sentidos produzidos pela literatura infantil, o que faz com que sua conceituação esteja cristalizada em valores absolutos. Entretanto, a “modernidade líquida”, que dissolve os sólidos, nos ajuda a nos debruçarmos sobre essas novas criações para tentarmos entendê-las e caracterizá-las.

Atualmente, existe uma extensa produção literária para a primeira infância¹⁶ que combina diversos recursos como palavra, imagem, texturas, sons e odores que ampliam as experiências das crianças e possibilitam múltiplas atribuições de sentido. Além disso, muitas editoras têm oferecido uma produção para a infância que são verdadeiras obras de arte e que podem desfrutar dos mesmos valores atribuídos à literatura “adulta”. Alguns aspectos merecem ser destacados. Primeiramente, o uso de linguagem verbal que não menospreza a capacidade de produção de sentido da criança; em segundo lugar, as ilustrações trabalhadas, que ampliam as possibilidades de significação; em terceiro, projetos gráficos que expandem ao infinito a percepção das muitas vozes componentes da narrativa, bem como suportes e formatos diversos que aguçam a sensibilidade do leitor; por fim, temas que não banalizam as vivências das crianças. São obras elaboradas com tamanha sutileza e complexidade que podem ser lidas por crianças e adultos. Muitas dessas produções agora solicitam o estatuto da “dupla audiência”, ou seja, um endereçamento que não mais seria de interesse apenas da infância, porque se converteram em objetos estéticos que agradam, desconcertam e deslocam crianças, jovens e adultos, devolvendo à infância o seu lugar no mundo e transformando suas representações. Dentro desse novo paradigma, não se abriria espaço para pensarmos em uma literatura sem adjetivos e endereçamentos prévios – simplesmente literatura?

¹⁶ “Segundo as taxonomias gerais, a primeira infância se define como o período do ciclo vital dos seres humanos que se estende desde a etapa intrauterina até os seis anos de idade” (REYES, 2010, p. 18).

3.1 A Experiência da literatura infantil

A literatura infantil possui gêneros específicos que, segundo Hunt (2010), a caracterizam:

a narrativa para a escola, textos dirigidos a cada um dos sexos, propaganda religiosa, fantasia, conto popular e conto de fadas, interpretações de mitos e lendas, o livro ilustrado (em oposição ao livro com ilustração) e o texto de multimídias. O reconto de mitos e lendas é pouquíssimo encontrado fora do universo da literatura infantil (p.44).

Grande parte desses gêneros também são encontrados na literatura juvenil e adulta, embora outros, como o ensaio, a crônica, a novela e o romance, se restrinjam aos textos destinados ao público jovem e adultos. Os contos de fadas, que muitos consideram apropriados para as crianças, eram, na sua origem, extremamente cruéis e sombrios. Já temas como separação de pais, homossexualidade, violência, morte, sexualidade, racismo e tantos mais têm sido abordados por muitos escritores e ilustradores por entenderem que as crianças estão inseridas no mundo e, por isso, vivenciam questões dessa natureza. Entretanto, esses autores encontram resistência por parte de uma parcela significativa de pais, professores e editores que tendem a sacralizar, higienizar e infantilizar a infância, entendendo que esses temas não devem fazer parte do universo infantil, já que essa é a etapa da inocência. Por acreditarem alcançar o universo infantil, muitos editores, autores, ilustradores, pais e professores consideram ser a puerilidade uma virtude do texto literário. A opção por essa característica, em sua maioria, torna a obra extremamente estéril e desinteressante, pois oferece um discurso monofônico e global com o objetivo de homogeneizar e subordinar. Isso não é literatura porque não é arte. A proposta da arte é contrapor as nossas certezas, é abrir para plurissignificação, é ir na contramão do absoluto. A literatura é uma arte que se constrói em diálogo com o mundo. Assim, literatura e vida são dois polos indissociáveis da existência humana. As crianças são plurais e plurais também são suas linguagens e seus modos de significação do mundo, por isso, quando textos utilitários e pueris são escritos com o propósito de inculcar valores ou outros conteúdos predeterminados, o caráter ambíguo e polissêmico da linguagem desaparece e elas rapidamente abandonam o livro.

Desde as décadas de setenta e de oitenta¹⁷ têm crescido as produções literárias destinadas às crianças com a finalidade de devolver à infância seu estatuto de categoria geracional que se

¹⁷ Com uma presença marcante do episódio do impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello, a geração dos “caras pintadas”, que nasceram durante a ditadura, surpreendeu o país. Nas últimas décadas do

constitui a partir de semelhanças e diferenças com outras gerações. Podemos pensar que a semelhança dos diferentes grupos geracionais (crianças, jovens, adultos e idosos) reside na humanidade inerente a cada um de nós. Já as diferenças são contingentes e situadas no tempo e no espaço, o que traz para a cena interacional uma gama enorme de modos de ser e estar no mundo. Assim, a literatura infantil, serva da pedagogia, da didática e da concepção de criança passiva, tem cedido lugar para uma literatura não unívoca e que almeja expandir os horizontes experienciais das crianças, fazendo-lhes o convite de não viver uma vida única, mas de ampliar a possibilidade de ter acesso aos interstícios do humano. Entretanto, essa literatura-arte ainda encontra muitos entraves para se confirmar como literatura com l maiúsculo por conta das exigências do mercado editorial, das deficiências na formação de professores, de equívocos na maneira de conceber a criança e da massificação cultural.

Observamos em um volume significativo de obras destinadas à primeira infância, contudo, um olhar que acolhe esse sujeito-criança. São produções que não restringem os temas nem a linguagem verbal e que integram uma complexa polissemia visual por acreditarem na capacidade intelectual, afetiva e linguística das crianças. Ainda sob o viés da inexperiência, é preciso ter cuidado ao analisá-la quando o problema reside em quantificar ou qualificar a experiência, pois ela está em relação direta com os contextos sociais e culturais das crianças.

século XX, essa geração configurou uma dupla conquista: como cidadãos e como leitores. Esse movimento de destituição do Presidente da República abriu caminho para novas formas de ser e estar no mundo, o que impulsionou a indústria editorial a diversificar sua produção. Dessa forma, desde os anos 80, uma grande parcela do mercado editorial incrementou a produção de obras destinadas ao público infantil e juvenil, abrindo espaço para novos escritores e ilustradores brasileiros.

Também é importante salientar que a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (em 1971, pela Lei 5.692) contribuiu para o incremento das produções literárias destinadas às crianças, pois havia uma ênfase dada à leitura como habilidade formadora durante os processos de aprendizagem.

“As iniciativas dos anos 70 foram decisivas nesse processo, que promoveu a entrada maciça do autor nacional no setor. Em primeiro lugar, não muito longe da iniciativa de Monteiro Lobato, diversos escritores apostaram na formação de futuros cidadãos mais politizados. Em 1971, em pleno regime militar, Fernanda Lopes de Almeida lançou *A Fada que tinha ideias*, criando uma personagem impertinente e imaginosa que se recusa a seguir as normas estabelecidas, numa crítica ao regime autoritário. Temas semelhantes seriam desenvolvidos por Ruth Rocha em *O reizinho mandão*, e por Mary e Eliardo França em *O rei de quase tudo*. Dessa forma, as crianças tomam contato com a realidade do país, ao mesmo tempo em que eram incentivadas a pensar sobre o significado do poder e a importância do livre debate. [...] Também a concepção visual dos livros infantis desenvolveu-se muito no período, levando ao aparecimento de uma geração de artistas gráficos que não se limitavam a ilustrar a história, atentando para a importância dessa outra forma de comunicação. Passada a década em que foi praticamente redescoberta, a literatura infanto-juvenil consolidou-se no mercado. Já no início dos anos 80, era tal a variedade de títulos bem-sucedidos, que os especialistas da área prontamente reconheceram que ela havia encontrado seu caminho. Os dados eram incontestáveis: mil a 1200 títulos lançados anualmente, produzidos por cerca de quarenta editoras” (ÁTICA, **Momentos do livro no Brasil**, 1995, p. 180). Para mais informações sobre a história da literatura infantil: ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1990; CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. São Paulo: Global Editora, 1985; COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. São Paulo: Quíron, 1985.

Se compararmos as experiências de uma criança com de um adulto, é preciso pensarmos que elas são diferentes pelas vivências e, também, pelo tempo de vida de cada um deles.

Considerando o caráter social e cultural do ser humano, a literatura deve ser entendida como um meio de transmitir e preservar a experiência de outros, “aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida” (COMPAGNON, 2014, p. 60). Assim, há de se considerar o papel que as crianças exercem no complexo processo de transmissão cultural. Muitas de nossas cantigas de roda, trava-línguas, trovas, adivinhas e histórias de tradição oral passaram de geração para geração através das brincadeiras entre pais/mães e filhos/filhas e pela mediação do meio comunitário através de seus agentes mediadores. Essa experiência partilhada é mais que um meio de conservação cultural, é também o que fundamenta, integra e dá identidade aos grupos sociais. As crianças desempenham um importante papel nessa ciranda cultural, pois a cultura infantil reinterpreta, ressignifica, transforma símbolos e signos que fazem parte de suas vivências. Segundo Benjamin (2002), “O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. [...] A essência do brincar não é “um fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo” [...] (pp. 101-102).

Historicamente esse movimento de mediação cultural atribuído às crianças se faz sentir, entre outros, na transmissão da matéria folclórica. Muitas das brincadeiras infantis como “A canoa virou”, “Ciranda, cirandinha”, “Onde está a Margarida?” apresentam elementos constitutivos de velhos romances que datam do século XVI até o século XVIII. Todas essas produções faziam parte do círculo literário dos adultos e só mais tarde foram ressignificados pelas e para as crianças, indo constituir o que hoje conhecemos como folclore. A continuidade da transmissão cultural por parte do fazer infantil é também advinda das imitações que as crianças faziam de espetáculos teatrais, folias e bailados de adultos nos quais não tomavam parte, mas aos quais assistiam. Essas imitações faziam com que as crianças se apropriassem de movimentos, versos e canções que repetiam à exaustão e depois ensinavam aos mais novos.

Se assim pensarmos, devemos considerar a literatura um significativo mediador entre a criança e o mundo, pois a capacidade socializadora dos textos literários as auxiliam a se situar na cultura, possibilitando a nomeação de sentimentos, a identificação com fatos vivenciados

por elas, a excursão por diferentes lugares, a visão de outros modos de significação do mundo, além de introduzir a dúvida, a ambiguidade e as interrogações. Há uma considerável diferença entre os sentidos e significações que as crianças dão às diferentes leituras que fazem do mundo e a que um adulto faz e pensa que elas estão fazendo. As crianças são dotadas de linguagens particulares que as fazem desenvolver uma cultura infantil ao mesmo tempo próxima e distante daquela do adulto.

Nodelman (2010)¹⁸ aponta para o risco do cerceamento que fazemos às crianças quando o assunto é escolher o que é bom e necessário a elas. Segundo o autor, as crianças, por estarem em processo de desenvolvimento, estão suscetíveis a aceitar qualquer coisa que lhes ofertarmos. Como estão em processo de apropriação e entendimento do mundo, ainda não estão aptas a criar critérios de eleição do que devem ou não consumir. Ainda que saibamos que as crianças são sujeitos ativos no seu relacionamento com os objetos e fatos que as cercam, é legítimo pensar que, muitas vezes, a realidade humana e social multifacetada e polifônica lhes impõe modos de ser e estar criados em representações retiradas do senso comum. Os livros de literatura, como objetos culturais, carregam valores, normas e tradições que devem ser considerados quando o assunto é a formação humana. O paradoxo da censura imposta pelos adultos, de acordo com Nodelman (2010), é que ao mesmo tempo em que lutamos contra ideias que reafirmam preconceitos e limitam a experiência estética das crianças, colocamos objeções quanto a temas, extensão textual, linguagem, faixa etária e outros, coibindo sua liberdade de interação. O autor declara que o mais sensato seria deixarmos que as crianças transitassem livremente pelo universo dos textos para, então, juntamente com elas, questioná-los. Hunt (2010) corrobora o argumento do trânsito livre das crianças pelos textos literários e pergunta:

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

São muitos os fatores que comprometem os desejos, as habilidades e as percepções infantis. Entretanto, como já afirmado, as crianças experimentam o mundo de maneira inteiramente diversa do adulto pelas particularidades que lhes são inerentes: as limitações de entendimento

¹⁸ Artigo publicado originalmente na revista CCL, Canadian Children Literature, nº68, 1992.

sobre o mundo, pois estão em processo de desenvolvimento biológico, psicológico e afetivo. Assim, podemos pensar em um tratamento diferenciado para os livros de literatura infantil?

Tendo como pressupostos as ideias de Hunt (2010) e de Nodelman (2010) expostas acima, seria pertinente discutirmos sobre o fato de restringir as temáticas consideradas difíceis dos livros de literatura infantil com o objetivo de poupar as crianças de assuntos que, aos olhos de muitos críticos, pais e professores, não fazem parte do universo infantil. A ideia de uma criança abstrata e idealizada, alheia a toda sorte de infortúnios e percalços, uma criança ingênua que precisa de proteção contra as agruras do cotidiano, serve de substrato para seu desterramento. As crianças estão inseridas no mundo e com ele conversam sobre os mais variados temas. A morte, a solidão, a injustiça, a violência, os obstáculos são assuntos vividos por todos nós, humanos, independentemente da idade. Entretanto, há que se considerar que o tema da história, sua trama, a maneira de construí-la diferenciarão as sensibilidades estéticas da obra e a recepção por parte do público infantil. O trabalho literário eficaz e de qualidade desacomoda o leitor e subverte suas expectativas habituais. Ler é produzir sentidos e esses são produzidos na interação autores/texto/leitor. O sujeito, ao ler, traz para o texto seus códigos construídos através de suas experiências de vida, que entrecruzam com os códigos construídos pelos autores. Essa interação cria uma zona de indeterminações que são preenchidas pelo leitor. Entretanto, muitos são os profissionais e leigos que argumentam que as crianças não são capazes de entender indeterminações complexas, e por isso elegem como textos adequados os que portam temas cotidianos, simples e pueris, com linguagem rasteira e coloquial, frases curtas, coladas na oralidade e pouco originais e imagens estereotipadas ou que apenas ilustram o texto verbal. Assim, é muito comum identificarmos os livros para crianças expostos em livrarias, bibliotecas e escolas pelas características supracitadas. Bonnafé (2008) afirma que “As crianças pequenas preferem textos de qualidade, dos quais se aproximam com grande prazer e com o quais descobrem construções novas da linguagem que, se gostam, logo as utilizam” (p. 45). (Tradução nossa)¹⁹

Limitar a linguagem, para Hunt (2010), não é só desnecessário, mas imbecilizante: “A linguagem superficial assume o comando e controla o pensamento. Se a linguagem limitada resultar de clichê e na formação de registros, quase sempre e talvez de forma inevitável levará o leitor a exprimir ideias simples e simplórias” (p. 160). A equivocada ideia de usar textos

¹⁹ Texto Original: “Los niños pequeños prefieren textos de calidad, de los cuales se aproprian con gran placer y con los cuales descubren construcciones nuevas del lenguaje que, si les gustaron, utilizan luego”.

simplificados, com enredos banalizados e linguagem oralizada reduz a literatura infantil ao entretenimento, ao lazer, ao deleite, colabora para a reprodução de comportamentos baseados no senso comum e na cultura de massa e ainda reforça a prática de uma literatura não comprometida com a formação de sujeitos pensantes e críticos.

A literatura infantil de qualidade “age sobre as forças do intelecto, como a imaginação e o senso estético, que precisam do impulso de forças exteriores para adquirir pleno desenvolvimento na evolução psíquica da criança” (SOSA, 1993, p. 29).

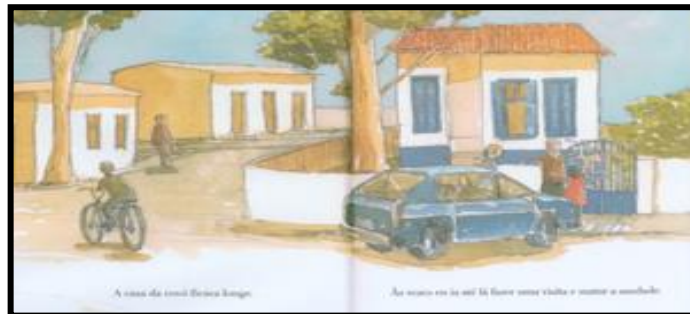
Dois exemplos podem explicitar modos diversos de abordagem a certos temas difíceis: *O guarda-chuva do vovô*, da editora DCL, escrito por Carolina Moreyra e ilustrado por Odilon Moraes, e *Cadê seu peito, mamãe?*, publicado pela editora Escrita Fina e escrito por Ivna Chedier Maluly, com ilustrações de Camila Carrossine.

O primeiro conta a história da relação afetiva de uma menina com os avós. Morando longe deles, a menina sempre dava um jeitinho de ir visitá-los para matar a saudade. Na sua chegada, era recebida com grande alegria pela avó, que fazia bolo de chocolate para o lanche. Entretanto, o avô nunca aparecia à mesa, ficando sempre no quarto, de janela fechada. A menina não entendia sua ausência, mas sabia que ele não gostava que ela fizesse barulho debaixo da janela de seu quarto ou brincasse com seu guarda-chuva. Um dia, ao voltar à casa dos avós, a menina achou o avô diferente e perguntou ao pai se ele estava encolhendo. Recebendo uma carraspana paterna, a menina sai do quarto. De volta à casa dos avós, em outro dia, a menina não encontrou o avô, e aproveitou para brincar no jardim e cantar debaixo da janela do quarto dele. De repente, a janela se abriu, mas quem apareceu foi a avó. Então, a menina correu para o quarto do avô e perguntou por que ele ainda não havia chegado. A avó sorriu e seus olhos ficaram pequenininhos. Na hora de ir embora, estando o tempo chuvoso, a avó deu à neta o guarda-chuva do vovô para protegê-la da água que escorria das nuvens. A menina exclamou: - O guarda-chuva do vovô!, mas ninguém disse nada. Depois desse episódio, todas as vezes que chove e ela não pode brincar no jardim, a menina não se aborrece porque sabe que seu avô também está feliz.

Carolina Moreyra e Odilon Moraes abordam com rara delicadeza um assunto difícil para as crianças: a morte. A delicadeza está na forma simples como Carolina escolhe as palavras para compor o discurso narrativo e nos traços leves e nas cores em aquarela que compõem as

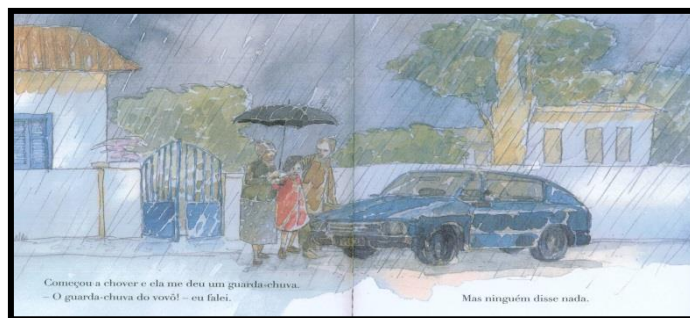
ilustrações de Odilon. *O guarda-chuva do vovô* é, sem dúvida, um livro ilustrado em que imagem e texto verbal completam os silêncios um do outro. As metáforas visuais e verbais criam um ambiente de indeterminações e simbolismos completados pelas experiências do leitor. Em momento algum autora e ilustrador usam palavras ou imagens explícitas (ou objetivas) para falarem sobre a morte do avô, denotando respeito e crença nas possibilidades de as crianças atribuírem sentidos às narrativas literárias e demonstrando ser factível falar literariamente sobre temas delicados.

Fig. 11
O guarda-chuva do vovô



Fonte: Carolina Moreyra, 2015

Fig. 12
O guarda-chuva do vovô



Fonte: Carolina Moreyra, 2015

Agora passemos para o livro *Cadê seu peito, mamãe?*. Trata-se também de uma obra que aborda um tema delicado: o câncer de mama. O livro é narrado em terceira pessoa e traz o relato pessoal da autora quando teve que lidar com a extirpação de um dos seios devido a um câncer, e sua dificuldade de tratar do tema com seu filho de aproximadamente três anos de idade.

Fig. 13
Cadê seu peito, mamãe?



Fonte: Ivna Chedier Maluly, 2010

Elias é uma criança bem pequena que se vê às voltas com a tristeza nos olhos dos pais e a sua ausência repentina. Brincando na casa dos avós com seus primos, consegue afastar um pouco os pensamentos sobre a situação anormal que vive.

Fig. 14
Cadê seu peito, mamãe?



Fonte: Ivna Chedier Maluly, 2010

Alguns dias depois, sua mãe e seu pai retornam para casa juntamente com o pequeno Elias. Como sentia muita saudade da mãe, Elias a segue para todos os lugares da casa, até que um dia ele entra, repentinamente, no banheiro, e se depara com a mãe dentro da banheira. Neste momento, descobre todo o mistério: “- Cadê seu outro peito, mamãe? Foi roubado?” (p. 17).

A partir da descoberta, a mãe resolve relatar ao garoto o acontecido:

“- Meu filho, pode parecer estranho, mas, quando a mamãe estava no hospital, o médico teve que retirar o peito da mamãe. – responde ela fechando a água do chuveiro” (p. 18).

“Não é fácil para ela contar o que está acontecendo ao seu querido filho, que ela amamentou com tanto carinho até os oito meses...” (p. 21).

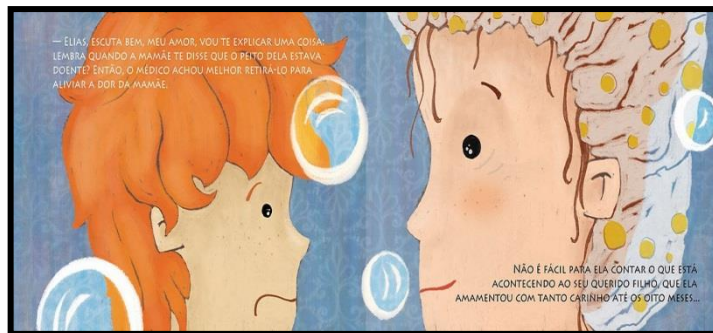
A história se desenrola mostrando a dificuldade que os pais de Elias têm em lidar com um acontecimento que fragiliza todos da família. Ao contrário do livro escrito por Carolina e Odilon, o livro *Cadê seu peito, mamãe?* usa uma narrativa explícita em que tudo é dito, não deixando espaço para ambiguidades e indeterminações. O modo como a autora constrói seu relato dá a impressão de se tratar de um texto-receita, em que o vocabulário e os discursos direto e indireto se inserem para tornar cada vez mais claras as informações. “- Elias, escuta bem, meu amor, vou te explicar uma coisa: lembra quando a mamãe te disse que o peito dela estava doente? O doutor contou para a mamãe que a doença que estava nele chama-se câncer. Há muitos tipos de câncer e o da mamãe era muito, muito malvado” (p. 20). O uso desses recursos caracteriza um forte controle do público implícito: as crianças.

É muito comum encontrar livros de literatura infantil que explicam e deduzem tudo para o leitor, pois acredita-se que, por serem sujeitos em desenvolvimento, as crianças não possuem habilidades suficientes para atribuírem sentidos a assuntos complexos. Acreditamos que, no livro em questão, há uma tentativa deliberada de limitar as interações da criança com o texto sob a crença de uma insuficiência de capacidade de atribuição de sentido. Sendo um texto fechado, a narrativa prescreve até onde o leitor pode ir. Fazendo isso, ele diminui a qualidade textual e restringe as experiências das crianças. Não há como deixar de pontuar o uso de diminutivos – mamãe, papai, vovô, vovó, priminhos, mãozinha - que denotam o uso de uma linguagem específica para compor as narrativas infantis. O livro soa artificial, seco, piegas e inocente, como muitas vezes são nossas interações com as crianças pequenas. Não há uma abertura para que o leitor possa preenchê-lo com suas imagens e sensações, o que limita e controla as projeções individuais do leitor. A história parece mais um paradidático voltado para as mulheres que enfrentam o mesmo problema e têm que administrá-lo no seu meio familiar do que um livro de literatura que usa a arte como possibilidade de emancipação.

As imagens criadas por Camila Carrossine não são estereotipadas, mas, em sua maioria, se resumem em ilustrar o texto verbal. Não há nenhuma mensagem adicional transmitida pelas ilustrações, e a sensação é de estar lendo as mesmas ideias através de outra linguagem. Assim, não há interação entre as linguagens visual e verbal, o que diminui a potência do livro como literatura e, assim, como arte. Como as palavras, as imagens têm uma conotação

sentimentalista e simplória. É importante e necessário salientar mais uma vez que as crianças não são ingênuas e percebem o que acontece em seu entorno. Obras como essa nos interpelam sobre até que ponto o não dito é saudável para nossa relação para com as crianças. E, também, acentuam o quanto subestimamos a capacidade delas de entenderem e de lidarem com situações delicadas. As crianças são sujeitos que se relacionam com um mundo de uma maneira particular, mas isso não quer dizer que a natureza desse relacionamento seja opaca e destituída de significações. Elas gostam de ser respeitadas e acatam todas as interações transparentes como um ato de estima e atenção. O livro “*Cadê seu peito, mamãe?*” é o reflexo de uma caricatura infantilizada das crianças; caricatura essa que tende a cercear o confronto delas com as realidades da existência humana.

Fig. 15
Cadê seu peito mamãe



Fonte: Ivna Chedier Maluly, 2010

A forma como é apresentado os dois assuntos mostra como a concepção de criança e a estilística são capazes de comprometer a relação entre os autores e seu público alvo e como temas complexos podem ser tratados de uma maneira inteligível e delicada, subvertendo as representações sobre as crianças, ou podem se transformar em um assunto seco, sem verdade e, por isso, sem conteúdo e sem forma.

A restrição etária é outro aspecto das produções para as crianças que desperta discussões acaloradas entre teóricos, editores, professores e familiares. Segundo Nodelman (2010),

Durante os últimos séculos – desde que concebemos a ideia de que as crianças são distintas dos adultos por suas limitações inerentes a sua capacidade para compreender – temos desenvolvido um sistema altamente sofisticado para determinar exatamente quando e como devem saber. Acreditamos que existam “etapas” no desenvolvimento do pensamento infantil, e nas capacidades morais e sociais das crianças. Eles não diferem dos

adultos somente na forma de pensar as coisas, mas que eles são diferentes dos maiores: a espécie “humana” esta conformada por uma série de subespécies cronologicamente diferenciadas que são inerentemente distintas entre si.

É por isso que nos preocupamos tanto com essas categorias etárias: enquanto as crianças não sofrem essas abruptas e aparentemente mágicas transformações de uma subespécie para a seguinte, de uma etapa para a seguinte, simplesmente não estão apresentando capacidade de absorver mais do que a quantidade limitada que permite a etapa na qual se encontram em um determinado momento, do mesmo modo que lagartas não podem voar. Pensamos que os expor causaria um curto circuito em suas mentes, e queimaria uns fusíveis cognitivos. Suas cabeças poderiam explodir. (Tradução nossa)²⁰

Restringir os livros levando em consideração a faixa etária é uma maneira de controlar o acesso das crianças a temas, vocabulário, extensão textual, entre outros aspectos que julgamos serem mais adequados e de mais fácil assimilação por elas. Muitos são os livros que podem ser lidos para todas as classes da Educação Infantil, desde que se tenha como pressuposto que a produção de sentido será particular para cada criança, pois elas vivem em contextos diversos e, por isso, experimentam o mundo de maneira também diversa.

Os bebês são sujeitos recém-chegados ao mundo e que ainda estão se familiarizando com as coisas desconhecidas que os rodeiam e estão aprendendo a nomeá-las. Além disso, a linguagem oral ainda é, para eles, um enorme e fabuloso desafio. O livro como objeto cultural tem seu lugar nesse campo de novidades e permite que essas crianças mergulhem em um universo de palavras que servem de ponte entre elas e a cultura e, também, como material de exploração.

Entretanto, critérios como a extensão do texto podem impedir que muitos livros sejam apreciados pelas crianças pelo entendimento, por parte dos adultos, de que elas não terão condições de atribuir sentido, não irão se concentrar ou irão se aborrecer. É preciso ter em

²⁰ Texto integral: “Durante los últimos siglos —desde que concebimos la idea de que los niños son distintos a los adultos por las limitaciones inherentes a su capacidad para comprender— hemos desarrollado un sistema altamente sofisticado para determinar exactamente cuándo y cómo deben enterarse. Creemos que existen “etapas” en el desarrollo del pensamiento infantil, y en las capacidades morales y sociales de los niños. Estos no sólo difieren de los adultos en su forma de pensar las cosas, sino que los niños más pequeños son distintos a los más grandes: la especie “humana” está conformada por una serie de subespecies cronológicamente diferenciadas que son inherentemente distintas entre sí.

Es por eso que nos preocupamos tanto por esas categorías etarias: mientras los niños no sufran esas abruptas y aparentemente mágicas transformaciones de una subespecie a la siguiente, de una etapa a la siguiente, sencillamente no están en capacidad de absorber más que la cantidad limitada que permite la etapa en la cual se encuentran en un momento dado, del mismo modo que las orugas no pueden volar. Pensamos que exponerlos causaría un cortocircuito en sus mentes, y quemaría unos fusibles cognoscitivos. Sus cabezas podrían explotar”.

nosso horizonte que a formação do comportamento leitor é algo que se cultiva na experiência. É só participando de momentos de leitura compartilhada que a criança vai apreendendo o sentido e o significado do livro: um objeto portador de sentido que coaduna várias linguagens. Assim, uma história que julgamos longa pode muito bem atrair a atenção das crianças de tão pouca idade não pelo tema ou pelo conteúdo que comportam, mas pelo apego a algum personagem específico, a alguma frase ou diálogo, à música das palavras, ao ritmo da narração ou à relação de afeto que se estabelece entre a criança e o mediador. As crianças são *experts* em fazer adaptações coerentes com suas particularidades e interesses, com suas possibilidades de apreensão e com sua conveniência.

O escalonamento de leituras adequadas às diferentes faixas etárias cria um obstáculo à possibilidade de a criança vivenciar experiências diversas e limita sua capacidade de autossuperar-se. Sosa (1993) declara a existência de dois tipos de literatura: a literatura que é inteiramente absorvida pela criança e a outra na qual ela apenas penetra. Se a primeira apresenta a vantagem de adaptar-se totalmente à compreensão da criança (e a desvantagem de se cristalizar em conteúdos e formas), a segunda exige um esforço de compreensão, transportando a criança para mundos onde há um maior trabalho mental, ampliando, assim, novos aspectos do conhecimento infantil. Além disso, como nos alerta Calvino (1990) em seu livro *Seis propostas para o próximo milênio*, a literatura penetrável, que é incorporada pela criança, incrementa o seu campo imaginativo, multiplicando suas imagens mentais.

As razões para essas diferenças de comportamento editorial abrangem, entre outras coisas, a noção de infância que é social, cultural e historicamente construída. Bonnafé (2008) salienta que “se o texto não possui nenhuma qualidade estética, se a narração está mal estruturada e sem brilho, o interesse do ouvinte se desvanece prontamente, o leitor abandona o livro da mesma maneira que cerraria seus ouvidos a uma conversa insípida e tediosa.”²¹ (p.45) (Tradução nossa)

As crianças, com sua curiosidade e encantamento diante da novidade do mundo, se interessam vivamente por textos que trazem um conteúdo cultural, pois todo o seu esforço de adaptação é no sentido de buscar uma identidade e um pertencimento. Assim, a literatura dita, nas palavras

²¹Texto original: “Si el texto no posee ninguna calidad estética, si a narración está mal estructurada o sin brillo, el interés del oyente se desvanece pronto; el lector abandona su libro de igual manera que cerraría sus oídos a una conversación insípida y tediosa” (p.45).

de Sosa (1993), como penetrável lhes interessa vivamente porque não impõe barreiras às suas possibilidades de construção de sentido nem lhes castra o protagonismo e a autoria das representações que produzem sobre o mundo. As crianças, à diferença dos adultos, se entregam facilmente ao não saber, às adivinhações, ao encantamento do mundo, porque ainda não veem o mundo de modo objetivo e racional. O jogo e a brincadeira são partes de seus processos de apreensão do mundo e, ainda que este lhes cause medos e incertezas, elas se aventuram a desvendar-lhe lançando mão de técnicas e magia.

Segundo Pereira (2010), “A ideologia da *preparação* ou *prontidão*, difundida com a universalização da educação escolar, pauta-se num *telos* a ser alcançado e tem por metodologia a gradação a priori dos conhecimentos a serem apresentados” (p. 45). Essa ideia de preparação presenteou os adultos com a crença de ocuparem uma posição social de superioridade em relação às crianças e, por isso, serem os detentores de um saber que valida suas escolhas do que deve ou não ser ofertado a elas. No entanto, é importante ter sempre em mente o entendimento de que, do ponto de vista psicológico, uma criança de cinco anos não vivencia nem significa seu entorno do mesmo modo que uma criança de dez meses porque suas especificidades são diferentes, o que faz com que o ambiente com o qual elas interagem seja, igualmente, distinto. Mais uma vez damos ênfase à ideia de que as relações das crianças com seu ambiente têm correspondência direta com especificidades de cada uma delas. Não existe realidade sem um indivíduo que a perceba e a interprete. E os sentidos e as significações são partes pessoais e intransferíveis de cada sujeito.

Há literaturas e livros que nunca tiveram o interesse de atrair a atenção das crianças e, assim mesmo, o fazem; há temas considerados delicados que são apreciados pelas crianças; a linguagem expressiva é algo que as encanta; as palavras “difíceis” as fascinam; os livros com uma complexidade verbal e imagética podem motivar nelas o desejo de decifrá-los... Seriam esses os princípios fundamentais que definiram a literatura infantil?

Os argumentos expostos até aqui nos levam a pensar que podemos incluir os textos produzidos para a infância no âmbito da Literatura e abolir o adjetivo “infantil” que a especifica. Não há como negar que a literatura infantil e a literatura compartilham características expressivas, estéticas e temáticas. É também preciso considerar que existem obras literárias que despertam o interesse de crianças e adultos: estão aí os livros classificados

como *crossover* para confirmar a dupla audiência. Mas isso seria suficiente para definir que não há uma literatura que se caracteriza como infantil?

Pereira (2010), indaga a “ideologia da preparação” ao relatar a relação de seu filho pequeno com livro técnico sobre regatas. A autora narra que o interesse do “Menino”, como ela carinhosamente se refere a ele, por barcos nasceu de uma viagem de férias feita para Salvador. Lá seu programa preferido era “observar os barcos ancorados no cais, em frente ao Mercado Modelo. Sentado na calçada, observava-os chegar e partir. Comentava sobre suas cores, seus nomes suas semelhanças e diferenças” (p. 46). Já de volta ao Rio de Janeiro, o Menino escolheu as fotos dos barcos para ser o seu protetor de tela do computador. Percebendo seu interesse por barcos, os pais o levaram à Marina da Glória para ver os barcos à vela que participavam de uma regata oceânica. O Menino ficou fascinado em poder observar os barcos bem de perto já que alguns se encontravam ancorados em enormes cavaletes para receberem reparos e manutenção. À época o Menino levou para casa o Programa Oficial da regata que apresentava “a regata, sua história, os barcos e equipes que dela participavam e os mapas do percurso a ser feito” (PEREIRA, 2010, p.47). Esse “livro de barcos”, como foi apelidado pelo Menino, tornou-se, segundo Pereira (2010), “seu livro de cabeceira predileto e inúmeras vezes foi contemplado sob a luz da luminária até a hora de dormir” (p. 47). Foi também, por diversas vezes, um dos livros mais escolhido para levar para escola ou consigo durante algum passeio.

As ideias defendidas por Hunt (2010), Nodelman (2010) e Sosa (1993) ilustram que um livro com informações náuticas foi passível de atrair a atenção de uma criança que não se aventurava ainda pelos caminhos das regatas, mas que se fascinava em desvendar os mistérios que a cultura e a natureza colocavam a seu dispor. “Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante seu contemplar, como uma nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico”, observa Benjamin (2009, p. 69). Pereira (2010) traz à tona a discussão sobre o que é suscetível de despertar o interesse das crianças e o que a visão idealizada do adulto em relação a elas considera como material adequado. Muitas vezes as crianças não se identificam com as produções que o mercado editorial objetiva como uma necessidade infantil. Assim, nos indaga Pereira (2010): o que faz com que um livro se torne interessante para as crianças? Que critérios são levados em conta na produção de livros infantis? Que livros oferecemos às crianças e a partir de que critérios?

As linguagens oral e escrita são os principais sistemas simbólicos dos quais as crianças se apropriam para jogar, brincar e encenar a vida. Como um dos principais mediadores entre as crianças e o mundo, a linguagem verbal habita a vida delas desde o seu nascimento. Dessa forma, já em seus primeiros dias de vida, os bebês começam a ter contato com um acervo de palavras que encantam, acalmam, acalantam, em um diálogo com as páginas da cultura que vão lhes revelando sua condição humana. Esse jogo textual, atravessado por troca de fraldas, amamentação, água morna de banho abre espaço para novos jogos e novas significações que vão tecendo a história de cada um de nós. História que é contada e recontada pelos álbuns de fotografia, pelos diários do bebê, pelas filmagens em DVD, pelas roupas e sapatos guardados no baú, pelo cheiro do leite fervendo derramado no fogão, pelas façanhas narradas pelos familiares. Esses textos propõem a construção de narrativas que retratam as relações humanas, traduzidas em acontecimentos que constituem a experiência social.

Hunt (2010) alerta que a “contação” de histórias é um ato inerente ao comportamento humano. As crianças compreendem o mundo e a si mesmas contando histórias. E Candido (2012) completa dizendo que “ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e poesia, a literatura [...] parece compreender a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja necessidade constitui um direito” (p. 175). Apropriar-se do sequenciamento de eventos no tempo é um modo fundamental de organizar o relato da experiência tanto pessoal quanto coletiva. Além disso, as narrativas infantis também fornecem um rico material para que as crianças aprendam jogos de palavras e modos de expressar suas experiências. Ser sujeito da linguagem é um direito de toda criança e uma forma de emancipação. Entretanto, mesmo tendo nos alertado Bakhtin (2012) que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal” (p. 127), poucas são as situações, principalmente escolares, em que as crianças são convidadas a expressar suas percepções, suas perspectivas, seus conhecimentos, suas dúvidas. Faltam condições para que as crianças criem e produzam linguagens ao invés de ficarem só reproduzindo o que lhes é imposto ou produzindo o que lhes é encomendado e manifestado como correto. Às crianças faltam oportunidades de ser autoras do e no mundo. E ser autora significa dizer, sonhar, grafar, gritar a própria palavra, dar sua marca pessoal às suas produções. Deixar que as crianças deem seus pareceres sobre situações diversas e expressem seus pontos de vista e sentimentos em relação aos fatos vivenciados possibilita que elas se diferenciem dos outros, se identifiquem com a cultura e produzam

conhecimentos. Somente sendo autora elas poderão se relacionar com uma língua viva e real e se constituir como sujeitos da e na história.

Um belo exemplo da necessidade vital de narrar e do quanto se inserir no universo da linguagem é primordial para a constituição do sujeito encontramos no livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Nele, Ramos (2005) relata as agruras e as violências simbólica e social vivida por uma família de retirantes, apontando uma humanidade fundada na necessidade inata de se fazer sujeito da linguagem, de narrar para existir e para superar o desamparo biológico.

Por isso, a literatura não se esquivava de sua função política, uma vez que dá oportunidade de atribuímos sentido para vida e para o mundo sob diferentes pontos de vista, de expandirmos nossas possibilidades de expressão e, assim, construirmos nossos próprios discursos. Dar às crianças condições para que, desde a mais tenra idade, possam ouvir e contar histórias é, antes de tudo, um passaporte para cidadania.

Retornando às questões colocadas neste capítulo, Andruetto (2012) nos acena com a possibilidade de uma resposta ao declarar que

Muitas vezes quisemos dar à literatura uma função, esquecendo que ela a tem por si mesma. A literatura, para ser útil, deve conservar certo traço disfuncional. [...] a literatura luta principalmente contra língua e luta também contra a educação e os valores oficiais de uma sociedade. Cercada por essas e outras zonas da cultura, a escrita é desvio [...]. Desvio de quê? Desvio da norma, do esperado, do previsível. (p.126)

Para além dos argumentos apresentados, a arte como expressão do humano apresenta várias formas de manifestação em função das características e percepções de seu criador. Neste sentido, a literatura infantil como arte não foge à apreciação de adultos e jovens, uma vez que é capaz de cativá-los, encantá-los e incomodá-los.

Este capítulo apresentou uma extensa discussão sobre o que há de literário e de experiência de linguagem na literatura infantil, e nos solicitou aprofundar ainda mais as semelhanças e as singularidades dos textos destinados aos bebês. Dessa forma, a pergunta que persiste ao longo dessa pesquisa: “Existe uma literatura para bebês?” deverá orientar os próximos capítulos e a análise do *corpus* no capítulo 6.

CAPÍTULO 4 - LITERATURA E BEBÊS

A expressão vocabular humana não sabe ainda, e provavelmente não o saberá nunca, conhecer, reconhecer e comunicar tudo quanto é humanamente experimentável e sensível. Há quem afirme que a causa principal dessa seriíssima dificuldade reside no facto de os seres humanos serem no fundo feitos de argila, a qual como as enciclopédias prestigiosamente nos explicam, é uma rocha sedimentar dentrítica formada por fragmentos minerais minúsculos, do tamanho um/duzentos e cinquenta e seis avos de milímetro. Até hoje, por mais voltas que se dessem às linguagens, não se conseguiu achar um nome pra isso.

José Saramago

Um caos indiferenciado pode ser uma expressão adequada para descrever as primeiras impressões e sensações do bebê ao nascer. Gradualmente, os sentidos do recém-nascido vão captando percepções que vão construindo suas primeiras organizações mentais. Segundo Golse (2007), o corpo do bebê encontra-se “em primeiro plano enquanto “caminho de eleição” de acesso aos processos de semiotização, de simbolização e de subjetivação no seio da espécie humana” (p. 126). Esse processo se faz através de um jogo entre o endógeno e o exógeno, entre o dentro e o fora, entre o biológico e o relacional. Assim, à medida que se desenvolvem e interagem com o meio, os bebês se veem às voltas com construções e desconstruções que reformam e reorganizam seu mundo interior. Nesse movimento de integração e desintegração, as crianças vão construindo imagens e saberes particulares que estão sempre se reformulando.

Essas transformações constantes no modo de ser e estar no mundo fazem parte de um fundamento inerente aos humanos como seres de história e, nas crianças, são vividas com mais intensidade pela própria condição de ser um sujeito construindo sua pertença e identidade no e com o mundo. Devido a isso, o mundo em que vivemos não é o mesmo no qual as crianças vivem. O que para nós é lógico, para elas pode se configurar como um mistério ao tomar outras denominações. Seus registros são muito diferentes dos nossos: a boneca é a boneca, mas também a filhinha; o carrinho é o carrinho, mas também um relógio com superpoderes; o cachorro é o cachorro, mas também o leão. Em suas brincadeiras de faz de conta, os objetos conhecidos e nomeados pela cultura tomam outras formas e funções. As coisas não são o que parecem ser e, nesse movimento contínuo de transformações, nada é estável, imóvel ou irreal. Suas relações com os objetos animados e inanimados se dão de acordo com seu modo peculiar de apreender e compreender o mundo; sua fonte de experiência é ela mesma: suas sensações imediatas e diretas. Segundo Sosa (1993),

A suposta imaginação que a criança introduz em suas brincadeiras não passa de uma confusão facilmente observável; é a impossibilidade de descobrir, nas diferentes percepções, as dessemelhanças e também as contradições que nos impedem de confundi-las; não é mais que a ignorância do princípio da identidade (p. 35).

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

Todas as nossas sutis distinções entre as coisas animadas e inanimadas não existem para as crianças, principalmente até o terceiro ano de vida. Graças a seu antropomorfismo, os reinos animal, vegetal, e mineral são interpretados e saboreados em igualdade de condições. “Se a criança não acredita plenamente na possibilidade da ocorrência das coisas prodigiosas, tampouco repele sua possibilidade” (1993, p. 25), afirma Sosa. Quando contamos histórias às crianças, julgamos transportá-las para um mundo fantástico onde todas as coisas são possíveis de acontecer: varinhas mágicas, dragões que lançam fogo pela boca, animais que falam, fadas, duendes, bruxas e caldeirões... Entretanto, esse mundo é tão real e fantástico quanto o mundo no qual as crianças vivem.

A literatura, com seus relatos maravilhosos e fantásticos, tem com as crianças uma intimidade tamanha que são elas que decidem se as coisas existem ou não. A mente das crianças, assim como a dos artistas e poetas, é aberta à claridade e ao mistério do mundo. Dessa forma, elas aceitam, sem problemas, o trânsito entre o ficcional e o não ficcional, e estes se misturam em seus modos de dar sentido ao mundo.

Com o passar dos dias e sob influência das relações sociais, aumentam as possibilidades de diálogo da criança com o mundo. Novos elementos são incorporados e esquemas mais

complexos são acionados para significar e compartilhar conhecimentos. O peso da realidade vai se impondo e as crianças vão percebendo que seus desejos não podem ser prontamente satisfeitos. Assim, de uma relação inicial puramente realista com as histórias, a criança vai, gradualmente, perscrutando mundos possíveis até passarem para a fantasia, onde seu prazer reprimido pode ser satisfeito. Mata (2014) afirma que “as fantasias que dão origem à obra literária seriam, pois, modos de impugnar e modificar a realidade externa. Porque o oposto da brincadeira não é a seriedade, mas a realidade” (p. 55). Esse lugar entre a realidade e a criança, entre o dentro e o fora, entre o subjetivo e o objetivo é absolutamente necessário para o início da relação entre a criança e o mundo. Essa “terceira margem” seria o lugar da brincadeira, das artes e da religião; lugar onde impera a imaginação e onde lidamos com símbolos e signos, convencionais e particulares, que nos ajudam a entender e suportar o que denominamos realidade. As artes literárias constituiriam, assim, um território intermediário entre a realidade, que nega desejos, e o mundo da fantasia, que os realiza, de modo que, como adaptação à realidade implica certa renúncia ao prazer, a obra literária permitiria, por um mecanismo subsidiário, recuperar parte do prazer reprimido.

Por volta dos três anos de idade, as narrativas começam a emergir para as crianças como ficção. Elas iniciam um movimento de incertezas quanto à realidade dos personagens e aos eventos da história. Entretanto, somente quando as crianças têm convicção de que as histórias fazem parte de um mundo fictício é que elas começam a fantasiar. Para mergulhar na literatura como ficção, as crianças têm que reconhecer o “pacto ficcional”, ou seja, têm que entender que na história o faz-de-conta é uma das convenções pré-estabelecidas. O aprofundamento para o reconhecimento de que as histórias são construídas parte da experiência imediata (dos bebês) para tempos e espaços reais (crianças de dois a três anos), até deslocar-se para lugares imaginários (a partir dos três anos). Todavia, saber que os bebês não estabelecem com a literatura o “pacto ficcional” não é motivo para oferecer a elas somente livros que apresentam a confirmação do mundo em que vivem. Elas precisam também de narrativas que ampliem sua imaginação e sua capacidade de atribuir sentido. O equilíbrio entre o que a criança pode perceber sozinha e o que ela pode inferir, adivinhar ou imaginar é fundamental para a qualidade literária dos livros para essa faixa etária. A literatura é um alimento saudável para a infância e deve fazer parte dos contextos de vida das crianças à medida que elas se desenvolvem e começam a conhecer a realidade circundante. Realidade essa que servirá de alimento para, justamente, possibilitar que elas penetrem na fantasia.

4.1 Realidade, ficcionalidade, jogo

A reflexão teórica sobre a literatura se amplia para uma reflexão filosófica à medida que nos debruçamos no modo como construímos a realidade sobre o mundo para escondermos nosso desconhecimento sobre ele.

A ficcionalidade e a realidade são dois conceitos que servem para caracterizar as ações e significações das crianças com o mundo e, também, os textos considerados como literários e não literários. Como já discutido anteriormente, Bernardo (2005) lança novas luzes à discussão sobre a literariedade dos textos para crianças menores de dois anos ao abordar o estatuto ficcional e não ficcional de um texto.

O autor subverte a compreensão da ficção como algo inventado e imaginado e nos aponta o conceito como sendo uma representação de realidades. Para o autor, a realidade é apenas mais uma definição que inventamos para tentar organizar e entender o mundo. A realidade, é, então, nada mais do que representações forjadas em nossa mente para ordenar e classificar a vida. Assim, a norma do mundo é a ficção, já que o representamos através de diferentes linguagens. Contudo, os diferentes discursos utilizados para dizer o mundo podem apresentar uma dimensão maior ou menor de ficção. O espectro ficcional abarca intensidades maiores e menores de fantasia, de ilusão e de sonho.

As babushkas²² russas são evocadas pelo autor para representar os diversos níveis de ficção (e de realidade) que vão conformando a história. Dentro da história vão aparecendo babushkas menores dentro de babushkas maiores dentro de babushkas ainda maiores, configurando nossas concepções da realidade e mostrando-a como efeito de nossos discursos. Depreendemos dessas ideias que os sentidos e os significados não estão dispostos no mundo para serem descobertos e apreendidos. Ao contrário, eles são criações artificiais e culturais produzidas pelo fazer humano na tentativa de se integrar com e no mundo.

²² Babushkas, também conhecidas como Matrioscas ou bonecas russas, é um brinquedo tradicional da Rússia que se constitui de uma série de bonecas ocas, feitas geralmente de madeira, colocadas umas dentro das outras, da maior até a menor, a única que não é oca. O número de figuras que se encaixam varia de 6 a 8. Fonte: <http://aprender-russo-online.blogspot.com.br/2009/02/historiaorigemmatrioshkamamushka.html>. Acessado em 02/02/16.

Do mesmo modo, as ciências são aproximações originais e transitórias da realidade e se calcam em um conjunto de abordagens e interpretações que, muitas vezes, competem entre si. Dessa forma, as descrições feitas pelas ciências nos aproximam da realidade e nos dão o conforto, a tranquilidade e a ilusão de a dominarmos. Entretanto, a vida continua nos inquirindo agônica e interminavelmente.

A ficção é, pois, uma instância necessária para darmos sentido e organizarmos a vida. Contra as ameaças do mundo de dentro e do mundo de fora, nós, seres humanos, reagimos fabulando, produzindo sentidos para as coisas que não compreendemos, e nossas construções mentais são as pedras necessárias para tamparmos as lacunas da realidade.

O filósofo Flusser²³ (2007) declara que a língua cria a realidade. As pedras, as estrelas, as árvores, a neve, a sede, o sono, a felicidade são fenômenos reais e só existem porque são palavras. Para o filósofo, a língua é realidade e não existe realidade sem a língua, por isso o mundo concreto só pode ser real para nós se antes o pronunciarmos. E completa que a língua

se espalha e se derrama, até, através de nós, impelindo-nos e impelida por nós rumo a novas conquistas de realidade. Cada palavra, cada forma gramatical é não somente um acumulador de todo o passado, mas também um gerador de todo o futuro. Cada palavra é uma obra de arte projetada para dentro da realidade da conversação a partir do indizível, em cujo aperfeiçoamento colaboram as gerações incontáveis de intelectos em conversação e a qual é confiada pela conversação a fim de que a aperfeiçoemos ainda mais e a transmitamos aos que virão, para servir de instrumento em busca do indizível (p. 199).

Não foram poucos os autores²⁴ que destacaram as relações entre as atividades lúdicas das crianças e as atividades artísticas. Em seu ensaio clássico *El poeta y la fantasia*, Freud (1984) associa a criança que brinca ao poeta que cria, pois ambos criam mundos, situando as coisas da dita realidade em uma nova ordem. O jogo de faz-de-conta proposto por Bernardo (2010) e Flusser (2007), como inerente ao fazer humano, também não escapa das correlações com as brincadeiras infantis, pois, segundo os autores, criamos nossa própria realidade. Eles também identificam um caráter emancipatório na brincadeira e no jogo ao conferir às atividades

²³Bernardo faz alusão ao filósofo Vilém Flusser e o utiliza em vários momentos de seus escritos para refletir sobre a ficcionalidade do mundo, o que gerou nossa curiosidade em conhecer as ideias do filósofo para ampliarmos a discussão sobre o mundo como representação. Todavia, gostaríamos de assinalar que, em decorrência do volume e da densidade das produções de Flusser, não foi possível adentrarmos profundamente em suas elaborações. Trazemos as contribuições de Flusser que estão no livro *Língua e Realidade*, sabendo que a leitura de outros de seus livros poderia acrescentar mais à fundamentação teórica da pesquisa em questão.

²⁴Autores como Bruner (2007), Peres (1997), Queiros (2012) discorrem sobre as características do universo infantil que também são encontradas na literatura.

lúdicas a possibilidade de reconfiguração do real. Flusser (2007) alega que somente se a sociedade for levada a brincar com pedaços e cacos de informações poderemos ressignificar o que entendemos como artista. No lugar de criadores divinos que detêm um dom sobrenatural, compreenderemos os artistas como jogadores e seres brincantes que trocam e subvertem informações, criando algo novo e improvável.

De acordo com Machado (2004), brincar é produzir, fabricar, criar... o que faz da forma brincada a *poiésis* de cada criança. Através da brincadeira, a criança ultrapassa o real, transformado-o através de sua capacidade imaginativa. Dessa forma, os jogos de faz-de-conta infantis não são apenas recordações ou imitações da cultura, mas criações artísticas projetadas para dentro da realidade. Essa poética congrega a essência da beleza e da poesia, pois possui criação, originalidade e imaginação, as quais incluem êxtase, prazer, dor, medo e insegurança. Esses sentimentos transformam o ato de brincar em uma experiência estética, um misto de ilusão e verdade que demarca o brinquedo das crianças e as possibilita criar mundos diversos. Nesse sentido, há diferentes maneiras de se fazer mundos. Podemos construí-los através das linguagens corporal, pictórica, musical, literária, científica, filosófica e tantas outras quanto forem possíveis ao ato criador. Por isso, o brincar infantil é estético por excelência e incorpora uma dupla contemplação: para quem vive e para quem observa.

Vigotski (2009) assevera que a criação é condição necessária para a existência, e tudo que vemos em nosso cotidiano teve sua origem no processo de criação humana. Para o psicólogo, o nosso cérebro não é apenas um órgão que conserva e reproduz nossas vivências, mas sim um órgão que “combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novos comportamentos” (p. 14). Cada ciclo da infância possui sua forma característica de criação derivada das interações culturais e das especificidades biológicas. Além disso, a atividade criadora “não existe de modo isolado no comportamento humano, mas depende diretamente de outras formas de atividade, em particular do acúmulo de experiências” (p. 19). A possibilidade de passar da experiência sensível para as linguagens simbólicas é também, para Vigotski, um ato artístico, uma vez que refaz, reformula, subverte e transforma metaforicamente o que é ordinário e convencional em algo novo e peculiar. Esse ato criador produz um efeito estético a partir do momento em que transcende e afeta outros sujeitos. O autor ainda acrescenta que o ato criador, antes de se tornar uma realidade externa, foi uma realidade interna na medida em que se constituiu no tecido da reunião de experiências, imagens mentais, escolhas e pontos de vista.

Entrelaçando as ideias de Vigotski (2009), Flusser (2007), Bernardo (2010) e Machado (2004), podemos inferir que a expressão da relação das crianças com o mundo é criar a língua, ou seja, fazer poesia no sentido flusseriano. Interrogadas pela vida que se apresenta no seu dia a dia e que constantemente se revela a elas como enigma, as crianças dão nomes às coisas objetivando-as poeticamente.

As ideias de Bernardo (2004, 2005, 2010) apresentadas até aqui podem nos fazer supor que tudo seja ficção. Todavia, o autor não nega que seja necessário estabelecer uma referência com o real para que a ficção se construa a partir dele ou contra ele. Sua argumentação é que só podemos ter acesso ao real pela mediação de discursos que elaboram ficções aproximativas da realidade, e ele completa dizendo que toda a linguagem pode ser, então, percebida como metafórica, já que as palavras não são as coisas que elas designam. Dessa forma, o jogo de faz-de-conta construído pelos discursos humanos nada mais é do que ficções que desempenham o papel do real.

Saramago, na epígrafe deste capítulo, já nos alerta sobre a impossibilidade da linguagem em conhecer, reconhecer e comunicar tudo o que é humanamente experimentável e sensível. Apresentando muitas facetas, ela se faz simultaneamente pletórica e insuficiente. A ambiguidade da linguagem lhe confere um caráter enigmático e desperta o interesse de um ir além como possibilidade de desvelamento. Chegamos assim aos estudos “meta”, que tentam captar o mistério, a essência da linguagem. Pelo fato de os estudos da metalinguagem terem como substrato a própria linguagem, estes carecem dos mesmos problemas do objeto que o motivou: insuficiência, abundância, ambiguidade e equívoco.

Muitos livros dedicados aos bebês não apresentam estrutura narrativa e características do que usualmente conformam os textos literários. Todavia, eles propõem discursos que se materializam não como uma transcrição da realidade, mas como sua (re) apresentação.

O livro *A minha roupa*, da editora Edicare, com ilustrações de Amélie Groux, reflete bem essa perspectiva. Esse livro apresenta o mundo para o bebê na medida em que traz objetos que fazem parte de seu cotidiano imediato, como a fralda, a cueca, as meias, os sapatos e outros mais. Todas as ilustrações são simples e ocupam a parte central da página, o que torna mais fácil o olhar da criança. Além disso, elas não obedecem a uma proporcionalidade entre os objetos reais, o que indica que esse critério ainda não faz parte do mundo dessas crianças. Não

há a presença de outros adereços ou detalhes imagéticos que possam dificultar a associação dos bebês com os objetos. A opção pelo uso dessas imagens auxilia as crianças a organizar o mundo a sua volta, já que o mundo exterior é, para elas, muito mais complexo e confuso.

Fig. 16
A minha roupa



Fonte: Amelie Graux, 2012

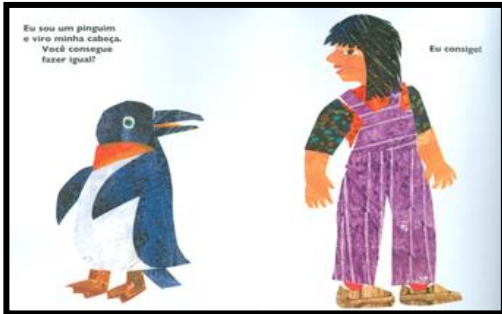
Fig. 17
A minha roupa



Fonte: Amelie Graux, 2012

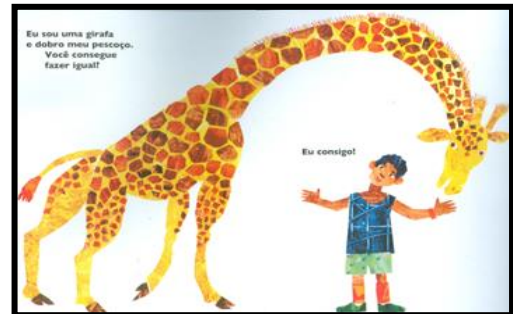
O livro de Eric Carle, *Da cabeça aos pés*, apresenta uma outra proposta que nos faz refletir sobre a literariedade dos livros dedicados aos bebês. A obra dialoga com as possibilidades e as necessidades do universo dos bebês na medida em que os convida a prestar atenção às partes do corpo e suas possibilidades de ação. À diferença dos livros pedagógicos em que aparecem as partes do corpo com seus devidos nomes, o livro de Carle desafia os leitores a imitarem os movimentos feitos pelos animais com a utilização de códigos icônicos e gráficos que acentuam a expressão do movimento. O autor utiliza personagens que habitam e cativam o universo das crianças para desafiá-las a imitar seus peculiares movimentos: o macaco balança os braços, a foca bate palmas, o elefante bate as patas, o pinguim vira o pescoço.

Fig. 18
Da cabeça aos pés



Fonte: Eric Carle, 2013

Fig. 19
Da cabeça aos pés



Fonte: Eric Carle, 2013

São situações que personalizam e contextualizam os movimentos propostos. O autor opta pela utilização, em sua maioria, das cores primárias e de traços simples para permitir que os pequenos leitores não se percam em leituras paralelas e se concentrem na brincadeira de imitar os animais. Todavia, apesar de simples, as ilustrações são primorosamente trabalhadas com pinceladas que dão texturas aos personagens e colaboram para educação do olhar. A escolha das cores, do traçado e do espaço duplo na página demonstra o respeito do autor pela ainda incipiente estrutura cognitiva do pequeno leitor, pois ele ainda está em processo de conhecimento do mundo. A estética da imagem passa também por uma construção gradual do ver e é isso que encontramos ao apreciar as figuras propostas por Carle. O livro é cartonado e tem dimensões maiores, o que facilita o manuseio pelas crianças de tão pouca idade.

Essa obra transcende os aspectos pedagógicos de nomear as partes do corpo e propõe uma brincadeira interativa com as crianças. Com isso, o autor faz com que as crianças percebam que podemos fazer coisas com a linguagem que não só nomear o mundo: a linguagem nos convida a perceber, a imitar, e a agir. Esse é um livro para ser experimentado com os olhos, os ouvidos e o corpo, indicando a verdadeira dimensão lúdica do trabalho de linguagem.

Vale, também, citar o livro *Cocô no trono*, de Benoit Charlat, que trata de uma questão muito peculiar e importante para as crianças: a retirada das fraldas. Essa é uma etapa da vida que merece muita atenção e cuidado, pois envolve uma mudança de comportamento e é, para muitas delas, um ritual de passagem.

O livro é cartonado com ilustrações coloridas. Não há muitos elementos visuais nas imagens que compõem cada página, o que possibilita que o leitor não se perca entre o que diz o texto

verbal e o que é representado pelo texto visual. O texto é construído a partir do personagem de um pintinho que se vê às voltas com os cocôs feitos por diferentes espécies de animais. Para cada tipo de cocô o pintinho tece uma consideração. Assim, as crianças vão se deliciando com diversos animais que fazem cocôs diferentes sentados no vaso sanitário.

Fig. 20
Cocô no trono



Fonte: Benoîte Charlat, 2006

Fig. 21
Cocô no trono



Fonte: Benoîte Charlat, 2006

Fig. 22
Cocô no trono



Fonte: Benoîte Charlat, 2006

O livro apresenta um tema que vai ao encontro do universo infantil. A frase inicial denota o encadeamento temporal - “Esta é a história de um porquinho que faz cocô de pudim...”. A descrição das cenas é o ponto de destaque da proposta, e o acúmulo delas resulta na decisão do pintinho de sair do penico e assumir o lugar onde os mais velhos fazem cocô: a privada. Essa pequena sequência de cenas é que justifica a frase “sozinho feito gente grande!”, e, ao final todos os animais voltam para parabenizar o pintinho “que não se esquece de dar descarga!”.

Para os bebês, uma sequência simples como essa pode ser uma forma de eles inferirem “e depois? ”, “e depois? ”, “e por fim... ”, elementos linguísticos encadeadores da sequência temporal.

Fig. 23
Cocô no trono



Fonte: Benoîte Charlat, 2006

Como proceder, então, para classificar os livros destinados a bebês como literários ou não literários? Eagleton (2003) declara que

Todas as nossas afirmações descritivas se fazem dentro de uma rede, frequentemente invisível, de categorias de valores; de fato, sem essas categorias nada teríamos a dizer uns dos outros. Não que tenhamos alguma coisa chamada conhecimento fatural que possa ser deformado por interesses e juízos particulares, embora isso seja perfeitamente possível; ocorre, porém, que sem interesses particulares não teríamos nenhum conhecimento, porque não veríamos qualquer utilidade em nos darmos ao trabalho de adquirir conhecimento. Os interesses são constitutivos de nosso conhecimento, e não apenas preconceitos que se colocam em risco. A pretensão de que o conhecimento deve ser “isento de valores” é, em si, um juízo de valor. (p. 19)

Como nenhum discurso é neutro, o interesse constitutivo dessa pesquisa é buscar referenciais teóricos que auxiliem na caracterização dos livros destinados aos bebês como literários ou não literários, uma vez que há muitas maneiras de falar sobre literatura.

Como exposto anteriormente, também, os bebês não desenvolveram ainda estratégias leitoras que lhes possibilitem apreender o complexo sistema de organização que subjaz as narrativas literárias. Assim, eles ainda não são capazes de sozinhos, construir textos que possam ser reconhecidos como narrativas propriamente ditas. Embora não sejam capazes de criar discursos narrativos nem de compreender ainda o encadeamento temporal das histórias, essas crianças dispõem de outros tipos de linguagens de que se utilizam para construir seus enunciados. Os balbucios, os gestos e o choro são exemplos de linguagens de que os bebês fazem uso para se comunicar e relatar fatos ocorridos. A incapacidade de se expressar

verbalmente não deve ser vista como impedimento para perceber, nas intenções comunicativas dos bebês, o embrião das narrativas futuras. Os bebês evocam gestos de músicas, apontam para objetos e partes do corpo como forma de construir relatos de eventos vividos e de expressar desejos. É função do adulto, que participa desses contextos de interação, saber colocar em palavras o que eles falam por meio de outros sistemas simbólicos.

Para Perroni (1992), a tentativa feita pelas crianças de narrar episódios vivenciados pode ser vista como um comportamento preparatório para a construção das narrativas propriamente ditas. Essas tentativas, denominadas de protonarrativas, são derivadas de respostas a perguntas feitas pelos adultos que requerem o preenchimento de elementos dentro de uma estrutura típica do discurso narrativo. São perguntas do tipo: onde você foi passear ontem à tardinha?, ou: o que você fez no fim de semana?, ou: como você machucou o dedo?, e outras que remetam à experiências anteriores. A função dessas perguntas seria levar a criança a aprender a contar, ou seja, organizar suas ideias em forma de discurso narrativo. Esse “jogo de contar” aparece, para a autora, por volta dos primeiros dois anos de vida da criança. Entretanto, pesquisadores como Bruner (2007) e Golse (2007) têm evidenciado que bebês de poucos meses de vida já apresentam a surpreendente capacidade de assumir seu papel no diálogo, mantendo seus turnos de enunciação. Isso nos leva a crer que os bebês, ao contrário do que se acreditava, já são capazes de abstrações baseadas em sentidos e significações que vão extraíndo da experiência vivida. Mais adiante abordaremos mais detalhadamente o assunto, mas para o momento é importante frisar que, mesmo não por meio de abstrações verbais, os bebês são incrivelmente competentes na arte de significar e expressar suas significações.

Apesar de discordarmos do escalonamento etário feito por Perroni (1992) em sua pesquisa sobre o desenvolvimento do discurso narrativo, pois o desenvolvimento de determinadas habilidades das crianças está em direta relação com as experiências que seu entorno sociocultural oferece, acreditamos ser pertinente considerar a sua abordagem sobre os modos de acesso à narrativa aos quais a criança é apresentada. De acordo com a autora, a criança é exposta a dois tipos distintos e não relacionados de discurso narrativo: o primeiro acontece através do “jogo de contar”, “um processo analítico em que não há de antemão uma situação completa a ser narrada e que vai sendo configurada pelas perguntas e respostas” (p. 60); e o segundo acontece através de histórias contadas pelo adulto e recontadas, posteriormente, pela criança. O papel do adulto na coordenação desses dois modos de narrar é preponderante na

medida em que ele atua na construção conjunta da narrativa. Isso propicia que a criança comece a analisar a estrutura sintático/ semântica das narrativas. Dessa forma, podemos inferir que a construção da capacidade de narrar tem suas origens em contextos específicos de interação entre adultos e crianças.

Guimarães (2014), em seu artigo “De uma fantasia que não seja mera ilusão”, traz as contribuições de Agamben, que atribui à ideia de jogo um papel transformador. Através da teoria das profanações de Agamben, que indicou ser possível “fazer novas todas as coisas” a partir da negligência que ignora os rituais e faz um uso particular das coisas independente de seus significados, Guimarães (2014) atesta que as crianças “não reafirmam a norma ou o ritual ligado originalmente às coisas” (p.25), mas elaboram uma verdadeira recriação. Para o autor a característica revolucionária das crianças não carrega a noção idealizada da liberdade criadora, ao contrário, elas elaboram um rompimento por dentro do já constituído. A arte livre das crianças é regida por regras e sentidos que vão se modificando a partir do próprio fazer. Esse talento inerente das crianças de criar ficções não as afasta da realidade, mas, ao contrário, serve de alicerce para estruturação de seu processo de construção do eu.

A “ideia de uma fantasia que não seja mera ilusão” é confirmada por Vigotski (2009), que declara existirem formas diferentes de relacionar fantasia e realidade no comportamento humano, mas que em todas elas é possível perceber uma combinação de imagens tomadas da realidade e presentes na experiência anterior do sujeito. Essas construções são elaboradas com elementos da realidade e submetidas a reconstruções ou modificações. Além disso, para o autor, as imagens da fantasia servem também de expressão interna para os nossos sentimentos; assim, as imagens fantásticas propiciam uma linguagem interior de sentimentos que são reais. Quando assistimos a um filme de terror, sabemos se tratar de um produto ficcional. Entretanto, os sentimentos de apreensão e medo que a película nos impõe são totalmente reais. Depreendemos disso que a imaginação influencia nos sentimentos e que toda forma de criação fantástica contém elementos afetivos.

O autor enfatiza que os elementos afetivos despertados pelo ato criador da imaginação precisam se entrelaçar com a parte intelectual do sujeito para se encarnarem e se tornarem realidade. Em outras palavras, a imaginação precisa ser completada, ou seja, tornar-se um artefato, uma palavra, uma imagem, enfim, tornar-se um produto que possa ser partilhado com o coletivo cultural. Assim, ao se encarnarem, retornam à realidade.

Podemos inferir que a separação entre fantasia e realidade não se estabelece de maneira tão inequívoca quanto podemos crer e que as elaborações ficcionais se alimentam de experiências empíricas que, por sua vez, também são produtos de criações imaginárias. O círculo da atividade criativa da imaginação proposto por Vigotski (2009) se completa quando a fantasia se encarna na realidade e nos dá a ver que a fantasia não é mera ilusão, mas que toda a verdade tem estrutura de ficção.

CAPÍTULO 5 – TEMOS DIREITO À INTELIGÊNCIA ANTES DA PALAVRA? TEMOS DIREITO À PALAVRA ANTES DA FALA?

Maria Laura, uma menininha de olhos espertos e cabelos claros, adora ouvir música. Com um ano e dois meses de vida, ela não podia ouvir qualquer som que se assemelhasse a uma canção que já começava a balançar o corpo e bater palmas. Sua prima, bem mais velha e muito querida, por ser sua vizinha, descia todos os dias dois lances de escada para compartilhar com ela a mesma paixão. Certo dia, sentadas no chão, uma de frente para outra, a prima resolveu ensinar-lhe uma nova cantiga. Maria Laura logo ficou hipnotizada ao ouvir os primeiros acordes da canção. Entre sons e gestos, a pequena pediu que a música fosse repetida por diversas vezes. Ao ouvir o refrão erguia os braços, agitava-os no ar e balbuciava “aê, aê, aê”.

Por dias seguidos, a menininha solicitou à prima que ela repetisse a canção erguendo os braços e balançando-os no ar. Até que um dia, a garotinha pegou a mãe pela mão, levou-a até a porta de sua casa, ergueu os braços, os agitou no ar e balbuciou “aê, aê, aê. O que poderíamos pensar sobre os significados dessa ação?

Relato pessoal

Foram muitos os autores que cruzaram o nosso caminho na tentativa de aguçar nosso olhar e de ressignificar nossos saberes sobre as interações iniciais dos bebês com o mundo. Não há como discorrer sobre todas essas contribuições dada a abrangência das áreas de conhecimento que integram as produções desses muitos teóricos e pesquisadores. Entretanto, é preciso sinalizar que as aproximações do universo infantil exigem o diálogo constante com todas as ciências que tratam do tema devido às sombras e às interpelações constantes que caracterizam esse ciclo de vida.

A intenção deste estudo se alicerça na tentativa de pensar o fenômeno “bebês” dentro das exigências que ele nos impõe e não a partir de paradigmas já consolidados. Como lidamos com diferentes campos do saber, estamos cientes dos desafios de conciliar ideias e enfrentar contradições. Nas palavras de Bakhtin (2012), “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. [...] É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sobre a mesma definição geral” (p. 33). Sendo assim, cada sujeito defronta-se com situações que exigem recortes distintos de outros feitos por sujeitos diferentes. O caráter do desenvolvimento não se edifica sobre visões lineares e unívocas. Ao contrário, ele se faz por meio de contradições, negociações, interconexões e associações de significados.

Dessa maneira, todo conhecimento apresenta, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de “sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos” (MORIN, 2003, p. 24). É um processo circular passando da análise à síntese e da síntese à análise e que deve inserir um conhecimento particular dentro de seu conjunto. O apagamento das fronteiras entre as diferentes áreas de conhecimento é fundamental para elucidar as relações de reciprocidade entre as partes e o todo e, como bem observa Morin (2003), reconhecer o elo natural e insensível que liga as coisas mais distantes e as mais diferentes.

Propomos a articulação de distintos e complexos universos semióticos objetivando ampliar os significados e sentidos atribuídos ao modo como os bebês iniciam seu movimento de construção do aparelho psíquico. Para enfrentar essa questão, nada melhor do que aderirmos àquilo que Morin (2002) vem denominando de Paradigma Epistemológico da Complexidade, ou seja, um conhecimento, situado no tempo e no espaço e, por isso, transitório e incerto, que se beneficia da transdisciplinaridade e que nos impõe confrontos, mas também novas perspectivas. À diferença de aparentarmos uma mestiçagem teórica incongruente, nossa crença está balizada no caráter da co-construção e dos processos dialógicos na constituição do conhecimento sobre o mundo.

O alto grau de dependência do bebê humano dos adultos faz com que nos relacionemos com essas crianças como se delas já tudo soubéssemos. Entretanto, a pouca idade é inversamente proporcional à sua imensa complexidade, que ainda não foi totalmente desvendada e que nem sabemos se um dia será. O fato de não usarem a linguagem verbal para expressar sua maneira de produzir significados e sentidos obscureceu, durante muito tempo, as interações dos bebês com seu entorno sociocultural. Àquele que não fala foi negado o direito à cidadania, ou seja, o direito de ser um sujeito que interage com a cultura produzindo significações e fabricando cultura.

Saber exatamente como os bebês iniciam seu processo de subjetivação é algo que tem gerado buscas constantes de muitos pesquisadores. De maneira concisa, poderíamos dizer que a vida psíquica consiste em fazer representações do mundo, representações de si mesmo e representações das relações que se tem com o mundo e consigo mesmo. A instauração do aparelho psíquico não deriva simplesmente de fazer decodificação de mensagens, pois, se assim fosse, todos teríamos o mesmo mundo de representação interno.

Por consequência, o que tentamos fazer, no caso específico dos bebês, é usar as novas tecnologias, como ultrassom e vídeos, e os indícios que eles nos apontam para tentar construir representações provisórias que nos auxiliem a nos acercar cada vez mais do modo como eles se relacionam com o mundo. Essas aproximações são necessárias para modificar concepções e favorecer interações de qualidade²⁵ as quais possibilitem práticas que respeitem e exaltem a riqueza e as competências dessas crianças em se implicar no mundo. Isso nos dará condições de melhor analisar a diversidade de livros para bebês e as experiências literárias e estéticas que essas obras podem propor.

No presente capítulo, optamos, entre tantos outros autores, entrelaçar as colaborações de Vigotski (1991, 1995, 1996, 2000, 2001, 2008, 2009), Wallon (*apud* Galvão, 2010), Bruner (2007, 2008, 2012, 2014) e Golse (2002a, 2002b, 2003, 2005, 2007) para tentar elucidar e tornar observáveis aspectos das interações iniciais dos bebês com seu entorno. Esses teóricos consideram a narratividade uma das principais ferramentas para a constituição da subjetividade infantil. Para eles, os bebês adquirem, em suas interações iniciais com o mundo, um *script* e movimentos comunicativos que lhes possibilitam aprender que podemos fazer coisas com as palavras. Entretanto, ainda que eles enfatizem a importância da palavra para a constituição do humano, esses autores não desconsideram a competência dos bebês em produzir significações por meio de outros processos semióticos.

Inicialmente, relataremos as competências sensoriais dos fetos e dos bebês, a fim de afirmarmos o alto grau de complexidade do desenvolvimento das condutas das crianças e como tais condutas estão diretamente imbricadas com as experiências que elas vivenciam.

Para tanto, buscamos aporte teórico nas ideias de Ceccatty (1999) e Klaus e Klaus (2001) para descrevermos e analisarmos o aparato biológico-sensorial dos fetos e dos bebês sempre tentando dialogar com a perspectiva histórico-cultural. Também procuramos embasamento conceitual em Golse (2002a, 2002b, 2003, 2005, 2007), reafirmando a necessidade de muitas vozes para tentar nos aproximarmos cada vez mais dos sentidos e das significações produzidas pelas crianças de até dois anos de idade. Golse amplia nossa visão sobre o processo de humanização ao trazer para a discussão a afirmativa de que o inconsciente e a

²⁵Sabemos que o conceito de qualidade é dinâmico e relativo e que se transforma no tempo e no espaço. Contudo, optamos por relacionar, em nossa pesquisa, o termo qualidade à ampliação da criação de sentido. Dessa forma, o termo subjaz a uma série de concepções que nos são caras, como a concepção de infância, de criança e, agora, de bebê.

linguagem assinam a nossa humanidade. Dito de outra maneira, somos feitos de signos, mas também de sonhos.

Vigotski (1996, 2000), Pino (2005) e Martins (2015) serão nossos interlocutores ao tratarmos do desenvolvimento histórico-social do psiquismo humano. E Golse (2002a, 2002b, 2005, 2007) nos auxiliará na ampliação da discussão sobre o crescimento e a maturação dos processos psíquicos dos bebês através de uma visão transdisciplinar e plurifatorial da ontogênese dos seres humanos.

A opção por colocarmos autores como Vigotski e Golse na fundamentação teórica desta pesquisa, os quais se ocupam da discussão sobre sentido e significado a partir de perspectivas distintas, uma histórico-cultural e a outra fenomenológica respectivamente, se dá por afirmarmos o nosso interesse em buscar caminhos possíveis para que outros discursos possam se articular. Os dois autores, apesar de falarem de lugares diferentes, comungam da ideia de haver dois planos no processo de instauração do aparelho psíquico – um social e outro pessoal. Isso quer dizer que eles compartilham o entendimento de que a humanização não emerge da maturação e do desenvolvimento orgânico. Ao contrário, as “formas humanas” surgem como resultado da inserção das crianças nas práticas sociais do seu meio cultural e através da mediação do Outro.

Fieis à nossa concepção do papel do outro na produção do conhecimento, reiteramos nossa opção em tentar apreender, nas palavras de Morin (2003), “o que é tecido junto, isto é, o complexo” (p. 14). E completando com a voz do autor salientamos que

a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão de longo prazo (p. 14).

Assim sendo, partimos agora para o desafio de procurar tecer uma rede de conhecimentos capaz de articular as partes com o todo e o todo com as partes com o objetivo de encontrar caminhos e ressignificar trajetórias sobre como os bebês leem o mundo e produzem discursos antes de aprenderem a ler no sentido convencional da palavra.

5.1. As competências dos bebês e o raiar da consciência

Ao nascer, o bebê é introduzido em uma rede de significações que ele vai tentando desvendar à medida que se relaciona com os instrumentos da cultura, pois o desenvolvimento humano tem sempre uma dupla natureza: biológica e cultural. Cada choro, gesto, balbucio, sorriso é nomeado pelos membros mais experientes e é essa mediação que constrói os alicerces para representações dos bebês. Toda ação da criança é um processo contínuo de construção de sentido, a fim de introjetar as particularidades do seu entorno e se constituir como sujeito do e no mundo. Assim, o desenvolvimento da criança não é só o que podemos ver externamente, como aumento do peso e da estatura, mas é também o que, muitas vezes, não podemos observar.

Tomando as palavras de Winnicott (1975), um bebê deixado à própria sorte não existe. Ou seja, o desenvolvimento do cérebro não é autônomo e depende das relações que a criança estabelece com o meio. Assim, desde o nascimento, a quantidade e a qualidade das interações vão ampliar ou restringir o universo de significações e sentidos.

A criança tem um desenvolvimento holístico. Isso significa dizer que o modo como ela apreende o mundo não se dá de forma compartimentada e que é o corpo, como um todo integrado, sua principal ferramenta para experimentar a vida. É através do corpo que o *infans*, aquele que não fala, inicia sua “leitura” do mundo, sendo o corpo o seu espaço de narração.

Durante muito tempo o termo “lactente” foi utilizado para se referir aos bebês como um ser passivo e quase inteiramente dependente dos adultos. Contudo, as últimas quatro décadas²⁶ têm demonstrado que eles são dotados de muitas competências, o que alargou os estudos e as interrogações sobre as interações iniciais dessas crianças.

Pesquisadores como Klaus e Klaus (2001) afirmam que, na vida uterina, o mundo do feto está cheio de atividades, de ritmos, de sensações e de sentidos que já se mostram eficazes para dar respostas às ações e às emoções da mãe. O aparato biológico do feto, como a visão, a audição, o paladar e o tato, prepara o bebê para suas primeiras interações minutos após o nascimento.

²⁶ Para mais informações sobre os recentes estudos sobre os bebês ver artigo de VASCONCELOS et al. “A incompletude como virtude: a interação de bebês em creches”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(2), pp. 293-301.

Segundo esses autores as experiências do bebê intraútero servem como um “ensaio” que o prepara para a vida fora do útero.

Os mesmos autores atestam que microfones colocados no útero de mães, em idade gestacional entre vinte e quatro e vinte e oito semanas, mostraram que o ambiente uterino é uma sinfonia de sons e vibrações que compreendem o ruído do sangue correndo pelos vasos sanguíneos da mãe, seus batimentos cardíacos, sua respiração, seus movimentos gastrointestinais e sua voz. Esse procedimento também constatou que os fetos são sensíveis a barulhos externos e aos movimentos físicos da mãe, como também ao seu estado emocional e fisiológico. A partir dos movimentos respiratórios e cardíacos da mãe, o feto forma uma memória da sua voz, das suas atividades físicas e de seus estados emocionais. Essa memória chamada pré-natal encontra ressonância nos discursos de mães e pais que narram a extraordinária capacidade dos recém-nascidos²⁷ de reconhecerem uma melodia, um poema ou um acalanto que lhes foi oferecido quando eles ainda estavam dentro do útero. É espantoso pensar que uma criança ainda intraútero possa ter uma representação mnemônica de algo experimentado empiricamente, mas, como veremos nas seções seguintes, existe um tipo de memória denominada involuntária que se estrutura a partir da excitação do córtex cerebral e que resulta em registros espontâneos.

Para nosso tema em questão, essas observações e descobertas são importantes, pois atestam que mãe e bebê estão envolvidos em um diálogo constante muito antes do nascimento. Essa comunicação pré-natal é uma atividade dialógica, para citar o conceito bakhtiniano, em que a mãe se ajusta às novidades e ritmos de uma nova vida e o feto experimenta o mundo através das vibrações e sensações mediadas pela mãe.

5.1.1 A capacidade visual do recém-nascido

Ao contrário do que se pensava antes²⁸ um bebê com menos de cinco horas de nascido é capaz de olhar fixamente para a mãe se ela estiver a uma distância de mais ou menos vinte a vinte e

²⁷ Segundo o Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DATASUS), o período neonatal começa no nascimento e termina após 28 dias completos depois do nascimento. Dessa forma, a definição de recém-nascido utilizada nessa pesquisa adota esse recorte etário. Informação acessada em <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/definicoes.htm> em 24/02/2016.

²⁸ Klaus e Klaus (2001, p. 39) relatam que em 1996, T. G. Bower, que dedicou seus estudos a desvendar o universo dos recém-nascidos, desenvolveu um experimento no qual alguns bebês receberam uma chupeta com um controle conectado a uma tela na qual eram projetados diferentes rostos de mulheres, incluindo os rostos de

cinco centímetros. Não é por acaso que a distância entre o seio e o rosto da mãe tem mais ou menos essa medida. Como os bebês nascem míopes, eles, nos primeiros três ou quatro meses de vida, não conseguem acomodar a visão à distância. Por isso, se sentem muito mais atraídos por objetos que estão próximos do seu raio de visão. Apesar disso, os recém-nascidos enxergam suficientemente bem para se sentirem atraídos, imitarem e responderem a várias expressões faciais da mãe²⁹ e de outros adultos. Os bebês, ainda como poucas horas de nascido, são extremamente responsivos a mudanças sutis nos rostos de suas mães ou nos de outros personagens maternos.

Os recém-nascidos, segundo Klaus e Klaus (2001), tendem a esquadrinhar os contornos externos dos objetos ao invés de focarem nos detalhes. Assim, quando olham para o rosto humano, eles primeiramente examinam o contorno para depois passar para os olhos e a boca. Esses períodos de exploração do rosto da mãe ou de outros objetos são breves, mas levam os bebês a interações que são vitais para o seu desenvolvimento emocional, social e cultural. Essa comunicação inicial com a mãe nos leva a confirmar a teoria vigostkiana da origem social das funções mentais superiores e de que a história do ser humano implica um duplo nascimento, o biológico e o cultural, já que só a emergência das características biológicas não é insuficiente para constituição do humano.

Muitos outros experimentos foram feitos com a finalidade de pesquisar a acuidade visual dos bebês. Na década de sessenta, o dr. Robert Fantz, citado por Klaus e Klaus (2001), demonstrou que os bebês manifestam preferência entre padrões abstratos que apresentem curvas e listras, são especialmente atraídos por contornos nítidos e pelo contraste claro/escuro e demonstram preferência pelas cores primárias. A atração pelo contraste claro e escuro nos leva a supor que essa discriminação poderia ser uma competência precoce dos recém-nascidos que os habilitaria a identificar a aréola do seio materno pela contraposição de cores. A preferência por padrões abstratos também é analisada por Golse (2007), que declara que o “bebê faz primeiro um retrato abstrato da mãe, antes de fazer, posteriormente, um retrato figurativo de tipo fotográfico” (p. 242). Para o psicanalista infantil, isso acontece porque o bebê humano, em suas interações iniciais, faz representações generalizadas que constituem

suas mães. Após um período de observação direta, Bower e seus colaboradores concluíram que havia um padrão para a sucção da chupeta pelos bebês. Assim, quando eram projetados os rostos de mulheres desconhecidas os bebês tendiam a sugar a chupeta de uma determinada forma. Contudo, quando era o rosto de mãe que os bebês viam na tela a sucção tomava outra configuração.

²⁹ Utilizamos o termo mãe por diversas vezes no texto, mas estamos cientes de que ele corresponde a qualquer adulto que desenvolva a função maternante.

verdadeiras linhas dramáticas, emocionais e temporais e que possibilitam um reconhecimento e um investimento do objeto através de seus contornos “rítmicos e interativos” antes mesmo dos bebês poderem reconhecê-lo pelas suas características formais e estáticas.

5.1.2. Audição: do feto ao recém-nascido

O líquido amniótico colabora para que o som viaje facilmente pelo útero materno. Meses antes do nascimento, a audição dos bebês já se encontra bem desenvolvida.

Os recém-nascidos são muito responsivos à voz humana. Isso demonstra que os bebês não vivem em um mundo fechado e que estão aptos e sedentos para se comunicar. As interações verbais e não-verbais entre os bebês e seus cuidadores fundam o alicerce para a ancoragem de toda a aprendizagem infantil. Os “atos de fala” declarados por Bakhtin (2012) podem ser transpostos para as relações comunicativas entre mães e bebês se considerarmos estas uma interação feita não somente por palavras, mas por gestos e sons que são nomeados e interpretados dentro de um contexto linguístico e não linguístico. Para ambas as partes existe produção de sentidos e por isso podemos inferir que há textos para serem lidos onde os significados são compartilhados.

A voz materna é um dos principais sons identificados pelo recém-nascido, poucos minutos após o nascimento. A preferência pela voz da mãe pode ser o resultado da interação constante mãe/bebê durante toda a vida fetal, mas, também, pode dever-se ao fato de as vozes mais graves, como as masculinas, serem menos audíveis pelo feto. A preferência pelas vozes mais agudas parece fazer com que as mães e os pais tenham desenvolvido uma maneira particular de falarem com seus bebês denominada de *motherese*. Geralmente, esse modo de conversar com os bebês apresenta um tom mais agudo e um prolongamento das vogais que permite aos bebês se familiarizarem com os sons de sua língua nativa. Mais do que outros estímulos, a voz, para os bebês, provoca sorrisos, atrai olhares, acarreta balbucios e gestos, o que permite uma relação face a face e motiva um jogo comunicativo entre o adulto e a criança.

Além dessa forma particular de linguagem, com frequência os adultos fazem uso de expressões faciais exageradas e de movimentos corporais que ajudam a acentuar a atenção do bebê e o seu interesse por essa forma de comunicação.

A *motherese*, que se caracteriza pela modificação da voz e pela prosódia, propõe-se a estabelecer contato afetivo, a socializar vocalizações e a motivar intercâmbios. Essa forma particular de conversação é de extrema importância porque insere as crianças na comunicação verbal e as motiva a fazer intercâmbios de significados e sentidos. A forma como os adultos modificam os padrões melódicos, em função do contexto da troca, vai dando aos bebês parâmetros para identificarem diferentes ações e sentimentos. Ao final do segundo mês de vida, os bebês já são capazes de alternar os turnos de conversação. Assim, eles respondem com balbucios as solicitações do adulto quando ele para de falar. Isso pode evidenciar que o bebê humano já vem “programado” para a comunicação e, por isso, é um ser social por natureza.

Golse (2007), ao qual retornaremos na próxima seção, declara que a prosódia é, de certo modo, a parte não-verbal do discurso verbal, na medida que ela veicula a parte emocional da cadeia falada. Contudo, ele alerta que é importante não fazer uma clivagem muito severa entre esses dois tipos de registro, pois há uma enunciação que diz respeito “às palavras em si mesmas, que nunca são puro enunciado, e há enunciado na própria música da linguagem que em nada é pura enunciação” (p. 102). Essa parte não-verbal da linguagem, à qual o autor dá o nome de analógica, é extremamente importante para a inserção dos bebês na linguagem verbal.

A capacidade de ouvir qualifica os bebês para perceber os sons das palavras, ou seja, para organizá-las, segmentá-las e reconhecê-las. No entanto, não devemos nos esquecer que o recém-nascido e os bebês de mais idade não trabalham sobre o mesmo objeto. Para os recém-nascidos, esse objeto consiste em sons que ele discrimina e categoriza. Já os bebês de mais idade apresentam mais vivência discursiva, o que os faz não mais atentar apenas para a prosódia, mas também para a palavra portadora de sentido.

5.1.3 A comunicação pré-verbal

Para Vigotski (2008), a relação entre o pensamento e a palavra é um processo dinâmico e contínuo, e que se modifica à medida que a criança se desenvolve. Entretanto, o autor salienta que o pensamento não é só expresso por meio de palavras, sendo por meio delas que ele se dá a ver. Para o autor, “cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se

desenvolve, desempenha uma função e soluciona um problema” (p. 157). Essa movimentação do pensamento ocorre interiormente através de uma série de planos. Dessa forma, é legítimo pensar que o recém-nascido vem ao mundo com um aparato biológico que o facultava a pensar. Contudo, o pensamento do bebê não é igual ao dos adultos ou o das crianças de mais idade, pois há um longo percurso feito pelo pensamento até que ele seja expresso em palavras. Para o psicólogo, o aspecto interior da palavra - semântico - e seu aspecto exterior - fonético, embora formem uma unidade, têm suas próprias leis e movimentos. Semanticamente, a criança parte de um todo significativo para, só mais tarde, passar a analisar as unidades semânticas em separado, os significados das palavras e dividir seu pensamento, anteriormente indiferenciado.

Enfatizando as ideias de Vigotski, Bruner (2007) declara que

Uma criança no início pré-linguístico não pode ser dita participar num ciclo griciano³⁰ consciente, quando utiliza signos convencionais nos seus jogos com a mãe. Tanta consciência parece improvável. Porém, a mãe atua como se a criança assim o fizesse. A criança, por sua vez, rapidamente começa a operar como uma espécie de versão júnior do ciclo griciano. Esperando a “aceitação” pela mãe de sua sinalização. (p. 35).

É evidente, nas ideias desenvolvidas por Vigotski (2008) sobre o significado das palavras, que a significação ocupa um lugar central na constituição do psiquismo infantil, já que ela possibilita a reconstrução interna do mundo externo. Bakhtin (2012), assim como Golse (2007), corrobora as ideias de Vigotski ao afirmar que

A palavra se revela como material semiótico privilegiado do psiquismo. É verdade que o discurso interior se entrecruza com uma massa de outras reações gestuais com valor semiótico. Mas a palavra se apresenta como fundamento, a base da vida interior. A exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada, que a exclusão de todos os outros movimentos expressivos a diminuiriam muito pouco. Se não nos voltássemos para a função semiótica do discurso interior e para todos os outros movimentos expressivos que formam o psiquismo estaríamos diante de um processo fisiológico puro, desenvolvendo-se nos limites do organismo individual. [...] o organismo humano não pertence a um meio natural abstrato, mas faz parte integrante de um meio social específico (pp. 53-54).

³⁰ Paul Grice é um filósofo inglês que declarou a existência de uma espécie de acordos linguísticos entre os interlocutores que desenvolvem uma conversação, seja ela escrita ou oral. Assim, em nossos intercâmbios comunicativos existe um “contrato linguístico” que define e delimita os esforços de cooperação de cada participante. Cada par comunicante reconhece um conjunto de propósitos comuns e de movimentos conversacionais que podem acolhidos ou rechaçados.

À diferença dos outros mamíferos, os sinais efetuados pelos bebês humanos produzem nos adultos um processo de significação que lhes possibilita descobrir a relação que existe entre seus sinais e as significações atribuídas pelo seu interlocutor. Esses ícones vocais e gestuais analógicos, ainda muito próximos do corpo sensorial e dos reflexos, servem de substrato para a aprendizagem das crianças, pois encontram um Outro que lhes outorga significado e sentido. A interpretação dos gestos, dos balbucios e dos choros dos bebês permite a inserção dessas crianças na cultura, pois dá a esses sinais o valor cultural compartilhado dentro de um padrão de normas, hábitos e valores.

Desse modo, o aparato sensorial dos bebês, geneticamente programado, dá a eles a capacidade de interagir com o meio social e cultural e de produzir representações sobre suas percepções. Todavia, é necessário não perder de vista que a internalização das práticas culturais só é possível pela mediação semiótica. Assim, as representações construídas pelos bebês são sempre mediadas, quer por sinais físico-químicos, quer por outras linguagens de valor semiótico.

Ceccatty (1999), como estudioso da biologia celular comparada, mostra-se perplexo com o fato do grande silêncio instaurado entre os dois a três milhões de anos, que poderiam ser qualificados como pré-verbais, e que “vão desde *Lucy* e do *homo habilis* mudos ao *homo sapiens sapiens* loquaz” (p. 9). Assim, desvalorizamos nosso presente com nossos silêncios infantis, isto é, com todo um conjunto de inteligência sem palavras que nos legaram nossos ancestrais como um patrimônio comum.

Depreendemos dessas considerações feitas por Bruner (2007), Ceccatty (1999) e Golse (1999) que os bebês são sujeitos que apresentam uma inteligência pré-verbal que os capacita a interagir com outros sujeitos. Suas representações mentais constroem modelos silenciosos da realidade, antes das produções linguísticas. Sua inteligência nunca esperou a palavra para se exprimir. Para isso, eles “emitem” sinais que são captados por um sujeito mais experiente que os interpreta de maneira formal de acordo com uma semântica estabelecida pela sua cultura. Toda essa codificação e decodificação permite que os bebês construam sua subjetividade, individualizem-se e adquiram uma pertença identitária.

A despeito de concordamos ou não com as conjecturas feitas por Ceccatty (1999), suas ideias são importantes para refletirmos sobre as capacidades cognitivas que antecedem a expressão da palavra. E elas nos chamam a um compromisso ético, e por isso responsável, de olharmos para os bebês com mais seriedade e atenção, pois eles experimentam o mundo no silêncio que reina antes da fala. Embora, ele possa estar pleno de sentidos e significados que estamos tentando compreender.

5.1.4. Completando a rede sensorial: tato, paladar e olfato

A boca e as mãos são as partes do corpo que apresentam mais transmissores táteis e, por isso, a boca é eleita pelos bebês como uma das formas preferenciais de “provar” o mundo. As sensações e percepções despertadas ao colocar um objeto na boca podem ser transferidas pelo cérebro para outro canal sensitivo-sensorial. Golse (2007) denomina essa faculdade de transmodalidade. Segundo o autor, é a partir dessa capacidade que os bebês constroem seus envelopes protonarrativos. Voltaremos a esse assunto com mais detalhes mais adiante.

A vida do bebê é marcada, em um primeiro momento, pela incapacidade de distinguir-se da mãe, ou seja, no início, ele é parte do corpo materno. Progressivamente ele vai tomando consciência de que é um ser distinto dela ou de não mais ser vestido pela pele comum à mãe ou a uma personagem maternante. Assim, o sentimento de continuidade de existir, imprescindível para a constituição da vida psíquica das crianças, materializa-se quando um bebê, ao se sentir desvinculado ou “em queda-livre” procura algo para se agarrar como forma de manter um mínimo contato com o exterior. O sentido do tato é, segundo as ideias apresentadas, um componente importante para o início do contato dos bebês com o mundo exterior e sua decorrente individuação. O desenvolvimento da consciência toma as sensações e as percepções como formas primeiras de construção de representações. No caso dos bebês, essas representações não estão inscritas dentro das categorias da racionalidade, mas são extremamente importantes porque fundam o alicerce para os fenômenos semióticos.

A cultura popular, sabedora de muitos mistérios que rodeiam os seres humanos, produziu uma série de narrativas de contato em que o corpo dos bebês se materializam como suporte de narração. Podemos citar *Cadê o toucinho que estava aqui* como um exemplo de jogo que usa o corpo do bebê como espaço para produção de sentidos e significados.

Da mesma maneira que o tato, Klaus e Klaus (2001) declaram que os bebês nascem com o paladar altamente desenvolvido. Eles são capazes de discriminar diferentes alimentos colocados em sua língua. Eles sentem mais prazer quando provam alimentos doces do que quando degustam sabores salgados, ácidos ou amargos.

As capacidades sensoriais dos bebês continuam se desenvolvendo após o nascimento e eles não só estão biologicamente preparados para experimentar o mundo como demonstram interesse em fazê-lo.

5.1.5. Movimento e ritmos

Os adultos, em todas as sociedades, utilizam-se de linguagens variadas para se comunicar. Sendo assim, fazem uso de movimentos corporais para veicular inúmeras mensagens. Os movimentos corporais e os gestos acompanham a linguagem verbal por toda a vida dos sujeitos falantes e sinalizam e completam uma parte do enunciado verbal. Essa linguagem corporal tem sua origem nos movimentos dos recém-nascidos que, à primeira vista, parecem-nos aleatórios e descoordenados.

Todavia, Klaus e Klaus (2001) afirmam que os recém-nascidos movem o corpo como um *feedback* às interações com a voz adulta:

Quase imperceptivelmente, o corpo do recém-nascido move-se no ritmo da voz da mãe, fazendo uma espécie de dança enquanto a mãe fala. Os movimentos dessa dança são sutis, podendo consistir no leve movimento de uma sobrancelha erguendo-se, em um pé esticando-se ou em um braço levantando-se. Cada sílaba pode estimular um novo movimento. As partes do corpo do bebê que se movem estão coordenadas com os elementos da fala, incluindo pausas ou mudanças nos padrões de som. (p. 65)

Ao falarem com os bebês e perceberem que eles aumentam o movimento dos braços e das pernas, abrem ou fecham as mãos, franzem a testa, arqueiam as sobrancelhas, os adultos interpretam essas ações não como meros reflexos inatos, mas como atos responsivos, e intensificam o jogo comunicativo. Essa brincadeira de movimentos de corpo e de expressão verbal possibilita aos bebês passarem dos meios biológicos para os meios convencionais.

Bruner (2007) ratifica que esse jogo interativo oferece aos bebês a oportunidade de saber que as palavras são um instrumento para falar sobre as coisas. O autor dá a essa atividade o nome

de protoconversaço, pois ela apresenta característias da conversaço, como regras de realizaço, alternância de turnos de diálogo e outras mais, mas ainda não se estabelece sobre os signos convencionais da fala.

Assim, temos mais uma vez a afirmaço de que o aparato sensorial dos bebês os habilita a iniciar seus processos de significaço e sentido ainda em tenra idade. Suas açoes, a princípio naturais, vão tomando característias intencionais e culturais a partir da rede de significados e sentidos estabelecidos com as pessoas mais experientes de seu entorno social. Concluimos pelo exposto que o corpo do bebê está preparado para falar muito antes de ele pronunciar a primeira palavra.

As próximas seçoes serão dedicadas a apresentar os fenômenos psíquicos sensaçao, percepçao, atençao e memória, que muito interferem no modo de os bebês captarem a realidade e de dela se apropriarem. O dado natural desses fenômenos é o aparato cerebral, mas intentamos mostrar que seus modos de funcionamento conquistam qualidades diferentes no transcurso de sua formaço e desenvolvimento. Essas transformaçoes estão relacionadas com as interaçoes que as crianças estabelecem com seus pares mais experientes e com as apropriaçoes que elas fazem da cultura. Estamos cientes que a linguagem e o pensamento também fazem parte da bagagem psíquica dos seres humanos. Contudo, optamos por discorrer apenas sobre a sensaçao, a percepçao, a atençao e a memória por serem elas funçoes fundamentais para o início do percurso dos bebês às significaçoes do mundo.

5.2. A captaço do real por intermédio das sensaçoes

O aparelho sensorial dos bebês é a porta de entrada para a interaçao deles com o mundo. De acordo com Martins (2015), as sensaçoes são processos funcionais que desempenham um papel primordial para o início da vida psíquica das crianças, pois é na relaço do sujeito com o objeto que reside o processo fundante da formaço de imagens subjetivas da realidade.

Isso nos leva ao entendimento de que o corpo e o cérebro interagem continuamente entre si e com o ambiente externo para que a psique se constitua e evolua. O ambiente, dependendo do tipo de interaçao estabelecida, deixa, de diferentes formas, sua marca no corpo do indivíduo.

Os órgãos sensoriais, como já exposto, captam esses estímulos informativos que empreendem um longo e complexo caminho pelo sistema nervoso até se converterem em uma informação semiótica. O estímulo informativo, durante o seu percurso, poderá ser ativado, atenuado ou mesmo abolido dependendo do tipo de interação do sujeito com o ambiente e de seus interesses.

O bebê humano, como um ser social por excelência, relaciona-se com o ambiente, desde seu nascimento, para modificá-lo de acordo com suas necessidades e seus desejos. Inicialmente, ele chora porque tem fome ou para demonstrar algum desconforto e é, em condições favoráveis, atendido. Com o tempo ele vai aprendendo que o choro desperta reações diversas em seus cuidadores e faz uso dessa função inata para conquistar objetivos diferentes. Quando a criança muda seu comportamento a partir de uma situação objetiva que foi interpretada pelas pessoas com as quais convive, podemos dizer que já se iniciou o processo de internalização.

O processo de internalização de formas culturais de comportamento consiste, segundo Vigotski (2000), em uma série de transformações e envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações por signos. Essas transformações são assim descritas pelo autor: primeiramente, uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; a seguir, um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal.

Contudo, Vigotski relata que o processo de internalização não ocorre de maneira linear. Ele é o resultado de evoluções e involuções que ocorrem durante um longo período de desenvolvimento das crianças. Isto é, “o processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade, antes de internalizar-se definitivamente” (p. 75).

Esse processo é muito complexo porque resulta ao mesmo tempo de decodificações particulares, oriundas de uma fonte de estímulo, como também de respostas provenientes de uma ou mais matriz sensorial. A classificação mais usualmente adotada para essa interrelação de estímulos e seus reflexos é o princípio da modalidade sensorial. Entretanto, devido ao trabalho conjunto dos órgãos do sentido e aos desdobramentos semióticos provocados por essa atividade, poderíamos falar de multimodalidade sensorial.

Muitos livros de literatura infantil produzidos para bebês, como será visto mais adiante, apresentam uma sinestesia sensorial e perceptiva, pois utilizam mais de uma modalidade sensorial em sua construção. Não sabemos se intencionalmente, por criatividade ou para não fugirem das demandas mercadológicas, os autores desses livros infantis concebem suas obras dentro do entendimento de que as crianças apreendem o mundo de maneira integrada. O corpo, como caminho para a produção de significados e sentidos, é um instrumento fundamental para a gênese do processo de apropriação cultural e, dessa forma, de humanização das crianças. Sendo assim, a multimodalidade é uma das características marcantes da maioria das obras destinadas ao público de até dois anos de idade, pois possibilita o trânsito das sensações e percepções para a produção de sentido pelas crianças.

Acreditamos que um bom exemplo para ilustrar a atividade da sensorialidade, que extrapola seu caráter meramente natural, é o filme *Vermelho como o céu*. Esse filme é uma produção italiana do diretor Cristiano Bortone de 2006, baseado na história real de Mirco Mencacci, um dos mais célebres editores de som da indústria cinematográfica italiana.

Mirco fica parcialmente cego ao sofrer um acidente aos dez anos de idade. Na época, os anos setenta, as crianças com deficiência visual não podiam frequentar escolas regulares e, por isso, o garoto é matriculado em uma instituição interna que acolhia apenas deficientes visuais. Excluído da sociedade e apartado do convívio com seus amigos e familiares, Mirco se vê às voltas com uma educação que visava à profissionalização das crianças dentro dos limites impostos, na época, aos deficientes visuais. Contudo, o garoto não se submete às adversidades e às fronteiras impostas pela cegueira e pela escola e passa a subverter as funções de seu aparato sensorial. Apaixonado por filmes, o garoto encontra um gravador em um porão da escola e começa a colher os barulhos do ambiente e a construir com eles histórias sonoras. O filme todo é pura delicadeza e abala nossas certezas sobre como as crianças apreendem o mundo. A assimilação poética do mundo feita pelas crianças, e que muitas vezes nos escapa, é maravilhosamente encenada pela forma lírica como Mirco transita de uma sensação modal para outra. Na escola, Mirco tem um colega, cego de nascença, chamado Felice, que o acompanha durante suas narrativas acústicas. Um belo dia, Felice pergunta à Mirco como são as cores e recebe como resposta: o azul é como sentir o vento bater no rosto ao andar de bicicleta. O marrom é como o tronco de uma árvore. E o vermelho é o fogo. É como fica o céu no pôr do sol.

As novas conexões e relações criadas por Mirco, para que pudesse construir suas histórias sonoras e interpretar para Felice como seriam as cores, ilustra, a nosso ver, o que Vigotski quis dizer sobre o caráter sistêmico do psiquismo. Nas palavras de Martins (2015), a conexão direta, própria ao estágio inicial de desenvolvimento, encontra-se a caminho de sua “destruição revolucionária”, sem a qual o novo não se constitui.

E foi essa a revolução que o protagonista de *Vermelho como o céu* efetuou. Mudou o canal de suas percepções, superando a captação sensorial dos objetos, e fez com que todos pudessem perceber que fazemos história sem palavras.

Proposta semelhante encontramos em *O Livro negro das cores*³¹, publicado pela editora Pallas. Nesse livro monocromático, a escritora Menena Cottin e a ilustradora Rosana Faría convidam os leitores a darem lugar a outros sentidos que não somente à visão. Escrito também em braile, o livro apresenta as impressões modais do pequeno Tomás sobre as cores.

Fig. 24
O livro negro das cores



Fonte: Menena Cottin, 2011

Fig. 25
O livro negro das cores



Com suas definições poéticas sobre as cores, ele leva os leitores a uma sinestesia em que tato, paladar, olfato e visão se misturam para a apreensão dos sentidos do livro. O livro é todo negro e traz, sempre na página esquerda, as descrições verbais de Tomás, que aparecem escritas em braile e no alfabeto tradicional. Na página da direita vemos, em relevo, as ilustrações em preto que, além de expandir os sentidos do texto verbal, despertam o gostinho azedo do morango e doce da melancia, a maciez das penas do pintinho, o barulho das folhas secas embaixo dos nossos pés, o cheirinho da grama recém-cortada.

³¹COTTIN, Menena; FARÍA, Rosana. **O livro negro das cores**. Rio de Janeiro: Pallas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mOpO32CDRKE>>. (Acesso em 24/05/2016).

Esse é um livro que dialoga com o modo como as crianças experimentam o mundo e descortina para os leitores as possibilidades, muitas vezes adormecidas, de desfrutar o mundo.

5.3. A captação do real por intermédio da percepção

A percepção também é um processo funcional vinculado à constituição da consciência. Ela seria a atividade que organiza e interpreta as impressões sensoriais, permitindo uma visão unificada de um objeto ou de um evento.

Vigotski (1996) se debruçou sobre o estudo do desenvolvimento da percepção desde o nascimento da criança até a vida adulta e considerou como condição inicial a esse entendimento a superação da perspectiva associacionista. Pelo ponto de vista associacionista, um objeto é percebido pela captação de pontos isolados, que precede a captação do todo.

Contrariamente a essa ideia, o autor declara que as percepções mais primárias se limitam à captação de objetos isolados, mas dentro de contextos globais. Ainda que essas percepções se apresentem inicialmente difusas e carentes de detalhes, a percepção é desde a sua origem uma função integral e estruturada. A discriminação das partes é uma conquista secundária em relação à percepção do conjunto.

Golse (2002a), fazendo relação com as ideias apresentadas acima, afirma que um objeto pode ser captado antes de ser representado, ou seja, antes que as estruturas cognitivas que usamos para fazer representações estejam trabalhando de modo operatório, os bebês são capazes de fazer representações de outra ordem. Isto é, quando um bebê descobre que seu choro desperta a preocupação da mãe, que o acalanto o consola, ele inscreve essas percepções em seu corpo de maneira global. São sensações que foram integradas aos seus sistemas perceptivos e que se expressam como representações interativas generalizadas.

Graças às experiências e às aprendizagens, as crianças vão dando contornos definidos às suas percepções e conquistando uma fidelidade imagética do objeto percebido. É importante ressaltar que são necessárias exposições repetidas aos estímulos sensoriais para que as crianças construam uma síntese do objeto e o representem mentalmente.

Não é por acaso que muitos livros para bebês apresentam texturas, adereços, elementos em formatos tridimensionais e olfativos. Esses recursos dialogam com a maneira de os bebês experimentarem o mundo. Tocar, morder, lambe, cheirar são ações que essas crianças empreendem para poder dar sentido e significado às suas experiências.

Golse (2002a) afirma que existe uma representação “auto” das percepções captadas pelos bebês que podemos “ler” nos baseando em indícios que eles nos fornecem. Julgamos ser legítimo inferir que as representações ou percepções generalizadas também se concretizam mediante a exposição reiterada dos bebês ao estímulo sensorial e à mediação semiótica efetuada por um sujeito mais experiente da cultura.

Para o psicanalista, no início, o pensamento é feito de sensações que, mentalizadas, transformam-se em percepções e depois em imagens. Assim, o pensamento antes da fala se inscreve dentro de outras linguagens e nenhum psiquismo pode ser instaurado se antes não fizer a passagem pelo psiquismo de outro. Para que os bebês sejam capazes de extrair material simbólico e de formar suas primeiras representações mentais é fundamental a qualidade e a quantidade da presença do outro na sua vida. Segundo Golse (2002a), “a capacidade de a criança simbolizar a ausência materna depende em primeiro lugar da quantidade de presença materna” (p.142).

Pelo exposto, concluímos que a percepção não é a soma de estímulos exteriores captados de forma isolada e nem acontece de forma passiva. O homem vive em um mundo de coisas que se apresenta a ele de maneira complexa. Ele não vive em um meio onde os pontos luminosos, os sons e os contornos aparecem de forma isolada. Dessa forma, ele não está em contato com sensações isoladas, mas com imagens inteiras que são percebidas, ultrapassando os limites das sensações isoladas. A síntese das sensações isoladas pode acontecer tanto nos limites de uma modalidade quanto nos limites das várias modalidades. Explicando melhor, ao observarmos um quadro, podemos fazer uso somente da modalidade visual para apreciar sua composição, suas cores, seus contornos. Entretanto, quando nos depararmos com um morango, lançamos mão de impressões visuais, táteis e gustativas para percebê-lo.

Golse (2007) utiliza o conceito de transmodalidade para explicar os processos perceptivos dos bebês. Segundo o autor, os bebês nascem dotados de uma capacidade de percepção chamada amodal ou transmodal que os habilita a transferir informações recebidas por um determinado canal sensorial para outro canal. É a partir dessa aptidão que os bebês constroem suas

representações de interações generalizadas, ou envelopes protonarrativos, que não são imagens figurativas, mas formas, intensidades, figuras temporais, ou seja, características mais globais da experiência. De acordo com Golse, a possibilidade que os bebês têm de extrair de suas sensações táteis, auditivas e visuais uma estrutura morfológica a qual eles identificam por outro canal, de certa forma, não deixa de ser um trabalho de abstração.

As interações que ocorrem desde os primeiros dias de vida dos bebês acontecem através de sensações dramáticas, emocionais e temporais que permitem o reconhecimento do objeto através de seus contornos rítmicos e interativos antes de essas crianças poderem reconhecê-lo por suas especificidades formais e estáticas. Para Golse (2007), os afetos têm uma função de representação do objeto. Explicando melhor, um bebê é capaz de reconhecer um livro de histórias, em suas interações iniciais, pelas sensações afetivas que esse objeto despertou nele, antes mesmo de poder discriminá-lo como um objeto com forma, cores e texturas definidas.

Cada vez mais a psicanálise infantil acredita que os afetos e as emoções são sensações originais que os bebês utilizam para apreender e conhecer determinado objeto. Esse estilo interativo é uma forma que os bebês têm de pensar o objeto. O psicanalista declara que, atualmente, a afetividade comporta em si mesma uma dimensão de representação e de comunicação e que “a passagem do indício ao signo, isto é, os processos de semiotização, surgem claramente como dependentes do afeto” (p. 118).

Podemos inferir a partir das ideias apresentadas que existe um verdadeiro trabalho de abstração por parte dos bebês, já que eles têm que extrair de suas interações e interrelações certas invariantes para reconhecer determinado objeto ou para poder simbolizar. Assim, essas crianças são competentes para decodificar as modalidades de estilo interativo dos adultos que delas cuidam e para fazer o que Golse chama de protorrepresentações.

Portanto, para Golse (2007), o papel central das emoções na instauração do aparelho psíquico dos bebês demonstra que a cognição não é a única função em jogo. Os afetos e as emoções também são fenômenos utilizados como meio de representação.

Vigotski (2008) também afirma que a passagem dos indícios aos signos é feita através de competências e habilidades das crianças que são anteriores às funções tipicamente intelectuais. Para o psicólogo bielorrusso, o pensamento e a fala apresentam raízes diferentes

durante seu desenvolvimento ontogenético. Ele estabelece dois momentos independentes no processo de aquisição do signo linguístico pela criança: um estágio pré-intelectual da fala e um estágio pré-verbal do pensamento. Esses dois processos, a certa altura do desenvolvimento da criança, encontram-se e se modificam, tornando o pensamento verbal e a fala racional.

Apesar de já demonstrarem uma função social, o balbucio, o choro, os gestos e mesmo as primeiras palavras das crianças menores de dois anos de idade são, para Vigotski (2008), estágios do desenvolvimento da fala que não têm ainda relação com o pensamento.

Não é que Vigotski não reconheça que os bebês não pensam. O que ele defende é que o pensamento, em sua função planejadora, só se manifesta depois que a fala pré-intelectual se une ao pensamento pré-verbal.

A percepção não é um processo natural e não se processa como captação de um conjunto de indícios sensoriais. Ao contrário, o caráter generalizado da percepção torna possível a incorporação de conhecimentos através da mediação, da situação na qual ocorre e da natureza da tarefa na qual ela é requerida.

5.4 A captação do real por intermédio da atenção

A atenção tem uma função psicológica muito importante porque dela depende a qualidade da acuidade perceptiva. O nosso aparato sensitivo nos habilita a captar as informações do meio, mas nos é psiquicamente impossível assimilar todas as informações com as quais nos confrontamos em nosso dia a dia. Dessa forma, para termos êxito em nossas ações, é necessário que formemos uma imagem focal do que queremos apreender. E a formação da imagem focal é a função primária da atenção.

A atenção é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente. Em outras palavras, a atenção exerce a função de selecionar determinados estímulos, inibir outros e redirecionar a imagem selecionada para a consciência. Para tanto, ela aciona outras funções psíquicas além da sensorial e da perceptiva, a saber, o pensamento e a memória, ou seja, “orienta programas seletivos de ação ao destacar racionalmente dadas propriedades percebidas e abstrair outras” (MARTINS, 2015, p. 143).

A fala e os gestos são os primeiros fatores sociais utilizados para chamar a atenção das crianças. Essas atividades humanas são primordiais para modificar a maneira difusa como o bebê interage com o ambiente e são a forma mais primitiva de atenção cultural. Por isso, tantos livros para bebês apresentam situações em que os movimentos corporais estão vinculados a significados da cultura, a exemplo do livro *Todo mundo boceja*, da autora e ilustradora Anita Bijsterbosh e publicado pela editora Brinque Book e *Da cabeça aos pés*, já referido anteriormente.

Fig. 26
Todo mundo boceja



Fonte: Anita Bijsterbosh, 2015

Fig. 27
Todo mundo boceja



Fonte: Anita Bijsterbosh, 2015

Vigotski (1995) afirma que são as características do objeto e a mediação do outro que põem em ação a atenção orientada das crianças. E que a palavra supera sua qualidade de “estimulação catalisadora” e de “sonoridade indicativa” na medida em que confere significação aos objetos e às ações dos bebês. Esses procedimentos são essenciais para fazer com que as crianças ascendam a níveis mais complexos de pensamento.

Seria razoável admitir, baseando-nos na concepção de bebês defendida nessa pesquisa e em outros pressupostos já enunciados, que, mediante as interações sociais, os bebês comecem a desenvolver uma noção primitiva de semanticidade, ou seja, de que sons e gestos padronizados correspondam a coisas particulares. Não é surpresa nenhuma, para quem já teve a oportunidade de se relacionar com bebês, que eles utilizam sons e gestos não convencionais para se comunicar e para negociar a atenção. Esses sinais são acolhidos, interpretados, negociados e imitados pelos membros mais experientes da cultura. Todavia, espera-se que essas interações possibilitem que esses aprendizes avancem na aquisição de formas linguísticas convencionais de sua comunidade. Essas transformações acontecem em meio a negociações de sentidos e significados e transformam a maneira de pensar e agir das crianças.

O jogo interativo instaurado entre as mães e seus bebês em suas primeiras horas de vida é a primeira fase da atenção conjunta. O contato olhos-nos-olhos funda para a mãe o entendimento de que seu filho é um verdadeiro ser humano. Esse contato inicial provoca muitas vocalizações por parte da mãe e, em poucos dias, o bebê passa a “compactuar” desse jogo de narrar.

De acordo com Stern (1992), a mãe e a criança começam a intercambiar turnos de conversação por volta dos 60 dias de vida. Essa fase de gestão da atenção conjunta, inicialmente sobre o controle da mãe, permite à criança construir o entendimento de que existe algo no exterior passível de observação.

Uma fase subsequente no desenvolvimento da atenção e, concomitantemente, na complexificação do intelecto das crianças, refere-se à capacidade de elas identificarem o que é objeto de atenção de suas mães. Essa habilidade sugere que a criança passa a diferenciar aquilo que é objeto de sua atenção e denota competência em “tomar a perspectiva do outro”. Esse talento inicial dos bebês em se descentrar de suas perspectivas demonstra um afastamento do egocentrismo tão densamente atestado e discutido por autores como Vigotski e Piaget.

Por volta do sexto e do sétimo mês, a atenção da criança torna-se governada pela ânsia de agarrar objetos. Essa fase se caracteriza, principalmente, pela emissão de gestos e vocalizes que indicam seu desejo de tocar determinado objeto.

A partir do oitavo mês de vida³², os bebês iniciam o jogo de apontar, que parece fazer parte de outro momento do desenvolvimento da atenção e que denota o esforço em marcar o que é digno de atenção. O gesto de apontar e o seu significado não são algo inato nas crianças. Ao contrário, ao indicar um objeto, fazendo uso de gestos, os bebês assinalam sua aptidão para se apropriar das significações da cultura. Bruner (2007) relata que, muitas vezes, os gestos indicativos dos bebês são acompanhados por um protodemonstrativo, como, *hum, hã* ou *dá*.

Essas expressões foneticamente consistentes, mas não padronizadas, pelas quais os bebês conseguem dirigir a atenção do adulto para o objeto que desejam parece dar início a uma hipótese semanticamente genuína, na qual “sons vocais não padronizados particulares indicam classes particulares de objetos” (p. 66). Explicando melhor, as crianças passam a se referir a determinadas classes particulares de objetos usando os mesmos sons vocais, por exemplo, o bebê usa a expressão *au au* para se referir aos animais ou *papa* para indicar alimentos.

Como enunciado inicialmente, a atenção participa de outras funções psíquicas como a percepção, o afeto, o pensamento, a memória e abre possibilidades para o comportamento direcionado para determinada finalidade. Ao destacar racionalmente determinadas características do objeto pretendido ou observado, ela orienta comportamentos e permite o acesso às funções psíquicas superiores, como a fala.

5.5. A captação do real por intermédio da memória

Sem a memória não haveria qualquer possibilidade de fazermos história. É ela que assegura a retenção e a evocação de conhecimentos, informações, acontecimentos e sentimentos. Sem a memória não seria possível a nossa adaptação ao meio, não teríamos como partilhar a nossa trajetória com nossos descendentes e não teríamos como construir nossa identidade. A formação de imagens mnemônica é, assim, função imprescindível para representarmos o mundo e a nós mesmos.

³² Bruner (2007) esclarece em seu livro *Como as crianças aprender a falar* que a divisão etária utilizada por ele não é uniforme, pois ela está intimamente ligada às diferenças de desenvolvimento biológico e às influências da cultura. O autor relata um estudo de caso em que duas crianças apresentam desenvolvimentos completamente distantes das citadas categorias etárias.

No transcurso das relações da memória com o desenvolvimento cultural dos seres humanos, há uma distinção entre a memória de fixação involuntária e a memória de fixação consciente. O ato de memorização inconsciente representa a forma primária de registro mnemônico e, nela, está ausente o planejamento do ato futuro de recordar ou da utilização de meios que facilitem a evocação.

Esse mecanismo de memorização involuntária pode ser melhor entendido se acessarmos a afirmação de Golse (2003) sobre as figurações protossimbólicas que os bebês fazem em seus jogos interativos com os adultos mais experientes da cultura. Segundo o autor, os bebês conseguem suportar o relativo e transitório distanciamento psíquico do adulto porque são capazes de esboçar “lembranças” desses encontros. Tais “imagens” mentais seriam construídas por meio das sequências interativas às quais os bebês estão expostos em seu dia a dia. Contudo, essas experiências não são absorvidas pelos bebês como representações simbólicas no sentido completo do termo, pois “elas não substituem o encontro perdido como poderia fazer um substituto simbólico, elas são o próprio encontro” (p. 66). Dizendo em outras palavras, os bebês contam para si mesmos suas vivências relacionais e as representam para si mesmos através de seu jogo corporal e comportamental. Eles conseguem, em tenra idade, figurar em seus corpos suas histórias relacionais e contá-las para si mesmos em um “depois” imediato, e isso vai configurando, progressivamente, seu mundo representacional. Existe, portanto, um momento “auto” em que os bebês narram para si mesmos os eventos que acabaram de viver e mostram o formidável processo de pré-simbolização que acontece nos primeiros meses de vida.

Já o ato de memorização consciente se instala quando o indivíduo compreende que conservar determinado conteúdo é necessário para a execução de tarefas práticas ou teóricas. Esse processo é altamente complexo e está condicionado às finalidades das atividades executadas.

Não obstante a capacidade de registro mnemônico, durante a primeira infância prevalece a memória involuntária e, por isso, as crianças constroem imagens mentais sem a preocupação de usá-las para determinado fim. Nessa idade, as crianças não planejam fixar algo para depois recordar. As crianças menores de três anos fixam na memória somente aquilo que está relacionado às suas necessidades imediatas ou aquilo que tem um forte conteúdo emocional. Somente na idade pré-escolar é que as crianças começam a usar a memória de maneira voluntária.

À medida que a criança desenvolve a fala, os processos de memorização figurativa direta vão cedendo lugar às abstrações verbais. Contudo, como as crianças da primeira infância ainda não dispõem dos conceitos completos sobre as coisas, há uma predominância dos fenômenos concretos sobre os abstratos. Ou seja, pela carência da significação “correta” das coisas, a memorização das crianças dessa faixa etária se apoia na percepção concreta dos objetos. Elas precisam ver, tocar, ouvir para construir imagens mentais abstratas sobre os eventos e os objetos do mundo.

Vigotski (1996) explica que a memória é o ponto de apoio para as crianças pensarem desde as suas origens, já que para elas pensar é recordar. Pensar para as crianças da primeira infância seria, então, uma extensão da percepção experienciada cujos rastros foram fixados na memória. Por isso, no início da formação de conceitos pelas crianças, o pensamento não é uma estrutura lógica, mas os traços dos objetos que se fazem presentes na memória. Nas palavras de Martins (2015) “o lugar do conceito é tomado pela descrição do objeto, de tal forma que conceituar não deixa de ser, para a criança de tenra idade, o relato de recordações que produzem do objeto” (p. 164).

Para Golse (2002a), pensar é sinônimo de fazer representações do mundo, de nós mesmos e de nossas relações com o mundo, mas pensar, fazer representações, não é forçosamente comunicar. O psicanalista observa que há toda uma variação que vai do indício ao signo, sendo o indício algo do qual podemos extrair determinadas significações, mas que não tem nenhuma intenção comunicativa nem consciente, nem inconsciente. Contrariamente, há o signo verbal, em que há um propósito comunicativo consciente ou inconsciente. Assim, no que diz respeito à emergência do pensamento, há toda uma atividade representativa dos bebês, mas que não tem, necessariamente, uma finalidade comunicativa ou de intercâmbio. Seriam representações generalizadas em que a atividade figurativa seria manifestada no corpo e no comportamento dos bebês. O pensamento, dessa forma, se enraizaria no corpo a partir das sensações e iria gradativamente se transformando em percepções que darão origem às imagens mentais. A presença do adulto é fundamental para que o bebê consiga extrair material simbólico e formar suas primeiras representações mentais.

Dessa forma, podemos concluir que a função mnemônica, assim como qualquer função humana, não se deve simplesmente às manifestações puramente biológicas. Ao contrário, é

ela um processo complexo e ativo cujo desenvolvimento compreende a superação das formas naturais de comportamento em direção às formas culturalmente desenvolvidas. É, pois, através do desenvolvimento cultural que a memória se liberta das imagens mentais diretas e passa a operar com imagens mentais indiretas ou abstratas.

5.6. A construção do psiquismo à luz da perspectiva histórico-cultural.

O desenvolvimento cultural da criança, mais do que propiciar a inserção dela na cultura, faculta a inserção da cultura nela, para torná-la um ser cultural. Dessa maneira, a construção do aparato psíquico da criança está diretamente relacionada com a transposição das fronteiras da sensorialidade para chegar ao plano da representação simbólica. Entretanto, essa recriação da realidade material no plano pessoal carece de mediações que possibilitem a conversão das funções naturais da criança em funções culturais. Sem essas mediações, que Vigotski chamou semióticas, por sua natureza sígnica e pela presença de um Outro que atribui significados às ações das crianças, o bebê não se humaniza.

De acordo com as proposições da Escola de Vigotski, que tem nas figuras de Luria e Leontiev seus principais representantes, é legítimo pensar que Maria Laura, a menininha que abre esse capítulo, usa um sistema semiótico para expressar suas intenções? Existe já em funcionamento um princípio de regulação das próprias ações? Podemos levantar a hipótese de que ela usa um sistema representacional, anterior à fala, para se comunicar? É possível falar de abstração no caso relatado? Suas ações são uma demonstração de uma consciência já em atividade?

Pino (2005) afirma que o signo é o mediador das relações sociais. Porém, é preciso não perder de vista que a mesma pessoa que manipula uma ferramenta de trabalho também confere à sua ação uma significação, pois vem daí a possibilidade de criação de novas realidades. Assim, quando a criança passa a congrega a atividade prática com o signo ocorre uma reorganização em seu comportamento devido às mudanças qualitativas em seu intelecto.

O desenvolvimento do psiquismo, para Vigotski (1998), está em estreita relação com processos psicológicos que operam de maneira cada vez mais complexa em decorrência do progresso biológico e das relações sociais. Disso depreendemos que a atividade psíquica é o

resultado da dialética entre as relações objetivas e subjetivas. Em outras palavras, o aparelho psíquico se constrói pela dinâmica de modificação dos processos interp-síquicos em processos intrapsíquicos. Essa internalização ocorre por meio da apropriação de signos, que funcionam como mediadores semióticos das relações dos homens com a cultura. Posto isso, é legítimo concluir que, para Vigotski, o psiquismo tem uma natureza social.

A imagem subjetiva não é uma cópia literal e unilateral do mundo objetivo, mas produto das relações estabelecidas pelos homens entre si e deles com o mundo. Os fatos da consciência não são, assim, meras conversões do que nosso aparelho sensorial capta empiricamente, mas um fenômeno que abarca uma contradição entre aparência e essência e que está em estreita relação com as ideias, os conceitos, as normas, os comportamentos e os juízos que orientam e subordinam a atividade humana.

A orientação consciente do comportamento, que é a conquista mais complexa do psiquismo, à vista do que foi exposto, edifica-se sobre as relações sociais e históricas e engendra a formação de imagens que retroagem sobre o próprio sujeito, orientando sua relação com si próprio e com o mundo.

5.7. Algumas considerações de Henri Wallon e a construção do psiquismo.

Como apresentado na abertura desse capítulo, fizemos a opção de utilizar linhas teóricas distintas com o propósito de ampliar nosso entendimento sobre o fenômeno bebê. Para isso, enfrentamos o desafio da tessitura de uma rede de complexidades discursivas e acalentamos a esperança de trazer novos olhares para o mesmo tema. Contudo, durante nossa pesquisa e conversa com antigos e novos interlocutores, descobrimos em Wallon uma possível alternativa de erigir uma ponte entre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a psicanálise de Golse, explorada na próxima seção. Devido ao exíguo tempo que ainda restava, da descoberta do teórico à finalização da pesquisa, e à complexidade da teoria walloniana, decidimos fazer uma breve incursão por meio das ideias propostas pelo autor a fim de corroborar o que nos diz João Cabral de Melo Neto: “Um galo sozinho não tece uma manhã: Ele sempre precisará de outros galos” e também, a fim de afirmar o duplo nascimento do sujeito, biológico e cultural e sua dupla ancoragem, corporal e interativa.

Uma visão do conjunto de sua obra e o conhecimento de suas noções preliminares nos fez considerar válida a interposição de Wallon entre as perspectivas das origens do psiquismo propostas por Vigotski e Golse, uma vez que o teórico se predispõe a construir uma teoria que una o orgânico ao psíquico. Também ele considera que a criança não pode ser estudada descontextualizada de seu meio, pois suas condições de existência estão em estreita relação com seu desenvolvimento. Assim, Wallon tangencia as abordagens teóricas elaboradas por Vigotski por utilizar o materialismo histórico dialético como fundamento filosófico e como método de análise. No que diz respeito às ideias formuladas por Golse, os escritos wallonianos descrevem o corpo do bebê como um espaço para os processos de simbolização, semiotização e subjetivação, pois admitem o organismo como condição primeira de pensamento. Entretanto, adverte que tais processos só se efetivam nas e pelas interações sociais.

Como já declarado, pela insuficiência de tempo, não pudemos nos debruçar sobre toda a obra de Wallon. Dessa forma, elegemos Izabel Galvão como nossa guia pelo universo da psicologia genética walloniana, sabendo que a leitura dos textos originais do autor é condição imprescindível para melhores e mais consistentes diálogos entre as diferentes perspectivas teóricas.

5.7.1. Noções preliminares da psicologia genética de Wallon

O pensamento de Wallon, de acordo com Galvão (2010), caracteriza-se por enunciar a psicologia da “pessoa completa” uma vez que leva em conta a totalidade do indivíduo em suas situações concretas de vida. Crítico de visões reducionistas, idealistas e dualistas da psicologia de sua época, o teórico edifica seus fundamentos conceituais sobre a concepção de que o homem é um ser geneticamente biológico e social e sua humanização se dá no diálogo exigente e contraditório entre seus mundos internos e externos. O autor acredita que o materialismo dialético é uma corrente filosófica capaz de captar a realidade em suas constantes mudanças e transformações e, por isso, concebe-a como um dos pilares de suas proposições.

Wallon recorre à psicologia genética e propõe o estudo da criança contextualizada, pois, para o estudioso, esse é o único procedimento capaz de abarcar a totalidade da vida psíquica. Sua

recusa em abstrair e isolar um único aspecto do ser humano o faz propor o estudo integrado do desenvolvimento infantil, ou seja, o estudo da criança em suas diferentes formas de conhecer o mundo, a saber, a afetividade, a motricidade e a inteligência, como forma de ascender às origens do psiquismo. Assim, tem como ponto de partida de seus estudos a análise da gênese dos processos psíquicos infantis em sua interação dinâmica, complexa e multifacetada com o meio circundante.

Para Wallon os fatores orgânicos são determinantes para a sequência fixa de estágios de desenvolvimento pelos quais as crianças passam, mas não são, de forma alguma, homogêneos quanto ao seu tempo de duração. Isso acontece porque as circunstâncias sociais interferem diretamente sobre a existência individual de cada sujeito. Dessa forma, as idades e o tempo de cada estágio são referenciais variáveis e relativos e estão na dependência das características individuais de cada criança e de seu modo de viver. Isso vem atestar que, para o teórico, a reciprocidade que se estabelece entre as condutas das crianças e as de seu entorno social imprime um relativismo ao desenvolvimento infantil.

Wallon atesta, consoante Galvão (2010), que o biológico é mais determinante no início, mas aos poucos ele vai cedendo lugar de determinação ao social. A aquisição de condutas psicológicas superiores estaria, então, intrinsecamente ligada à cultura e à linguagem verbal, pois o simples amadurecimento do sistema nervoso não garante a humanização. Entretanto, a concepção walloniana, assim como a vigotskiana, não concebe o desenvolvimento como um processo linear. Ao contrário, ela afirma que o movimento para o acesso às funções psicológicas superiores é marcado por rupturas, retrocessos e reviravoltas.

Conforme relata Galvão (2010), Wallon vê o desenvolvimento infantil como uma construção na qual se alternam afetividade e cognição. E completa dizendo que

o predomínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. A dominância do caráter afetivo e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, correspondem às etapas que se prestam à construção do eu (p. 45)

Dessa forma, a psicologia genética de Wallon identifica a existência de campos que agrupam a diversidade das funções psíquicas e entre os quais se distribui a atividade infantil. São eles a afetividade, o ato motor e a inteligência.

Como as crianças não podem orientar-se senão para o meio humano do qual dependem a sua existência e subsistência, os primeiros estágios de desenvolvimento da criança, nos quais a aptidão simbólica e a capacidade de representação são mais estranhas, já trazem, segundo o autor, o reflexo das relações humanas criado através das palavras e do dom de imaginar. Assim, no meio das pessoas próximas, os bebês têm suas necessidades acolhidas por meio de um jogo afetivo no qual os componentes corporais e comunicativos servem de veículos para a construção de diálogos interpretativos. Por meio do Outro, as ações dos bebês, como o movimento corporal, o choro, o balbucio, deixam de ser somente espasmos e descargas emocionais e passam a ser expressão, ou seja, afetividade³³ exteriorizada.

A afetividade é, para Wallon, uma função que tem suas origens no orgânico, mas que vai se complexificando e tomando contornos diversos ao longo do desenvolvimento até alcançarem relações dinâmicas com a cognição. A emoção seria, pois, segundo suas ideias, uma resposta orgânica de que o bebê dispõe para interagir com seu meio. Todavia, ela não seria apenas instrumental, pois sua principal função na espécie humana é a ativação do outro e, por isso, é igualmente comunicativa e expressiva. Dessa forma, as emoções estariam na origem da consciência uma vez que permitiriam a impressão de significações afetivas nos bebês. Contudo, é preciso salientar que essas impressões só se tornam afetivas por intermédio das interações sociais.

O recém-nascido usa as emoções como primeiro veículo de adaptação ao meio. À medida que sua atividade psíquica vai se desenvolvendo e dispondo de outros recursos de ajustamento ao meio, a emoção vai cedendo lugar para que outras atividades intelectuais se apresentem. É importante salientar que Wallon não afirma que as emoções desaparecem ou deixam de funcionar como acesso de atribuição de sentidos. Elas apenas não são mais o único e primeiro canal de adaptação dos bebês ao mundo.

³³ Na linguagem comum costuma-se utilizar a palavra emoção como sinônimo de afetividade. Todavia, para a psicologia, esses termos guardam diferenças entre si. De acordo com Galvão (2010), as emoções são manifestações que se apresentam acompanhadas de alterações orgânicas, como a aceleração dos batimentos cardíacos, as mudanças no ritmo da respiração, os distúrbios digestivos e outros mais. Essas variações provocam alterações corporais que são visíveis do exterior e, por isso, expressivas. Podemos mostrar mudanças faciais, na postura, nos gestos e na voz.

Galvão também relata que Wallon dá ao ato motor uma especial atenção. Para o autor, ele apresenta uma estreita relação entre a afetividade e a cognição. Wallon alerta que o movimento não pode ser reduzido a contrações mecânicas e ao deslocamento no espaço, pois, se assim fosse, ele não passaria de uma abstração fisiológica ou mecânica. Assim, o psicólogo não pode dissociá-lo dos conjuntos que correspondem ao ato de que ele é instrumento, pois o movimento é, antes da emergência da linguagem verbal, o único testemunho da vida psíquica da criança.

A partir das ideias apresentadas fica mais fácil responder à pergunta feita na epígrafe que abre esse capítulo. Maria Laura, com apenas um ano e dois meses de vida, evidencia o caráter simbólico do gesto e afirma o pensamento que se manifesta anterior às palavras. Como declara Wallon (2007), o movimento é a expressão da própria vida a qual ele ajuda a realizar. É o ato motor que prepara a criança para o estabelecimento de vínculos sociais.

Quando o gesto se torna expressão, o ato motor libera a criança de sua filogenia animal e a coloca como um ser humano que significa o mundo por meio de múltiplas linguagens. As marcas do humano, como bem declara Pino (2005), estão na conduta humana de criar estímulos artificiais para interpretar e significar o mundo.

Também esperamos que as ideias aqui apresentadas possam ter contribuído para atestar a importância do corpo do bebê como objeto de simbolização, semantização, semiotização e subjetivação de suas experiências. Antes de acessar as palavras, as crianças lançam mão de outros recursos para dar significação ao mundo e esses recursos continuam em ação mesmo após a emergência da linguagem verbal. A teoria de Wallon nos auxilia a ver que o corpo é expressivo na sua relação com o outro e o mundo. Trata-se, pois, de acordo com a perspectiva merleau-pontyana, de aprender por dentro como o corpo vive seus sentidos.

5.8. A construção do psiquismo à luz da perspectiva psicanalítica de Bernard Golse

*O corpo existe e pode ser pego.
 É suficientemente opaco para que se possa vê-lo.
 Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo.
 O corpo existe porque foi feito.
 Por isso tem um buraco no meio.
 O corpo existe e exala cheiro.
 E em cada extremidade existe um dedo.
 O corpo se cortado espirra um líquido vermelho.
 O corpo tem alguém como recheio.*
 Arnaldo Antunes

Pelo exposto anteriormente, Vigotski e seus colaboradores, pautados no método materialista histórico-dialético, propuseram que um fenômeno ou um objeto não devem ser analisados apenas à luz de suas manifestações atuais, ou seja, em suas manifestações circunstanciais, mas, ao contrário, devem ser estudados no curso de seu desenvolvimento. Em outras palavras, segundo a proposta vigotskiana, o psiquismo deve ser analisado no trânsito que sustenta suas diversas formas de expressão. De acordo com essa postura metodológica, não é o psiquismo e nem as suas funções psíquicas que devem ser analisados, mas o seu desenvolvimento.

Nesta seção enfrentamos o desafio de apresentar as ideias desenvolvidas por Bernard Golse, pediatra, pedopediatra e psicanalista francês, a fim de redimensionar nossos saberes sobre como os bebês iniciam sua aventura de ser e estar no mundo. O pesquisador adota uma linha de investigação que difere do materialismo histórico-dialético, apoiando-se no método de pesquisa descrito pela fenomenologia. Trazemos para a discussão as contribuições da psicanálise fenomenológica que toma o bebê observado, o bebê de carne, osso e pulsões, como objeto de investigação e já não, unicamente, o bebê reconstruído dos consultórios de psicanálise de adultos.

5.8.1. O fazer psicanalítico fundado no fazer fenomenológico

A psicanálise, que nasceu no final do século XIX, ficou fascinada pelo enigma do interior das coisas e empreendeu sua atividade na exegese do psiquismo humano em uma perspectiva histórica, tendo a clínica como referência fenomenológica. A busca pelo significado, esse trabalho de exegese da *psique*, é o que aproxima a psicanálise da fenomenologia. O trabalho

de interpretação, de acordo com a visão psicanalítica, é necessário, pois o homem não se constitui apenas como partícipe do mundo, mas é o ponto de origem de toda reflexão.

O filósofo francês Maurice Merleau-Ponty foi uma importante referência para o pensar e o fazer psicológico e psicanalítico. Ele constrói sua teoria na corrente dos movimentos fenomenológicos. Merleau-Ponty declara que devemos reencontrar o primeiro contato ingênuo com as coisas para permitir o aflorar da experiência natural do mundo com toda a sua originalidade.

A linha filosófica adotada pelo filósofo defende que o mundo já está posto, como uma presença inalienável, antes da nossa reflexão. Dessa forma, o corpo se apresenta como o veículo do ser no mundo, como acesso obrigatório, e de certo modo constitutivo, à percepção. A percepção seria, pois, a atividade psicológica que funda e inaugura o conhecimento e implica a significação do percebido, condição de todas as associações apreendidas como conjunto.

Para o pensador francês, o vivido, espaço em que todos os conteúdos empíricos estão postos para a experiência, é também condição para o fazer filosófico e científico, uma vez que a fenomenologia desloca o pensamento para a compreensão do vivido na espessura do corpo, da história e do sentido. Entretanto, ao buscar os sentidos das experiências vividas, a fenomenologia adentra o campo empírico, mas sem se unir a empirismos de nenhuma ordem.

À época da construção de sua teoria, Merleau-Ponty compreendia que as investigações e os estudos psicológicos ainda não haviam conseguido explicar em que instante a consciência era integrada no mundo. Assim sendo, o projeto merleau-pontyano visa buscar no corpo o fundamento primeiro de toda percepção e expressão do mundo.

Dialogando com as ideias apresentadas, Golse (2007) nos indaga sobre o movimento de recuperação do movimento primordial dos atos expressivos: “Não será esta a descrição da atitude obrigatória do clínico e do investigador no campo da primeira infância” (p. 90)? O psicanalista afirma que a postura fenomenológica é pré-requisito do procedimento psicanalítico com as crianças, pois a apreensão dos possíveis sentidos do mundo pelos bebês passa pela atitude de um “deixar-se tocar” mútuo.

As ideias apresentadas por Golse (2005, 2007) trazem reflexões muito interessantes e favorecem nosso entendimento sobre o estabelecimento do sistema de signos nas crianças. A psicanálise do bebê, à qual o autor se filia, vem nos mostrar, no estado nascente, como o sistema de símbolos e de signos se estabelece e como ele se enraíza no desenvolvimento do corpo e do comportamento da criança.

Intentamos, através desta breve incursão pelo arcabouço teórico da fenomenologia e pela sua influência sobre o método de investigação psicanalítica das primeiras interações dos bebês e seus primeiros tempos de instauração psíquica, situar os pontos de contato das duas ciências sem, portanto, nos descuidar dos limites e das distâncias epistemológicas que existem entre essas duas disciplinas. As ideias apresentadas nos trazem o entendimento de que a fenomenologia e a psicanálise apresentam regiões teórica e metodológica de contato que seria a hermenêutica do humano, ou seja, de deciframos o subtexto de toda a realização humana.

Em virtude da importância do corpo e das emoções como vetores primordiais para o enraizamento do vivido, deixaremos aos bebês, e à semiologia que se organiza à sua volta, a tarefa de nos ajudar a tecer mais aproximações com o universo dos que nos falam sem palavras.

5.8.2. Comunicação analógica e comunicação digital e seu entrelaçamento no seio da linguagem verbal.

De acordo com Golse (2007), existem dois grandes registros de comunicação que são a comunicação analógica (infraverbal ou pré-linguística) e a comunicação digital (verbal ou linguística), que são, por vezes, tratadas em oposição ou como formas funcionais anteriores e posteriores, respectivamente. O elo entre essas duas formas de comunicação é complexo e não se restringe à sobreposição ou à oposição de uma forma de linguagem sobre a outra.

A comunicação analógica seria relativa à transmissão não-verbal de mensagens de tipo emocional ou afetivo, por meio de comportamentos não linguísticos como mímicas, olhares, gestos. Ela seria especialmente de tipo sintético e veicularia principalmente emoções e afetos. Assim, muito mais global e analógica, em referência ao material a ser transmitido. A comunicação digital se referiria predominantemente à transmissão verbal de mensagens do

tipo conceitual ou ideativo, por meio de palavras, frases e locuções. Ela seria do tipo analítico e veicularia principalmente conceitos através de elementos codificados.

Do mesmo modo que uma forma de comunicação não deve se opor ou se sobrepor a outra, seria ilusório pensar que a comunicação analógica estaria somente do lado da metonímia, e a comunicação digital do lado da metáfora. Golse (2007) afirma que existe uma forte associação entre esses dois tipos de comunicação, que faz com que elas possam atuar conjuntamente para os propósitos metonímicos e metafóricos. Assim sendo, existe uma parte pré-verbal do próprio verbal que poderíamos caracterizar como sendo a música da linguagem.

Essa noção da inter-relação entre a parte analógica e digital da comunicação é essencial para a compreensão da entrada do *in-fans* na ordem da linguagem descrita por Golse. O psicanalista sustenta que o bebê não entraria na linguagem pela parte simbólica e verbal da linguagem, mas sim pela sua parte afetiva e pré-verbal. O seu caráter de “encruzilhada” é o que confere complexidade ao estudo da aquisição da linguagem pelas crianças. Em outras palavras, a linguagem verbal exige a aquisição e a maturação dos sistemas neuromotor, cognitivo e afetivo como, também, a imbricação e a inter-relação entre esses sistemas. A gênese da construção dos signos linguísticos implica muito mais do que simplesmente aprender o nome das coisas.

Assim, a cadeia falada é composta por um conteúdo verbal que se caracteriza pela presença dos elementos do enunciado, como fonemas, monemas, sílabas, palavras e frases e por um continente verbal que se caracteriza pela presença das regras gramaticais ou sintaxe e, também, pela presença da música da linguagem, como a prosódia, o timbre, o tom, a intensidade da voz, o silêncio e outros mais.

Quando nos remetemos às primeiras tentativas de comunicação do par mãe/bebê percebemos que o continente é também o conteúdo da palavra. Explicando melhor, na gênese da relação do bebê com a linguagem verbal, o continente parece exercer um papel de mediador dos significados e dos sentidos profundos estabelecidos durante as interações dos bebês com seus cuidadores. A *motherese*, descrita em sessão anterior, seria, então, fundamental para as representações iniciais dos bebês, que são denominadas por Golse (2007) de protorrepresentações.

Essas protorrepresentações seriam essenciais para a instalação do aparelho psíquico das crianças porque impediriam o contato direto com os objetos externos, o que, para a psicanálise, seria algo nocivo e deletério para a *psique*. Esse trabalho de representação ou a função de representância, ainda que muito globais e parciais, teriam inicialmente uma função “auto” na qual os bebês representariam primeiro para eles. Essas primeiras representações não teriam qualquer função comunicativa e atuariam como um fator de diferenciação e continuidade entre os bebês e o mundo exterior. Essa atividade simbólica dos bebês é o que Winnicott (1975) denominou objeto transicional.³⁴

Bruner (2007) atesta os princípios apontados por Golse ao declarar que a entrada da criança na linguagem não se dá como um “chuveiro” de palavras faladas, mas é estritamente dependente da interação com membros mais experientes da cultura e de um sistema de suporte à aquisição da oralidade. Dada a capacidade limitada dos bebês em processar as informações, o sistema de suporte compreenderia contextos familiares rotineiros e formatos discursivos que possibilitariam a essas crianças apreender o intento da comunicação. O autor observa que o adulto auxilia a entrada da criança na linguagem verbal “encorajando e modelizando substitutos frásicos e lexicais para meios vocais e gestuais familiares, para efetuar diversas funções comunicativas” (p. 25).

Dessa forma, no início da comunicação pré-linguística os bebês não têm clareza do significado da palavra proferida, mas conseguem rapidamente construir uma biblioteca de textos e de procedimentos comunicativos que lhes permite atribuir sentidos e significações às suas relações. Por meio das interpretações advindas da mãe ou de seus cuidadores, as ações, não intencionais, efetuadas pelas crianças de poucos meses de vida vão tomando contornos discursivos com intenções comunicativas claras. As combinações discursivas feitas entre as mães e seus bebês são fundamentais para a inserção dessas crianças na linguagem e, conseqüentemente, na cultura, uma vez que há a negociação de significados, a inferência de intenções e a validação ou não de comportamentos e ações.

³⁴ “Os objetos transicionais e os fenômenos transicionais pertencem ao domínio da ilusão que está na base do início da experiência. Esse primeiro estágio do desenvolvimento é tornado possível pela capacidade especial, por parte da mãe, de efetuar adaptações às necessidades de seu bebê, permitindo-lhe a ilusão de que aquilo que ele cria existe realmente. Essa área intermediária de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginário e ao trabalho científico criador. [...]. Não é o objeto, naturalmente, que é transicional. Ele representa a transição do bebê de um estado em que este está fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado” (WINNICOTT, 1975, P. 30).

Bruner (2007) confere a essas interações iniciais entre mães e bebês o caráter de brincadeira, pois elas atuam como uma preparação para a vida social que constitui a cultura humana. O autor evidencia que tais brincadeiras fornecem uma ocasião para o uso sistemático da linguagem e uma primeira oportunidade para as crianças perceberem que podemos fazer coisas com as palavras. Segundo o autor, o jogo de esconde-esconde, onde acontece o reaparecimento do rosto da mãe por detrás de um pano acompanhado de um sonoro “achou!”, não tem significado funcional, ou seja, ele é um fim em si mesmo. Todavia, esse caráter de aparente inutilidade da brincadeira possui uma finalidade fundamentalmente humanizante, pois evoca a capacidade biológica dos bebês de operarem dentro da cultura. Segundo Bruner, é a necessidade de interpretar e dominar a cultura que força o homem a se apropriar da linguagem. Essa interpretação e negociação de significados iniciam-se no momento em que a criança nasce e se prolonga por toda a sua vida.

Bonnaffé (2008) corrobora as ideias defendidas por Golse (2007) e Bruner (2007) sobre o jogo conversacional ao afirmar que os bebês são exímios conversadores e que emitem uma complexa variedade de sons superior àquela que poderão produzir depois que adquirirem a linguagem oral. E completa asseverando que

[...] a linguagem está muito ligada ao corpo, aos gestos, às carícias e às cócegas, ao balanço, aos gritos e ao riso. O bebê entra em conversação agitando os braços ou os pés, trocando olhares, mesclando-os com balbucios. Reage mais à voz da mãe, sobretudo se ela adota uma entonação melódica quando se dirige a ele. Com a carícia de sua voz, ela deseja fazer sentir [...] que a voz, como a pele, tem uma textura. É certo que não existe um dicionário do balbucio, porém através de suas diferentes entonações os bebês nos dizem algo (p. 75).³⁵ (Tradução nossa)

Dessa forma, concluímos que todas as interações iniciais das crianças têm características de representância que não são propriamente representações de signos verbais, mas que as capacitam para “subir no palco e adquirir os meios para tomar seu lugar na cultura” (BRUNER, 2007. p. 18).

³⁵ Texto original: “[...] el lenguaje está muy ligado al cuerpo, a los gestos, a las caricias y a las cosquillas, al balanceo, a los gritos y a la riza. El bebé entra en la conversación agitando los brazos o los pies, intercambiando miradas, mezclándolas con el balbuceo. Reacciona más a la voz de su madre, sobre todo si ella adopta una entonación melódica cuando se dirige a él. En la caricia de su voz, ella deja percibir [...] que la voz, como la piel, tiene una textura. [...] Es cierto que no existe un diccionario del balbuceo pero a través de sus diferentes entonaciones los bebés nos dicen algo” (p. 75).

Os bebês são, assim, desde seu ingresso no mundo, muito competentes para decodificar as modalidades do estilo narrativo dos adultos que com eles interagem e parecem ser muito mais sensíveis, de início, à música da linguagem do que à significação dos signos. Pela falta da linguagem verbal, os bebês utilizam suas habilidades sensoriais para “pensarem” os seus impulsos e demonstrarem as suas representações causadas pelo processo de partilha emocional. As emoções seriam, pois, partícipes primordiais de um movimento em direção ao outro, uma forma de sair de si mesmo, criando um espaço representacional entre os mundos interno e externo dos bebês. Em outras palavras, o afeto vai pouco a pouco assumindo o papel de representação do objeto e se constituindo como uma forma de pensar e expressar o vivido.

O jogo do afeto e das emoções seria, assim, um processo dinâmico que comportaria em si uma dimensão de representação e outra de comunicação. As interações mãe/bebê seriam uma forma de conhecimento e de reconhecimento do objeto que constituiriam as representações de interações generalizadas descritas por Golse.

Depreendemos assim que o processo de passagem dos indícios aos signos, isto é, o processo de semiotização, surge como dependente do afeto. Dito de outra maneira, a entrada da criança na linguagem verbal dá-se através da comunicação analógica que utiliza a música da linguagem para inscrever no corpo e na mente dos bebês representações generalizadas do vivido. Golse (2007) afirma que os bebês realizam um verdadeiro trabalho de abstração durante suas interações com seus cuidadores, devido ao fato deles executarem “uma tarefa de extracção de certas invariantes interactivas” (p.119).

A capacidade reflexiva dessas crianças, que ainda não se apropriaram da linguagem verbal, faz-nos pensar que a cognição não é a única atividade em jogo quando o assunto é conhecer e representar. Os afetos são um importante meio de relacionar-se e de discriminar o vivido.

Essas protorrepresentações dos objetos e das experiências atestam a característica heurística do trabalho de atribuição de sentido realizado pelos bebês e ainda demonstram sua dupla ancoragem – corporal e interativa – para a constituição de seus processos de figuração. Para Bonnaffé (2008), os bebês se convertem em refinados leitores de expressões adultas, como o franzir do cenho, a elocução da pronúncia, os olhos semicerrados, os olhares apressados, os gestos imperceptíveis e outros mais. Essas mímicas, quando se juntam às palavras, oferecem

aos bebês representações diversificadas que eles usam para construir e interpretar seu universo cotidiano. Nas palavras da autora

Durante muito tempo, as palavras isoladas – um nome, um verbo – relacionam-se para o bebê com uma situação geral, ao mesmo tempo que com uma vivência e com uma representação fabricada pela criança em seu espírito, bastante misteriosa para nós que pensamos com a linguagem. Só mais tarde as palavras isoladas serão compreendidas pelo pequeno como elementos de uma cadeia verbal, de uma frase, um enunciado constituído, um nome que remete a um verbo, a um complemento, a palavras de transição. Todavia, a criança forjou suas próprias elaborações sobre as palavras. [...]. Às vezes o sentido pode ser exato, em outras ocasiões não: o ritmo, a prosódia, uma construção de sentido própria da criança – que escapa totalmente a uma pessoa que domina a linguagem – podem adiantar-se às palavras. (p. 82)³⁶
(Tradução nossa)

Entrecruzando os discursos de Golse (2007), Bruner (2007) e Bonnaffé (2008) percebemos, mais uma vez, o laço intrincado existente entre a música e a voz. A voz faz parte da música da linguagem e é, ao mesmo tempo, portadora dos signos linguísticos. São os elementos analógicos que, a princípio afetam o bebê e os quais ele utiliza para, desde muito cedo, tocar e afetar os adultos que dele tomam conta.

5.8.4. Fabricando histórias – o que os bebês nos contam

A história vinha por fora: era o laço de seus solilóquios. Durante o tempo todo em que falava, ficávamos sós e clandestinos, longe dos homens, dos deuses, dos sacerdotes, duas corças no bosque, como outras corças, as Fadas: eu não conseguia acreditar que se houvesse composto um livro a fim de incluir nele este episódio de nossa vida profana, que rescendia a sabão e água de colônia.
Jean-Paul Sartre

Sartre, em seu livro autobiográfico *As palavras*, rememora episódios de sua infância e atesta que a abertura do espaço poético, ou melhor, que “estar em literatura” é algo que acontece

³⁶ Texto original: “Durante mucho tiempo, as palabras aisladas – un nombre, un verbo, van a relacionarse para el bebé con una situación general, al mismo tiempo que con una vivencia y con una representación fabricada por el niño en su espíritu, bastante misteriosa para nosotros que pensamos con el lenguaje. Solo más tarde las palabras aisladas serán entendidas por el pequeño como elementos de una cadena verbal, de una frase, de un enunciado constituído, un nombre que remete a un verbo, a un complemento, a palabras de transición. Sin embargo, el niño forjo sus propias elaboraciones sobre palabras. [...] A veces el sentido puede ser exacto, en ocasiones no: el ritmo, la prosodia, una construcción de sentido propia del niño – que escapa totalmente a una persona que domina a lenguaje – pueden adelantarse a las palabras” (p. 82).

desde a mais tenra idade. No momento em que mãe e bebê estabelecem uma relação banhada por palavras, gestos, afetos e água de colônia está aberto o espaço da experiência literária.

Dizemos experiência literária porque entendemos que o espaço criado entre o sujeito e a palavra poética requer vivenciar transitoriamente como real aquilo que é representado. Como bem retrata Sartre na epígrafe dessa seção “A história vinha por fora: era o laço de seus solilóquios. Durante o tempo todo em que falava, ficávamos sós e clandestinos, longe dos homens, dos deuses, dos sacerdotes”...

De acordo com Bonnaffè (2008), existem dois tipos de linguagem oral: a linguagem fática e a linguagem do relato. A primeira é a linguagem do cotidiano e expressa proximidade com a situação. Tanto assim, que fora de um contexto ela pode se tornar incompreensível. Por não estar marcada por nenhum princípio temporal, como começo, meio e fim, a linguagem factual é fluida, pouco estruturada, entrecortada, incompleta e seu sentido pode ser produzido tanto pelas palavras como pelo contexto no qual se dá a enunciação. A linguagem do relato, como o próprio nome já anuncia, tem características mais próximas da linguagem escrita. A narrativa, nessa modalidade, divide-se em sequências temporais com começo, meio e fim e, ainda, comporta uma estrutura bem definida na qual o sentido vai se construindo com o conteúdo total do texto. Ela pode se aplicar à pura diversão ou ao relato de fatos acontecidos. Entretanto, esse tipo de linguagem precisa ser atraente para despertar a curiosidade das crianças, o que lhe confere um caráter estético.

Os bebês logo aprendem a distinguir esses dois tipos de linguagem e se fascinam ao descobrir que uma cantiga, a voz da mãe ou uma história podem deslocá-los do imediatismo de suas vidas e transportá-los para outros mundos impalpáveis. Também o uso de mímicas, de gestos eloquentes e de jogos faciais é fundamental para despertar a atenção desses seres ainda tão diminutos. Essas narrações analógicas, que apresentam ritmos, sons, entonações e melodia peculiares, indicam a gênese do discurso literário. Posto isso, optamos, então, por utilizar as expressões “estar em literatura” ou “experiência literária” ou “espaço poético” para nos referirmos às vivências originárias das crianças com a arte do literário que, desde a mais tenra idade, oferece a elas a possibilidade de construir um território intermediário entre seu mundo interno e o mundo da realidade compartilhada.

É importante frisar que defendemos a literatura para os bebês de acordo com o que nos assevera Cosson (2014): um espaço de liberdade dentro da língua e da linguagem onde significados e sentidos são partilhados e construídos em diálogo com as experiências culturais correntes.

Para melhor analisarmos a relação inicial entre os bebês e a literatura vamos nos debruçar sobre as elaborações de Golse (2002a, 2002b, 2003, 2007), que afirma ser a narratividade uma atividade de ligação inerente entre mães e bebês, e fundamental para a humanização deles, uma vez que a descoberta do mundo pela criança se inicia pela conexão entre o toque, a palavra, o enlevo, o carinho, o ritmo e a musicalidade da voz, os gestos e a atenção dispensados aos bebês pelos seus cuidadores.

Acreditamos que, à maneira das metáforas, Golse nos propõe pensar uma narratividade estabelecida entre as mães e seus bebês dentro de critérios não denotativos e não literais, mas uma narratividade fundada em sons, imagens, gestos e palavras que servem para fazer novos mundos.

Os bebês não precisam apenas que lhes contem histórias, algo, aliás, extremamente importante para sua humanização, mas eles precisam aprender a contar e a contar a si mesmos. Essa aprendizagem se faz no encontro com membros mais experientes da cultura, que já possuem instaurada sua própria narratividade. São esses encontros que vão permitir que as crianças escrevam sua própria história em coautoria com um ou mais adultos que deles se ocupam. Esse ambiente de partilha de significados é o que Golse (2003, 2007) denomina espaço de narrativa. De acordo com o autor, o adulto conta, à sua maneira, sua história, enquanto o bebê “conta”, ao adulto, a história dos seus primeiros encontros interativos ou inter-relacionais.

Dessa interação verbal e corporal nasce uma terceira história que tem suas raízes em significações particulares. Uma terceira história que se escreve em coautoria, uma vez que se utiliza de duas narrativas pré-existentes, mas que ao mesmo tempo se configura como um espaço de liberdade que permite estabelecer diálogos diversos e inusitados, acolher o próximo e o distante, o estranho e o familiar. Um espaço pactual em que o tempo é opaco, as linguagens fabuladas e a gratuidade constitutiva.

Esse espaço “literário” que se configura entre as mães e seus bebês é o que Winnicott (1975) considera como sendo a continuação dos espaços transicionais em que os atos criativos e recreativos dos seres humanos têm lugar. A brincadeira que se institui entre os bebês e suas mães cria um espaço potencial que se interpõe entre o mundo interno e o mundo externo das crianças. Um espaço que não é a realidade psíquica do indivíduo, mas que não é também a cópia do seu entorno social e cultural. Essa “terceira margem”, com bem enuncia Guimarães Rosa em seu conto “A terceira margem do rio”, seria necessária para o início da relação entre as crianças e o mundo e daria escopo para a vida imaginária e criativa, tão importantes e fundamentais para a continuidade das experiências culturais.

Golse (2003) assegura que, ao afirmarmos que os bebês sabem brincar, inscrevemo-los em uma outra ordem discursiva a qual não os considera mais como lactantes, isto é, como seres passivos e quase totalmente dependentes do seu meio. Ao contrário, inscrevemo-los em uma concepção que os entende como sujeitos que interagem com o mundo assimilando e produzindo sentidos e significados.

O psicanalista faz uma distinção entre o que é um brincar *thetique* e um brincar não-*thetique* observando que “mesmo que exista consciência ela não é forçosamente consciente dela mesma; assim, existe provavelmente um brincar não-*thetique* no seio do qual o sujeito, ou o futuro sujeito, não tem ainda consciência da dimensão lúdica de sua ação” (GOLSE, 2003, pp. 44-45). Dessa forma, saber que brincamos testemunha um certo grau de consciência intrapsíquica, o que vem corroborar a ideia de que a brincadeira das crianças maiores de dois anos é muito diferente das brincadeiras dos bebês, pois o brincar das crianças menores de dois anos é, na maioria das vezes, não racional. O brincar meta, ou seja, brincar de brincar, é uma conquista que só se apresenta mais tarde no desenvolvimento infantil. Mesmo não sendo racional, o brincar dos bebês exerce uma função “auto” que lhes permite construir seu aparelho psíquico e ascender à linguagem e à simbolização.

Particularmente, a alteridade do outro, a saber, sua maleabilidade e sua narratividade, é um requisito essencial para a instauração do brincar do bebê. Isso acontece porque para o bebê se diferenciar de sua mãe é necessário que ela estabeleça com ele uma relação que lhe possibilite imprimir em sua psique traços ou vestígios dessa experiência. Essas primeiras protorrepresentações é que darão às crianças acesso às suas intersubjetividades. À vista disso, a maleabilidade do outro em permitir que o bebê brinque lançando mão de diferentes

linguagens corporais, é o que possibilita às crianças se perceberem como alguém distinto, podendo, assim, iniciar a escrita de sua história no mundo. Acolher as diferentes maneiras dos bebês se expressarem e ler as entrelinhas de seus textos são condições *sine qua non* para transformar indícios em signos.

Dessa forma, o encontro entre o adulto e o bebê é um espaço eminentemente criativo e particular, e representa um espaço de narrativa potencial em que os bebês têm a possibilidade de preencher seu corpo com algo partilhado e, por isso, comum, mas, ao mesmo tempo, novo e inusitado. Esse “recheio” do corpo dá a essas crianças a sensação de continuidade e de amparo, pois as inscreve na cultura.

Percebemos, pelas ideias apresentadas até aqui, que o brincar dos bebês, mesmo que não apresente todas as particularidades do brincar das crianças maiores, é um espaço de narração mútuo que guarda com a literatura algumas características, a saber: o compartilhamento de histórias e visão de mundo, a hospitalidade o acesso à intersubjetividade, às linguagens e à simbolização, a descoberta do mundo e do outro como algo parecido, mas não idêntico, o compartilhamento de afetos, o desenvolvimento cognitivo, a escrita de uma outra história em coautoria e a liberdade de desvios e reviravoltas.

O comprazimento de se maravilhar frente à novidade da vida, de estranhar o conhecido e acolher o distante é algo inerente aos filhotes humanos e o que os faz estar, durante seus primeiros anos de vida, em estado de literatura. Tal modo de ver o mundo é, posteriormente, incorporado pela literatura que “limpa as palavras familiares, as irmana de forma imprevista com outros, lhes dá uma liberdade extrema!” (MATA, 2014, p. 47). Esse estado de devaneio em que damos uma trégua ao nosso cotidiano e entramos em intimidade com outros tempos e espaços é, segundo Candido (2012), algo originário dos seres humanos, pois não existe povo que possa passar vinte quatro horas sem fabular.

Todavia, é necessário pontuar que o que estamos defendendo é uma relação com a linguagem poética de maneira gratuita e não pragmática para que os comportamentos iniciais dos bebês com a experiência literária se estendam por toda a sua vida. O apreço pela língua e a curiosidade de desvendar seus mistérios se funda em encontros desinteressados e afetivos com a linguagem verbal. Trata-se de fazer com que as crianças percebam que há uma linguagem que serve para regular, dar ordens e satisfazer as necessidades cotidianas. E outra que não está

a serviço de nenhuma necessidade imediata, que não exige nada em troca e, por ser, assim, nada tem de supérflua e exerce a função determinante de nos humanizar.

Os bebês nos contam que a literatura ingressa em suas vidas desde seus primeiros dias de vida. Basta que ouçam um acalanto ou a voz da mãe ao consolá-los, a brincar com eles ou a entoar seu nome de maneira carinhosa para que compreendam que as palavras podem se agrupar em desenhos múltiplos e subverter os sentidos cotidianos, permitindo-nos perscrutar outros mundos.

CAPÍTULO 6 - ANÁLISE DO CORPUS

No existe el arte para niño; existe el Arte. No existen las ilustraciones para niños; existen las ilustraciones. No existen los colores para niños; existen los colores. No existe la literatura para niños; existe la Literatura.
Partiendo de esos cuatro principios, podemos decir que un libro para niños es un buen libro cuando es un buen libro para todos.
 Ruy Vidal

Nos últimos anos temos visto as livrarias de todo o Brasil serem inundadas por livros destinados à primeira infância que apresentam propostas discursivas muito diversas. Os textos, as ilustrações e os projetos gráficos transcendem o que antes era caracterizado pela encadernação de folhas impressas com texto verbal e algumas imagens com tamanhos e formatos mais ou menos uniformes. Como bem disse Bauman (2001), na modernidade fluída, as configurações, constelações, padrões de dependência, tudo foi posto a derreter no cadinho, para ser depois novamente moldado e refeito; “essa foi a fase de quebrar a forma na história da modernidade inerentemente transgressiva, rompedora de fronteiras e capaz de tudo desmoronar” (p. 13)

O livro infantil ilustrado atual é um objeto cultural relativamente novo que tem suas verdadeiras origens estimada em torno de 130 anos. Isso aconteceu desde que o ilustrador britânico Randolph Cadecott, no século XIX, começou a tornar relevante o papel das imagens nas narrativas. Entretanto, o livro *Orbis Sensualium Pictus*,³⁷ escrito e ilustrado pelo educador inglês John Comenius, em 1658, é, geralmente, visto como o primeiro livro ilustrado dedicado ao público infantil.

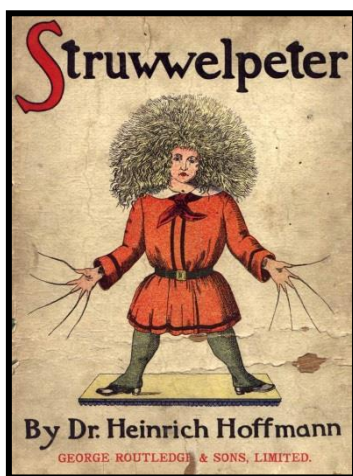
A evolução das obras destinadas às crianças, em que imagem e texto verbal interagem para compor o discurso, foi um processo lento, tímido e vacilante porque muitos autores e editores levavam em consideração a capacidade de produção de sentido dos leitores presumidos. É interessante observar que a ideia sobre a possibilidade de as crianças se apropriarem do texto literário ainda conformam muitas obras destinadas a esse público. Diversos livros de literatura infantil encontrados no mercado atualmente apresentam textos pueris, temas estéreis,

³⁷ O livro completo escrito por Comenius pode ser acessado no seguinte link <https://archive.org/stream/johamoscommeniiio00come#page/n5/mode/2up> (Acesso feito no dia 26/04/2016).

didatizantes ou moralizantes e ilustrações que não otimizam as experiências estéticas das crianças.

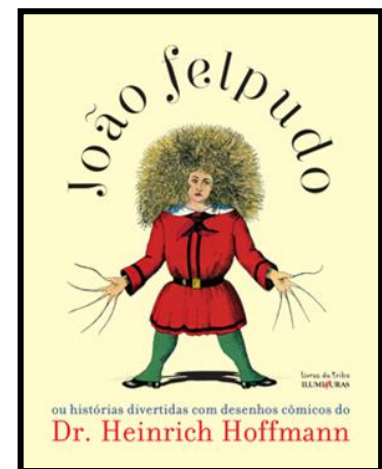
Em 1844, o médico psiquiatra alemão Heinrich Hoffmann publica o livro *Der Struwwelpeter*. Inicialmente o que era para ser somente uma obra caseira destinada ao seu filho de três anos, transformou-se em um ícone precursor do livro ilustrado e que tem resistido aos testes do tempo, sendo reeditado e reinterpretado por diversas mídias mundo afora.

Fig. 28
Der Struwwelpeter



Fonte: Heinrich Hoffmann, 1845

Fig. 29
João Felpudo



Fonte: Heinrich Hoffmann, 2011

O livro apresenta histórias curtas e tinha o objetivo de divertir e entreter a criança pequena, apesar do alto grau de violência e crueldade de algumas narrativas. O título da primeira edição, *Histórias alegres e imagens divertidas*, parece indicar que o livro era para ser lido como um relato irônico. À diferença dos livros do século XIX destinados às crianças, que as representavam como seres gentis, meigos, educados, o livro de Hoffmann retrata-as como sujeitos complexos, desejantes, rebeldes, criativos e com grande imaginação. Andrade, Bona e Pereira (2009), em artigo no qual analisam como a pedagogia do livro favorece a subordinação das crianças à vida social, trazem uma citação de Hoffmann, muito pertinente para nossa discussão, que elucida o contexto literário da época e nos faz refletir sobre as diversas obras destinadas ao público infantil produzidas no nosso século. Eis a citação

Nas proximidades do Natal de 1884, fui à cidade comprar um livro ilustrado para presentear-lo. O livro deveria estar de acordo com a capacidade de compreensão da faixa etária desse pequeno ser humano. Mas o que encontrei? Longas histórias ou ridículas coletâneas de figuras, histórias moralistas, que começavam e terminavam com preâmbulos repletos de advertências, tais como: “A criança comportada deve ser honesta”, ou: Crianças comportadas devem manter-se limpas” etc. finalmente, ao encontrar um Foliobuch com ilustrações de um banco, uma cadeira, uma panela e muitas outras coisas, de seres animados e inanimados, um verdadeiro repertório do mundo, em que junto a cada ilustração via-se um escrito [...] a minha paciência se esgotou [...]. Mas, ao chegar em casa naquele dia, eu trazia comigo o livro do menino. Entreguei-o à minha esposa, dizendo: “Eis aqui o livro para o menino”. Ela pegou o livro e exclamou surpresa: “Mas isso é um caderno de folhas em branco!”. “Sim, e nós vamos transformá-lo em um livro. (ANDRADE [et al] apud HOFFMANN, s/d, contracapa)

Der Struwwelpeter, sendo anacrônico no modo de educar os costumes e na dureza e no caráter fatalista das narrativas, mostra-se muito atual quando comparado à educação moral que encontramos em muitas produções contemporâneas. A título de exemplificação das produções atuais que trabalham sobre esse viés podemos citar a coleção *Valores e Virtudes* da editora Todo Livro.

A despeito de outras considerações que possam surgir da análise dessa produção, devemos salientar que Hoffmann não poupa as crianças dos problemas e confrontos inerentes à vida, ao contrário do que observamos em diversas narrativas vigentes em nosso mercado editorial que optam pelas palavras delicadas e pelos temas doces. Há que se reiterar que essas produções não correspondem ao modo como as crianças vivem suas infâncias. Elas são, longe disso, modos distorcidos de se conceber as crianças e de se higienizar suas infâncias. Por isso, não podem ser categorizadas como literatura porque não o são. Nas palavras de Barthes (2007) a literatura faz girar todos os saberes, mas não os encarcera em dogmas e doutrinas. Ao invés disso, joga com os signos e os coloca “numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram [...]” (p. 27).

As obras de Comenius e de Hoffmann traçam um sucinto panorama sobre como o comportamento editorial está à mercê das noções de infância construída em cada cultura. Nenhum livro é sempre social ou politicamente neutro. Eles são sensíveis às mudanças sociais e culturais e, por isso, influenciados pelo espaço e pelo tempo. Assim, a adequação ou não de um livro infantil literário é assunto controverso e subjetivo e demanda ainda muita pesquisa

para, quem sabe um dia, podermos afirmar quais as narrativas, as ilustrações e os projetos gráficos que mais atraem as crianças.

Apesar de a origem do livro ilustrado remontar XVII, foi no século XX, em que confluíram dois momentos da história – a modernidade e a posmodernidade, que ele encontrou sua máxima produção. Nesta época houve muitas inovações na tecnologia da impressão, de mudanças de concepção em relação à infância e do surgimento de artistas que ousaram subverter as normas e tradições.

Cabe aqui salientar as criações de Bruno Munari, que muito contribuíram para ampliar as possibilidades expressivas do livro de literatura para crianças. Nascido em Milão em 1907 e falecido em 1998, Munari foi um artista e design gráfico que repensou toda a estrutura do livro dirigido para as crianças e que experimentou a materialidade do objeto como possibilidade de narrativa.

Para o artista, as possibilidades múltiplas do papel, como cor, espessura, textura, tamanho já eram características suficientes para usá-lo como um veículo de comunicação e arte. O resultado dessa experimentação foi um livro sem texto verbal e sem ilustrações intitulado *Libro Illeggibile*³⁸. A inovação comunicativa que Munari conseguiu ao construir esse livro fica por conta da sua perícia em deixar a expressão por conta da materialidade do objeto.

Logo após o *Libro Illeggibile*, Munari cria o *I Prelibri*³⁹ por entender que nos primeiros anos de vida as crianças conhecem o ambiente que as rodeia por meio de todos os seus receptores sensoriais, e não apenas através da visão ou da audição, percebendo sensações táteis, térmicas, sonoras, olfativas. Esse livro apresenta uma série de minilivros, todos do mesmo formato, mas cada qual com uma proposta material diferente. Todos os exemplares trazem na capa a palavra *Libro*, o que amplia as possibilidades de significação das crianças sobre o conceito desse objeto.

³⁸ O *Libro Illeggibile* foi criado em 1949 e publicado pela primeira vez em 1984 pela Editora Corraine. Para visualizar o livro completo acessar o site <https://vimeo.com/11905636>. (Acessado em 27/04/2016).

³⁹ *I Prelibri* foi criado por Munari em 1955 e publicado pela editora Corraine em 1980. Para visualizar o livro o *I Prelibri* acesse o site <http://www.watermeloncat.nl/PreLibri-Bruno-Munari/es>. (Acessado em 27/04/2016).

Anthony Browne, Roy Gerrard, Victor Gollancz e Farrar são alguns nomes que devem ser mencionados quando o assunto é inovação e originalidade e quando falamos de livros de literatura infantil que agradam crianças, jovens e adultos.

Embora tendo esses autores para respaldar a validade do livro de literatura infantil como um objeto cultural artístico e com o reconhecimento e a valorização dos profissionais que se dedicam a produzir literatura para crianças, deparamo-nos ainda com uma questão: esses livros podem ser considerados literatura? A controvérsia é enorme porque a literatura infantil apresenta uma característica multiforme em que muitas linguagens e diferentes discursos se entrecruzam. Como exemplo da complexidade desse universo, deparamo-nos com diferentes nomenclaturas para assinalar as obras literárias destinadas ao público infantil: literatura infantil, literatura para a infância, livros infantis, livros para crianças, entre outros.

A polêmica aumenta quando nos dedicamos a analisar os livros destinados aos bebês. Na tentativa de elucidar essas questões e afirmar nosso ponto de vista trazemos para a discussão Cosson (2014) que declara:

[...] a literatura se espalhou pela cultura, acompanhando a miríade de formas da comunicação e manifestações culturais contemporâneas. O fenômeno é tão comum que já não conviria identificar determinada obra como literária, antes se deveria buscar como a literatura atravessa as várias manifestações que transitam pelo seu espaço discursivo. Tal postura está mais de acordo com a própria forma de existência das obras que se entrecruzam e se reconstruem sem limites outros que o meio e sem centro único que as defina como singulares (pp. 18-19).

Para o autor, o que devemos verificar ao classificar uma obra como literária ou não é se ela se move em um terreno comum: o espaço literário. Paulino (2011) vem ao encontro das ideias de Cosson ao afirmar que

Nenhuma dessas características é exclusiva do que hoje se considera como literatura, nem esgota suas possibilidades. Assim, continuamos sem poder fechar as fronteiras literárias, aceitando que é na relação com o que nos escapa, na tensão limítrofe entre usos literários e pragmáticos que podemos concordar com Culler quando afirma que “a literatura é uma instituição paradoxal porque criar literatura é escrever de acordo com fórmulas existentes, mas é também zombar dessas convenções, ir além delas” (p.81).

Além disso, como já comentado em sessões anteriores, Compagnon (2014), Eagleton (2003) e Jouve (2012) demonstraram que não podemos permanecer presos ao sentido romântico do termo literatura, uma vez que muitos textos considerados literários na época em que foram

escritos já não o são. Enquanto outros, que habitaram o terreno marginal, hoje são admitidos como membros da família literária.

Hunt (2010) tenta redimensionar o conceito de literatura infantil ao asseverar que um de seus traços característicos é a falta de pureza genérica, e atesta a voracidade com que a literatura infantil agrupa e assume diferentes formas discursivas, mas enfatiza que, como a literatura infantil constantemente ultrapassa as fronteiras da cultura erudita e popular, é perigoso incluirmos qualquer coisa produzida para as crianças dentro do universo literário.

Ao perigo apontado por Hunt, Paulino (2007) declara que as linguagens artísticas são jogos oscilantes em que os jogadores olham simultaneamente para frente e para trás. Assim, “a tradição avança, por isso as regras podem mudar. Mas há regras nesse jogo humano” (p. 84).

O compartilhamento do espaço literário é o que intentamos buscar ao criar categorias para os livros destinados aos bebês, e também foi o que norteou a construção do nosso *corpus* de análise. Apostamos que tais produções, qualquer que seja sua forma de manifestação, carregam possibilidades singulares de apropriação de sentidos que permitem “que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2010, p. 24).

Aceitamos o jogo paradoxal imposto pela literatura e nos submetemos às regras existentes, mas também nos reservamos o direito de “zombar das convenções e ir além delas”. Pois, de outra forma, daremos razão a Paulino (2011), que, sabedora da pluralidade de textos que conformam hoje a literatura atual, indaga ironicamente: “quem souber onde está a verdadeira literatura, por favor, avise a nós jogadores culturais por preferência e profissão. Aliás, avise não. Queremos continuar como o poeta, numa estrada de Minas pedregosa, seguindo vagaroso de mãos pensas, desdenhando colher a coisa ofertada” (p. 85).

6.1. Categorias para os livros para bebês

A formação do leitor literário, como bem afirma Colomer (2007), é algo que se constrói na experiência e não são necessários pré-requisitos para a imersão das crianças na literatura. Ao contrário, mesmo que disto não tenhamos lembrança ou não saibamos de forma consciente, nosso itinerário leitor começa ao ouvirmos os primeiros acalantos maternos. Assim, é preciso

desmitificar a ideia de que um dia ascenderemos ao texto literário, como se isso acontecesse por meio de artifícios mágicos, além de reiterar a proposição de que essa é uma experiência que se faz no presente e de forma cotidiana. É no dia a dia das cantigas, dos versinhos, dos provérbios, dos vídeos, dos ditados, das histórias que vai se construindo nossa noção de pertença, plasmada na palavra estética decantada pelo tempo.

Um livro de literatura que possibilite a instauração do espaço poético não o faz pelo tema que porta, pelas belas ilustrações ou pelas palavras bonitas. A estrutura de uma obra literária deve ser analisada pela sua qualidade completa. É possível encontrarmos um livro com belas imagens e palavras bonitas, mas que se parece mais com um receituário, por trazer instruções sobre como sermos educados ou solidários. Também devemos considerar que muitas prateleiras das livrarias estão ocupadas com obras que confirmam a cultura de massa e com outras que encantam pelas cores e adereços. De acordo com Devetach (2008),

As coisas não são sempre boas ou más em si. Há também o fato de como são usadas e para que. E em uma cultura não há melhor poltrona que a ignorância. Assim o mundo se simplifica, e não há problema. Viva então o hambúrguer como a melhor comida. E não seria isso o pior. O problema real não é a existência do hambúrguer, mas sim que se exclua todo o resto, simplesmente porque não sabemos que existe (pp.84-85).⁴⁰ (Tradução nossa).

Longe de cercear as leituras das crianças, acreditamos que existe um itinerário leitor que deve ser tomado com cuidado se nosso objeto é fazê-las pensar e saírem do automatismo. Como seres em formação, as crianças ainda estão construindo critérios que lhes permitam fazer escolhas conscientes. Quando muitos jovens, há o risco de se alimentarem de toda e qualquer produção cultural com a qual se deparem em seu cotidiano. Inconscientemente e inadvertidamente vamos introjetando modelos e formas de comportamento ditados pela cultura de massa que pesa sobre nossas cabeças com grande poder de persuasão. Dessa forma, assumimos o risco de não sermos donos de nossa própria voz e apenas reprodutores das vozes alheias. Não podemos nos esquecer de que uma das preocupações de Vigotski era apontar o quanto podemos criar condições de ampliar as formas de participação da criança na cultura. Como bem salienta Devetach, o problema não é comer hambúrguer e, sim, achar que esse é o melhor alimento porque não conhecemos os demais.

⁴⁰ Texto original: “Las cosas no son siempre malas o buenas en sí. Está también en hecho de cómo se usan y para qué. Y en una cultura no hay mejor poltrona que la ignorancia. Entonces sí que el mundo se simplifica y no hay problemas. Viva entonces la hamburguesa como la mejor comida. Y no sería eso lo peor. El problema real no es la existencia de la hamburguesa sino que se borre de un plumazo todo lo demás, simplemente porque no sabemos que existe” (DEVETACH, 2008, p. 84).

A formação de uma pessoa como interlocutora do mundo está relacionada à sua bagagem de textos e assentada sobre sua capacidade de pensar singularmente e com originalidade. Nosso compromisso de inserir as crianças na literatura é social e também político, uma vez que almejamos a autonomia intelectual para que elas não sejam meras repetidoras do que ouvem sem saber se colocar criticamente frente aos fatos. A literatura, como as outras artes, é um universo complexo e rico que precisa ser cultivado cotidianamente para que possamos aprender a não prescindir dela, pois, caso contrário, se não frequentamos esses diálogos rotineiramente, podemos construir a ideia de que a literatura é uma perda de tempo ou algo muito difícil e inacessível.

Acreditamos que essa proposta vai ao encontro do que entendemos sobre a formação de leitores conscientes, pois o conhecimento se dá num processo complexo de intercruzamentos permanentes de vozes. Todavia, quando nos referimos a interação dos bebês com a literatura, o assunto é um pouco mais complexo.

Crianças com menos de dois anos de idade ainda não dispõem de elementos discursivos e cognitivos que lhes capacitem pensar sobre outros pontos de vista. Elas estão aprendendo a nomear o mundo, a dar-lhe sentido e significado, a construir uma pertença e, conseqüentemente, uma subjetividade. Vigotski (2009) declara que a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto porque são mais exíguas suas experiências de mundo. Como iniciantes no mundo da cultura, elas estão dando os primeiros passos rumo a um universo de possibilidades discursivas e elaborando pré-textos sobre os quais se apoiarão suas posteriores significações. Assim sendo, cremos que a oferta de livros de literatura para bebês deve se pautar na busca de obras que lhes possibilitem uma riqueza e uma diversidade de discursos com vista a ampliar seu diálogo com o mundo. Deixemos, então, para as idades seguintes os possíveis e, quem sabe, frutíferos confrontos.

Em sessão anterior, declaramos ser limitante a classificação da literatura infantil por faixas etárias. No entanto, nos debruçamos em analisar os livros destinados às crianças menores de dois anos de idade e criar categorias para os mesmos.

Muitos catálogos editoriais de literatura infantil trazem os livros classificados por idades, o que nos causa desassossego, pois sabemos que as possibilidades de atribuição de sentido por

parte das crianças dependem muito de suas vivências e experiências com e no universo literário. Tal atitude marca uma exclusividade que pode engessar as mediações feitas por pais, professores, bibliotecários e livreiros.

Também programas, como o Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE - trazem os livros, designados para compor o acervo da Educação Infantil, separados por critérios etários, já que há uma divisão entre os livros destinados a creche e à pré-escola. É louvável a iniciativa do Governo Federal em lutar pela igualdade de acesso à informação em todas as regiões do país e em fazer chegar livros de literatura em todas as escolas públicas do Brasil. Todavia, dividir os livros em duas categorias dentro do mesmo segmento educacional, pode fazer com que muitos professores adotem esse paradigma e passem a não flexibilizar a interação das crianças com títulos que não fazem parte das categorias preconizadas no acervo.

Na Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ - também encontramos uma divisão etária para os livros que recebem o selo de “altamente recomendados”, porém esta se mostra mais flexível e abrangente. Atualmente, a instituição conta com as seguintes categorias: Criança, Imagem, Jovem, Poesia, Informativo, Tradução Criança, Tradução Jovem, Tradução Informativo, Tradução Reconto, Projeto Editorial, Revelação Escritor, Revelação Ilustrador, Melhor Ilustração, Teatro, Livro Brinquedo, Teórico, Reconto e Literatura de Língua Portuguesa. A categoria criança não especifica a abrangência etária do termo o que nos leva a considerar, pela análise de obras de anos anteriores, que a instituição trabalha com um espectro mais flexível para as obras destinadas a essa categoria geracional, não colocando gradações para esse ciclo de vida. Existem outras categorias, como, imagem, tradução, adaptação, revelação em que podemos encontrar livros sem classificação etária, podendo ser apreciados por crianças, jovens e adultos. O livro de imagens, *Bárbaro*, ilustrado por Renato Moriconi e publicado pela editora Companhia das Letrinhas, é um exemplo de uma obra premiada no ano de 2014 que atrai a atenção de crianças, jovens e adultos.

Em nosso grupo de pesquisa Leitura e Escrita na primeira Infância – LEPI - temos podido acompanhar a recepção de crianças, de Escolas Municipais de Educação, com livros de literatura infantil e pudemos constatar que os livros classificados pelas editoras como para bebês podem provocar o interesse das crianças mais velhas. Algumas hipóteses podem ser levantadas na tentativa de explicar a atração das crianças maiores pelos livros destinados aos bebês. Primeiramente, poderíamos pensar que os adereços, como, fantoches, som, texturas, encontrados nesses livros, despertam a curiosidade dessas crianças. Em segundo lugar, que a

pouca quantidade de texto existente, em muitos livros para bebês, é um convite para que os pré-escolares se arrisquem em decodificar as palavras. A temática é outro aspecto que deve ser considerado quando pensamos no interesse das crianças maiores pelos livros dos bebês. Ler um livro sobre a retirada das fraldas ou sobre chupetas pode despertar sentimentos de nostalgia ou de superação e avanços. Por último, as brincadeiras de encontrar determinado personagem escondido nas ilustrações ou de abrir as abas das páginas do livro para confirmar ou refutar suposições evocadas pelo texto verbal são extremamente prazerosas. Essa atitude das crianças maiores reforça quanto é controverso o escalonamento das produções literárias destinadas às crianças

Contudo, nosso objetivo em analisar e categorizar os livros destinados ao receptor infantil de até vinte e quatro meses de idade não passa pelo cerceamento de suas experiências ou de suas percepções de mundo. Tampouco pela descrença em sua capacidade de atribuir sentido, pois sabemos que eles são capazes de produzir significados singulares de acordo com cada momento e contexto de suas vidas. Sabendo que os bebês estão saindo da invisibilidade e que esse é um grande filão para a indústria editorial, nossa intenção é tentar explicitar a diversidade e as potencialidades literárias dos livros produzidos para esse seguimento a fim de que pais, professores, mediadores de leitura e bibliotecários tenham clareza das propostas interlocutórias múltiplas existentes no mercado editorial. Esperamos, assim, contribuir para a construção de um caminho leitor em que as crianças sejam convidadas a escutar os ruídos da vida, a construir outras realidades e outros vínculos com os seres humanos. Esperamos que consigamos explicitar que a força da palavra está no jogo de sentidos, no estranhamento do próximo, no acolhimento do distante, na subversão das normas e dos costumes e não na homogeneização que a globalização e o mercado tentam impor às linguagens.

Para escolher nosso *corpus* de análise, primeiramente pensamos em optar pelos livros que o Programa Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE – disponibiliza para as escolas públicas desde o ano de 2010. O recorte temporal decorreu do fato de, a partir desse ano, a distribuição de livros para as instituições de Educação Infantil ser feita de acordo com a divisão creche e pré-escola. Assim, é enviado um acervo de cinquenta livros selecionados, segundo critérios do programa, para cada parte desse segmento educacional. Mesmo sabendo que a creche abrange as crianças de até três anos de idade, não consideramos inviável a análise dos livros desse segmento pelo entendimento de que não devemos limitar a capacidade dessas crianças de atribuir sentido.

Todavia, em uma inspeção preliminar do *corpus* do PNBE, observamos que vários tipos de livros encontrados no mercado editorial, e que apresentam propostas interlocutórias diferentes, não constavam do acervo. Como nosso objetivo é abranger o máximo da diversidade de produções atuais reservadas aos bebês, achamos sensato abandonar o acervo do PNBE.

Intencionamos utilizar os livros da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ – na categoria criança, desde o ano de sua fundação, 1975. Entretanto, essa categoria abarca um espectro grande de produções, e existem livros de literatura infantil espalhados por muitas outras categorias, o que não nos permite saber se são eles indicados ou não para bebês.

Foi quando pensamos na Bebeteca⁴¹ da Faculdade de Educação da UFMG. Entretanto, o acervo da Bebeteca, apesar de constar, atualmente, de cerca de mil e duzentos livros, ainda se encontra em construção.

Dessa maneira, nosso *corpus* de análise foi construído por livros de literatura destinados aos bebês comprados através de critérios estabelecidos pelos estudos realizados no grupo de Pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI/NEPEI/FaE/UFMG. Os diálogos estabelecidos com teóricos de vários campos epistemológicos, as discussões organizadas sobre como montar um acervo diversificado e que atendesse as especificidades da primeira infância e a utilização de uma ficha⁴² para a seleção e compra dos livros para a Bebeteca foram os norteadores para a aquisição dos títulos que compõem nosso *corpus* de análise.

⁴¹ A Bebeteca da Faculdade de Educação foi inaugurada em outubro de 2011, durante a realização do IX Jogo do Livro e do III Fórum Ibero-Americano de Letramentos e Aprendizagens, organizados pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG, com o objetivo de desenvolver projetos e ações para capacitar alunos da graduação, da pós-graduação, professores, bibliotecários e demais profissionais da Educação Infantil a promover a leitura junto a crianças menores de seis anos de idade, fomentando sua experiência estética, emocional e cognitiva, em um espaço multimodal, constituído por uma coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura. A Bebeteca da FaE/UFMG possui algumas especificidades determinadas por seu vínculo institucional. Por se tratar de um espaço instalado na biblioteca de uma faculdade responsável pela formação de professores, seu objetivo principal é potencializar a formação de docentes ou de profissionais da educação que atuam ou atuarão como mediadores e promotores de leitura junto a crianças de até seis anos de idade incompletos.

⁴² Elaborada pelo grupo de pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI, para a pesquisa Letramento Literário na Educação Infantil, sob coordenação da professora Mônica Correia Baptista (Edital 13/2012 FAPEMIG/CAPES), a Ficha de Avaliação de Livros Infantis é um trabalho realizado a partir das discussões, das reflexões e dos debates do grupo. A criação de uma taxonomia dos livros de literatura, ao objetivar conhecer a diversidade que caracteriza a produção de livros infantis, possibilitará orientar os professores e demais mediadores e promotores de leitura quanto à constituição de acervos na perspectiva da diversidade; conhecer e compreender as características dos livros infantis e perceber as mudanças que vêm se operando ao longo do tempo. Outra produção que resulta do trabalho de elaboração da ficha de avaliação é o glossário Livros para

Assim, organizamos nosso *corpus* de análise com sessenta e uma obras que nos dessem condições de perceber as singularidades das produções que têm renovado o conteúdo dos livros para bebês e que pudessem dar a ver as questões conceituais tratadas nesta pesquisa.

Reconhecemos nesse recorte, confessadamente arbitrário, um potencial variado de produções indicadas para as crianças de até dois anos de idade, que compreende obras de autores brasileiros, livros de autores estrangeiros, mas traduzidos para o português e produções de autores estrangeiros. Acreditamos, assim, conseguir alcançar uma parte significativa do universo literário destinado aos bebês, embora cientes de que este estudo não é suficiente para abranger tudo o que é produzido para a infância em termos de literatura infantil. Como salienta Culler (1999),

[...] a teoria faz você desejar o domínio: você espera que a leitura teórica lhe dê conceitos para organizar e entender os fenômenos que o preocupam. Mas a teoria torna o domínio impossível, não apenas porque há sempre mais para saber, mas, mais especificamente e dolorosamente, porque a teoria é ela própria o questionamento dos resultados presumidos e dos pressupostos sobre os quais eles se baseiam. A natureza da teoria é desfazer, através de uma série de premissas e postulados, aquilo que você pensou que sabia, de modo que os efeitos da teoria não são previsíveis. Você não se tornou senhor, mas tampouco está onde estava antes. Reflete sobre suas leituras de maneira nova. Tem perguntas diferentes a fazer e uma percepção melhor das questões que coloca às obras que lê. (pp. 24-25)

Assumindo, então, o compromisso aberto de que há sempre coisas importantes que nos escapam, vamos nos debruçar sobre a análise dos livros de literatura para bebês, empenhando-nos em categorizá-los segundo suas propostas interlocutórias.

6.2. Algumas tentativas de análise e categorização

Com base em teorias centradas no desenvolvimento infantil, na aquisição da linguagem, nos novos pressupostos sobre o que se entende por literatura e nas publicações atuais do mercado editorial, encontramos algumas investigações e tentativas de se criar uma tipologia para os livros de literatura infantil.

Correro (2013), em um artigo intitulado “Breve morfologia de los libros infantiles”, reconhece que há uma gama muito diversa de obras destinadas ao público infantil, porém relata que ainda são escassos os estudos que se dedicam a tecer um conhecimento morfológico sobre essas obras. Baseando-se em pesquisas realizadas por Colomer (2007), Duran (2002) e Kümmerling-Meibauer (2011), a autora elenca e descreve as seguintes categorias:

- Livros de primeiras representações: são livros que apresentam temas próximos da vivência das crianças. São construídos com imagens simples e sua função é iniciar as crianças pequenas nos rituais de leitura;
- Livros de imagens enriquecidos e sem texto: são grandes e complexos livros de imagens que possibilitam desenvolvimento de habilidade visuais, narrativas e linguísticas; Correro destaca os autores Ali Mitgutsch e Rotraut S. Berner como exemplos dessa categoria;
- Livros tipo abecedário, livros de contar, de conceitos e livros informativos: cuja função seria ampliar os conhecimentos e a cognição das crianças;
- Poesias, canções e todas as variedades da literatura oral: são gêneros essenciais nos primeiros anos para que as crianças possam adquirir modelos linguísticos e culturais;
- Livros animados, interativos, livro-jogo e livros surpresa: são publicações que indicam que o livro não é somente um objeto cultural, mas também lúdico;
- Livros e contos ilustrados: são livros em que o texto verbal e o texto visual são independentes, diferentemente dos chamados “álbuns” em que texto verbal e texto visual, juntos, constroem a narrativa.

A autora faz sua análise baseada nos livros de literatura publicados em catalão e em espanhol. Seu *corpus* de investigação foi construído a partir das obras mais recomendadas pela crítica especializada espanhola para as crianças de até oito anos de idade, publicadas pela primeira vez entre os anos de 2003 e 2013, independente da origem geográfica de seus criadores. A escolha do *corpus* pode ter motivado a exclusão de algumas obras destinadas aos bebês e demais crianças, como as fábulas, as adivinhas, as piadas, as parlendas e outras. Além disso, na tipologia criada por Correro, podemos observar descrições que abrangem o desenvolvimento de habilidades linguísticas, visuais, narrativas e cognitivas. Nenhuma menção ao teor literário ou à ampliação das experiências estéticas é feita durante as descrições tipológicas.

Souza e Bortolanza (2012) também procuram classificar os livros de infantis, mas, à diferença de Correro, consideram a faixa etária compreendida entre seis meses a cinco anos. De acordo com as autoras, Kiefer sugere alguns critérios para nortear as escolhas dos livros destinados à primeira infância e afirma que eles devem usar uma linguagem clara, ter histórias previsíveis e que permitam a interação dos leitores, relacionar experiências familiares e cotidianas, apresentar uma narrativa que prenda a atenção das crianças, portar ilustrações organizadas e claras e, finalmente, serem feitos de material resistente e durável.

Considerando, as especificidades apontadas por Kiefer, gostaríamos de salientar que os sentidos que a criança pode dar a um determinado texto literário não dependem unicamente do seu desenvolvimento biológico ou de suas habilidades intrínsecas, mas que o entendimento de uma narrativa ou de qualquer outra forma discursiva está condicionado ao seu contexto social e à cultura na qual se encontra inserida. O itinerário infantil de leitura não se faz apenas com os livros que confirmam e relatam o seu dia a dia, mas, também, com obras que ampliem sua imaginação e suas habilidades perceptivas. Segundo Colomer (2007), “os melhores livros ilustrados são aqueles que estabelecem um compromisso entre o que as crianças podem reconhecer facilmente e o que podem compreender através de um esforço imaginativo [...]” (p. 57).

A interação com a linguagem escrita existente nos livros de literatura é capaz de ampliar as experiências discursivas das crianças. O uso de palavras ou frases repetidas, de rimas e de canções auxilia as crianças a anteciparem e memorizarem a história. Também a utilização de modelos previsíveis, como “era uma vez” ou “foram felizes para sempre”, e as estruturas cumulativas, são referências importantes que ajudam as crianças a se apropriarem da linguagem literária. Todavia, faz parte do percurso de formação leitora oferecer textos que estão fora dos parâmetros supracitados e que possibilitem o compartilhamento de significados. As crianças adoram ser desafiadas e se debruçar sobre sentidos e palavras complexas. Para elas, é muito mais instigante tentar inferir o significado de “corcova” em uma frase do que ouvir histórias em que aparecem somente palavras conhecidas. Os livros que mais despertam a atenção dos leitores iniciantes, segundo Colomer (2007), “partem de formas narrativas mais elementares, mas utilizam de recursos que permitem a possibilidade de se desviar delas, que se destinam a forçar os limites que a capacidade dos leitores impõe e ajudam as crianças a ir mais longe na sua competência literária” (p.91). Como já mencionado, há uma instabilidade entre o que as crianças podem compreender e as nossas crenças sobre

essa questão que precisamos enfrentar. Precisamos acreditar cada vez mais na capacidade de as crianças estabelecerem sentidos e significados para os diferentes textos com que se relacionam no seu cotidiano.

Com referência à linguagem visual, são justamente as imagens dos livros ilustrados que permitem às crianças ascender às formas mais sofisticadas de percepção visual. São as imagens que nos parecem às vezes muito complexas e difíceis que mais atraem a atenção das crianças e com as quais elas estabelecem um processo lúdico de negociação, interpretação, significação e experimentação. Para isso, elas utilizam estratégias visuais de exploração, levantamento de hipóteses, pesquisa, comparações e outras mais. As crianças são exímias decodificadoras visuais porque, antes da fala, são seus olhos um de seus instrumentos de leitura do mundo. Dessa forma, não devemos temer em oferecer livros com imagens que agucem a capacidade interpretativa das crianças.

Komagata, em entrevista dada à revista *Emília*, em julho de 2012, declarou, ao ser questionado sobre a fragilidade estrutural de seus livros, que

Faço livros sensíveis porque sempre quis mostrar para minha filha que as coisas são finitas. No geral, as pessoas tentam dar as coisas mais duráveis para as crianças brincarem. Óbvio que se for muito sensível, não vai ser útil. No entanto, é importante que as crianças aprendam que as coisas quebram e se destroem e que nós temos de aprender a cuidar delas com delicadeza. Se uma página é rasgada por uma criança, dá para consertar usando fita adesiva ou cola. E assim a criança vai aprender que precisa ter mais cuidado se não quiser estragar aquilo. Com pessoas também é assim. Somos sensíveis e nos machucamos, então precisamos saber nos comunicar e entender um ao outro. Disponível em: <http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=220>. Acesso em: 15/04/2016.

Por isso, não há porque limitar a materialidade dos livros destinados às crianças, por menores que elas sejam. O manuseio e o cuidado são comportamentos que se aprende.

Tendo como referência o mercado editorial, Souza e Bortolanza (2012) organizam os livros infantis em categorias com o objetivo de auxiliar os professores da creche e da pré-escola a planejar atividades significativas de leitura/literatura:

- Livros de pano: voltados mais para os bebês pela sua maciez e durabilidade. Esses livros podem conter narrativas ilustradas ou apresentar objetos simples que fazem parte da rotina

dessas crianças. Esses livros, além de estimular a criatividade dos bebês, também são úteis para o desenvolvimento da motricidade, da percepção, do tato e da coordenação;

- Livros de plástico ou livro de banho: voltado também para os bebês, esse tipo de livro possui características similares às dos livros de pano, porém suas páginas são de plástico almofadado;
- Livro brinquedo: são livros que por algum diferencial no design exige uma participação mais efetiva do leitor. Esses livros funcionam como uma transição entre o brinquedo e o livro de histórias, o que possibilita o desenvolvimento da discriminação visual e a iniciação ao texto verbal e à leitura;
- Livro de poesia: são os livros que trabalham com os elementos da poesia, como sonoridade, repetições, rimas, aliterações e assonâncias. Compreendem essa categoria os livros de cantigas de roda, as adivinhas, as parlendas e outros;
- Livro de conceitos: são livros que apresentam conceitos, como cores, formas geométricas, números, letras e objetos. Esses livros ajudam as crianças a estabelecerem relações de semelhança e diferença entre os objetos, como também possibilitam que elas memorizem as letras do alfabeto e aprendam alguns conceitos matemáticos;
- Livro de imagem: são livros em que as ilustrações constroem a narrativa;
- Livro de narrativas infantis: são os livros com imagens e texto verbal.

Souza e Bortolanza (2012) salientam que, embora o caráter instrumental esteja sempre presente nos livros de literatura, não devemos perder de vista a função humanizadora do discurso literário. Assim, faz-se necessário que os professores da Educação Infantil estejam bem capacitados do ponto de vista teórico-metodológico para que possam ampliar as experiências com a leitura literária. Os critérios de seleção do acervo que será disponibilizado às crianças é uma faceta importante para um trabalho bem-sucedido com a leitura de livros de literatura infantil.

A expressão “literatura infantil” abrange, normalmente todas as categorias de livros que são produzidos para as crianças; sejam elas literárias ou não. Por conseguinte, encontramos nas prateleiras das livrarias, nas bibliotecas e nas instituições de Educação Infantil livros com conteúdos diversos que recebem o tratamento de literário sem sê-lo. Não há problema algum que esses livros sejam manuseados e lidos pelas crianças. Contudo, é preciso ter clareza de que eles portam outros discursos que não o literário. As crianças, quando muito pequenas,

transitam pelos universos ficcionais e não ficcionais sem se colocarem questões sobre a veracidade dos fatos. Segundo Duran (2002), para uma criança de dois anos de idade saber que o pintinho nasce do ovo é tão fascinante como saber que um sapo pode virar príncipe. O adulto, todavia, deve ter clareza quanto às gradações de realidades existentes nos livros infantis. A consciência desses vieses discursivos, por parte dos professores, pais, bibliotecários e mediadores de leitura, amplia as possibilidades de as crianças perceberem as diferenças existentes entre os diversos registros que permeiam seu cotidiano. Muitas vezes, quando temos nas mãos um livro infantil que fala sobre navios ou sobre dinossauros, observamos que a linguagem utilizada se caracteriza pelo uso de palavras mais objetivas que descrevem e narram o mundo exterior, próprias de um texto informativo. Entretanto, quando lemos para as crianças o livro *Chapeuzinho Vermelho, O guarda-chuva do vovô*, de Carolina Moreyra, *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox ou *A arca de Noé*, de Vinicius de Moraes, percebemos que o jogo de linguagens existente nessas produções permite a identificação e o diálogo com o mundo interno das crianças. São palavras que conformam e nomeiam sentimentos, que configuram pertencimentos e ajudam a construir a subjetividade. Duran (2002) observa que “uma criança [...] nem sempre pode dizer o que se passa com ela, ainda que não possa evitar sentir o que sente. E não pode porque não sabe expressar o que sente. Tem todos os sentimentos em seu interior e não encontra um canal para expressá-los”⁴³(p. 28). (Tradução nossa). Contudo, quem sabe um dia, ele se depare com palavras que lhe transmitam conforto, que deem forma e expressão a suas angústias, que nomeiem seus medos, que desatem nós e alimentem seu interior. Uma iluminação repentina e surpreendente que fará conexão com o que ele sente e experimenta em seu interior. Dessa forma, as crianças vão percebendo que as palavras não só designam coisas, mas também veiculam as coisas mais secretas, íntimas e misteriosas da alma humana.

Existem vários suportes que congregam o texto literário: a voz, a música, o cinema, a televisão, o rádio, o teatro, a dança, as artes visuais, dentre outros. Entretanto, cada um desses suportes possui suas especificidades e matizes na manifestação do literário o que conferem diferentes tratamentos a esse tipo de discurso. Se tivéssemos que colocar, por exemplo, em uma escala de valores, o grau de concretude ou de abstração das artes literárias, a música teria um espectro maior de ambivalência, seguida da literatura. Contrariamente, as imagens seriam

⁴³ Texto original: “un niño [...] no siempre puede decir qué se pasa, aunque no puede evitar que le pase lo que le pasa. Y no puede porque no sabe cómo se dice lo que le pasa. Tiene todos los sentimientos en su interior y no encuentra el canal para expresarlos” (p. 28).

mais concretas pelas suas próprias qualidades materiais. Desta maneira, as relações entre signo, significado e significante variam de uma arte para outra e, conseqüentemente, de um suporte para outro.

Sabedora da profusão editorial destinada às crianças, assim como as autoras supracitadas, Teresa Duran (2002) constrói duas tipologias e insiste que essas classificações servem tanto para obras em prosa, quanto em verso ou em imagens. A primeira delas se baseia nos processos descritivos dos livros que podem corresponder a distintas ordens de nossa percepção. São eles:

- Histórias de processos cotidianos: são livros que objetivam descrever processos cotidianos, como acordar, dormir, comer, visitar os avós, ir à escola, morte, separação de pais, retirada das fraldas e outros;
- Histórias de processos ordinários: são os livros que mostram a ordem natural das coisas, por exemplo, como nascem os pintinhos ou uma flor, a metamorfose da borboleta ou da flor. Podem também conter informações sobre animais e outros objetos do mundo;
- Histórias de processos extraordinários: são os livros de contos de fadas e contos contemporâneos;
- Histórias de processos de descobrimento: são os livros que contêm um mecanismo manual, visual ou sonoro que dá suporte à narrativa e prevalece sobre ela.

A segunda tipologia faz referência aos gêneros literários encontrados nos livros para crianças. De acordo com a autora os livros para crianças se dividem em:

- Abecedários e silabários: esses livros apresentam o propósito de familiarizar o leitor com certos signos gráficos. Essas obras desempenham uma função primordialmente didática;
- Livros de imagens: são livros que apresentam o mundo aos bebês. Essas publicações reúnem um conjunto de imagens simples e soltas extraídas da realidade;
- Rimas, canções e poemários: são livros em que a linguagem aparece em forma de rimas e repetições;
- Contos contemporâneos: compreendem contos produzidos na atualidade e que com o tempo podem se converter em narrativas clássicas;

- Adaptações de contos populares: compreendem os contos clássicos, como *Os três porquinhos*, *Branca de Neve e João e Maria*;
- Adaptações não tradicionais: são os livros produzidos a partir de desenhos animados e séries televisivas. Poderíamos citar os livros do *Walt Disney*;
- Livros mudos: são os livros em que a narrativa é construída a partir das imagens e, por isso, não possuem texto verbal;
- Pop up: são livros em que as imagens aparecem em formato tridimensional;
- Livros de conhecimento ou documentais: são livros cuja finalidade é transmitir um conhecimento objetivo;
- Cadernos de atividades: são obras em que aparecem imagens para colorir e recortar e cujo central é o entretenimento das crianças;
- Gadgets promocionais: são publicações publicitárias em forma de álbum de figurinhas, cadernos de atividades, jogos ou revistas. Podemos citar como exemplos os álbuns de figurinhas da *Elma Chips* em que os adesivos colecionáveis vinham dentro dos pacotes de salgadinhos;
- Publicações periódicas: são as revistas que incorporam todas as tipologias anteriores. No Brasil, a revista *Recreio* seria um exemplo desse tipo de publicação.

É interessante observar que a autora faz um apanhado geral de todos os tipos de publicações para crianças existentes no mercado espanhol, não se preocupando em listar somente as obras com conteúdo literário.

6.3. Criando categorias para os livros destinados aos bebês

Nosso objetivo é mais modesto do que as propostas acima descritas, mas não menos complexo. Enajamos criar tipologias para os livros dirigidos aos bebês tendo como fio condutor seu teor literário.

Bonaffé (2008), em seu livro *Los libros, eso es bueno para los bebés* afirma que há, seguramente, determinados gêneros que agradam a todos os bebês independente da faixa etária. São eles:

- Histórias de encadeamento e repetições: são narrativas em que uma parte do texto é sempre repetida, podendo haver a inserção de um novo personagem a cada nova virada de página. São exemplos desse tipo de história *A galinha Ruiva*, *Bruxa, bruxa venha à minha festa* e *A casa que Pedro fez*;
- Poemas, cantilenas e adivinhas: são textos que oferecem um jogo de palavras e são facilmente memorizados pelos bebês. A sonoridade, o ritmo, a melodia desses gêneros, encantam e fazem com que essas crianças comecem a perceber que existe uma outra linguagem que não só a que nomeia ou dá ordem. Além disso, essas produções textuais têm sua origem na oralidade e, por isso, são fundamentais para conectar os bebês aos seus contextos culturais;
- Contos de fadas: são os contos clássicos, como *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve*, *João e o pé de feijão* e muitos outros;
- Contos fantásticos: são narrativas em que aparecem fadas, duendes, monstros, fantasmas e outros seres imaginários.

As propostas de classificação de Bonnaffé (2008) não esgotam todas as produções existentes para os bebês e nem foi seu objetivo tamanha abrangência. Como bem esclarece a autora, seu intento foi o de elucidar quais são os gêneros mais apreciados por essas crianças, de acordo com critérios teóricos e experienciais reunidos por ela ao longo dos anos.

A fim de colaborar para um melhor conhecimento das propostas discursivas dos livros destinados aos bebês, propomos as categorias abaixo, certas de que não esgotaremos todo o acervo de livros reservados às crianças de até dois anos de idade e de que outros estudos complementares se seguirão.

Dividimos os livros para bebês em cinco categorias mais abrangentes, a saber: materialidade, temática, gêneros e conceito da obra. Cada uma dessas categorias congrega subclasses que procuram alcançar a diversidade das publicações para essa faixa etária.

Gostaríamos de salientar que muitas características observadas nos livros para bebês não são exclusividade dessas publicações, podendo ser encontradas em livros de outros seguimentos da Educação Infantil e nas obras dedicadas ao público jovem. Também consideramos oportuno ressaltar que os atributos e as particularidades apresentados em determinada

categoria podem se somar a outros, sendo, portanto, possível encontrar obras que associam mais de um aspecto.

De acordo com Van der Linden (2011), os diferentes suportes e as inovações tecnológicas têm continuamente ampliado as nossas concepções tradicionais sobre esse objeto. Todavia, a autora acredita que essas novidades na materialidade do livro infantil não o desviam de seus princípios de funcionamento. Ao contrário, elas podem ampliar e enriquecer suas possibilidades de interação.

6.3.1 Materialidade

A categoria materialidade se caracteriza pelo tipo de material usado como suporte dos textos literários e se divide em:

6.3.1.1. Papel

O papel é um dos principais suportes escolhidos para a impressão dos livros em geral. Seu formato, sua gramatura e seu tipo podem variar de acordo com os objetivos da obra. Autores, ilustradores, *designs* gráficos e editores têm objetivos específicos ao optarem pelas características de um tipo de papel. Estas podem abarcar o custo final do produto, a qualidade da impressão e até influenciar na atribuição de sentido que um determinado aspecto do papel pode causar. Os livros cartonados utilizam papel com uma gramatura maior a fim de conferir mais resistência ao objeto. Eles são muito utilizados para a elaboração de obras para bebês de poucos meses de idade porque, além de mais resistentes, são mais fáceis de manusear. Apesar da predileção de muitas editoras pelos livros cartonados, encontramos publicações para bebês em papéis de espessura mais fina, como *couchê* fosco ou brilhante, *kraft* e papel reciclado. Esses materiais também permitem uma grande variedade de cortes, dobraduras e encaixes que afetam diretamente o conceito da obra e ampliam as possibilidades criativas dos autores, ilustradores e *designs* gráficos. Nas obras analisadas, foi possível observar a utilização de adereços que ampliam as propostas dos textos verbal e visual, como velcro, fantoches, cadarços, fitas, barbantes, fivelas entre outros. Relembrando as declarações de Munari (2015), a materialidade é também capaz de proporcionar experiências táteis e visuais.

É importante observar que os livros cartonados têm se libertado da faixa etária que corresponde aos bebês e têm expandido suas fronteiras para além da produção infantil. Van der Linden (2011) observa que essa ampliação vem do desejo de ressignificar o entendimento de que os livros cartonados são específicos para os bebês pela sua resistência. As características próprias desse tipo de suporte interferem na experiência expressiva do livro, como: a virada de página é mais rápida e mais marcada e não há ruptura entre a capa e as páginas do miolo.

Fig. 30
Uma lagarta muito comilona



Fonte: Eric Carle, 2010

6.3.1.2. Pano

É muito indicado para as primeiras experiências literárias das crianças, quando elas ainda estão descobrindo para que servem os livros. Tendo o corpo como principal forma de se apropriar do mundo, é comum observarmos os bebês experimentando o livro com as mãos, a boca e o nariz. A maioria dos livros de pano analisados apresenta imagens simples e circunscritas ao contexto imediato dos bebês. Outros trazem pequenas narrativas visuais que podem possuir ou não texto verbal. Não encontramos, dentro do *corpus* analisado, nenhum livro de pano que apresentasse uma proposta que ampliasse as experiências estéticas das crianças. Talvez isso aconteça pela própria característica do material, que impede impressões e propostas mais complexas ou, provavelmente, o endereçamento influencie as escolhas discursivas. Contudo, o livro de pano não só favorece a experiência tátil dos bebês, como também é comum vermos os livros de pano em formato de travesseiro ou de almofada, o que possibilita às crianças reorganizá-los e reinventá-los.

Fig. 31
Meu livro de pano - Selva



Fonte: Ciranda Cultural, 2012

6.3.1.3. Plástico

O plástico, assim como o tecido, é utilizado para a produção de livros para bebês pelas suas características de maleabilidade e resistência. Contudo, obras com teor literário mais elaborado não foram observadas em nosso acervo. A maioria dos livros traz temas relacionados à aprendizagem dos números, das cores, das formas e do alfabeto, revelando um caráter utilitário e didático. Também encontramos publicações que abordam o gênero primeiros-conceitos, do qual trataremos mais adiante. É comum nos depararmos com a denominação livro de banho como sinônimo para o livro de plástico, conceito que alarga as possibilidades de as crianças remodelarem a função do livro de literatura.

Fig. 32
O sapinho



Fonte: Ciranda Cultural, 2013

6.3.1.4. E.V.A.:

O etil vinil acetato (E.V.A.) é uma borracha não tóxica de alta tecnologia empregada para a produção artesanal e também para confecção de tapetes e brinquedos infantis. É um material muito versátil e maleável que não requer muita preocupação com o acabamento. O E. V. A. apresenta diversas espessuras, o que pode lhe conferir maior ou menor dureza e resistência.

A fantasia como tradição congrega grande parte das produções endereçadas aos bebês. Dessa categoria fazem parte os contos de fadas, os contos contemporâneos, as fábulas, e todas as outras produções que abordam assuntos referentes aos contextos imediatos de vida dos bebês, suas preferências e espaços de circulação.

O conteúdo como opção, de acordo com Paiva (2008), abarca as produções que apresentam os temas transversais como conteúdo. Essa temática tem o propósito de trazer para a discussão assuntos contemporâneos, como a reciclagem, o desperdício de água, dentre outros, e perpassa vários campos do conhecimento. Há que se acrescentar a essa categoria os livros que privilegiam a transmissão de valores, virtudes e normas, como os que discorrem sobre coragem, respeito, gratidão, lealdade, amizade e muitos outros. Os livros apresentam narrativas em prosa, com enredo, personagem principal e todas as demais características que compõem uma história. Paiva (2008) salienta que “se essa produção é denominada pelos editores de literatura infantil, em razão da utilização de recursos narrativos próprios do texto literário, é porque a escola, cada vez mais, a consome como tal” (p. 43). A ênfase dada ao “cada vez mais” é, segundo a autora, um reforço de que, para a escola, continua prevalecendo a intenção pedagógica e educativa em detrimento da ampliação do universo cultural da criança por meio da estética da criação verbal e visual. Nas palavras de Paiva (2008)

[...] não se busca desenvolver práticas de leitura literária, não se pretende o desenvolvimento de um trabalho de sensibilização estética, mas sim a conformação desses textos aos processos de escolarização da criança, na crença de que esse tipo de texto garante uma aprendizagem mais prazerosa (p. 43).

Essa estratégia do mercado editorial para garantir o consumo desse tipo de produção leva muitos professores, pais e bibliotecários bem-intencionados a consumir tais obras confiando em estar oferecendo às crianças o que há de melhor em termos de literatura infantil. Mesmo possuindo um projeto gráfico bem cuidado, ilustrações atraentes e texto verbal bem elaborado, devemos afirmar que essas produções não são literatura e vão na contramão do que tentamos afirmar em nossa pesquisa: a literariedade das obras destinadas aos bebês. Não estamos aqui recusando a utilização de tais obras pelos professores, uma vez que temos convicção da utilidade desses recursos para a aprendizagem das crianças, tampouco estamos resistentes às inovações temáticas do mercado editorial. Apenas enfrentamos o desafio de marcar o lugar do literário nas produções destinadas aos bebês.

Dois exemplos demarcam essas posturas. O primeiro livro analisado é uma produção da editora Todo Livro e faz parte da coleção “Construindo o caráter”. A coleção apresenta onze títulos que ressaltam valores como a coragem, a honestidade, a justiça, a fraternidade, a disciplina, a perseverança, o desprendimento, o respeito, entre outros. Escolhemos o livro *É preciso ter coragem* que não traz, na capa, nenhuma referência ao autor e ao ilustrador e, também, não apresenta ficha catalográfica. Somente na folha de guarda podemos nos inteirar sobre as autorias da obra. Esse aspecto pode gerar algumas suposições, como aventarmos a hipótese de ser essa coleção um projeto editorial sem uma proposta autoral, e que vai ao encontro do que evidenciou Paiva (2008) sobre o caráter pedagógico de muitas produções literárias destinadas às crianças.

O livro conta a história de macaquinho que tinha coragem de não se deixar influenciar pelas ideias dos amigos, seguindo, assim “ o que sua consciência mandava”. O texto verbal é enxuto e objetivo e apresenta algumas características dos textos injuntivos, como recomendações e conselhos. Há destaque, no texto verbal, para as palavras e expressões em vermelho que enfatizam o caráter prescritivo do discurso. Essas palavras encontram-se escritas em vermelho, o que simbolicamente nos remete à cor com que os professores corrigem os erros, e aparecem em um glossário ao final do livro com notas explicativas que salientam a proposta instrucional e educativa do livro. Os personagens da história são todos macacos e não há nenhuma diferença entre os traçados desses personagens, o que nos faz distingui-los apenas pelas cores das roupas que usam. Esse é outro aspecto de corrobora nossa hipótese sobre a ausência de uma proposta autoral. As ilustrações, assim como o texto verbal, não apresentam regiões de silêncio e, por isso, não convidam o leitor a preencher seus espaços vazios, impossibilitando reconstruções a partir da interação.

Fig. 34
É preciso ter coragem



Fig. 35
É preciso ter coragem



Fonte: Frank Durier, 2014

E preciso ter coragem

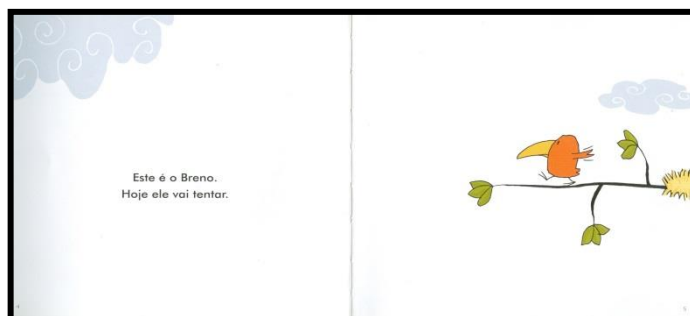


Fonte: Frank Durier, 2014

O segundo livro escolhido é *Vai, você consegue!*, uma produção da editora Brinque-Book. O ilustrador Ole Könnecke, de origem alemã, assina a autoria dos textos verbal e visual. O livro conta a história de Breno, um passarinho, que se vê às voltas com a tentativa de mergulhar, pela primeira vez, nas águas do rio. Com muita hesitação e frio na barriga, Breno ensaia por diversas vezes saltar do galho de uma árvore em direção ao rio. Depois de muitas idas e vindas, desculpas e rodeios, Breno fecha os olhos e... *plaft*, se joga! Ao abrir os olhos já está nadando ao lado da mãe.

Olé Könnecke consegue, através de uma linguagem simples e traços singelos, falar às crianças sobre seus medos e como precisamos ter coragem para enfrentá-los. À diferença da primeira produção, os pássaros, que constituem os personagens da história, têm traçados e cores diferenciados, o que não engessa e homogeneiza as figuras, possibilitando às crianças interagir com diversas representações do mesmo animal. *Vai, você consegue!* é um livro em que o texto verbal e o texto visual se entrecruzam para construir o sentido da narrativa. Essa característica permite, entre outras coisas, que o leitor encontre aberturas discursivas para se relacionar com a obra.

Fig. 37
Vai, você consegue!



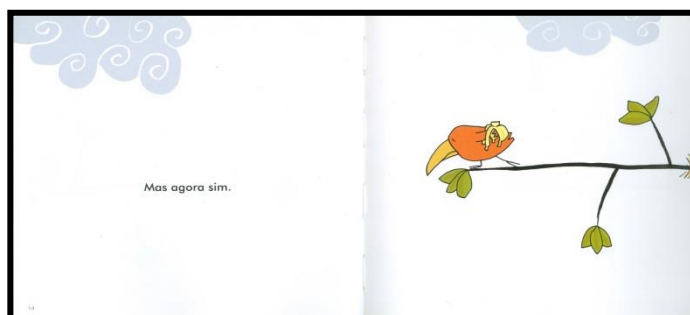
Fonte: Ole Konnecke, 2012

Fig. 38
Vai, você consegue!



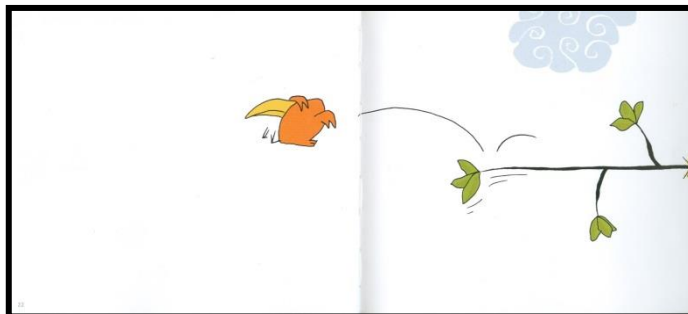
Fonte: Ole Konnecke, 2012

Fig. 39
Vai, você consegue!



Fonte: Ole Konnecke, 2012

Fig. 40
Vai, você consegue!



Fonte: Ole Konnecke, 2012

Fig. 41
Vai, você consegue!



Fonte: Ole Konnecke, 2012

O contraste entre as duas produções evidencia que qualquer tema está sujeito a tratamentos que o conformem mais dentro de uma perspectiva didática e utilitarista, ou dentro da expressividade estética e artística.

A realidade como aposta abrange os temas que permeiam toda a existência humana e que, muitas vezes por concepções equivocadas de criança e infância, não são escolhidos para compor o acervo de livros familiares e escolares. Temas como morte, separação, abandono, violência, sexualidade permeiam o cotidiano dos adultos e, por conseguinte, das crianças. A censura a esses temas considerados delicados, polêmicos ou perigosos, segundo Paiva (2008), promove uma assepsia temática no diálogo das crianças com a literatura, pois “coíbe a discussão dos enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais que poderiam ser problematizadas por meio da ficção” (p. 45).

Temas cotidianos que atravessam a vida dos bebês como a retirada das fraldas, a chupeta, o apego ao paninho e outros mais podem ser encaixados nessa categoria e apresentam diferentes formas de tratamento.

Analizamos dois livros destinados aos bebês que abordam a retirada da fralda a fim de verificarmos o teor literário de ambos, certas de que o contato com as artes literárias é fonte de aprimoramento de sensibilidades, pois o que está em jogo é não só o conhecimento, mas a percepção, a intuição e a imaginação do leitor.

O primeiro livro, *Não vou usar mais fralda!*, foi publicado pela editora Todo Livro e tem como autora e ilustradora, respectivamente, María Mañeru e Susana Hoslet Barrios. O livro tem formato quadrado e é cartonado, o que lhe confere resistência e facilita o manuseio das crianças. Os protagonistas da história são Dani e Ana, irmãos gêmeos que se veem às voltas com a retirada das fraldas. A história é construída com elementos discursivos que se assemelham a um manual de instruções. Há diversas informações objetivas e setas explicativas que ligam o nome de um objeto à sua imagem, o que pode nos levar a pensar que a escrita tem um valor enunciativo maior que a imagem. As ilustrações dividem o espaço da página com o texto verbal e, por vezes, misturam-se com ele. É relevante nas ilustrações as estereotípias que ela apresenta. Para a menina, de cabelos louros, é reservada a fralda rosa, os laços na cabeça, o penico com flores e corações, as asas e a varinha de fada. Ao menino é concedido o uso da fralda azul, o carrinho para brincar e uma roupa azul e verde. A linguagem e as atitudes das crianças são artificializadas, distanciando o texto verbal do universo infantil. As autoras idealizam a resistência que as crianças têm de usar o vaso sanitário com um medo do monstro verde que mora em seu interior, fechando as possibilidades de cada um dar nome aos seus receios.

Fig. 42
Não vou usar mais fralda!



Fig. 43
Não vou usar mais fralda!



Fonte: María Mañero, 2015

Fig. 44
Não vou usar mais fralda!



Fonte: María Mañero, 2015

O que tem dentro da sua fralda, do autor e ilustrador Guido Van Genechten, conta a história de um ratinho muito curioso que mete seu focinho em tudo. Ele adora descobrir coisas e resolveu, agora, saber o que tem dentro das fraldas de seus amigos coelho, cabrita, cachorro, bezerro, potrinho e porquinho. Em contrapartida, seus amigos também ficaram curiosos para descobrir o que tinha dentro da fralda do ratinho. E qual não foi a surpresa de todos ao ver que a fralda dele estava limpinha porque ele fazia cocô e xixi no penico.

Fig. 45
O que tem dentro da sua fralda?



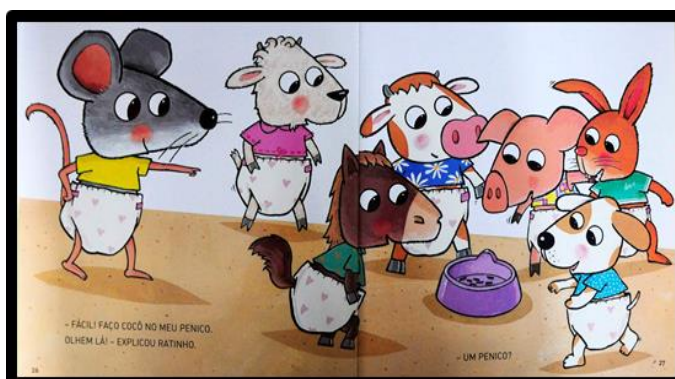
Fonte: Guido Van Genetchen, 2011

Fig. 46
O que tem dentro da sua fralda?



Fonte: Guido Van Genetchen, 2011

Fig. 47
O que tem dentro da sua fralda?



Fonte: Guido Van Genetchen, 2011

Fig. 48
O que tem dentro da sua fralda?



Fonte: Guido Van Genetchen, 2011

O livro apresenta um formato grande e capa cartonada. O miolo do livro é formato por folhas de papel couchê com uma gramatura mais grossa o que confere mais resistência ao objeto. As folhas de guarda trazem ilustrações de corações rosa que é uma referência as fraldas que os personagens usam independente do sexo.

Os textos verbais são curtos e usam uma linguagem próxima ao universo infantil, porém, sem artificialismos, diminutivos ou “tatibitates”. As ilustrações são grandes, ocupando quase todo o espaço da página. Elas não apresentam muitos detalhes, dando destaque especial para os animais e suas fraldas. Para saber o que tem dentro das fraldas de seus amigos, o ratinho precisa da colaboração dos leitores que precisam puxar as abas que abrem as fraldas dos animais, revelando o que tem dentro delas.

Guido Van Genechten consegue dosar os sentimentos pelos quais as crianças passam durante fases de vida, fazendo uso de personagens que vivem os mesmos desafios que eles.

Não basta que um livro para bebês fale de temas específicos desse universo. Tampouco que seja colorido e resistente. É preciso ter textos e ilustrações que utilizem recursos que contribuam para a formação estética do leitor. A dimensão da leitura literária como experiência está na possibilidade de dar às crianças a oportunidade de irem além do momento em que ela se realiza. Ao resgatar a experiência individual e coletiva, ao falar dos sentimentos e tratar as linguagens verbal e visual como arte, as dimensões expressivas e estéticas se instalam. E isso é literatura.

Para melhor compreensão das estratégias narrativas utilizadas em livros que tratam de temas delicados analisaremos duas produções de literatura infantil sobre um assunto que tem se tornado recorrente na literatura infantil: a separação dos pais.

O livro ilustrado *Lá e Aqui*, da editora Pequena Zahar, escrito por Carolina Moreyra e ilustrado por Odilon Moraes usa frases curtas e altamente poéticas, e a história, sendo narrada pela voz de uma criança, traz para o leitor todas as emoções que o momento desperta. Os traços sempre delicados e emocionantes de Odilon Moraes dão a intensidade certa e metafórica que o fato exige.

A narrativa começa com o menino/protagonista/narrador contando como era sua casa. A primeira imagem mostra a ilustração de uma casa em página simples: “Era uma vez uma casa”.

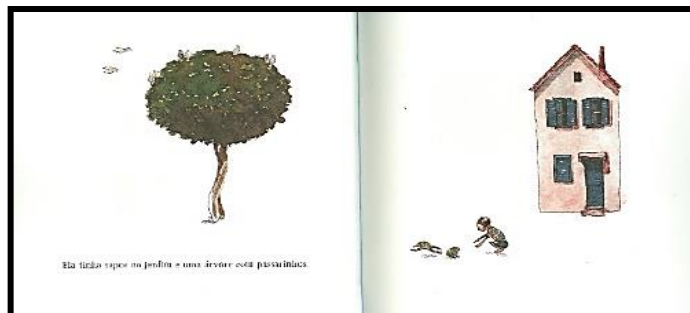
Fig. 49
Lá e Aqui



Fonte: Carolina Moreyra, 2015

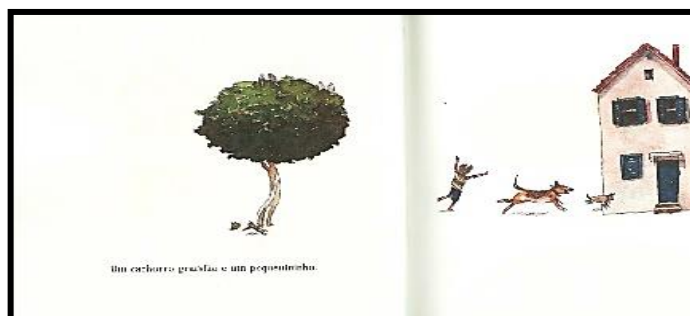
À medida que a história se desenvolve, o menino/protagonista/narrador vai descrevendo a sua casa, novos elementos visuais vão entrando em cena e a ilustração colorida se espalha pela página dupla em fundo branco.

Fig. 50
Lá e Aqui



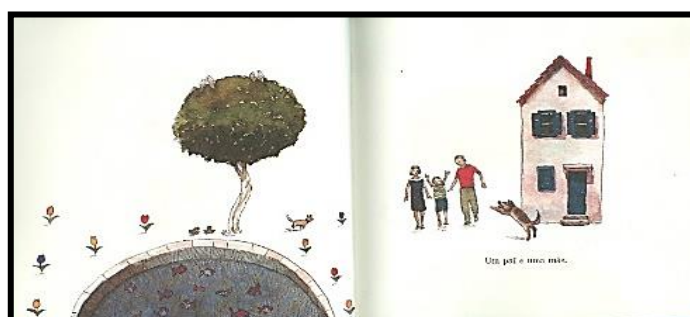
Fonte: Carolina Moreyra, 2015

Fig. 51
Lá e Aqui



Fonte: Carolina Moreyra, 2015

Fig. 52
Lá e Aqui



Fonte: Carolina Moreyra, 2015

Até que um dia... “ A casa se afogou. ”.

Fig. 53
Lá e Aqui



Fonte: Carolina Moreyra, 2015

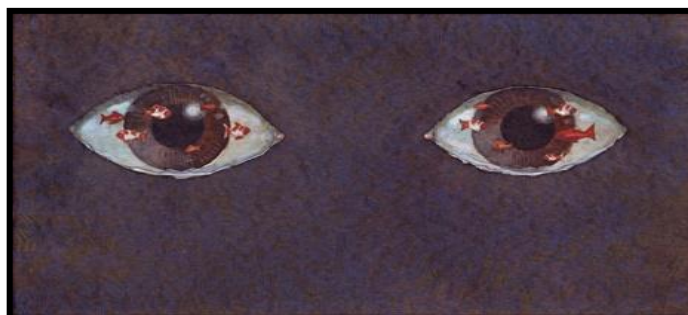
“Os cachorros fugiram. ”

“As flores murcharam. O jardim morreu...”

“... e a casa ficou vazia. ”

“Os peixinhos foram morar nos olhos úmidos da minha mãe. ”

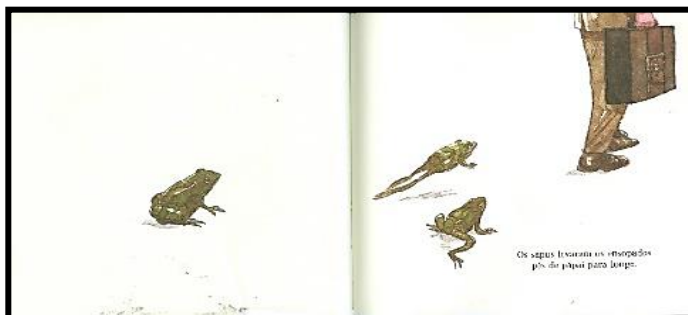
Fig. 54
Lá e Aqui



Fonte: Carolina Moreyra, 2015

“Os sapos levaram os ensopados pés de papai para longe. ”

Fig. 55
Lá e Aqui



Fonte: Carolina Moreyra, 2015

O texto é repleto de indeterminações à espera dos sentidos acrescentados pelo leitor. Em momento algum o texto usa as palavras como separação, tristeza, abandono, lágrimas, medo. Carolina e Odilon não menosprezam a capacidade das crianças de completarem o sentido dos textos verbal e visual, por isso apostam em um diálogo não explícito, mas poético, entre as palavras e as imagens. Não há como ficar imune à página que apresenta os peixinhos indo morar nos olhos da mãe. É preciso uma pausa e um silêncio para continuarmos a história.

Nesse cenário de inundações e angústia, de tristeza e incertezas surge a possibilidade de ser e estar de modo diferente no mundo:

“Nossa casa virou duas: ”

“Na casa da mamãe tem cosquinha e televisão. ”

“Na casa do papai tem história e violão. ”

“Um dia estou lá. ”

“Outro dia aqui. ”

“Mas estou sempre em casa. ”

A estrutura frasal, o traço das figuras, a ocupação do espaço, o uso das cores dão ao livro uma unidade que lhe garante elegância e delicadeza. As metáforas verbais e visuais criadas pelos autores possibilitam às crianças ampliar seu universo simbólico e dão a elas uma resposta afetiva para uma questão humana tão delicada.

Também abordando o tema da separação, *O divórcio de mamãe e papai urso* da editora Todo Livro, com ilustração de Kathy Parkinson e texto de Cornelia Maude Spelman, conta a história de uma família de ursos - pai, mãe e duas filhas – que vivia em harmonia até que um dia os pais resolvem se separar. A narrativa é construída em volta da filha menor, Diná, que conta possuir três pessoas favoritas em sua vida: seu pai, sua mãe e sua irmã mais velha, Rute. Além disso, a pequena ursinha ainda tinha seu coelhinho, Boni, de uma orelha só, e sua sandália vermelha de três tiras como objetos favoritos. Diná gostava de fazer pão com a mãe e Rute, de passear com seu pai e sua irmã, de dormir com a orelha de seu coelhinho encostada no seu rosto e de calçar sua sandália vermelha de três tiras. Contudo, após a separação dos pais, mesmo continuando a fazer as mesmas coisas que fazia antes, Diná se sentia muito triste. Não queria dividir as coisas de que mais gostava entre duas casas. Até que percebeu, com o

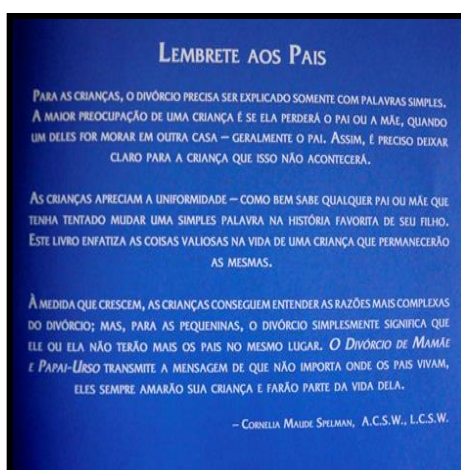
passar dos dias, que poderia ser feliz tendo duas casas e que seus pais continuariam a amá-la mesmo morando em casas diferentes.

Cornelia M. Spelman constrói sua narrativa fazendo uso de uma linguagem simples e direta. Não observamos o uso de metáforas ou indeterminações, nem de espaços vazios que convocariam o leitor a preencher os sentidos. Está tudo dito e explicado, não há como subverter o texto com outras possibilidades interpretativas.

As ilustrações são bem elaboradas e tanto traçado a carvão quanto a técnica de coloração com tinta diluída em água utilizados mostram uma assinatura autoral. Kathy Parkinson desenvolve um estilo mais tradicional, com uma representação convencional, doce e harmoniosa. As imagens não extrapolam o sentido do texto verbal e nem dialogam com ele com o objetivo de construir a narrativa. Elas apenas retratam o que está sugerido na narrativa verbal.

O livro ainda traz, logo em sua primeira página, um lembrete para os pais com informações sobre como eles devem proceder com as crianças em situações de divórcio, o que nos leva a refletir sobre as escolhas linguísticas e visuais e o caráter injuntivo da narrativa.

Fig. 56
O divórcio de mamãe e papai urso



Fonte: Cornelia Maude Spelman, 2012

Fig. 57
O divórcio de mamãe e papai urso



Fonte: Cornelia Maude Spelman, 2012

Fig. 58
O divórcio de mamãe e papai urso



Fonte: Cornelia Maude Spelman, 2012

Fig. 59
O divórcio de mamãe e papai urso



Fonte: Cornelia Maude Spelman, 2012

É interessante observar como dois livros podem tratar da mesma temática, mas possibilitar uma maior ou menor abertura para experiências sensíveis, afetivas e intelectuais que alimentem o imaginário das crianças.

6.3.3. Gênero:

A coleta de material para compor nosso *corpus* de análise nos permitiu verificar ainda que alguns gêneros literários são recorrentes nas produções destinadas aos bebês. Dessa forma, organizamos os livros de literatura produzidos para essa faixa etária nos seguintes gêneros:

6.3.3.1. Primeiros-conceitos:

De acordo com Kümmerling-Meibauer (2001), são livros que apresentam figuras simples em cada página, podendo possuir ou não texto verbal. Essas figuras retratam objetos do contexto imediato dos bebês ou podem representar animais, veículos, alimentos e outros mais. Em sua maioria, as imagens apresentam-se em perspectiva frontal e sem a preocupação de proporcionalidade entre elas.

Fig. 60

Os primeiros alimentos do bebê



Fonte: Todolivro, 2012

Fig. 61

*Era uma vez...
Minhas primeiras palavras*



Fonte: Alison Jay, 2012

Fig. 62
O artista que pintou um cavalo azul



Fonte: Eric Carle, 2011

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

Fig. 63
Huum... Gostoso



Fonte: Girassol, 2008

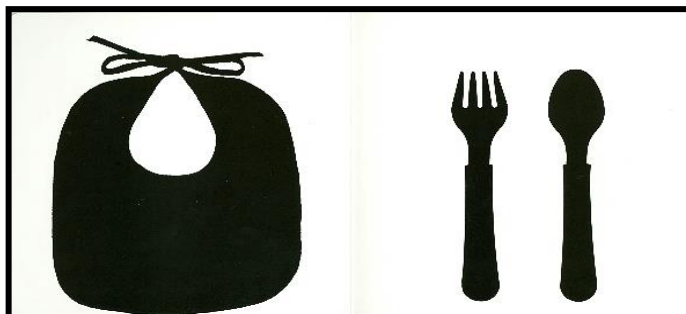
Kümmerling-Meibauer declara que esses livros são muito importantes para que as crianças aprendam a nomear o mundo e sigam construindo significados e sentidos para as diferentes formas de representação. O mundo pode ser representado de diferentes maneiras, e esses livros permitem que as crianças aprendam que há uma relação entre o referente e sua representação. A presença de códigos visuais e a mediação do adulto fazem com que as crianças sejam encorajadas a adquirir uma gramática visual, fato fundamental para habilidades futuras de leitura de imagem. O jogo de apontar e nomear que se estabelece entre o adulto e o bebê durante a leitura de um livro de primeiros conceitos estimula essas crianças

a nomear o mundo e a aprender que ele pode ser representado, mas também aponta para a apropriação da sintaxe e da narrativa. Perguntas como: “O que este bebê está fazendo? ”, “Olha a maçã! Qual fruta você comeu hoje no lanche” ou “A menina está passeando no parque. Onde você passou ontem com a mamãe? ”, auxiliam as crianças a entender que o passado pode ser narrado no presente.

Nesses livros podemos encontrar fotografias, desenhos que são fiéis à realidade ou ilustrações que subvertem uma transcrição fiel do objeto. A opção que o autor, o ilustrador, o *design* gráfico ou o editor faz para a elaboração de um livro de primeiros conceitos pode ampliar o seu teor literário. Assim, fazendo uso das proposições de Bernardo (2007) sobre a ficcionalidade do mundo, podemos categorizar esse gênero dentro de um espectro de maior ou menor ficcionalidade. A fim de aclarar nossas ideias sobre a gradação das experiências estéticas encontradas nos livros de primeiros conceitos, apresentamos uma breve análise de alguns livros dessa categoria.

O livro *Black on White*, de autoria de Tana Hoban e publicado pela Greenwillow Books, apresenta imagens de objetos do cotidiano da criança. É um livro indicado para bebês de poucos meses de idade por fazer uso de imagens simples sem maiores detalhes. Todos os objetos aparecem em preto sobre um fundo branco. A opção por esse contraste se alicerça no entendimento de que as crianças menores de seis meses enxergam melhor o contorno das imagens quando estas são construídas sobre a oposição claro e escuro.

Fig. 64
Black on white



Fonte: Tana Hoban, 1993

Não observamos a presença de outros adereços ou detalhes imagéticos porque as crianças dessa faixa etária observam as ilustrações como um todo, não se fixando nos detalhes das

ilustrações. O uso de imagens simples e estáticas ajudam as crianças a organizarem o mundo a sua volta, já que o mundo exterior é, para elas, uma incógnita.

O livro não apresenta nenhuma linguagem verbal. Entretanto, abre a possibilidade para diferentes formas de discursos. Uma delas é o jogo de apontar e nomear em que o mediador aponta para um objeto da página e o nomeia para a criança. Esse jogo permite a construção conjunta de relatos de experiências compartilhadas, o que auxilia na formação leitora.

- Olha só o babador! Igual ao que você usa quando está na hora do almoço. É para não sujar a sua roupa, né?

- Aqui tem um garfo e uma colher. Hoje você comeu a papinha de banana com a colher, lembra? Estava tão gostosa.... Você comeu tudo! Ficou com o barrigão cheio.

Mesmo que a criança ainda não se expresse oralmente, ela faz uso de outras linguagens – balbucios, sorrisos, gestos – compartilhando da construção de narrativas, que inserem as crianças dentro de relações espaço-temporais tão necessárias para a construção e para o entendimento do discurso literário.

Segundo Perroni (1992),

a criança é exposta a dois modos distintos e ainda não relacionados de acesso à estrutura do discurso narrativo: a) através do jogo de contar, um processo analítico em que não há de antemão uma situação completa a ser narrada e que vai sendo configurada pelas perguntas e respostas; b) através das “estórias” contadas pelo adulto em que, ao contrário do jogo, a criança se defronta com uma situação completa, já previamente construída (pp. 60-61).

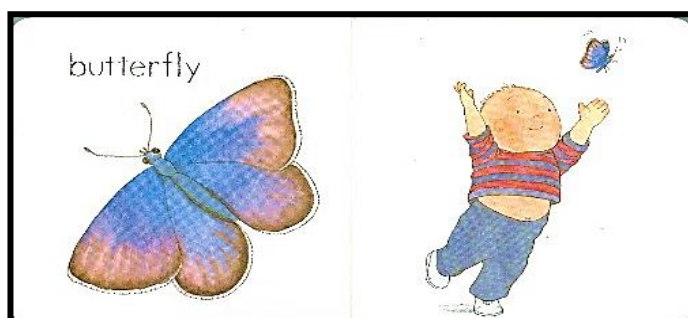
O jogo de apontar e nomear, além de apresentar o mundo para as crianças, permite que elas, aos poucos, entendam que as coisas podem ser representadas: que o babador não existe somente quando está amarrado ao pescoço na hora das refeições. Sua existência pode ser apreendida fora de sua materialidade concreta. É uma leitura que ensina as crianças a pensarem por palavras, sem a necessidade de se apoiar na percepção imediata nem em um contexto presente.

A ilustradora inglesa Helen Oxenbury apresenta outra possibilidade de criação de livros de primeiros conceitos: *I see*. Essa obra faz parte de uma coleção “Baby Board Books”

especialmente dedicada aos bebês. Todos os livros da coleção possuem capa e folhas cartonadas, seis páginas encadernadas em brochura e formato pequeno, 14cm x 14 cm, o que facilita o manuseio pelos bebês.

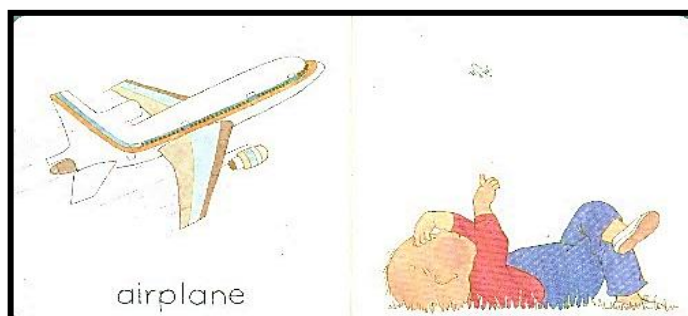
O livro não traz um tema específico, mas faz um resumo das coisas com as quais os bebês podem se deparar no seu dia a dia, como animais, aviões, amigos e flores. À diferença do título anterior, Helen Oxenbury traz uma proposta diferente. Na página da esquerda, a autora apresenta a imagem de um determinado objeto e, na direita, uma criança interagindo com o objeto representado à esquerda. Isso oportuniza às crianças a relacionar o objeto à sua ação. A criança nomeia o mundo e age sobre o mundo, possibilitando tanto uma categorização dos objetos como sua inclusão no devir, elementos fundantes do fazer literário.

Fig. 65
I see



Fonte: Helen Oxenbury, 1995

Fig. 66
I see



Fonte: Helen Oxenbury, 1995

Todas as ilustrações que estão na página esquerda são simples e feitas em fundo branco, o que lhes confere um lugar de destaque. Não há preocupação com as proporções reais das figuras

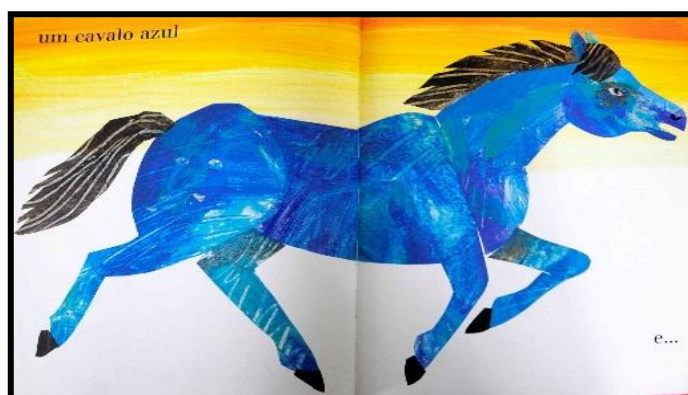
apresentadas, mas suas cores se aproximam às da realidade. Entretanto, na página ao lado, a autora mostra o personagem, apresentado na capa, interagindo com a imagem retratada na página esquerda. Nessa representação já observamos a proporcionalidade entre as imagens.

As representações de Oxenbury não são pueris nem modelares. Existe uma preocupação estética e uma marca autoral que ampliam as habilidades dos bebês em olhar, apreciar e interpretar a linguagem visual. Podemos dizer que *I see* não só apresenta o mundo aos bebês como possibilita a ampliação de seu vocabulário. Ele oportuniza aos bebês estabelecerem: conexões relacionais, entre semelhantes e opostos; o princípio da sequencialidade, ao passar as páginas; os fundamentos da representação - palavras e imagens designam uma ideia e uma experiência estética com a linguagem visual e verbal, através do jogo afetivo de apontar e nomear. Essas noções são essenciais para “estarmos em estado de literatura” (DEVETACH, Laura, p. 25, 2008).

O artista que pintou um cavalo azul, produzido pela editora Kalandraka e de autoria de Eric Carle, traz a história de um artista que pinta vários animais: cavalo, jacaré, leão, elefante e outros. As imagens são grandes e todas feitas em folha dupla. Não há uso de adereços ou detalhes, e isso confere a cada personagem um lugar de destaque. As cores utilizadas vão além dos tons primários, o que amplia as experiências representacionais e estéticas das crianças menores de dois anos. É o texto verbal que nomeia o animal representado.

Fig. 67

O artista que pintou um cavalo azul



Fonte: Eric Carle, 2011

Fig. 68
O artista que pintou um cavalo azul



Fonte: Eric Carle, 2011

Fig. 69
O artista que pintou um cavalo azul



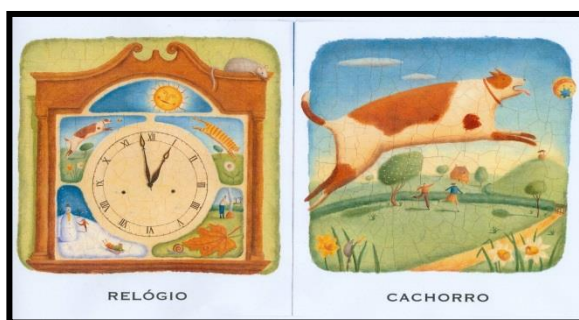
Fonte: Eric Carle, 2011

À diferença do livro anterior, Eric Carle oferece ao leitor imagens que subvertem a realidade: os animais não são pintados nas suas cores originais, alterando o mimetismo cromático oferecido por representações que intentam um reconhecimento imediato do mundo. Essa contradição entre a representação visual e sua semelhança com o real nos faz refletir sobre a fragilidade das transcrições da realidade. Apesar de não conter uma narrativa, este livro tem uma forte intensidade de fantasia, reorganizando o mundo e seus objetos sob novos critérios. Livros como esse propõem uma sadia subversão do estabelecido, imagens que fazem pensar e cores que denunciam a arbitrariedade da criação. Da mesma forma que a literatura é, nas palavras de Barthes, subversão, tais imagens também o são.

Analizamos *Era uma vez... minhas primeiras palavras*, de Alison Jay e produzido pela Lemos Editorial, que apresenta elementos imagéticos dotados de potência poética e estética. Usando óleo sobre tela e a técnica de craquelado, que dá às imagens uma aparência envelhecida, a artista do Reino Unido elabora um livro cujo endereçamento não é apenas às crianças de até dois anos de idade, pois *Era uma vez... minhas primeiras palavras* é um passeio que ultrapassa a denotação.

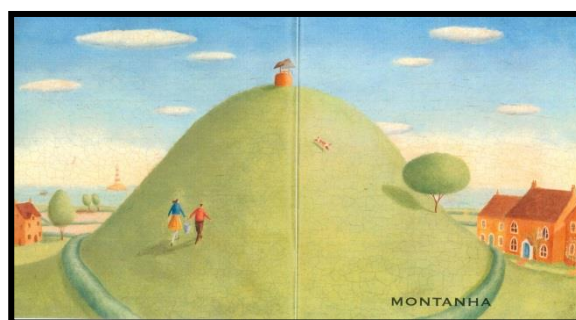
Em uma passada de olhos apressada, a primeira imagem do livro nada mais representa do que a figura de um relógio. Contudo, depois de nos determos por alguns instantes, como se estivéssemos em um museu apreciando uma obra de arte, podemos observar detalhes que nos levam para uma outra dimensão interpretativa: à presença formal das imagens é conferida uma dimensão narrativa. No relógio aparecem pintadas cenas das quatro estações do ano, o que nos possibilita inferir que talvez o livro seja mais que um livro com belas e aleatórias ilustrações. Ao passarmos as páginas, vemos confirmada a nossa hipótese: Alison Jay constrói uma narrativa visual em que podemos imaginar um antes e um depois. As quatro ilustrações do relógio, que representam o verão, a primavera, o outono e o inverno, aparecem anunciando os elementos que caracterizarão cada estação e que serão os marcadores da passagem do tempo. Além disso, cada ilustração anuncia, em uma perspectiva diferente, o próximo elemento visual. É uma brincadeira de apontar e nomear que está repleta de coisas possíveis à espera de nossa descoberta.

Fig. 70
Era uma vez... minhas primeiras palavras



Fonte: Alison Jay, 2010

Fig. 71
Era uma vez... minhas primeiras palavras



Fonte: Alison Jay, 2010

Fig. 72

Era uma vez... minhas primeiras palavras

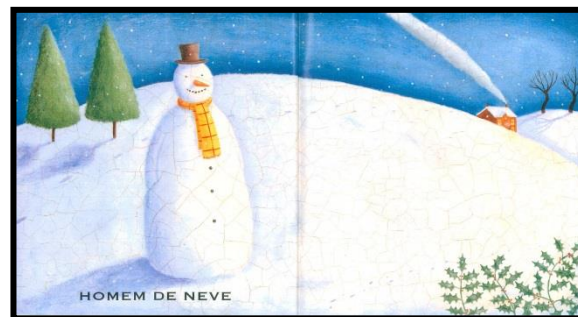
Fonte: Alisson Jay, 2010

Fig. 73

Era uma vez... minhas primeiras palavras

Fonte: Alisson Jay, 2010

Fig. 74

Era uma vez... minhas primeiras palavras

Fonte: Alisson Jay, 2010

Em relação à apresentação das cores para as crianças, o *Livrinho das Cores*, da editora Girassol, faz parte de uma coleção de títulos que tem como objetivo familiarizar os bebês com as letras do alfabeto, os opostos, os animais, os números e os meios de transporte. Os livros vêm todos dentro de uma sacola e são tratados no diminutivo devido ao seu pequeno tamanho: 9cm x 9cm. São todos cartonados e as imagens são fotos do objeto real. Os livros apresentam seis páginas e em cada uma delas está representado um objeto.

No que diz respeito ao *Livrinho das Cores*, são escolhidos aleatoriamente objetos, animais ou alimentos para apresentar as cores para os bebês. Cada imagem traz, na margem superior, o nome do objeto representado e, na margem inferior, vem grafado o nome da cor representada. Esses elementos conferem à produção um caráter pedagógico em que o objetivo principal é ensinar as cores e, quem sabe, a grafia das palavras. São livros que as crianças gostam de ler e manipular e que os conformam mais como um livro informativo.

Fig. 75
Livrinhos - Cores



Fonte: Girassol, 2012

Fig. 76
Livrinhos - Cores

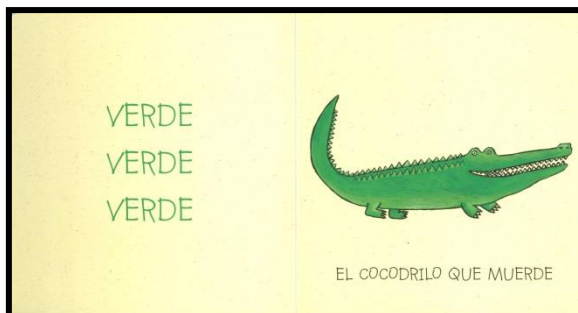


Fonte: Girassol, 2012

Todavia, veiculando a mesma temática das cores e apresentando uma proposta diferente temos o livro *Cocodrilo* da editora Kalandraka. Ele faz parte da coleção "De la cuna a la luna" que tem mais quatro títulos editados: *Luna*, *Pajarita de papel*, *Del uno al cinco* e *Miau*. Escrito por Antonio Rubio e ilustrado por Óscar Villán, *Cocodrilo* traz uma brincadeira rítmica com as palavras e é construído com uma estrutura acumulativa em que a cada página um novo elemento aparece. Esse tipo de estrutura textual agrada muito os bebês porque eles não só podem memorizar o texto como também antecipar a próxima imagem que vai aparecer. *Cocodrilo* é um poema acumulativo que possibilita às crianças recitar de cor em cor. O poema inicia-se com um cocodrilo verde, verde, verde... que muerde... que sobe em um baúl... azul, azul, azul... que sobe em um castillo... amarillo, amarillo, amarillo.... Assim, novos personagens vão aparecendo e subindo uns nos outros até que um piojo... rojo, rojo, rojo... segura todo mundo. Esse final subverte as expectativas do leitor e propicia muitas gargalhadas.

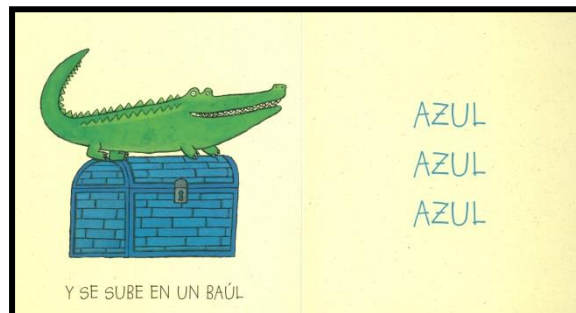
O texto de Antonio Rubio traz para as crianças uma provocação estética que as faz brincar com a sonoridade das palavras. Já as imagens de Óscar Villán libertam o livro de seu utilitarismo imediato, abrindo-se para outras interpretações. *Cocodrilo* é um livro de literatura dedicado aos bebês que pode, dentre muitas outras coisas, ensinar as cores.

Fig. 77
Cocodrilo



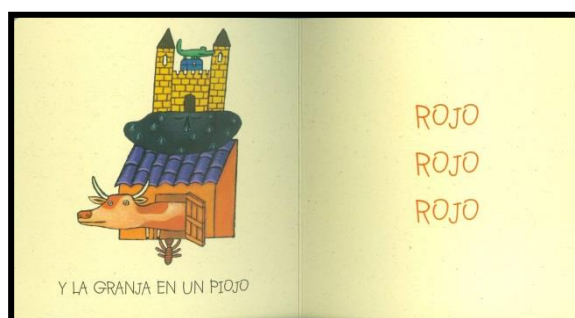
Fonte: Antonio Rubio y Óscar Villán, 2015

Fig. 78
Cocodrilo



Fonte: Antonio Rubio y Óscar Villán, 2015

Fig. 79
Cocodrilo



Fonte: Antonio Rubio y Óscar Villán,

Oso y caja, da Editorial Juventud, é outro livro que, à primeira vista, pode ser incluído na temática cores. Contudo, sua proposta vai muito mais além do que apresentar as cores aos bebês. O livro narra a história de três ursos, branco, marrom e negro, às voltas com a construção de um trenó, e são as imagens que contam a história. O texto verbal está ali para descrever as personagens e os objetos, ganhando o status, antes delegado às imagens, de ator coadjuvante. Essa inversão, em que a narrativa está na sequência de imagens e a nomeação está no texto verbal, propicia às crianças, que ainda não se apropriaram do sistema alfabético, criar a própria história sem se preocuparem com a descrição verbal. A história começa com um urso branco colocando uma grande caixa verde sobre a neve. Logo em seguida aparece um urso marrom que abre a caixa e de lá saltam uma roda vermelha, uma banheira azul e uma cadeira cinza. Tentando alcançar os outros objetos que estão dentro da caixa, o urso marrom entra dentro dela quando, de repente, aparece o urso negro para ajudá-lo. Ele recebe do urso marrom um martelo, uma bandeira amarela e duas asas roxas que desvendam todo o mistério

dos objetos retirados da caixa verde. Eles construíram um trenó para deslizar pela neve em companhia da mãe.

Cliff Wright é o autor desse livro que não subestima a capacidade dos bebês de se envolverem com narrativas de grande impacto expressivo em que as imagens contam história e as cores nomeiam os objetos da narrativa. Ao final, as ilustrações são apresentadas em sequência, dando visibilidade total à narrativa.

Fig. 80
Oso y Caja



Fonte: Cliff Wright, 2007

Fig. 81
Oso y Caja



Fonte: Cliff Wright, 2007

Fig. 82
Oso y Caja



Fonte: Cliff Wright, 2007

Fig. 83
Oso y Caja



Fonte: Cliff Wright, 2007

Fig.84
Oso y Caja



Fonte: Cliff Wright, 2007

Gostaríamos de apresentar, por último, o livro, de autoria de Toni e Laíse, *Tem bicho que sabe...* e que faz parte da Coleção “Tem bicho que...” Essa obra, a princípio, pode ser tomada como um exemplar informativo. Entretanto, sua proposta vai mais longe. Ele discorre sobre as diferentes características existentes entre os animais e, metaforicamente, trata da diversidade humana. Tendo como temática os animais, Toni e Laíse constroem um livro em que as ilustrações se espriam por toda a página dupla, sangrando as margens do livro. A ausência de moldura transmite a ideia de que essa representação é uma parte do mundo. Ainda temos que considerar, em especial nessa obra, o alto grau de espetacularização, devido à tomada em primeiro plano e ao preenchimento integral da página dupla. Cada bicho é acompanhado de um texto verbal curto que especifica uma de suas características. É interessante perceber que, a despeito da grandiosidade imagética, o texto verbal ocupa um espaço “semantizado” na página. As ilustrações foram feitas com pinceladas de tinta guache sobre papel preto, que dão aos animais uma ilusão de textura e explicitam o trabalho autoral.

A proposta dos autores cria um jogo de adivinhação e revelação para a criança, a qual poderá comprovar suas hipóteses conferindo o glossário na última página, que traz as imagens e os nomes dos bichos que aparecem no livro. O livro ainda apresenta, na penúltima página, algumas ideias sobre como as crianças podem explorar o livro. Vale a pena destacar que as propostas ultrapassam sugestões que buscam apenas a identificação dos bichos ao trazerem atividades mais interativas.

Fig. 85
Tem bicho que sabe...



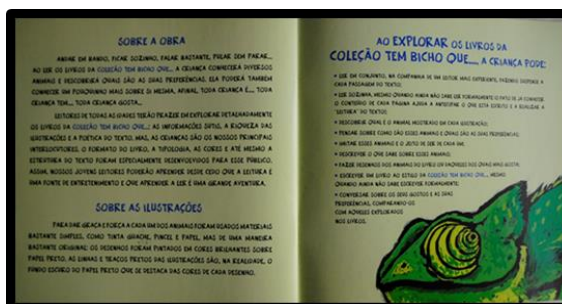
Fonte: Toni y Laíse, 2013

Fig. 86
Tem bicho que sabe...



Fonte: Toni y Laíse, 2013

Fig.87
Tem bicho que sabe...



Fonte: Toni y Laíse, 2013

6.3.3.2. Abecedário:

É interessante observar que há uma gama enorme de produções dessa categoria destinada aos bebês. Ainda que entendamos que a alfabetização, em uma perspectiva ampla, comece desde que a criança nasce, não nos parece relevante a apropriação das letras do alfabeto por essa faixa etária. O fato é que esses livros fazem parte do acervo de muitas editoras brasileiras e internacionais. Contudo, mesmo com um caráter didático manifesto, podemos observar que alguns abecedários transcendem essa perspectiva e abrem espaço para o pensamento elaborar, fabular e fantasiar.

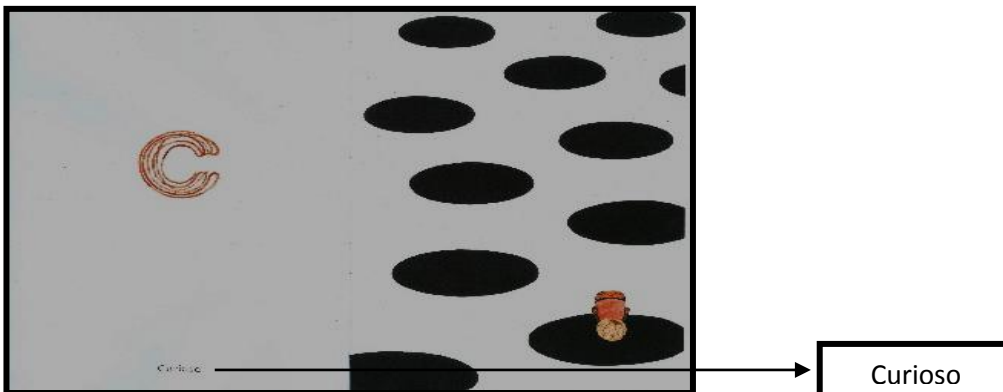
Hoje sinto-me, de Madalena Moniz, é um belo exemplo de como um livro pode transgredir seu gênero e nos fazer habitar o espaço poético.

Fig. 88
Hoje sinto-me...



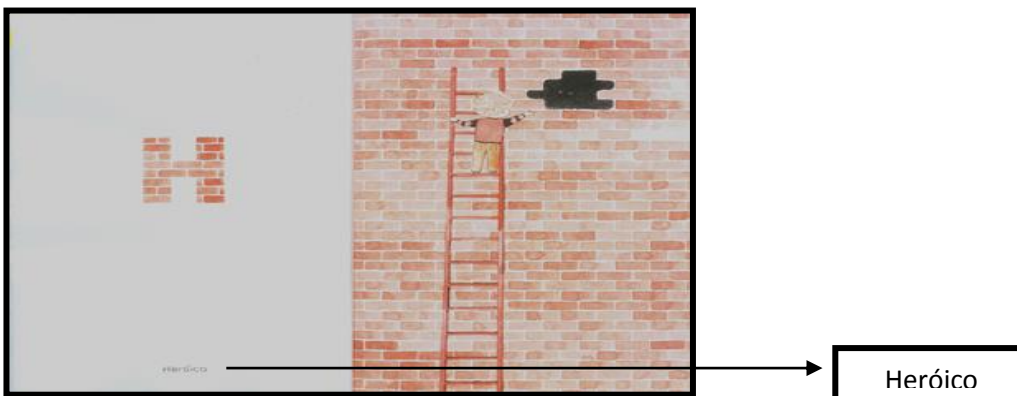
Fonte: Madalena Moniz, 2014

Fig. 89
Hoje sinto-me...



Fonte: Madalena Moniz, 2014

Fig. 90
Hoje sinto-me...



Fonte: Madalena Moniz, 2014

O título do livro não nos faz suspeitar de que se trata de um abecedário. Somente depois de folheá-lo é que nos surpreendemos com a delicadeza e a sensibilidade com que a autora descreve os sentimentos humanos partindo das letras do alfabeto. Ao longo desse abecedário, vamos nos identificando com o personagem à medida que ele vai descrevendo como se sente: audaz, destemido, genuíno, invisível, querido e muitos outros sentimentos que permeiam o ser humano durante sua jornada vivencial. Cada palavra é acompanhada por ilustrações metafóricas feitas a tinta-da-china e aquarela que levam as letras e as palavras para um espaço lúdico e emocional que transfere para nossa memória uma sensação de encantamento.

Hoje sinto-me não é um manual com instruções sobre os sentimentos humanos. Tampouco um compêndio para aprender as letras do alfabeto. Ele habita o espaço poético e, por isso, o tempo e o espaço são de outra ordem.

Publicado originalmente em 1960 o livro *ABC*, de Bruno Munari, ganhou uma nova edição em 2006 publicada pela editora Chronicle Books. A nova edição mantém as mesmas características da edição original, como o tamanho grande do livro, o tipo de encadernação em brochura e a qualidade do papel. A capa é cartonada e traz uma sobrecapa idêntica com orelhas que apresentam considerações sobre a nova edição e uma breve biografia do autor. A sobrecapa, além de proteger o livro, mostra o cuidado da editora em preservar as características originais dele. O miolo usa papel de alta gramatura e apresenta ilustrações feitas em aquarela, o que exige do autor um grande domínio da técnica para controlar os efeitos do uso das cores claras e escuras. Nesse miolo o autor traz palavras e ilustrações que começam com uma letra retratada.

Fig. 91
Bruno Munari's ABC



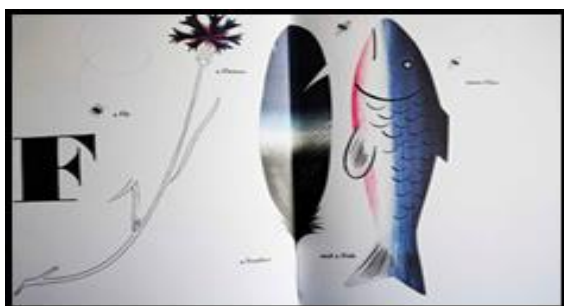
Fonte: Bruno Munari, 2006

Fig. 92
Bruno Munari's ABC



Fonte: Bruno Munari, 2006

Fig. 93
Bruno Munari's ABC



Fonte: Bruno Munari, 2006

Fig. 94
Bruno Munari's ABC



Fonte: Bruno Munari, 2006

Fig. 95
Bruno Munari's ABC



Fonte: Bruno Munari, 2006

As letras, todas do mesmo tamanho, estão em caixa alta e ocupam, nas páginas, espaços não uniformes. É interessante observar que, a despeito de as letras serem as protagonistas do livro, são as imagens que ocupam a maior parte da superfície da folha. A simplicidade e a espontaneidade dos traços de Munari são reforçadas pelo fundo branco e pelo uso de poucas cores. Suas ilustrações são expressivas e brincam com espacialidade da página convocando o leitor não apenas a aprender as letras do alfabeto, mas a examinar as imagens e estabelecer conexões com sentimentos e experiências.

Algumas imagens aparecem isoladas, referindo-se apenas a determinada palavra. Outras são associadas às aliterações propostas pelo autor, como “a Cat in a Cage” ou a “Dog and his Dish outside a Door”. Essas aliterações, além de apresentarem as letras do alfabeto às crianças, são elementos que brincam com a sonoridade e o ritmo das frases, fazendo a face lúdica da linguagem abrir as portas para o entendimento do mundo. *ABC* parece uma tentativa do autor de oferecer às crianças de sua época um livro com as primeiras lições escolares de maneira a subverter as antigas cartilhas. A mosca que voa livre pelas páginas do livro e termina dando voltas na letra Z fazendo seu sonoro “zzzzzzzzz” é um exemplo da originalidade da produção de Munari e de sua sensibilidade em relação à infância.

Já o livro *Alfabeto*, publicado pela editora Girassol, é um manual para aprender as letras do alfabeto. O livro é pequeno, todo cartonado, e a encadernação é feita em brochura, o que evidencia seu destinatário presumido: os bebês. A obra apresenta imagens fotográficas em fundo branco, que representam objetos referentes a uma determinada letra do alfabeto, e a palavra relacionada a seu respectivo objeto destacada na borda inferior do livro, em fundo amarelo. As letras do alfabeto são coloridas e aparecem na parte superior do livro, escritas em caixa alta.

Fig. 96
Livrinhos - Alfabeto



Fonte: Editora Girassol, 2012

A opção pelo colorido das letras do alfabeto enfatiza a destinação da obra: as crianças, uma vez que existe a concepção, por parte de muitos autores, ilustradores e editores, que o universo infantil é um “jardim do Éden” adornado com muitas flores, balões e cores. Essa é uma produção que nos remete às ideias que encontramos em muitos livros didáticos. Não conseguimos visualizar nela nenhum teor literário, uma vez que não há nada que convoque o leitor a uma decifração estética. Seu objetivo é pragmático, informativo e pedagógico: a alfabetização.

6.3.3.3. Numerário:

Esse gênero é muito encontrado no acervo de livros indicados para bebês e, assim como o abecedário, apresenta uma proposta didática. Todavia, podemos encontrar dentro desse gênero produções em que os números contam história.

Alison Jay é quem, mais uma vez, vai nos levar a vagar por um universo paralelo em que os objetos-objetivos são apenas pretextos para outras e diversas leituras. No livro *Era uma vez... 1,2,3* nossas certezas são colocadas em xeque e podemos vislumbrar outros modos de conhecer.

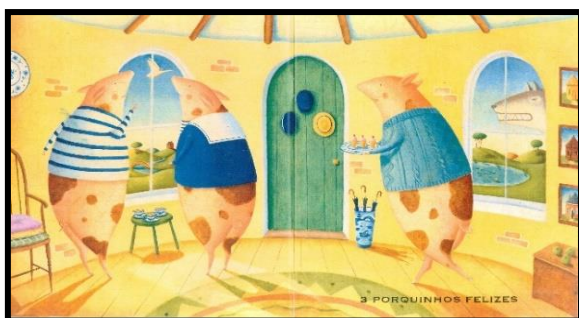
O livro narra a história de uma garotinha que, à luz de uma brilhante lua que aparece na janela de seu quarto, adormece com um livro de histórias nas mãos. Em seu sono profundo, ela é levada nas asas de um grande pássaro para passear por diversos contos de fadas.

Fig. 97
Era uma vez... 1, 2, 3



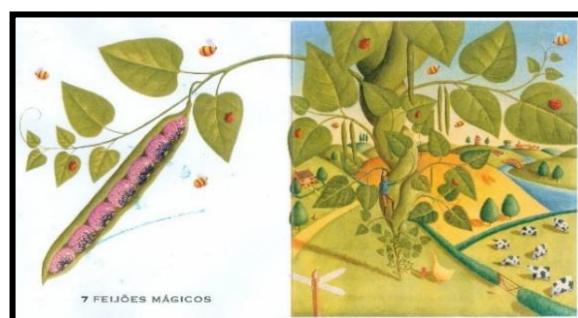
Fonte: Alisson Jay, 2010

Fig. 98
Era uma vez... 1, 2, 3



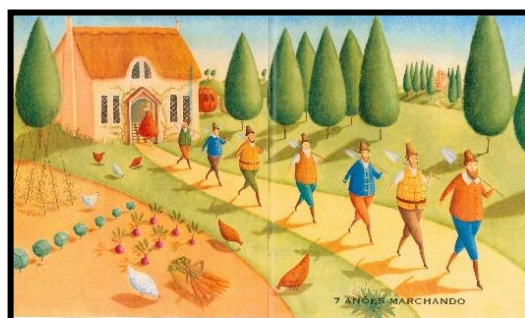
Fonte: Alisson Jay, 2010

Fig. 99
Era uma vez... 1, 2, 3



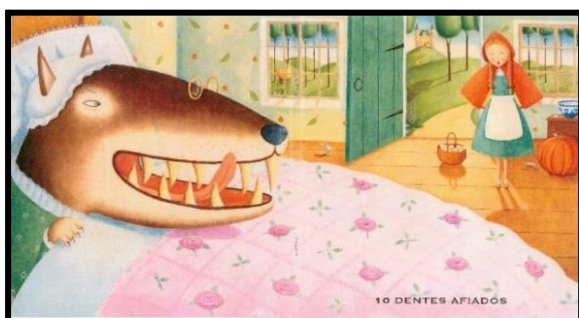
Fonte: Alisson Jay, 2010

Fig. 100
Era uma vez... 1, 2, 3



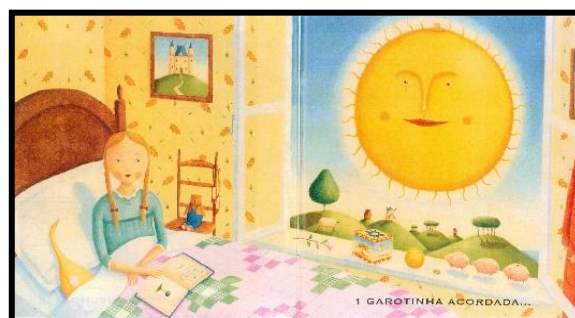
Fonte: Alisson Jay, 2010

Fig. 101
Era uma vez... 1, 2, 3



Fonte: Alisson Jay, 2010

Fig. 102
Era uma vez... 1, 2, 3



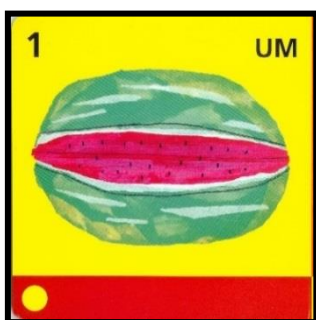
Fonte: Alisson Jay, 2010

Ao passar as páginas do livro deparamo-nos com uma narrativa visual em que a intertextualidade aparece com grande força. A inesperada relação texto/imagem que Alison Jay constrói consegue provocar no leitor momentos de encantamento e surpresa. Isso acontece porque a autora, ao mostrar os números de um a dez, articula-os com uma história dos contos de fadas. Assim, a menina visita a casa dos 3 porquinhos, encontra 4 príncipes “sapo” descansando na lagoa, se depara com 5 patinhos “feio” nadando no rio, percorre a fazenda dos 7 feijões mágicos e assim por diante, até encontrar o lobo mau com seus 10 dentes afiados. Esse encontro assusta a menina que, rapidamente, inicia seu caminho de volta. A personagem regressa pela ordem decrescente dos algarismos arábicos até despertar com os raios de sol entrando pela janela do seu quarto. Em seu caminho de volta, ela despede-se dos 7 anões, encontra uma casinha de doces com 6 pirulitos gigantes, dorme em uma cama com 4 colchões reais, foge de 3 ursos bravos... até que acorda.

As ilustrações são todas feitas em óleo sobre tela e craquelado. Algumas ocupam praticamente todo o espaço da página dupla, outras são produzidas em página simples. As bordas das ilustrações não apresentam um contorno definido, o que pode sugerir uma perspectiva onírica de representação. *Era uma vez... 1,2,3* é muito mais que um livro de aprender a contar. A riqueza de detalhes das ilustrações de Jay nos proporciona mais que um passeio pelos contos de fadas. Vemo-nos, de súbito, brincando de adivinhar qual será a próxima história que aparecerá ao virarmos a página. Isso acontece porque existem pistas visuais que nos possibilitam desvendar por onde a menina passará. Assim, retornamos várias vezes ao começo da história, dormindo e acordando com a personagem e, a cada sonho, descobrindo uma dimensão suplementar da história.

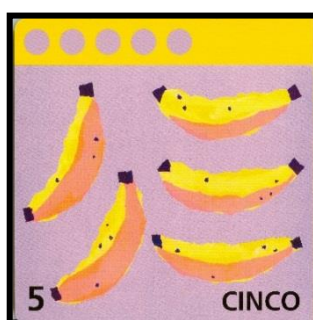
Uma proposta diferente encontramos no livro de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen *Mundinho 1,2,3*. O livro faz parte da coleção “Meus primeiros Mundinhos” produzida pela editora DCL. É todo feito em papel cartonado, o que confere resistência ao objeto e nos faz suspeitar que talvez seu endereçamento fosse às crianças menores de três anos. As ilustrações são coloridas e sugerem uma proposta autoral.

Fig. 103
123 do Mundinho



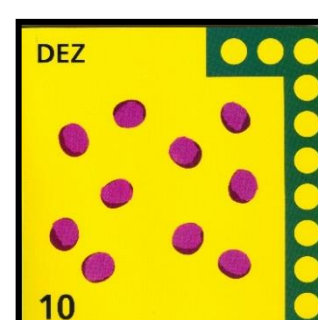
Fonte: Ingrid Bellinghausen, 2008

Fig. 104
123 do Mundinho



Fonte: Ingrid Bellinghausen, 2008

Fig. 105
123 do Mundinho



Fonte: Ingrid Bellinghausen, 2008

As frutas são os elementos escolhidos para ilustrar as páginas do livro e para fazer referência às quantidades apresentadas que vão de um a dez. É legítimo supor que houve um cuidado com a escolha dos elementos visuais, uma vez que observamos uma gradação no tamanho das frutas representadas: as frutas com dimensões maiores são usadas para representar quantidades menores, enquanto as pequenas estão relacionadas às quantidades maiores. Todavia, a obra não oferece uma relação texto/imagem que ultrapasse o interesse didático e as características de uma cartilha, cuja finalidade é ensinar as crianças a contar e a relacionar o número à quantidade respectiva.

6.3.3.4. Parlenda:

São textos em forma de versinhos que, em sua grande maioria, fazem parte do folclore brasileiro. As parlendas formam um compêndio de brincadeiras de tradição oral que são passadas de geração para geração e que há décadas divertem crianças e adultos. A sonoridade, o ritmo e a melodia dessas construções encantam e rapidamente são recitadas. Muitas parlendas são acompanhadas de gestos dos quais os bebês se apropriam antes mesmo de aprenderem a falar. Assim como as canções de ninar, as parlendas iniciam os bebês no universo literário, pois são um dos primeiros textos com os quais os bebês interagem.

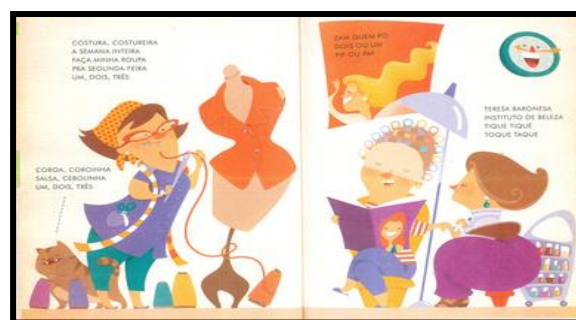
Encontramos no mercado editorial uma vasta produção de títulos dedicados a esse gênero literário. Gostaríamos de destacar a publicação da editora Panda Books, o livro *Parlendas para brincar*, escrito por Lucila Silva de Almeida e Josca Ailine Baroukh, publicação que traz um repertório vasto e divertido dessa brincadeira da cultura popular. As autoras empreenderam uma ampla pesquisa a fim de resgatar parlendas que povoam a memória de pessoas pelo Brasil afora e que evocam sensações da infância, como cheiros, sabores, gargalhadas, movimentos. O resultado é um livro muito brincante em que as crianças têm a oportunidade de vivenciar o caráter lúdico da palavra. As ricas e divertidas ilustrações de Camila Sampaio dão um arremate pitoresco para essa publicação e possibilitam às crianças bem pequenas se reportarem ao texto verbal através da leitura das imagens.

Fig. 106
Parlendas para brincar



Fonte: Josca Baroukh e Lucila Silva de Almeida, 2013

Fig. 107
Parlendas para brincar



Fonte: Josca Baroukh e Lucila Silva de Almeida, 2013

Fig. 108
Parlendas para brincar



Fonte: Josca Baroukh e Lucila Silva de Almeida, 2013

Fig. 109
Parlendas para brincar



Fonte: Josca Baroukh e Lucila Silva de Almeida, 2013

6.3.3.5. Cantigas:

Em seção anterior declaramos que mesmo antes do nascimento os bebês já possuem um envolvimento com o universo sonoro. A vida intrauterina é povoada por sons provocados pelo corpo da mãe, como a respiração, o sangue que flui pelas veias e artérias, os movimentos intestinais, entre outros. A voz da mãe é identificada pelo bebê tão logo ele nasce devido à capacidade auditiva do feto, que é muito desenvolvida. Dessa forma, a voz materna constitui uma matéria sonora espacial para os bebês. E é essa mesma voz que, de forma intuitiva, inicia o bebê no mundo da palavra poética.

Não se sabe precisar com exatidão quando foi que as cantigas tiveram início, mas sabemos que ela é uma das formas mais importantes de expressão humana. A integração dessa linguagem com os aspectos afetivos, estéticos e cognitivos das crianças, bem como seu caráter social e cultural, justificam sua presença como peça importante na formação infantil.

Existem, hoje, diversos artistas que se dedicam a produzir material musical para crianças com releituras de cantigas antigas e novidades que ampliam os desenhos melódicos e os rítmicos, o acervo de canções e a capacidade expressiva das crianças. Podemos citar, dentre outros, o trabalho desenvolvido pelo selo Palavra Cantada que, desde 1994, desenvolve um trabalho autoral com músicas voltadas para o universo infantil que respeitam a inteligência e a sensibilidade das crianças. Sob a responsabilidade dos músicos Paulo Tatit e Sandra Peres, o selo tem colocado no mercado fonográfico letras que exploram a musicalidade da palavra, os diferentes ritmos brasileiros e as cantigas folclóricas. Corroborando a ideia da propagação do texto literário por diversos suportes e entendendo a forma holística como a criança se apropria do mundo, os músicos estenderam suas criações para diversas mídias, como o DVD, as plataformas digitais e o livro impresso.

Rato, conhecida canção do grupo Palavra Cantada, é um exemplo de produção que ganhou uma nova versão em livro, publicado pela Editora Melhoramentos. O livro vem acompanhado de um CD e as ilustrações criadas por Laurent Cardon são as mesmas que aparecem na animação que está no DVD “Pauleco e Sandreca”. Esse livro faz parte da série “Histórias Cantadas” e conta a história de um ratinho que está em busca de um grande amor. Diferente dos outros ratos, que correm farejando comida, ele canta para a Lua e a ela declara o seu amor. Contudo, a pretendente declina do convite de casamento e lhe indica a nuvem como uma candidata muito melhor. Voltando-se para a nuvem, o ratinho novamente declara o seu

amor e promete lhe ser fiel a vida toda. Como a lua, a nuvem vê empecilho em eles viverem juntos e recusa o seu pedido. Sem perder a esperança, o rato segue em busca de sua amada propondo casamento a diversas pretendentes, até o dia em que encontra seu verdadeiro amor: uma ratinha.

As ilustrações de Laurent Cardon trazem uma perspectiva cinematográfica, característica que ele importou de sua experiência audiovisual. Observamos que o ilustrador procura reproduzir o trabalho de uma lente grande angular, que dá ao leitor uma panorâmica da cena.

Nessa mesma imagem notamos os ratos correndo por diferentes espaços da cidade, o que confere movimento à cena. O gesto do ratinho ao se declarar à lua revela que ele não está parado, ao contrário, ele se inclina em direção a ela para manifestar seu desejo. O mesmo verificamos na cena que mostra o ratinho se declarando para a brisa: ela tem os cabelos e a saia esvoaçantes, a flor que lhe enfeita os cabelos aparece inclinada, revelando a ação do vento. Ela é todo movimento. A arte do encadeamento cinematográfico na escolha dos planos e do traçado é utilizada por Cardon para conferir movimento à narrativa, e faz suas cenas serem comparadas a um fotograma. O ilustrador utiliza diversas nuances da cor roxa para simbolizar o ambiente noturno em que a narrativa acontece. Somente no encontro do ratinho com sua amada é que o cenário ganha a cor rosa, despertando no leitor toda a intensidade amorosa do encontro. As ilustrações de Cardon para o livro *Rato* são uma espécie de *storyboard*⁴⁴ da sua animação do DVD e do “YouTube”.⁴⁵

O livro vem acompanhado de um CD com o poema narrativo musicado e com a versão para karaokê, o que dá às crianças a possibilidade de perceber que a literatura se espalha por diversos suportes. O texto traz rimas e um encadeamento de palavras que desperta muito interesse nas crianças.

⁴⁴ Storyboard são organizadores gráficos, tais como uma série de ilustrações ou de imagens arranjadas em sequência com o propósito de pré-visualizar um filme

⁴⁵ A animação pode ser visualizada no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=e5ADrw5YpHU>

Fig.110
Rato



Fonte: Paulo Tatit e Edith Derdyk, 2013

Fig. 111
Rato



Fonte: Paulo Tatit e Edith Derdyk, 2013

Fig. 112
Rato



Fonte: Paulo Tatit e Edith Derdyk, 2013

Fig. 113
Rato



Fonte: Paulo Tatit e Edith Derdyk, 2013

Não podemos nos esquecer dos trabalhos desenvolvidos por Bia Bedran, Toquinho, Vinicius de Moraes, Pandalê, Sílvia Negrão, Adriana Partimpim, Barbatuques, Tiquequê, Weber Lopes e Giovanne Sassá, Zeca Baleiro, Rodrigo Libânio e muitos outros.

6.3.3.6. Poesia:

Para crianças ainda tão pequenas a musicalidade é uma questão central nas construções poéticas, e ela pode se dar por diversas maneiras: assonâncias, aliterações, rimas e repetições de palavras. Há poetas que lidam com a ludicidade verbal e sonora das palavras e há outros que usam as palavras de uma forma que o poema se torne engraçado. São essas habilidades que aproximam crianças tão pequenas desse gênero literário. Ao contrário do que podemos pensar, as metáforas e a estrutura dos poemas não são inacessíveis para os bebês. As frases curtas, o tema, a sonoridade, a brincadeira com as palavras, as imagens evocadas são, muitas vezes, o que dá sentido ao poema.

Mantendo os bebês como nossa referência, poderíamos citar as publicações de Vinícius de Moraes, Elias José, Jose Paulo Paes, Tatiana Belinky, Roseana Murray, Lalau e Laurabeatriz e muitos outros.

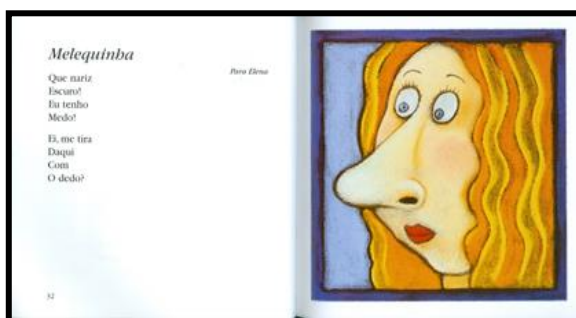
Parceiros desde 1994, Lalau e Laurabeatriz têm mais de vinte títulos de poesia dedicados às crianças, muitos deles com o selo de altamente recomendáveis pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Seus trabalhos são complementares. Lalau inventa os versos e a rimas e Laurabeatriz os transforma em imagens. Dentre os inúmeros títulos publicados pela dupla, escolhemos analisar *Zum-zum-zum e outras poesias* porque traz uma coletânea de trinta e nove poemas dos seus três primeiros livros, *Bem-te-vi*, *Girassóis* e *Fora da Gaiola*.

Fig. 114
Zum-zum-zum e outras poesias



Fonte: Lalau e Laurabeatriz, 2007

Fig. 115
Zum-zum-zum e outras poesias



Fonte: Lalau e Laurabeatriz, 2007

Fig. 116
Zum-zum-zum e outras poesias



Fonte: Lalau e Laurabeatriz, 2007

Lalau transcende a escolha da palavra correta e a rima pela rima. O autor pretende, sim, a simplicidade, a delicadeza, o inusitado, a surpresa, as múltiplas possibilidades da palavra, a sensorialidade e a visualidade do texto, a brincadeira. É o que podemos observar em seus poemas “Zum-zum-zum”, “Filharada”, “Melequinha”, “Amizade”, “Beija-flor”, “Riminhas” e “Eclipse”.

As ilustrações de Laurabeatriz são feitas com tinta sobre papel preto e suas pinceladas conferem texturas às imagens. Em um só quadro, a ilustradora procura simbolizar a essência das expressões de Lalau. É possível observar que, assim como é possível brincar com palavras, traços e cores sabem inventar cirandas.

6.3.3.7. Fábula

Apesar de os bebês ainda não possuírem um desenvolvimento social e cultural que lhes permita refletir sobre a moral da história, essas produções despertam o seu interesse. A linha tênue que separa o universo da ficção e o da não-ficção faz eles aceitarem essas propostas discursivas sem a menor preocupação de confirmar sua veracidade ou de refletir sobre seu conteúdo moral. Assim, estamos oferecendo a essas crianças a possibilidade de interagir com um gênero que faz parte do arcabouço da literatura infantil, ainda que os bebês não se aproximem, ainda, dos sentidos expressos pelos conteúdos didáticos e moralizantes.

A história *A cigarra e a formiga* da coleção *Pequenas grandes histórias*, publicada pela editora Positivo, é um exemplo de produções do gênero que são acessíveis às crianças menores de dois anos. Roberto Piumini traz novos personagens para a narrativa, como ratinhos e abelhas e expande o universo ficcional da história sem, contudo, dificultá-lo. A linguagem do texto faz

uso de adjetivos que enriquecem a narrativa. Talvez, com essa estratégia, o escritor almejasse dar mais corpo à narrativa assegurando melhor a apropriação do enredo por parte das crianças. Outro aspecto que vale ser mencionado é que o autor não segue a estrutura fabular canônica, uma vez que não explicita uma moral para a história.

As ilustrações de Nicoletta Costa, com traços simples, mas potentes em sua carga afetiva, possibilitam às crianças a leitura da linguagem corporal das personagens.

Fig. 117
A cigarra e a formiga



Fonte: Roberto Piumini, 2010

Fig. 118
A cigarra e a formiga



Fonte: Roberto Piumini, 2010

Fig. 119
A cigarra e a formiga



Fonte: Roberto Piumini, 2010

Fig. 120
A cigarra e a formiga



Fonte: Roberto Piumini, 2010

Assim, é possível a elas perceber, claramente, quando a cigarra está feliz, surpresa, chateada e triste, a partir de estratégias gráficas que conferem movimento as imagens. O ambiente e o clima descritos na narrativa podem ser sentidos pelos leitores pela paleta de cores usada para representá-los. O verde ocupa grande parte das cenas em que o sol brilha com grande

intensidade, e as flores e frutos estão viscosos. Já a cor laranja e a ocre ocupam o cenário em que o outono se aproxima e as árvores perdem suas folhas. Por último, vemos o branco e o tom acinzentado narrando o inverno e o período de escassez. A dramaticidade do instante em que a cigarra procura abrigo junto aos animais, descrita pelo texto verbal, é ampliada pelos recursos imagéticos utilizados pela ilustradora. Isso destaca a ilustração como um que se relaciona com a narrativa verbal ampliando suas possibilidades de significação.

Diferentemente da moral clássica que caracteriza as fábulas em sua origem, o texto de Roberto Piumini traz uma proposta de reflexão da própria cigarra sobre as consequências de sua conduta. Não é mais alguém de fora que traz um preceito a ser seguido. Dessa maneira, a reflexão da protagonista dá ao leitor a possibilidade de concordar com as ideias apresentadas advindas de uma experiência vivida.

Por outro lado, a editora Moderna possui uma coleção de clássicos infantis em que podemos encontrar histórias tradicionais do universo infantil. A seleção do *corpus* foi feita em 1996 sob a supervisão de Nelly Novaes Coelho e abrange contos de fadas, fábulas e contos populares. Todas as histórias são contadas em forma de poemas narrativos. São versinhos rimados e curtos que dão à narrativa sonoridade e ritmo, o que facilita a memorização das crianças. Encontramos nessa coleção uma versão de *A cigarra e a Formiga* recontada por João de Barros, o Braguinha, e ilustrada por Odilon Moraes. É uma proposta que difere da produção da editora Positivo. É importante assinalar que colocar as crianças em contato com diferentes versões de uma mesma história é uma prática que amplia seu repertório expressivo e as faz investigar distintas formas de representação.

A produção da editora Moderna é de 1996⁴⁶ e já observamos a preocupação de fazer um trabalho mais enriquecedor para as crianças. Comparada à versão analisada acima, de 2010, percebemos que esta versão da Cigarra e a formiga traz uma linguagem mais artística e aposta na possibilidade de as crianças, ainda que bebês, produzirem sentidos para produções verbais e imagéticas mais complexas.

A criação de editora Positivo parece se adequar mais às ideias de muitas produções contemporâneas que veem na simplificação literária o caminho para chegar às crianças. O livro tem uma linguagem mais fácil; é pequeno, para caber nas mãos das crianças; as

⁴⁶ O texto verbal foi recriado por João de Barros em 1907, mas a primeira edição da editora Moderna data de 1996.

ilustrações apresentam os animais com características humanas, como pernas, braços, sapatos, o que facilita a reconhecimento pelas crianças; o texto verbal está escrito em caixa alta, o que anuncia um possível objetivo alfabetizador. Além disso, é possível pensar que tais aspectos contribuam para uma mais rápida assimilação pelo mercado.

Apesar de estar ilustrando uma narrativa, a princípio, de teor educativo, Odilon Moraes trabalha os recursos imagéticos de maneira plástica e poética, construindo um texto visual com inúmeras ressonâncias simbólicas. São poucos os elementos que aparecem em cada página ilustrada e são poucas, também, as cores que Moraes utiliza para compor suas cenas. Todavia, tudo é organizado de maneira a transmitir ao leitor toda a intensidade e dramaticidade do texto verbal. Aliás, o ilustrador consegue compor um texto paralelo à narrativa verbal que se sobressai a esta. As cenas tomam todo o espaço da página dupla.

Fig. 121
A cigarra e a formiga



Fonte: João de Barro, 1996

Fig. 122
A cigarra e a formiga



Fonte: João de Barro, 1996

Fig. 123
A cigarra e a formiga



Fonte: João de Barro, 1996

Fig. 124
A cigarra e a formiga



Fonte: João de Barro, 1996

À mancha textual ficam reservados pequenos espaços, evidenciando a primazia da imagem em relação à mensagem escrita. À diferença da produção anterior, as personagens da história não aparecem em primeiro plano e são representadas em sua forma real. É o ambiente onde acontece a narrativa que recebe lugar de destaque, pois é ele um dos elementos definidores do enredo.

A imagem que aparece na última página não apresenta texto verbal, o que enfatiza mais uma vez a predominância narrativa das ilustrações. Além disso, é ela que narra o emblemático “E foram felizes para sempre! ”.

Apesar de ter sido editado na década de noventa, o livro da editora Moderna apresenta uma proposta mais desafiadora e uma temática mais atualizada, em que trabalho e arte são colocados no mesmo patamar como atividades importantes para vida. Assim, o contexto dessa obra aparece de forma mais contemporânea, mais inclusiva, do que o da publicação da editora Positivo, que continua com a moral clássica.

6.3.3.8. Contos de fada

Os contos de fadas incentivam as crianças a pensar profundamente, uma vez que propiciam um espaço seguro para que elas possam explorar suas relações emocionais, como medo, coragem, bondade e muitos outros.

Os bebês ainda não são capazes de saber que o “Era uma vez” é um convite para entrarmos em uma outra dimensão de tempo e espaço. Contudo, isso não pode ser de forma alguma uma interdição para que eles tenham contado com os contos maravilhosos.

Existem hoje no mercado uma infinidade de versões para todos os contos de fadas, o que possibilita sua adequação para as diferentes faixas etárias. Mesmo tendo clareza do que Nodelman (2010) nos fala sobre o escalonamento etário que nós adultos fazemos das produções dirigidas às crianças, é preciso termos em mente que há obras que exigem competências de leitura que ainda não estão presentes nos bebês. A leitura exige um percurso que influencia nas possibilidades de atribuição de sentido por parte das crianças. É preciso considerar, ao escolhermos livros de contos de fadas para crianças de até dois anos de idade, o que Vigotski (2000) declara sobre a zona de desenvolvimento imanente: oferecer livros que

não sejam opacos a essas crianças e tampouco que sejam títulos simplórios, que não desafiam ou não despertam a sua curiosidade e o seu interesse.

Trazemos para discussão dois títulos da história *Chapeuzinho Vermelho* com a finalidade de evidenciar aspectos relativos às dimensões estéticas das linguagens verbal e visual e, também, o tratamento dado ao seu projeto gráfico.

O primeiro livro é uma publicação da editora Girassol e faz parte da coleção “Clássicos do mundo”. Um dos primeiros aspectos que percebemos ao iniciarmos a leitura do livro é o tratamento dado ao enredo. Com objetivo de facilitar a apreensão da narrativa por parte das crianças ou pela preocupação em produzir um projeto editorial de baixo custo, a história sofre cortes que prejudicam as ações e pensamentos dos personagens. Essa opção pela simplificação do enredo pode comprometer a apreensão dos sentidos da narrativa, pois reduz a possibilidade de interação do leitor. A primeira página apresenta a protagonista, e já na página seguinte aparece o diálogo da mãe com a menina pedindo-lhe que leve uma cesta com queijo, mel e bolo para a avó. Outro aspecto que colabora para dificultar e restringir o entendimento do texto por parte das crianças é o modo como o texto verbal e as ilustrações são colocadas no espaço da página. O texto verbal sempre aparece deslocado para a parte direita ou esquerda da página e é demarcado por um fundo branco. Ele porta as informações referentes às ilustrações que estão em páginas separadas, o que pode influenciar na compreensão da narrativa pelos leitores iniciantes, uma vez que as imagens os auxiliam na atribuição de sentidos. A diagramação dessa produção não encontrou uma solução que possibilitasse articular de forma harmônica mensagem verbal e imagem. Além disso, as ilustrações referentes a cada fragmento do texto verbal não apresentam uma solução espacial que nos permita identificar com precisão se elas foram elaboradas em página dupla ou em páginas separadas. Dessa forma, a ocupação do espaço das duas linguagens, verbal e visual, provoca uma irregularidade de sentidos.

Fig. 125
Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Girassol Edições, 2015

Fig. 126
Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Girassol Edições, 2015

Fig. 127
Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Girassol Edições, 2015

Fig. 128
Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Girassol Edições, 2015

As ilustrações lembram as produções de *Walt Disney* e criam uma imagem modelar de quem é um lobo. O lobo representado nos remete à figura da fera do filme *a Bela e a fera* de *Walt Disney*. Na última página encontramos as ilustrações de passarinhos e de um coelho que são muito parecidas com as que aparecem nos filmes *Cinderela* e *Bambi*, também de *Walt Disney*. Essas imagens estão amarradas a um modelo pré-existente, midiático e de consumo e respondem a uma facilitação de um reconhecimento imediato, levando-nos a pensar que tais produções se assemelhem mais a negócios e mercadorias do que à literatura.

A segunda versão da *Chapeuzinho Vermelho* é uma produção da Companhia das Letrinhas e apresenta uma outra proposta verbal e imagética. O livro é todo cartonado e possui texturas variadas que propiciam às crianças uma experiência tátil. À diferença da produção anterior, o texto verbal traz marcadores textuais que caracterizam os contos de fadas, como “Era uma Vez”, “Um dia” e um enredo não fragmentado.

Ao contrário da produção anterior, as ilustrações de Christian Guibbaud se caracterizam pela simplicidade, mas captam a essência das mensagens linguísticas. As cenas não apresentam muitos elementos, deixando em evidência os personagens da história, o que direciona o olhar do bebê para as figuras essenciais da narrativa.

Fig. 129
Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Christian Guibbaud, 2012

Fig. 130
Chapeuzinho Vermelho



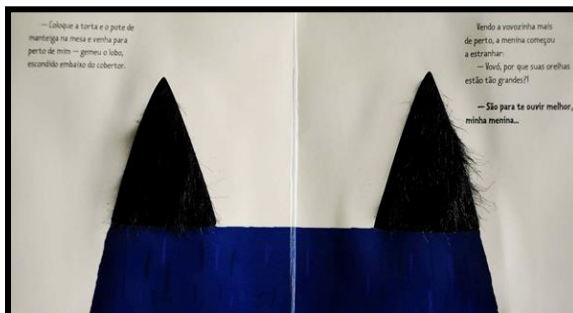
Fonte: Christian Guibbaud, 2012

Fig. 131
Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Christian Guibbaud, 2012

Fig. 132
Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Christian Guibbaud, 2012

Fig. 133
Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Christian Guibbaud, 2012

Fig. 134
Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Christian Guibbaud, 2012

A figura da Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, não apresenta proporcionalidade entre a cabeça e o restante do corpo, o que confere à ilustração uma expressividade original e atesta a variedade de efeitos plásticos que podem ser utilizados para compor a cena. O desequilíbrio de formas da protagonista evidencia o gorro vermelho, que é uma das principais características da história e que propicia o fácil reconhecimento por parte dos bebês. O lobo subverte os padrões realistas e é colorido de azul. Suas formas também são desproporcionais

chamando grande atenção o seu focinho desenhado de maneira tubular. Mesmo economizando nos traçados, Guibbaud consegue dar expressão aos rostos dos personagens.

É interessante observar que na simplicidade da cena que abre a narrativa encontramos os elementos imagéticos dispostos de tal maneira que o leitor pode ver que o lugar onde a menina encontra com o lobo já está distante da sua casa – que aparece ao fundo em uma perspectiva menor – mas já está próximo da floresta, porque as árvores aparecem em tamanho maior. Em uma única cena e usando poucos elementos, o ilustrador consegue colocar toda uma sequência narrativa, aumentando a tensão do texto verbal: a menina está saindo de seu ambiente familiar e indo ao encontro do desconhecido.

Há uma outra solução original encontrada por Guibbaud que possibilitou criar, na mesma página dupla, dois acontecimentos. Na página em que Chapeuzinho Vermelho chega à casa da vovó e toca a companhia temos uma primeira cena. Entretanto, quando mexemos aba *pop up*⁴⁷ e abrimos a porta da casa, o tempo flui, anunciando que este já é outro acontecimento. Diversos recursos visuais e multimodais são usados para dar materialidade à história.

6.3.3.9. Livros infantis contemporâneos:

É uma modalidade que desconstrói os aspectos tradicionais e canônicos da estrutura textual, seja na materialidade, na visualidade, na narratividade, na diagramação ou na construção dos personagens. São, assim, obras que congregam uma multiplicidade de temas que fazem parte do contexto social e cultural da atualidade, e que não necessariamente possuem uma estrutura com começo, meio e fim. Nesse tipo de gênero literário o uso de elementos paratextuais sígnicos, simbólicos, intertextuais e visuais quebra paradigmas variados em que as partes podem compor diferentes todos. Se nos contos de fadas e populares há um final fechado, uma resposta concreta para o conflito apresentado e uma estrutura textual clássica, nos contos contemporâneos podemos encontrar finais abertos que ampliam os horizontes interpretativos das crianças. Essas características refletem o momento atual em que valores e tradições são colocados em xeque e diferentes visões e soluções sobre o mesmo problema são explicitadas.

⁴⁷ “São livros que acomodam sistemas de esconderijos, abas, encaixes etc., permitindo a mobilidade dos elementos, ou mesmo um desdobramento em três dimensões”. (LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 25).

Embora as mudanças históricas e sociais tenham acrescentado novos elementos do universo infantil às narrativas literárias dedicadas a essa categoria geracional, os livros infantis contemporâneos ainda evocam a fantasia como um aspecto peculiar.

Esse gênero abrange grande parte da produção de literatura infantil da atualidade e apresenta uma diversidade de experiências discursivas que amplia o desenvolvimento de um trabalho de sensibilização estética com as crianças.

Assim como as demais obras literárias destinadas às crianças, os livros infantis contemporâneos merecem uma análise cuidadosa das linguagens verbal e visual utilizadas, dos temas escolhidos para a construção da narrativa, bem como da relevância do projeto gráfico.

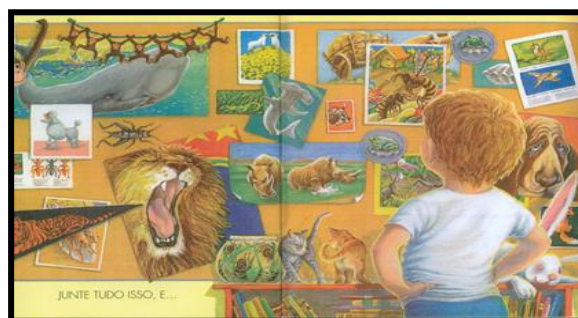
Rápido como um gafanhoto, publicado pela editora Brinque Book, é um exemplo de livro contemporâneo em que os autores Audrey Wood e Don Wood abordam aspectos da personalidade humana.

Fig. 135
Rápido como um gafanhoto



Fonte: Audrey Wood,2007

Fig. 136
Rápido como um gafanhoto



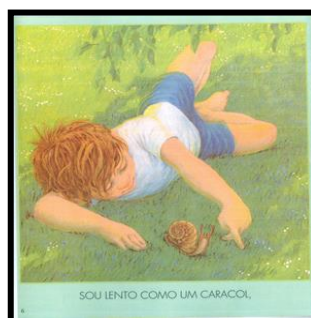
Fonte: Audrey Wood,2007

Fig.137
Rápido como um gafanhoto



Fonte: Audrey Wood,2007

Fig. 138
Rápido como um gafanhoto



Fonte: Audrey Wood,2007

Apresentando características dos animais, como rapidez, fragilidade, força, valentia, travessura, Audrey Wood constrói um texto simples, mas de grande força expressiva. A autora fala metaforicamente sobre a natureza humana e dá ao leitor a possibilidade de refletir e de se identificar com suas ambiguidades constitutivas. As ilustrações de Don Wood dominam a página e expandem as metáforas elaboradas por Audrey Wood. Trabalhando com papel e tinta, o ilustrador constrói figuras graficamente realistas em que uma criança aparece sempre ao lado de um animal, dividindo com ele os aspectos anunciados pelo texto verbal. O uso das cores intensifica os significados expressivos da ilustração, permitindo a apreensão do caráter metafórico da imagem. *Rápido como um gafanhoto* pode, à primeira vista, ser confundido com um livro de opositos. Todavia, a costura existente entre a linguagem verbal e visual o elevam à categoria de livro ilustrado que rompe com uma abordagem pedagógica e faz emergir um livro com inúmeras ressonâncias simbólicas.

O premiado artista gráfico belga Guido Van Genechten tem uma vasta produção de livros destinados às crianças. Escolhemos analisar o livro *É um gato?* porque verificamos que ele traz alguns aspectos que nos permitem apreciar a amplitude do desenvolvimento das obras que conformam a literatura infantil contemporânea.

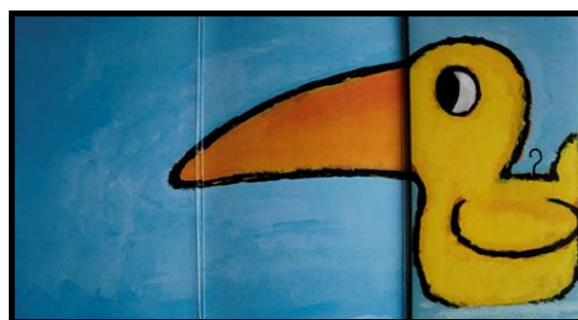
O livro faz parte da coleção “O que é? O que é? ” e propõe uma brincadeira visual de adivinhação. Feito em formato de dobradura, o livro apresenta imagens que representam determinado animal, mas que também podem se transformar em outro. Isso acontece porque o autor, ao escolher ilustrar um animal, aproveita uma parte da figura para construir outro.

Fig. 139
É um gato?



Fonte: Guido Van Genechten, 2009

Fig. 140
É um gato?



Fonte: Guido Van Genechten, 2009

Fig. 141
É um gato?

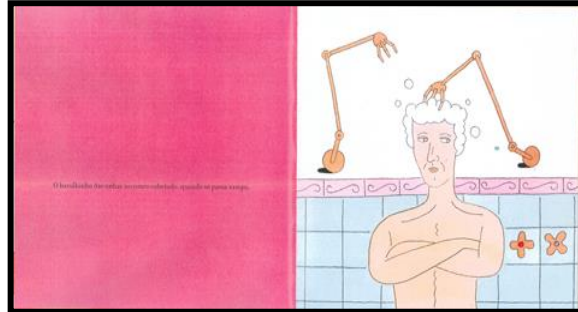


Fonte: Guido Van Genechten, 2009

A certeza de que estamos vendo um gato, um pato, um papagaio ou um polvo se desfaz pelo simples desdobrar das páginas do livro. À maneira do texto verbal acumulativo encontrado em diversos livros de literatura infantil, Van Genechten constrói diversos personagens na dobradura visual, em que possibilidades vão sendo acumuladas. A ideia da fragmentação compondo um todo é percebida quando, estendendo o livro ao avesso, visualizamos as partes dos animais que estão dentro do tucano. Com figuras simples em fundo azul, feitas com tinta e papel, Van Genechten propõe uma brincadeira que vai além da simples adivinhação.

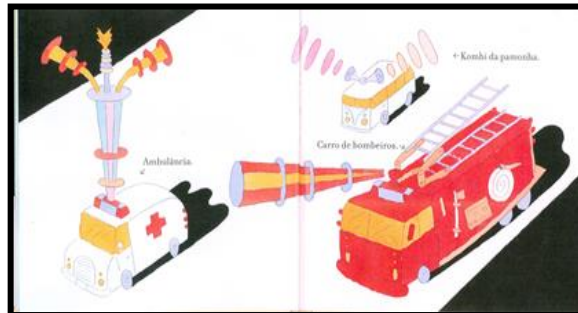
A editora CosacNaify foi, desde a sua fundação, uma empresa preocupada em disponibilizar livros inovadores que concediam ao livro ilustrado toda a sua amplitude expressiva. Esse é o caso do livro *Barulho, barulhinho, barulhão*, de autoria de Arthur Nestrovski e ilustrações de Marcelo Cipis, que desafia os leitores a prestar atenção aos diferentes tipos de barulhos que nos rodeiam: o barulho da nossa respiração, dos carros parados no sinal, do zíper abrindo devagar, do caminhão de lixo passando, do pai e da mãe quando estão chegando, e muitos outros. Graduado em música pela Universidade de York e, atualmente, diretor artístico da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, Arthur Nestrovski dedica-se a construir um livro para crianças no qual ele chama a atenção para os diferentes barulhos que permeiam nosso cotidiano, levando as crianças a se sensibilizarem e a aguçarem a escuta. As ilustrações de Marcelo Cipis somam-se às palavras de Nestrovski, acrescentando novas informações à obra. A delicadeza do traçado de Cipis não o impede trazer para o livro uma atmosfera humorística. Suas ilustrações subvertem as figurações realistas dos objetos e expandem os sentidos do texto verbal. O projeto gráfico também colabora para a aplicação das significações do texto, uma vez que a mensagem linguística se transforma numa representação icônica que acompanha as características das propostas textuais ou imagéticas. Dessa maneira, a visualidade gráfica deixa de ser abstração e passa a fazer parte da expressividade da obra.

Fig. 142
Barulho, barulhinho, barulhão



Fonte: Arthur Nestrovski, 2011

Fig. 143
Barulho, barulhinho, barulhão



Fonte: Arthur Nestrovski, 2011

Fig. 144
Barulho, barulhinho, barulhão



Fonte: Arthur Nestrovski, 2011

O livro infantil contemporâneo oferece uma variedade de formatos que interferem diretamente na organização da mensagem, em página simples ou dupla. Assim, o formato se torna peça fundamental para a expressão artística. Entretanto, o tamanho e o formato do livro infantil contemporâneo não são um entrave para o processo de criação, como podemos ver no livro de Ângela Lago *Casa Pequena*. A autora materializa no tamanho do livro o espaço da casa apertada narrada na história.

Fig. 145
Casa pequena



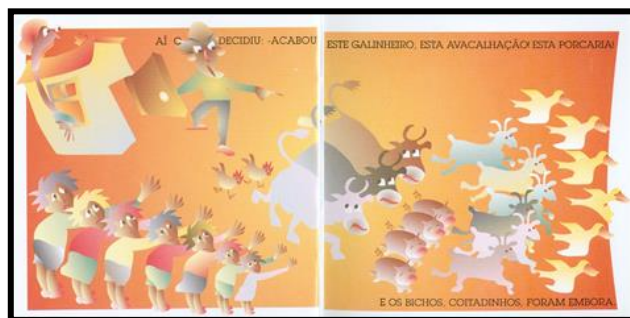
Fonte: Angela Lago, 1993

Fig. 146
Casa pequena



Fonte: Angela Lago, 1993

Fig. 147
Casa pequena



Fonte: Angela Lago, 1993

Essa é uma história do folclore judaico que foi recontada por Ângela Lago em um livro com 10 cm por 10 cm de tamanho. Um homem, cansado de ouvir as reclamações de sua mulher sobre o tamanho diminuto de sua casa para comportar sete filhos, resolve se aconselhar com o padre da cidade para saber como resolver o problema. Então, o padre o orienta a ir colocando animais dentro da casa, pensando que, quando eles fossem retirados, a mulher mudaria de opinião quanto ao espaço da casa. Qual não foi a surpresa do padre ao perceber que, ao se ver livre dos animais, a mulher continuava a reclamar do tamanho da casa. Entretanto, o marido já não se importava tanto com suas reclamações, pois ficara aliviado de se ver livre dos animais.

Imagem e texto verbal se espalham ora pela página simples ora pela página dupla do pequeno livro, mostrando como existem soluções originais e criativas para resolver o problema do suporte. As imagens feitas em computador são invadidas pela diagramação do texto verbal, que ganha visualidade, ajudando na construção de sentido da narrativa. Esse livro é um marco

se pensarmos na utilização das partes do suporte como possibilidade de expressividade e significação. Um exemplo disso é o que Ângela Lago faz com a costura, ou melhor, com o meio da página. Ela aproveita esse espaço para fazê-lo significar, pois cria um interstício, um vazio que convida o leitor a preenchê-lo. O grito da mulher ultrapassa a moldura da cena e levanta questões estéticas que precisam de um tempo para serem compreendidas.

O livro comprado, do artista mineiro Caulos, mostra como o formato, as imagens e o texto verbal estão solidamente articulados para expressar as ideias do autor.

Caulos explora a horizontalidade das páginas para expandir o tamanho das ilustrações, materializando o significado do texto verbal. Assim, ele desenha o sapato do palhaço, o pescoço da girafa dormindo, a boca do jacaré, uma cobra tomando sol, uma centopeia e o sonho da centopeia, um cachorro quente do tamanho da fome da gente, a língua do sapo quando pega um mosquito, o fio do telefone sem fio, o nariz do Pinocchio e outras pessoas, lugares e bichos que podem se entender no espaço horizontal.

Fig. 148
O livro comprado



Fonte: Caulos, 2010

Fig. 149
O livro comprado



Fonte: Caulos, 2010

Em estilo caricatural e com suavidade de tons, Caulos produz desenhos com traçados de grande expressividade. A opção por essa forma de representação dá às ilustrações um caráter humorístico e, ainda, possibilita às crianças imaginar outras coisas que podem caber em um livro horizontal. O autor leva essa mesma proposta para outras produções, como *O livro estreito* e *O livro redondo*.

Também são encontrados livros com formatos irregulares em que todas as imagens têm uma forma única e há livros em que a assimetria do formato não dialoga com a narrativa. Há livros em formato de acordeão, que permitem um jogo entre a separação das páginas e continuidade da narrativa. E, ainda, livros em formato de folder, nos quais as dobraduras conferem a ideia de um fluxo interrompido à narrativa. Esses são apenas alguns exemplos dessa diversidade em que a tecnologia e a qualidade artística são meios para novas produções.

Fig. 150
La Grenouille Frileuse



Fonte: Bénédicte Guettier, 2005

Fig. 151
La Grenouille Frileuse



Fonte: Bénédicte Guettier, 2005

Fig. 152
Contrários – Ver & Aprender



Fonte: Usborne Publishing, 2016

Fig. 153
Meu livro de berço – O foguete



Fonte: Usborne Publishing, 2016

6.3.3.10. Contos populares

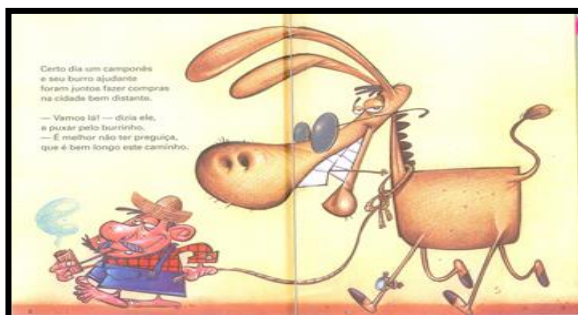
São também chamados de contos folclóricos e se constituem em narrativas de tradição oral passadas de geração em geração e, por isso, não possuem autoria conhecida. Esses fazem parte da tradição de diferentes culturas e foram compilados por alguns estudiosos do folclore como Luís Câmara Cascudo, Sylvio Romero, João de Barro, o Braguinha, e outros mais.

Podemos citar *A onça e o bode*, *A formiguinha e a neve*, *O bicho Manjaréu*, *O veado e a onça*, *O burro e o sal* e *O macaco e a velha* como alguns títulos que fazem parte do acervo dos contos populares.

O burro e o sal, publicado pela editora Moderna, faz parte da coleção “Clássicos Infantis”, e foi recontado pelo escritor Edgard Romanelli. As ilustrações ficaram a cargo da dupla Giroto e Fernandes.

O burro e o sal é uma história jocosa em que dois seres bem espertos medem forças para saber quem vai levar a melhor. Burro e dono foram à cidade para fazer compras. Depois de tudo comprado e embalado, o dono do burro dividiu a carga entre ele e o animal. Como sempre, ficou a cargo do animal a mercadoria mais pesada: um enorme saco de sal. Para chegar até a fazenda, burro e dono tinham que atravessar um rio. Mergulhando na água o animal percebeu que o peso da carga diminuía e foi então que entendeu que era porque o sal se dissolvia. Estava dando boas gargalhadas quando percebeu que seu dono lhe puxava novamente para o armazém para comprar um novo pacote de sal. Assim, a situação se repetiu até que o dono do burro armou uma cilada para o burro, colocando em suas costas esponjas, ao invés de sal. As esponjas absorveram a água e deixaram a carga que o burro levava muito mais pesada. Com as pernas arriadas, o burro se estatela no chão, morto de cansaço. Agora foi a vez do fazendeiro cair na gargalhada.

Fig. 155
O burro e o sal



Fonte: Edgard Romanelli, 1997

Fig. 154
O burro e o sal



Fonte: Edgard Romanelli, 1997

Assim como a história, as ilustrações são muito bem-humoradas, com um traçado caricatural que exacerba as características individuais dos personagens, conferindo às imagens comicidade. A ilustração do burro sendo puxado pelo dono a caminho do armazém já dá o tom do enredo. Os óculos escuros, o graveto na boca, o relógio atado a uma das pernas e o olhar de esguelha, aliados às cores bem acentuadas e às formas distorcidas, dão expressividade à personalidade do protagonista. O burro toma a cena das páginas duplas, que apresentam fundo monocromático e quase nenhum outro elemento imagético. A mancha textual divide com as imagens o espaço da página, mas é disposta em pequenos trechos de maneira a conceder à imagem o papel de atriz principal. O discurso verbal é construído em forma de um poema narrativo com versinho curtos e rimados. A linguagem é bem elaborada e não poupa as crianças do contato com palavras complexas.

O livro ilustrado tem aberto caminhos para múltiplas formas de expressão e tem propiciado a convivência das crianças com diversas representações discursivas da cultura. A riqueza da articulação entre texto verbal, imagem e design gráfico leva a alguns teóricos, como Hunt (2010), que essa é uma dinâmica multimodal, não encontrando equivalente na literatura adulta.

6.3.4. Conceito da obra

A dimensão conceitual do livro de literatura do século XXI expandiu seus horizontes. Segundo Paiva (2013), o livro infantil está descobrindo convites novos à leitura-apreciação

em lugares plurissignificativos. São experimentos que extrapolam o uso modelar e tradicional, que se resume a folhas unidas e encadernadas. Hoje as possibilidades expressivas dos livros para bebês incluem imagens, abas, recortes, orifícios, adereços, tridimensionalidade, texturas, cheiros e sons que potencializam a dimensão comunicativa e literária do texto verbal.

Diante desse novo panorama editorial dos livros infantis e, principalmente, dos livros destinados às crianças de até dois anos de idade, tentamos criar categorias que acolham os diferentes conceitos dessas obras. Todavia, afirmamos que, à semelhança dos fios de uma teia, essas categorias se interpõem, dando origem a obras mistas que convidam os leitores a experimentar novas formas de manejo, de perspectivas, de orientação de leitura, de organização dos elementos sógnicos, formas essas que interferem diretamente nos modos de conhecer, de interpretar e de organizar o pensamento.

Essas novas e originais criações infantis, em que diversos elementos entram em uma relação comunicativa complexa nas quais as crianças têm que abrir e fechar abas, apertar botões, tocar, cheirar, ouvir, são categorizadas por Paiva (2013) como livros-brinquedo. Contudo, optamos por desmembrar essa categoria a fim de explicitar os diferentes recursos expressivos utilizados que podem intensificar o desenvolvimento de determinadas habilidades leitoras. Classificamos os livros para bebês quanto ao conceito da obra nas seguintes categorias: livro com ilustração, livro ilustrado, livro de imagem, livro de artista, livro multimodal e livro brinquedo.

6.3.4.1. Livro com ilustração

Durante muito tempo o texto verbal dominou as produções infantis. Essa concepção da superioridade do texto verbal sobre as imagens fez com que, durante muito tempo, as ilustrações ficassem relegadas a um segundo plano. Ainda hoje encontramos obras dedicadas às crianças em que as ilustrações são um mero adereço para tornar os livros mais atrativos ou atuam como um componente que confirma o que diz o texto verbal. Esses livros que prescindem da ilustração são chamados de livros com ilustração porque a presença ou ausência das imagens não afeta a produção de sentido da narrativa.

Todavia, encontramos no mercado editorial livros com ilustração que colaboram para o desenvolvimento estético das crianças, porque apresentam imagens exuberantes e bem trabalhadas que estimulam as crianças a falarem sobre o que veem, sobre as cores e a

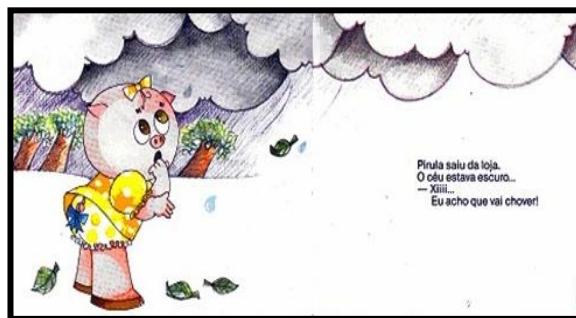
aparência dos personagens e sobre o ambiente onde a narrativa é construída, enriquecendo sua imaginação.

A porquinha do rabinho enrolado, escrito por Therezinha Casasanta, é um livro que se encaixa na categoria de livros com ilustração.

Publicado, em 1983, pela editora Bakana e ilustrado por Paula Regis Junqueira e Márcia Meyer Guimarães, o livro conta a história de Pirula, uma porquinha que queria um laço de fita novo para colocar em seu rabinho enroladinho.

Fig. 156

A porquinha do rabinho enrolado



Fonte: Therezinha Casasanta, 1983

Fig. 157

A porquinha do rabinho enrolado



Fonte: Therezinha Casasanta, 1983

A porquinha ganhou dinheiro da mãe e foi comprar uma fita da loja de Seu Tomé, mas não ouviu os conselhos da mãe para levar sombrinha e capa de chuva. Desobediente, a menina pegou um temporal que desfez o seu laço de fita e desenrolou o seu rabinho. Chegando em casa chorosa com o que havia acontecido, a porquinha recebe o carinho da mãe que enrola seu rabinho novamente, amarrando nele a fita azul, agora seca e passada.

A narrativa é simples e por vezes nos remete aos textos encontrados nas cartilhas. A última página traz uma proposta para explorar o livro com a criança com etapas que lembram uma aula de português e que reforçam o uso da literatura para fins pedagógicos.

No livro *Tem bicho que sabe...* também aparece uma proposta de trabalho para ser feita após a leitura. Entretanto, as sugestões feitas no referido livro são abertas e possibilitam produções mais autorais.

Também podemos perceber um salto qualitativo no uso das ilustrações nos livros de literatura infantil se comparamos as representações imagéticas feitas no livro da Pirula com as propostas da coleção “Clássicos Infantis” da editora Moderna. Uma primeira diferença é a importância que a imagem adquiriu nos livros ilustrados, tendo grande valor e influência para a construção do sentido da narrativa. Além, disso temos que considerar a diversidade de linhas de expressividades imagéticas, suas zonas de ressonância e de silêncio.

6.3.4.2. Livro ilustrado:

São as obras em que a leitura solicita a apreensão conjunta do texto verbal e do texto imagético. Diferentemente do livro com ilustração, no livro ilustrado as imagens participam da produção de sentido, não podendo ser removidas sob o custo de o livro ter sua capacidade de significação reduzida ou mesmo eliminada. O livro ilustrado é um conjunto coerente de interações entre texto, imagem e suporte. De acordo com Van der Linden (2013),

Ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra... Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor. (pp.8-9)

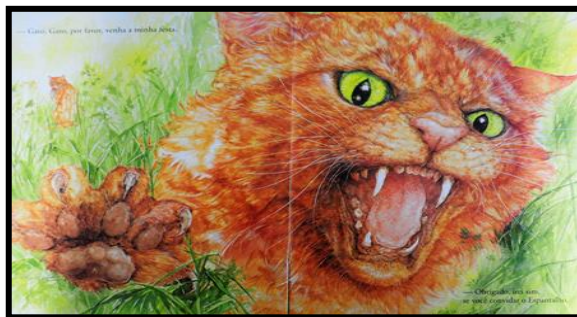
O livro *Bruxa, bruxa venha a minha festa*, publicado pela Brinque Book, é um exemplo dessa categoria literária.

Fig. 158
Bruxa, Bruxa Venha a minha festa



Fonte: Arden Druce, 1995

Fig. 159
Bruxa, Bruxa Venha a minha festa



Fonte: Arden Druce, 1995

Fig. 160
Bruxa, Bruxa Venha a minha festa



Fonte: Arden Druce, 1995

O livro conta a história de uma menina que vai fazer uma festa e, para isso, põe-se a subscrever os convites, convocando a presença de seus amigos. Não é possível saber para qual tipo de festa a menina está escrevendo os convites. Só ficamos sabendo que seus convidados ninguém menos que o fantasma, a bruxa, o pirata, o tubarão, o espantalho, a cobra, o dragão e muitos outros seres fantásticos. O texto verbal, que aparece em cada página dupla, nada mais é do que a solicitação da presença de determinado convidado para a festa e a resposta do mesmo ao convite:

“Bruxa, bruxa, por favor, venha à minha festa.”

“Obrigada, irei sim, se você convidar o gato.”

As ilustrações de Pat Ludlow são verdadeiras obras de arte e mostram o respeito e a sensibilidade da autora com as crianças. Seus personagens apresentam uma grande força

dramática, o que fascina muitas crianças e, algumas vezes, traz receios a pais, professores e bibliotecários.

A escritora Arden Druce conseguiu a proeza de criar um livro com personagens fantásticos que habitam o universo infantil. Sua narrativa simples, com repetições, é facilmente memorizada pelas crianças, que sentem muito prazer em poder ler o livro sozinhas.

O final da história é revelado pelo texto visual, indicando o tema da festa da menina.

Fig. 161
Bruxa, Bruxa Venha a minha festa



Fonte: Arden Druce, 1995

O livro *O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande Urso esfomeado* é um exemplo singular dessa categoria de livros para bebês porque mostra a interdependência do texto verbal e do visual para a construção da narrativa. Nessa história, imagem e escrita, em separado, não constroem a narrativa. Nas palavras de Oliveira (2008) “É o som das palavras e a atmosfera das cenas ressoando nas imagens [...] A impressão visual que temos é a de tudo ser uma coisa

só, uma expressão uníssona criada ao mesmo tempo, uma expressão e uma linguagem indissolúveis.” (p.85)

Além de apresentar uma brincadeira inteligente e instigante sobre presença/ausência carregada de pistas, insinuações e hipóteses, o livro traz uma característica pouco comum nos livros infantis, que é a presença de um narrador oculto que conversa com o protagonista da história.

O livro de Don e Audrey Wood, publicado pela Brinque-Book, narra as peripécias de um ratinho ao tentar comer um morango vermelho maduro. O ratinho está pronto para colher um morango vermelho maduro quando um narrador oculto e onisciente o alerta sobre um perigoso e enorme urso esfomeado que adora morangos vermelhos maduros: “O grande Urso esfomeado consegue sentir o aroma de um morango vermelho maduro a quilômetros de distância.” A partir daí desenrola-se um delicioso diálogo entre o ratinho e o narrador mediado pelos textos verbal (para o narrador) e visual (para o ratinho). Esse diálogo vai mostrar quais são as reais intenções do interlocutor. Mas quem conversa com o ratinho? Quem comeu o morango vermelho maduro? Essas são algumas das perguntas que o leitor terá que desvendar durante a leitura nesse jogo de imagens e palavras.

Fig. 162

O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.



Fonte: Don e Audrey Wood, 2003

Fig. 163

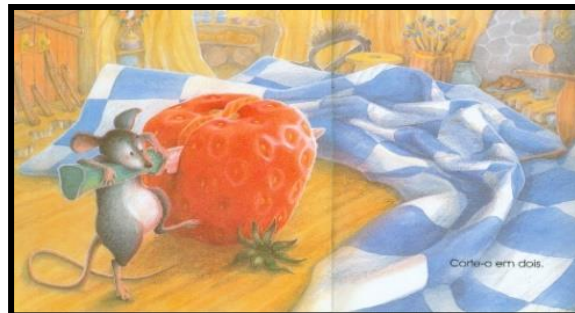
O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.



Fonte: Don e Audrey Wood, 2003

Fig. 164

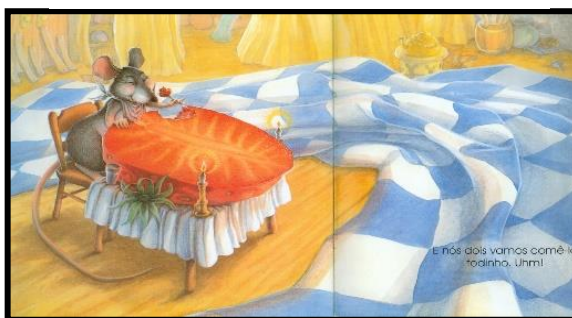
O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.



Fonte: Don e Audrey Wood, 2003

Fig. 165

O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado.



Fonte: Don e Audrey Wood, 2003

Logo no início da história se estabelece o diálogo entre o interlocutor e o ratinho. A voz do interlocutor é marcada pelas palavras e a voz do ratinho pelas imagens. O texto verbal e o visual conversam entre si, mostrando a relação de complementaridade entre essas duas linguagens para a produção de sentido. A estrutura narrativa do texto convida as crianças a assumirem o pacto ficcional, pois a ausência do narrador faz do leitor também personagem, libertando suas vozes e possibilitando o que Bakhtin chamou de polifonia.

Durante o diálogo o ratinho é alertado sobre o grande Urso esfomeado que adora comer morangos vermelhos maduros, “especialmente um que acabou de ser colhido”. O ratinho se desespera.

A história prossegue com o ratinho tentando todos os artifícios possíveis para esconder o morango vermelho maduro do grande Urso esfomeado. Entretanto, a cada nova tentativa ele é dissuadido pelo interlocutor, que sempre o alerta “*Não importa onde ele esteja escondido*” o grande Urso esfomeado consegue sentir o cheiro de um morango vermelho maduro a quilômetros de distância. Até que o narrador dá ao ratinho uma solução para o problema: dividir o morango com ele.

Provavelmente as crianças de até dois anos de idade vibram com o desfecho da narrativa porque o ratinho foi mais esperto que o Urso, demonstrando outra interpretação para o final da história. Contudo, “precisamos estabelecer a diferença entre o modo como um leitor qualificado decodifica e compreende e o modo como um leitor em desenvolvimento assim o faz” (HUNT, 2010, p.138). O livro ilustrado oferece pistas e marcas para nossas atribuições de sentido e é tarefa do mediador ampliar as experiências das crianças a fim de que elas explorem ao máximo os significados potenciais desse tipo de texto e galguem patamares cada vez mais complexos de produção de sentido.

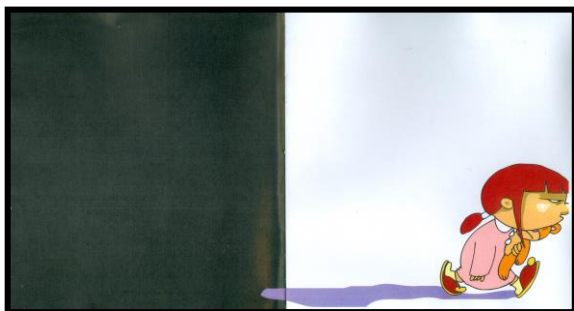
A escolha desse livro para fazer parte do *corpus* de obras dedicadas aos bebês pode provocar o questionamento de certos pais, professores e bibliotecários sob a alegação de que o sentido da história não poderá ser apreendido por crianças ainda tão pequenas. Entretanto, não podemos perder de vista, como bem aponta Hunt (2010), que as crianças são leitores em desenvolvimento e por isso seus significados e sentidos são particulares e brotam de um conjunto de padrões culturais diferentes do dos adultos. Possibilitar que as crianças socializem suas interpretações entre seus pares, sem o controle de um sentido único, propicia o compartilhamento de significados e explicita os diferentes graus de entendimento que fazem diversos os seres humanos.

Não vou dormir, com texto de Christiane Gribel e ilustrações de Orlando, discorre sobre um tema muito comum ao universo infantil: a resistência que as crianças têm em ir para a cama, alegando sempre que não estão com sono.

Esse é um livro em que existe a predominância do texto visual sobre o texto verbal. A história tem início com a menininha resmungando porque foi intimada a ir para a cama. Arrastando seu ursinho, ela sobe as escadas, vai para o banheiro, escova os dentes e vai para o quarto.

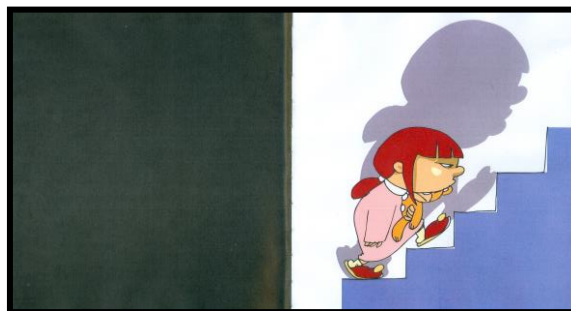
Sentada na beirada da cama, ela continua insistindo que não está com sono, mas seus olhos negam o que a boca diz.

Fig. 166
Não vou dormir!



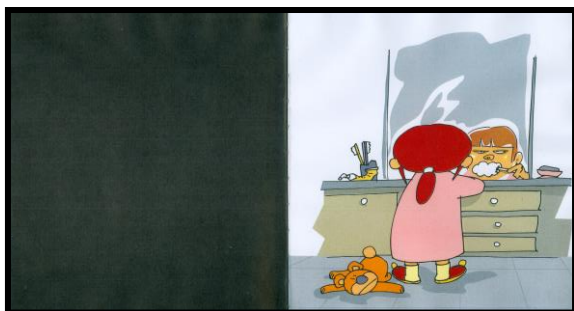
Fonte: Christiane Gribel, 2007

Fig. 167
Não vou dormir!



Fonte: Christiane Gribel, 2007

Fig. 168
Não vou dormir!



Fonte: Christiane Gribel, 2007

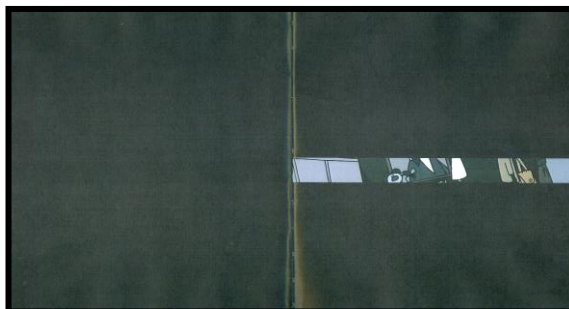
Fig. 169
Não vou dormir!



Fonte: Christiane Gribel, 2007

Com um texto verbal simples e curto que contradiz o que as imagens mostram, os autores constroem uma narrativa irônica que salienta a discrepância entre o que a menina diz e o que ela realmente sente. São as imagens que retratam os sentimentos da garotinha. Orlando fez a opção de narrar a luta da menina para continuar acordada mostrando cenas do quarto sob seu ponto de vista. Dessa forma, conforme seus olhos vão se fechando, seu ângulo de visão vai se reduzindo e as imagens de seu quarto vão ficando cada vez menores. A menina, enfim, fecha os olhos e a página fica negra. A menina dormiu.

Fig. 170
Não vou dormir!



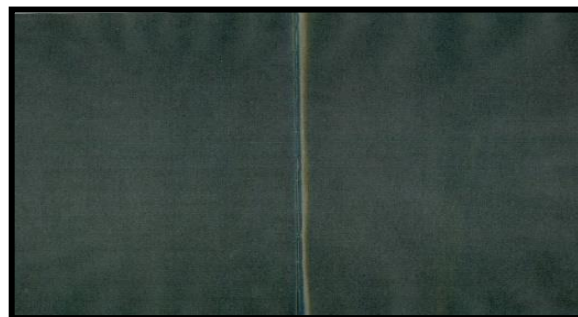
Fonte: Christiane Gribel, 2007

Fig. 171
Não vou dormir!



Fonte: Christiane Gribel, 2007

Fig. 172
Não vou dormir!



Fonte: Christiane Gribel, 2007

Em duas páginas depois vemos a menininha deitada em seu travesseiro, vencida pelo sono.

O trabalho de Christiane Gribel e Orlando nos convoca a estabelecer um diálogo entre os códigos verbal e visual para, assim, acompanharmos a narrativa.

Vários escritores e ilustradores também têm se dedicado a compor narrativas bem-humoradas, que arrancam gargalhadas das crianças. O livro *Os meus disparates favoritos*, da editora portuguesa Presença, é um exemplo de livro ilustrado contemporâneo que subverte as temáticas idílicas e bem-comportadas dedicadas às crianças. Com texto de Agnés de Lestradre e ilustrações de João Vaz de Carvalho, o livro faz um apanhado de situações “politicamente incorretas” para os seres humanos, mas que são perfeitamente pertinentes no mundo animal. Confrontadas com essas situações, adultos e crianças se divertem a valer identificando-se e vendo materializarem-se situações em que gostariam de ter se envolvido. Quem já não teve vontade de dar língua para a professora?

Fig. 174
Meus disparates favoritos



Fonte: Agnès de Lestrade & João Vaz de Carvalho, 2015

Fig. 173
Meus disparates favoritos



Fonte: Agnès de Lestrade & João Vaz de Carvalho, 2015

Fig. 175
Meus disparates favoritos



Fonte: Agnès de Lestrade & João Vaz de Carvalho, 2015

Fig. 176
Meus disparates favoritos



Fonte: Agnès de Lestrade & João Vaz de Carvalho, 2015

Em letra manuscrita, o texto fica reservado à metade da parte direita da página dupla e as ilustrações tomam conta do restante do espaço, evidenciando, assim, a força imagética da narrativa. Ao final, a autora nos revela que o seu disparate favorito é reler novamente o livro *Os meus disparates favoritos*.

6.3.4.3. Livro de imagem:

Nessa categoria, são as imagens, em sequência, que contam a história. Dessa forma, podemos pensar que o livro de imagem conversa com o cinema, pelo encadeamento das imagens, e com as artes plásticas, se considerarmos a composição de cada página como uma pintura na parede de uma galeria. Vários elementos do livro colaboram para a construção da narrativa. Os traços, as cores utilizadas, a ocupação do espaço, o formato do livro, o projeto gráfico e a materialidade são aspectos que, juntos, participam da construção de sentidos.

Ao contrário do que muitos pais, professores e bibliotecários pensam, o livro de imagens tem um endereçamento que abrange crianças, jovens e adultos. Exatamente por suas qualidades estéticas, que ampliam as possibilidades de significação, muitos desses livros podem ser lidos com interesse por leitores das mais variadas idades. Todavia, é comum vermos em instituições de Educação Infantil e em catálogos de editoras os livros de imagem recomendados para as crianças de até dois anos de idade. É legítimo aceitarmos que as imagens encantam as crianças pequenas, e que a leitura de imagens precede a leitura da palavra, mas a formação de um leitor literário é um processo e o livro de imagens não pode ser usado apenas para a contemplação das imagens.

São muitos os títulos encontrados hoje no mercado editorial que propiciam o encontro das crianças com a criação artística. O livro, de autoria de Ilan Breman e Renato Moriconi, *Telefone sem fio*, por exemplo, é uma galeria de arte em forma de livro. Em grande formato, o livro relembra a brincadeira em que uma pessoa cochicha uma palavra ou frase no ouvido de outra e essa mensagem corre a roda, passando de ouvido em ouvido, até ser revelada pelo último mensageiro. A graça da brincadeira é que a mensagem vai se transformando à medida que passa de boca em boca e de ouvido em ouvido.

Fig. 177
Telefone sem fio



Fonte: Ilan Brenman e Renato Moriconi, 2010

Fig. 178
Telefone sem fio



Fonte: Ilan Brenman e Renato Moriconi, 2010

Fig. 179
Telefone sem fio



Fonte: Ilan Brenman e Renato Moriconi, 2010

Fig. 180
Telefone sem fio



Fonte: Ilan Brenman e Renato Moriconi, 2010

Fig. 181
Telefone sem fio



Fonte: Ilan Brenman e Renato Moriconi, 2010

Fig. 182
Telefone sem fio



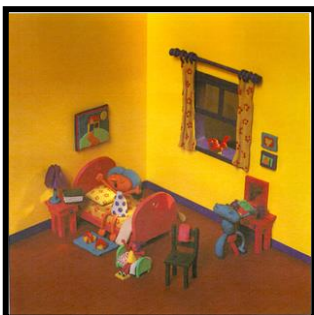
Fonte: Ilan Brenman e Renato Moriconi, 2010

Moriconi se inspira no trabalho de grandes retratistas do renascimento para construir suas ilustrações, como Uccello, Piero della Francesca e Holbein. Seus personagens aparecem tomando todo o espaço da página em fundo preto. É o pirata que inicia a brincadeira do telefone sem fio, convidando o leitor a entrar também na roda. É interessante observar que o autor traz para a imagem seguinte algum elemento da ilustração precedente, construindo, assim, o fio da palavra segredada que aguça a imaginação e a curiosidade de quem lê.

O dia a dia de Dadá é outro livro de imagens que desperta o entusiasmo e o interesse das crianças. Construído com massa de modelar, a história conta o dia a dia de uma menina desde o seu despertar até a hora de se deitar. Marcelo Xavier é que dá vida à rotina de Dadá, que encanta as crianças pequenas com seu gatinho de estimação. Dadá oferece às crianças um

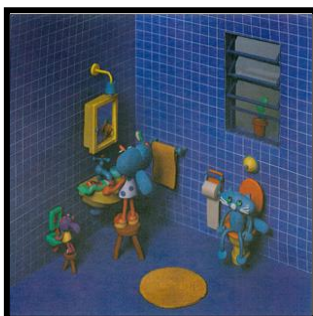
espelho para se verem nele refletidas. As diferentes atividades que preenchem o dia da menina são muito semelhantes às das que vivem muitas das crianças.

Fig. 183
O dia a dia de Dadá



Fonte: Marcelo Xavier, 1987

Fig. 184
O dia a dia de Dadá



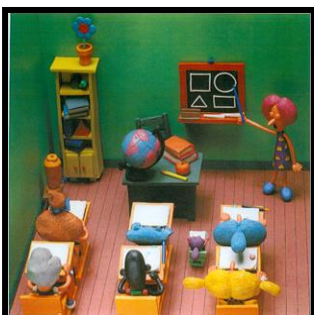
Fonte: Marcelo Xavier, 1987

Fig. 185
O dia a dia de Dadá



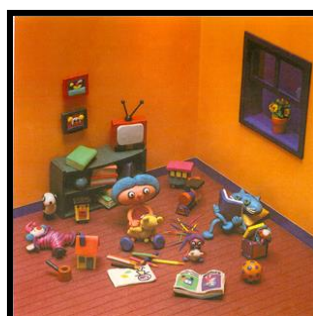
Fonte: Marcelo Xavier, 1987

Fig. 186
O dia a dia de Dadá



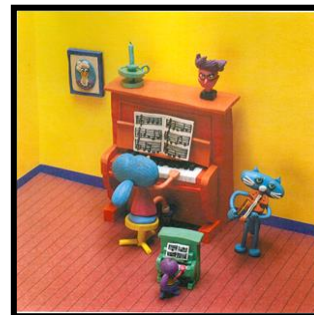
Fonte: Marcelo Xavier, 1987

Fig. 187
O dia a dia de Dadá



Fonte: Marcelo Xavier, 1987

Fig. 188
O dia a dia de Dadá



Fonte: Marcelo Xavier, 1987

Fig. 189
O dia a dia de Dadá



Fonte: Marcelo Xavier, 1987

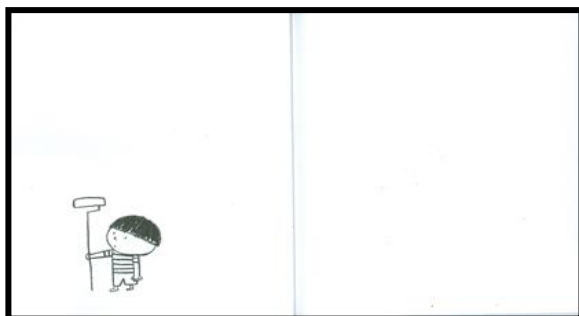
As ilustrações de massinha apresentam uma riqueza de detalhes e as cenas em que são narrados os eventos do dia da garotinha parecem ser fotografias tiradas de uma casa de bonecas.

O livro começa com Dadá dando um gostoso bocejo e se espreguiçando para iniciar o dia com o quarto todo iluminado pela claridade da manhã. Antes do café da manhã, a menina vai até o banheiro para lavar o rosto e escovar os dentes. Seu gatinho de estimação também ganha vida e aparece usando o vaso sanitário. Ao seu lado está sua bonequinha, que imita todos os seus gestos. Sentada à mesa, Dadá saboreia um gostoso bolo de chocolate acompanhada do seu gato. Dadá estuda no turno da manhã e, por isso, tem que acordar bem cedo. Já na escola, Dadá aparece sentada em sua carteira ouvindo com atenção as explicações da professora. De tarde, a menina faz aula de piano e depois se diverte brincando em sua casa. De noite, cansada, Dadá deita em sua cama e adormece abençoada pela fada do sono e na companhia de sua boneca e de seu gato de estimação.

As imagens ofertadas pelo autor dão às crianças a possibilidade de buscar semelhanças e diferenças com a personagem e as ajudam a dar sentido às atividades do seu dia a dia.

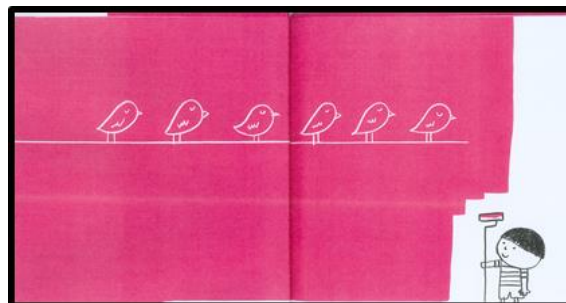
The White Book é uma publicação da editora italiana Minibombo, e traz uma narrativa visual construída a três mãos pelos ilustradores Silvia Borando, Lorenzo Clerici e Elisabeth Pica. Fazendo uso de traços simples a carvão e de cores vibrantes, os autores constroem com humor uma narrativa visual em que a imaginação do protagonista dá tom ao enredo.

Fig. 190
The White book



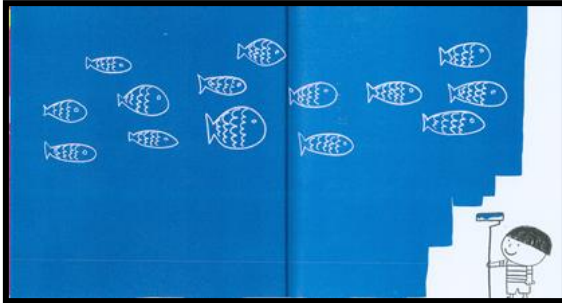
Fonte: Silvia Borando, Lorenzo Clerici, Elisabetta Pica, 2015

Fig. 191
The White book



Fonte: Silvia Borando, Lorenzo Clerici, Elisabetta Pica, 2015

Fig. 192
The White book



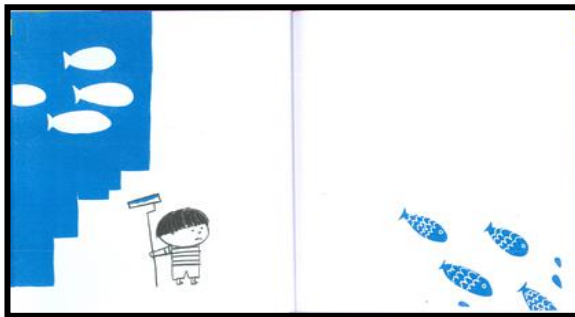
Fonte: Silvia Borando, Lorenzo Clerici, Elisabetta Pica, 2015

Fig. 193
The White book



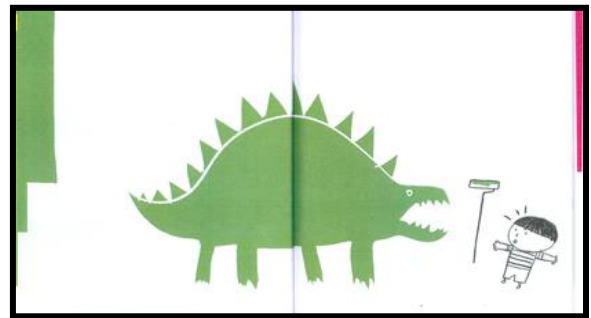
Fonte: Silvia Borando, Lorenzo Clerici, Elisabetta Pica, 2015

Fig.
The White book



Fonte: Silvia Borando, Lorenzo Clerici, Elisabetta Pica, 2015

Fig.
The White book



Fonte: Silvia Borando, Lorenzo Clerici, Elisabetta Pica, 2015

Um menino está de frente a uma parede branca com um ar pensativo. Ele prepara seu rolo imerso na tinta rosa e começa a pintar. À primeira passada do rolo, o rosto do menino se ilumina e ele continua a pintar. À medida que pinta, vemos surgir, em meio a parede rosa, seis pássaros com contorno branco. Entretanto, ao virarmos a página vemos os pássaros se desprenderem da parede e ganharem vida, restando apenas seus contornos, como se fossem um negativo fotográfico. Espantado e triste, o menino vê sua obra ganhar o céu e sumir. O mesmo acontece com as demais cores, como o azul dos peixes que saem para o mar, o verde do dinossauro que assusta o menino, o cinza do pesado elefante que espreme o menino na página, o amarelo da girafa que, com seu pescoço comprido, içá o menino do chão, o roxo do tamanduá que, com sua língua comprida, tentar roubar o rolo de pintura. Até que ao usar a cor laranja, aparece um cachorro, que faz o menino esquecer o pincel porque agora tem um amigo.

A poesia das imagens nos revela mais que uma proposta pedagógica de ensinar cores, ela é uma metáfora da vida: nossos sonhos às vezes criam asas, outras vezes mergulham no fundo do oceano. Eles podem ser tão pesados que nos oprimem ou tão distantes que não conseguimos alcançá-los. The White book traz a poética dos sonhos, dos desejos, das utopias que nos fazem caminhar.

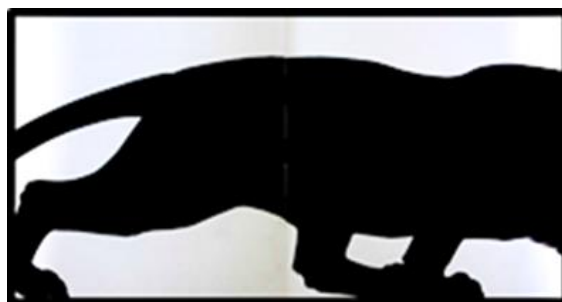
O livro *Historias sin fin*, da ilustradora Iela Mari, mostra como é tênue a linha que separa os livros de literatura infantil de outras produções consideradas não literárias. Dividido em duas partes, a obra traz duas histórias que evidenciam aspectos da natureza, o que pode levar alguns especialistas a classificá-lo como um livro informativo. Entretanto, a maneira como Mari dá tratamento às imagens, como ela as compõe, como as organiza na página, leva-nos a elevá-las a uma dimensão mais poética do que objetiva.

Fig. 195
Historias sin fin



Fonte: Iela Mari, 2010

Fig. 196
Historias sin fin



Fonte: Iela Mari, 2010

Fig. 199
Historias sin fin



Fonte: Iela Mari, 2010

Fig. 200
Historias sin fin



Fonte: Iela Mari, 2010

Fig. 197
Historias sin fin



Fonte: Iela Mari, 2010

Fig. 198
Historias sin fin



Fonte: Iela Mari, 2010

A primeira parte do livro traz o título “Como que te como” e evidencia, por meio de imagens, a cadeia alimentar dos animais. Na segunda parte, que recebe o título “El huevo y gallina”, a autora explica de forma gráfica o ciclo natural do nascimento de um pintinho. A beleza das imagens nos faz perceber como podemos explicar acontecimentos da natureza e da vida de uma forma artística. A plasticidade das imagens elaboradas por Mari cria uma narrativa visual que não termina em si mesma, evocando a ideia de um curso ininterrupto desses fatos da vida. *Historias sin fin* é uma homenagem à natureza e às suas formas mutantes.

6.3.4.4. Livro de artista:

Um dos mais inovadores *crossover books*⁴⁸ se insere na categoria de livros de artista. A definição de livro de artista está sujeita a muitos debates. Todavia, poderíamos considerá-los como suportes para a realização de trabalhos artísticos e como veículos para a expressão de experiências de espaço, tempo e movimento, entre. O livro de artista é por si só uma obra de arte, concebido especificamente na forma de livro e frequentemente publicado pelo próprio artista. Ele pode ser produzido confluindo as linguagens visual e verbal, mas também pode apresentar essas linguagens em separado. Uma outra característica do livro de artista é que ele pode fazer uso da materialidade do suporte.

⁴⁸ *Crossover books* são produções que apresentam a característica da dupla audiência, ou seja, são obras que podem agradar tanto as crianças quanto os adultos.

Essa pesquisa adota o termo “livro de artistas” com o mesmo significado defendido por Sandra Beckett em seu livro *Crossover picturebooks: a genre for all ages*. Nele a autora declara que, nos livros de artistas, a narrativa é contada tanto pela materialidade do suporte quanto pelas palavras, pelas imagens e pelo projeto gráfico. A autora alega que, para muitos artistas, essa categoria de livros não é somente um *contêiner* de textos e imagens, mas um objeto concreto e tridimensional. Os artistas exploram cada faceta do livro, como sua materialidade, a tipografia, a diagramação, a encadernação, entre outras, para contar a história.

Os livros de artistas são, segundo a autora, uma das produções mais influentes e estimulantes para a criação de *crossover books*. Os livros infantis contemporâneos, inspirados nas ideias e nas inovações dos livros de artistas, desafiam não só os limites da audiência, mas também as possibilidades expressivas do objeto por si só. Muitos desses trabalhos inovadores questionam a convencionalidade do *códex* tradicional, que postula tamanhos, formas, tipografias e tipo de papel padronizados. Muitos dos livros infantis contemporâneos inspirados nos modelos de livros de artistas são verdadeiras obras de arte.

Bruno Munari, Enzo Mari, Warja Lavater e Katsumi Komagata são alguns artistas que exploraram o conceito do livro de artistas para criar obras para crianças. No Brasil temos Ângela Lago e Fernando Vilela como exemplos de artistas que trabalham sobre essa perspectiva. O trabalho desses artistas desencadeia uma reflexão provocativa sobre a estrutura do livro.

Muitos professores, pais e bibliotecários, desconcertados pelas inovações e interatividades dessas obras, questionam o *status* desses livros como livros para crianças, pois são livros que possuem abas, dobraduras e outros adereços que exigem um manuseio delicado. Contudo, como já afirmou Komagata as crianças precisam desde cedo ser confrontadas com coisas delicadas para aprenderem a lidar com elas.

Apresentamos alguns exemplos de livro de literatura infantil que se inspiraram nas iniciativas pioneiras de Bruno Munari e colegas.

O livro das sombras, de Hervé Tullet, publicado pela editora Edicare é um exemplo de como a materialidade pode conferir ao livro uma significação. A narrativa é construída com

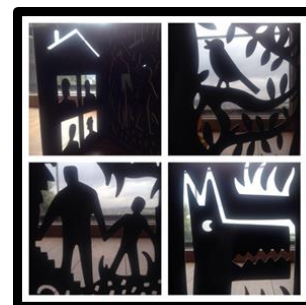
imagens feitas a partir de técnicas especiais de corte. Tudo começa quando um barulho é ouvido no jardim. O que poderá ser? A partir daí, o leitor é convocado a descobrir, em meio as sombras que se insinuam na noite, o que teria provocado o barulho.

Fig. 201
O livro das sombras



Fonte: Tullet, 2015

Fig. 202
O livro das sombras



Fonte: Tullet, 2015

Fig. 203
O livro das sombras



Fonte: Tullet, 2015

Fig. 204
O livro das sombras



Fonte: Tullet, 2015

O texto verbal é curto e traz indagações sobre as possibilidades visuais que se infiltram por entre o jogo de luz e sombras. A proposta é que o livro seja lido com o auxílio de uma lanterna e uma parede branca para que, quando a luz atravessar os recortes das páginas, as imagens sejam projetadas e ampliadas no novo suporte. Luz e sombra constroem essa narrativa que brinca com o suporte e com suas possibilidades de expressão.

Tullet traz para o livro a antiga arte de contar histórias do teatro de sombras, que usava a silhueta de bonecos para criar imagens materializadas através de uma fonte de luz em uma tela ou tecido translúcido, dando uma sensação de mimetização do real. Considerando que a literatura é uma representação do real, a obra de Tullet utiliza como recurso imagético as

sombras que, insinuando formas que já são por si só representações, desdobram-se em um segundo nível, mais profundo, de decalque da realidade.

O livro *Rato*, apresentado no gênero cantiga, aparece, agora, em formato de travesseiro, mostrando a versatilidade das produções infantis. Segundo Beckett (2012), esses livros trazem a possibilidade de o leitor usá-los para ler ou para outra finalidade, como, no caso, para dormir. Object-books é o nome que recebem essas obras que portam propostas híbridas, que podem abranger a leitura, a decoração ou outro uso pessoal.

Fig. 205
Rato



Fonte: Palavra Cantada, 2014

Fig. 206
Rato



Fonte: Palavra Cantada, 2014

Fig. 207
Rato



Fonte: Palavra Cantada 2014

O mesmo acontece com o livro *É um gato?*, já apresentado anteriormente, utilizado para ilustrar os livros infantis contemporâneos que se doblam e se desdobram sobre o suporte, dando a sensação de um fluxo ininterrupto de leitura. No Japão esses livros são chamados de *Folders-Books* e trazem histórias que podem ser contadas da esquerda para a direita ou de

cima para baixo. Beckett (2012) dá a essas produções o nome de Mural Books porque elas, ao final do desdobramento, mostram-se como um quadro que pode ser pendurado da parede.

Os livros pop-up, em que o espaço da página acomoda sistemas de esconderijos, abas e até esculturas em terceira dimensão, são produções que encontramos hoje no mercado editorial e que encantam as crianças, os pais, os professores, os mediadores e os bibliotecários. Muitas dessas pessoas acreditam que quanto mais adereços e elementos saltam das páginas mais fácil é a adesão das crianças aos livros literários. Não querendo diminuir a capacidade expressiva de tais produções e nem coibir o acesso das crianças a essas obras, gostaríamos de afirmar que o vínculo das crianças com a literatura não passa apenas pelo suporte, mas também por aquilo que ele veicula. Assim, é preciso parcimônia e critérios para escolher os livros pop-up, a fim de propiciarmos uma experiência verdadeiramente estética às crianças.

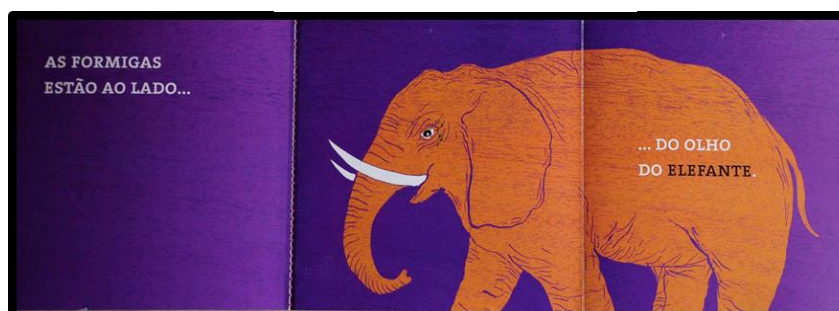
O livro *Onde eles estão?*, do escritor e ilustrador Fernando Vilela, é um exemplo de como a materialidade pode ser usada para ampliar as qualidades expressivas do livro e de como ela pode ser uma experiência expressiva planejada. Nessa obra, que faz parte da “Coleção Surpresa”, o autor constrói um livro com abas e mostra às crianças que existem animais que se escondem em outros. A proposta de achar o pequeno no grande oferece às crianças oito charadas visuais que são aguçadas pelo texto verbal que acompanha a adivinha. A mensagem verbal é curta e ocupa sempre a página da esquerda. Já o texto imagético preenche a página da direita e se expande pelas abas. As ilustrações são simples, mas muito fortes. As cores usadas e o contrastes colaboram com a expressividade e a plasticidade das mensagens. A composição imagética se inicia na página da direita, quando o autor fornece uma pista visual do animal que será retratado. Ao abrirmos a aba vemos espalhado pelo espaço expandido a figura do animal que se insinuava anteriormente.

Fig. 208
Onde eles estão?



Fonte: Fernando Vilela, 2011

Fig. 209
Onde eles estão?



Fonte: Fernando Vilela, 2011

Esse jogo de insinuação e revelação propicia às crianças a elaboração de hipóteses e a produção de inferências, competências importantes para a leitura literária. Assim, Vilela revela que a exploração de um livro para bebês pode se manifestar por expressões plásticas e poéticas que se confirmam nos domínios estéticos.

O sapo Bocarrão, produzido pela Companhia das Letrinhas, traz uma outra proposta para os livros pop up: imagens que saltam do suporte adquirindo uma perspectiva tridimensional. O texto criado por Keith Faulkner conta a história de um sapo muito guloso, comedor de moscas, que passa de página em página encontrando amigos e perguntando o que eles gostam de comer, até que ele se encontra com um jacaré que lhe responde “Como sapos gostosos de boca bem grande!”. Encolhendo sua boca o máximo que conseguiu, sem pensar duas vezes, o sapo Bocarrão pula rapidamente para dentro do lago, fugindo de seu predador. As ilustrações do *designer* gráfico inglês Jonathan Lambert são vibrantes, coloridas e se espalham pelo espaço da página dupla. A boca de todos os animais que aparecem na história é feita em formato tridimensional, ampliando os significados e os sentidos do texto verbal. Na última página, na qual o sapo pula no lago, Lambert cria a imagem do sapo pulando na água, que se espalha para fora dos contornos do livro, enunciando, assim, a intensidade do pulo do animal. Essa forma de composição das imagens dialoga com o universo das crianças de até dois anos

de idade pois dá concretude às representações bidimensionais, acentuando a linha tênue entre a ficção e a não ficção que permeia o modo de ser e estar no mundo dessas crianças.

Fig. 210
O sapo bocarrão



Fonte: Keith Faulkner e Jonathan Lambert, 1995

Fig. 211
O sapo bocarrão



Fonte: Keith Faulkner e Jonathan Lambert, 1995

Fig. 212
O sapo bocarrão



Fonte: Keith Faulkner e Jonathan Lambert, 1995

Livro brinquedo: De acordo com Paiva (2013), o caráter performático, tátil, sonoro, estético dos livros-brinquedo se organizam sob outros recursos gráficos e editoriais e dão origem a obras que convocam o leitor a ler brincando. Assim, o termo é aplicado, segundo a autora, a livros que solicitam do leitor o manuseio direto e que dão abertura para jogos imaginativos e passeios sensoriais e visuais.

Os livros-brinquedo abarcam uma variedade de temáticas e, segundo a autora (2013), podem conter um apelo mais mecanicista, por evocar mais a destreza manual e auditiva do que a linguagem plástica e verbal com seus códigos, sentidos e significados.

A coleção “Clássicos Dominó” da editora Todo Livro, exemplifica os livros-brinquedo que não apresentam uma proposta sinestésica aos leitores. Os livros dessa coleção trazem quatro clássicos contos de fadas: *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho*, *João e o pé de feijão* e *Os três porquinhos*. Todos os livros são acompanhados de um jogo de dominó com cenas da história que é colocado em evidência na capa. As narrativas seguem os enredos clássicos e em momento algum fazem referência aos jogos. Dessa forma, observamos que o dominó não passa de um adereço à parte que pode, entre outras coisas, aumentar o poder de vendas desses exemplares. Na quarta capa dos livros podemos ler: “Com belíssimas ilustrações e dominós divertidos, esta coleção se propõe a ser um auxílio lúdico na linguagem e na leitura por meio de sua interatividade; além de desenvolver o raciocínio lógico, a memorização e coordenação motora simultaneamente.” Esse é um ótimo chamariz para pais, professores, mediadores de leitura e bibliotecários bem-intencionados que querem oferecer o que tem de melhor em matéria de livros infantis para as crianças, mas que desconhecem que o objetivo primeiro da literatura é ampliar as experiências estéticas das crianças.

Fig. 213
Os três Porquinhos



Fonte: Todo Livro, 2015

Apresentamos o livro *Tirar & Pôr*⁴⁹, publicado pela editora Orfeu Negro e de autoria de Lucie Félix, como um exemplo de livro-brinquedo que apela para a destreza manual das crianças, mas também propõe um jogo de sentidos.

Fig. 214
Tirar & Pôr



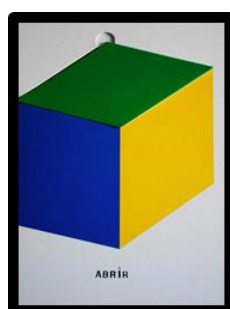
Fonte: Lucie Félix, 2014

Fig. 215
Tirar e Pôr



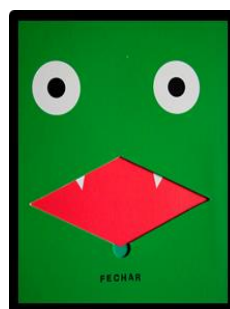
Fonte: Lucie Félix, 2014

Fig. 216
Tirar e Pôr



Fonte: Lucie Félix, 2014

Fig. 217
Tirar e Pôr



Fonte: Lucie Félix, 2014

Fig. 218
Tirar e Pôr



Fonte: Lucie Félix, 2014

A autora brinca com as formas geométricas e constrói um livro-puzzle que traz às crianças, metaforicamente, a ideia de que a vida é feita de ações opostas que se complementam. São as peças que se encaixam e desencaixam.

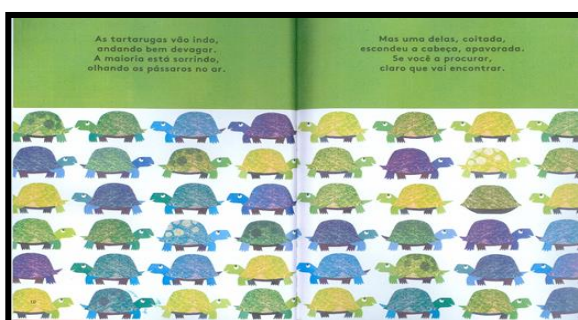
A sugestão de ler e brincar é feita a partir de cartões retirados da imagem que se apresenta na página da direita os quais, depois de virada a página, são inseridos na figura que se mostra na página da esquerda. Ao encaixar a peça no seu lugar certo, o leitor já tem à sua frente mais uma solicitação para continuar o jogo. Ao chegar à última página, Lucie Félix propõe uma viagem de regresso em que as mesmas peças se encaixam, mas criam uma nova leitura.

⁴⁹ O endereço <https://www.youtube.com/watch?v=E3ECVNuU8> e permite a visualização do livro *Tirar e Pôr* por completo.

Nesse livro a autora subverte a ideia linear da leitura, que se dá da esquerda para a direita e de cima para baixo, brincando com a espacialidade do objeto.

Apenas um é diferente é outro livro que se encaixa nesta categoria, mas apresenta uma proposta de interação diferente da anterior. Publicado pela editora Brinque-Book, o livro foi escrito e ilustrado pela artista alemã Britta Teckentrup, que convida os leitores, através de um texto verbal rimado, a achar o animal que é diferente em meio a tantos outros iguais. A pista para localizar o animal que destoa dos outros está no texto verbal, o que evidencia a necessidade de mediação, e nos leva a questionar o entendimento de que o livro-brinquedo só pode ser categorizado como tal se propiciar a leitura autônoma das crianças.

Fig. 217
Apenas um é diferente



Fonte: Britta Teckentrup, 2014

Fig. 218
Apenas um é diferente



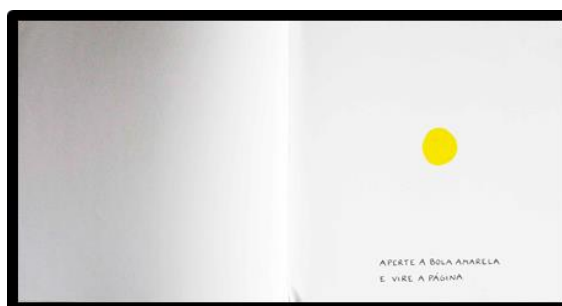
Fonte: Britta Teckentrup, 2014

As imagens criadas por Teckentrup lembram figuras de carimbo e são espalhadas por quase todo o espaço da página simples ou dupla. A autora brinca com a “estampagem” dos animais e ora eles aparecem na mesma posição, ora são intercalados em posições diferentes e ora se encontram parcialmente superpostos. A mancha textual também não tem um lugar fixo, aparecendo em página isolada, dividindo o espaço da página dupla com as imagens ou se misturando às ilustrações. A opção por essa forma de diagramação também sugere uma brincadeira, o que amplia a atribuição dos sentidos e dos significados do livro. Esse é um trabalho de advinhas verbais e visuais que mostra a efervescência criativa das produções dedicadas à infância, e que nos solicita a reconfigurar e a ressignificar nosso entendimento sobre o que é literatura para bebês e crianças menores de dois anos.

Com diversas publicações pelo mundo, o artista francês Hervé Tullet tem se dedicado, desde 1994, a criar títulos para as crianças que desafiam nossas concepções sobre o livro de literatura infantil. Suas obras são uma provocação sensorial constante e redimensionam o conceito de leitura. Seus jogos de palavras e imagens, as técnicas singulares e a criatividade do uso do suporte contribuem para as transformações das relações de crianças e adultos com o livro. Apresentaremos duas produções do artista francês que podem ser encaixadas na categoria de livro-brinquedo.

O primeiro deles é o livro *Aperte aqui*⁵⁰, publicado pela editora Ática.

Fig. 220
Aperte aqui!



Fonte: Hervé Tullet, 2014

Fig. 221
Aperte aqui!



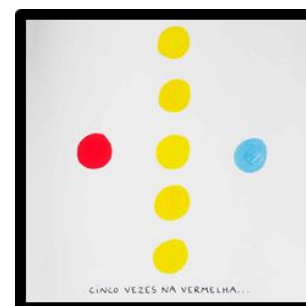
Fonte: Hervé Tullet, 2014

Fig. 222
Aperte aqui!



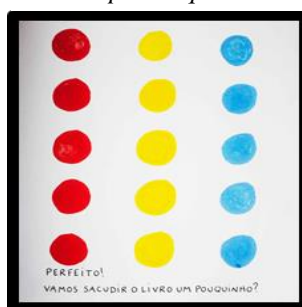
Fonte: Hervé Tullet, 2014

Fig. 223
Aperte aqui!



Fonte: Hervé Tullet, 2014

Fig. 224
Aperte aqui!



Hervé Tullet, 2014

⁵⁰ Todo o conteúdo do livro *Aperte aqui* pode ser visualizado no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=Kj81KC-Gm64>.

Em tempos de laptops, tablets, e-books, iPads e outras tecnologias em que a literatura circula, Hervé Tullet cria um livro de faz-de-conta tecnológico. Com ilustrações de bolas colorias que simulam botões, o artista constrói uma brincadeira em que os leitores têm que executar alguns comandos para continuar a passar as páginas do livro. Tudo começa com uma bola amarela que, apertada, leva a outras bolas vermelhas, amarelas e azuis que se movem e se misturam pelas páginas, levando-nos à mágica do ilusionismo. Será que elas estão se mexendo mesmo ao toque de nossos dedos ou isso não passa de uma brincadeira de faz-de-conta? Além dos “cliques”, o leitor é convidado a sacudir, a soprar, a virar e revirar o livro, a bater palmas para ver as bolas coloridas se movimentarem pelas páginas. Os textos verbais são curtos e instrucionais. Esse livro de Tullet, assim como a maioria de suas obras, afirma o espaço e o status da imagem nos livros infantis contemporâneos, pois é ela a protagonista da brincadeira.

Diferentemente do que possamos entender, *Aperte aqui* não é apenas uma brincadeira em formato de livro. A proposta do autor é mais ousada e nos convoca a refletir sobre o universo dos discursos literários, que aliam ficção e imaginação. Assim, quando Tullet propõe seu faz-de-conta tecnológico, ele está dizendo às crianças que existem discursos imaginários deliberados, que o ato de abrir um livro de literatura é aceitar entrar e depois sair da ficção e que ler literatura nos traz a ilusão de que o que acontece é verdade pela sua mágica verossimilhança.

O livro com um buraco, publicado pela editora Cosac Naify, é um outro livro de Tullet, cujo formato grande e cuja capa vermelha já poderiam ser elementos suficientes para atrair a atenção do leitor.

Fig. 224

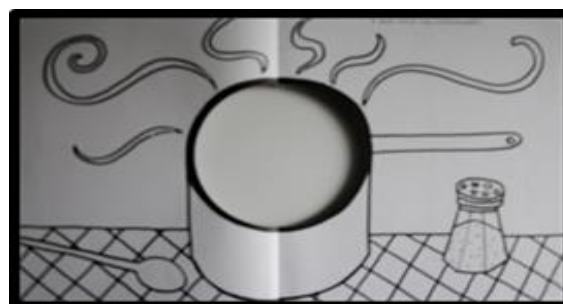
O livro com um buraco



Fonte: Hervé Tullet, 2014

Fig. 225

O livro com um buraco



Fonte: Hervé Tullet, 2014

O autor constrói esse livro com a imagem de um imenso rosto com a boca aberta. O inusitado aparece no fato de a abertura da boca ser feita com um recorte no suporte. É um buraco no meio da página e que nos remete ao título do livro.

Ao abrir o livro você se depara com um buraco que aparece em todas as páginas, completando as ilustrações em preto e branco. Cada página dupla traz ilustrações em preto e branco e um texto verbal curto que apresenta instruções e sugestões sobre o que fazer com o buraco criando, assim, propostas que convidam o leitor a interagir com esse espaço de inúmeras maneiras diferentes. Ele pode colocar o rosto no buraco, construir uma escultura, jogar basquete, brincar de tiro ao alvo, cozinhar, mergulhar em uma piscina, correr por uma pista cheia de obstáculos e muitas outras coisas que a sua imaginação permitir. Ao contrário do que possamos supor, esse não é um espaço vazio, pois ele convoca o leitor a preenchê-lo com suas ideias e com sua criatividade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trajeto que propusemos ao longo da pesquisa foi no sentido de construir uma linha argumentativa que nos possibilitasse responder ou não a pergunta que dá título à dissertação: Existe uma literatura para bebês?

Dessa forma, iniciamos o caminho traçando um panorama sobre a literatura em sentido amplo, a fim de fundar um arcabouço teórico que pudesse nortear um entendimento mais preciso sobre a literatura infantil e os livros para bebês. Seus sentidos são dinâmicos e determinados pelo espaço e pelo tempo, o que justificou tomarmos a concepção de literatura de Bernardo. Nessa perspectiva, a realidade se revela através da confluência entre as artes e a ciências, ambas tentando um maior aprofundamento e uma maior compreensão do que nomeamos como realidade humana. Os desdobramentos propostos pelo autor nos levaram a estabelecer uma ponte entre diferentes campos ficcionais produzidos pelo discurso e persuadidas ao entendimento de que só conseguimos transitar pela realidade se, e somente se, entrarmos no terreno da ficção, pois as linguagens se assumem desde o início como equívocas, ambíguas, insuficientes e abundantes. Dessa forma, o texto literário é uma forma de discurso que não inventa outros mundos, ao contrário, ele faz uso do real para rerepresentá-lo. A literatura, como as outras artes, tem a sua verossimilhança que fornece outras possibilidades de conceber a natureza humana.

As feições da literatura infantil também nos colocaram nessa perturbadora roda conceitual à procura de seu estatuto literário. O adjetivo “infantil” é um atributo que demarca uma audiência e dá aos textos literários uma personalidade própria: o uso de imagens, as marcas discursivas, a temática, tipos de enunciações, as diferentes versões e tantas outras.

Entretanto, a produção literária contemporânea para crianças apresenta uma pluralidade de discursos e de sentidos e têm convocado para ela o estatuto da dupla audiência. Muitos livros de literatura infantil, hoje encontrados no mercado, são elaborados com tamanha sensibilidade e complexidade que convidam à leitura crianças, jovens e adultos. Essas obras expõem um olhar que se interessa pelo sujeito/criança através de uma visualidade que não menospreza sua capacidade intelectual, afetiva e linguística. Considerando essas características, a literatura infantil favorece a abertura de um espaço poético que possibilita às crianças entrar no

território das interações sociais, das características físicas e psicológicas dos seres humanos, das relações de tempo e espaço e da linguagem não instrumental que as unem à cultura.

A partir dessas perspectivas e desses fundamentos para pensarmos a literatura infantil é que nos confrontamos com a diversidade de obras destinadas aos bebês: livros de imagem, livros sonoros, com adereços, texturas, pop ups, com jogos de dominó e quebra-cabeça, contos de fadas, narrativas contemporâneas, abecedários, numerários, poesias, parlendas e muitos outros. Esse universo amplo e variado nos fez mais uma vez questionar a existência de um teor literário nos livros infantis destinados a essa faixa etária. Como encaixar propostas interlocutórias tão diferentes dentro do espectro da literatura?

Diante da recorrência da pergunta, mesmo após dialogarmos com diferentes autores, sentimos a necessidade de investigar com mais cuidado o universo das crianças de até dois anos de idade. Para isso, lançamos mão dos conhecimentos da psicologia e psicanálise através das vozes de Vigotski, Bruner, Wallon e Golse, que possibilitaram o encadeamento das especificidades dos bebês com a produção de livros para essa faixa etária. Esses teóricos nos indicaram que os bebês, em suas interações iniciais com o mundo, adquirem um *script* e movimentos comunicativos que lhes possibilitam aprender que podemos fazer coisas com palavras. Além disso, eles consideram a competências dessas crianças em produzir significações por outros meios semióticos.

Assim, compreendemos a importância de iniciar os bebês em intercâmbios verbais em que o som preceda o sentido e em uma linguagem afetiva que os possibilite construir seu mundo interior e explorar o mundo exterior. Também percebemos que é o tempo do jogo o principal objetivo da oferta literária às crianças desde a mais tenra idade. O jogo da suspensão do espaço, do tempo e da ordem, da brincadeira de faz-de-conta, do contar e ser contado, do viver mundos possíveis, da criação e da recriação, dos afetos e partilhas. Jogos linguísticos que são uma forma de apropriação do espaço do imaginário que é habitado e comungado por outras pessoas da cultura.

A análise dos livros para bebês nos fez confirmar que também ali há distintas formas de abordar um mesmo tema e que existem diferentes camadas discursivas, umas mais superficiais e outras mais profundas e é essa profundidade que nos permite compreender o teor literário dessas obras. Há livros simples e com pouco texto que emocionam e há outros

que não tem alma. Encontramos produções que nos comoveram pela surpresa, pela aventura, pela brincadeira, pelo humor e pela delicadeza de suas propostas. Também descobrimos títulos que nos sensibilizaram por sua força dramática e por sua capacidade de elaboração de imagens. São livros que criam uma resistência impulsiva e que exigem que nos demoremos em sua apreciação para que a eles nos entreguemos de forma completa. Esses são os livros, que a despeito de conter ou não uma narrativa, nos convidam a “estar em literatura”.

Infelizmente nos deparamos com muitos títulos que reforçam estereótipos, apresentam propostas pedagógicas didatizantes e trazem um enquadramento cultural normatizado. Obras que, muitas vezes, respondem a uma demanda de mercado e escolar. São livros que, geralmente, ocupam as principais prateleiras das livrarias, ficando em espaços de fácil acesso e manuseio para as crianças e os adultos. Além disso, tendem a ser os mais baratos. Dentro desse panorama, como proceder para que as crianças não se prendam a visões deturpadas e equivocadas e percam, muito cedo, toda a sua capacidade de expressão livre e autônoma?

Pensamos que as escolhas literárias feitas por muitos pais, professores, bibliotecários e mediadores de leitura se pautam, em sua maioria, em perspectivas urdidas através de conexões diretas com um modo de perceber e compreender o mundo, plasmado nas imposições de uma ideologia dominante. Por isso, cremos que o entendimento do que é uma literatura infantil de qualidade deva ultrapassar os muros da academia e da escola e dialogar com todas as comunidades que se dedicam a educar e cuidar de crianças.

A decisão de apresentar a análise do *corpus* de forma contrastiva, em que os graus de literariedade pudessem se destacar, ajudou a explicitar nuances de produção que mostraram a direção assumida pela autoria: simplificação de leitura x apuro literário. Ao explorarmos as possibilidades de ampliação das experiências estéticas e literárias dos bebês, percebemos o peso do compromisso ético de nosso trabalho. A análise dos livros para bebês nos exigiu investigar diversas áreas do conhecimento e nos suscitou uma postura respeitosa para com as produções selecionadas. Também verificamos que conhecimentos e experiências extraliterários são importantes para a exploração das obras destinadas à essas crianças. Isso implica conhecer esses leitores em contextos de leitura individual e coletiva, pois isso nos possibilita nos aproximarmos do modo como eles reagem frente às experiências de interação com a imaginação, a poesia, as narrativas, as imagens e o objeto livro. O projeto LEPI nos

permitiu vivenciar pessoalmente a mediação da leitura literária com as crianças de até dois anos de idade o que aguçou nosso olhar analítico.

Restituindo aos bebês seu lugar de sujeito e autor no e do mundo no qual se encontram inseridos, não os vendo mais como um lactante que interage passivamente com os eventos e objetos do seu entorno e não mais os enxergando como um objeto desvinculado de contextos vivenciais, resta-nos oferecer-lhes uma literatura que lhes possibilite a construção de modos singulares de ser e estar no mundo.

E essa literatura existe.

Existe uma literatura para bebês que propicia o enriquecimento de seus textos internos para que sua bagagem não seja feita só por conteúdos moralizantes, didatizantes e massificados. Livros nos quais as palavras, as imagens, os sons, os cheiros e as sensações táteis são uma imersão afetiva dentro da própria cultura. Livros que resultam em portas abertas para outras realidades possíveis e outros vínculos entre os seres humanos. Uma literatura que possibilita uma palavra feito corpo.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Angelo Antonio. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil**. Doutorado em Educação: Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo: 2011.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Construindo um jogo de escolhas. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça (Org.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ALKIMIN, Martha. **Ficções nossas de cada dia**. Disponível em <<http://www.confrariadovento.com/revista/numero9/ensaio03.htm>>. Acesso em 13/01/2016.

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

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos de idade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: melhoramentos, 1990.
ÁTICA. Momentos do livro no Brasil. São Paulo, 1995.

AVELINO, Núbia Verônica Ferreira. V. F. **Leitura Literária na Educação Infantil: narrativas como caminho para a fruição**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Campina Grande, 2012.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas. O valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

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

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem. **Especificidades da ação pedagógica com bebês**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010.

BARTHES, Roland. **Aula**. ed. 14ª. São Paulo: Cultrix, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELMIRO, Celia Abicalil; MACIEL, Franscisca Izabel Pereira. Onde a literatura? Onde os leitores? Onde a leitura? In: BELMIRO, Celia Abicalil ... [et al.]. **Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

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

_____. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BERNARDO, Gustavo. **A ficção cética**. São Paulo: Annablume, 2004.

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

_____. **O livro da metaficção**. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

BONNAFÉ, Marie. **Los libros, eso es bueno para los bebés**. México D.F.: Océano Travesía, 2008.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORGES, Jorge Luís. **Outras inquisições**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. CNE/CEB. Parecer n. 20/2009. Brasília, DF: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros de qualidade para a educação infantil**. v. 1 e 2. Brasília, 2006.

BRUNER, Jerome. **Como as crianças aprendem a falar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

BRUNER, Jerome. **Fabricando Histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BRUNER, Jerome. **Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia**. Buenos Aires: Gedisa, 2012.

BRUNER, Jerome. **Sobre o conhecimento: ensaios da mão esquerda**. São Paulo: Phorte, 2008.

BUSNEL, Marie-Claire (Org.). **A linguagem dos bebês. Sabemos escutá-los?** São Paulo: Editora Escuta, 1997.

BUTLER, Dorothy. **Babies need books: Sharing the joy books with children from birth to six**. Portsmouth, NH: Heinemann, [s.d.].

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1990.

CAMARGO, Branca Monteiro. **Era uma vez: contando histórias na educação infantil.** Mestrado acadêmico em Educação: Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo, 2011.

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura.** In: **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2012.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **Literatura: visão histórica e crítica.** São Paulo: Global, 1985.

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

CASTRO, Joselma Salazar de. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entres bebês no contexto coletivo da educação infantil.** Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabianos dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. **Mediação de leitura. Discussões e alternativas para a formação de leitores.** São Paulo: Global, 2009.

CECCATY, Max Pavans de. A inteligência pré-verbal e a evolução biológica dos sinais aos símbolos. In: SOULÉ, Michel; CYRULNIK, Boris (org.). **A inteligência anterior à palavra: novos enfoques sobre o bebê.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CHAPELA, Luz. **Juego, lectura y hospitalidade. Atividades para fomentar em los alunos el aprecio por la literatura.** México, D. F.: SM Ediciones, 2011.

CHAPELA, Luz Chapela. **Dime diré y dirás.** 1ª ed. México D.F.: SM de Ediciones, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil.** São Paulo: Quíron, 1985.

COHEN-SOLAL, Julien; GOLSE, Bernard. **No início da vida psíquica.** Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário.** São Paulo: Global, 2003.

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

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **O demônio da teoria: literatura e senso comum.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CORRERO, Cristina. **Breve morfologia de los libros infantiles**. In.: X Jogo do Livro. Belo Horizonte, 2013. Mimeografado.

CORSINO, Patrícia. Literatura infantil: as crianças e as leituras. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

_____. Literatura na pré-escola: entre propósitos e despropósitos. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. O corpo do bebê como lugar do verbo. In: ARROYO, Miguel; Silva, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo infância. Exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia (Org.). **A linguagem da criança. Um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

DÌAZ, Fanuel Hanán. **Temas de literatura infantil. Aproximación al análisis del discurso para la infancia**. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial, 2015.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2011.

DURAN, Teresa. **Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

DURAN, Teresa. **Leer antes de ler**. Madrid: Anaya, 2002.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Humberto. **Sobre Literatura**. Portugal: Relógio D' Água Editores, 2014.

ESCOUTO, Nívia Barros. **A formação do leitor-literário na Educação Infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2013.

FALK, Judit (Org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara, SP.: Junqueira&Marin, 2011.

FERNANDES, Françoise Engel. **A contação de histórias para crianças de zero a dois anos**. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Rio grande do Sul: Porto Alegre, 2010.

FERNANDES, Marisa Zanoni. **Bebê e criança pequena: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de educação infantil**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2011.

FERRAZ, Beatriz Mangione Sampaio. **Bebês e crianças pequenas em instituições coletivas de acolhimento e educação: representações de educação em creches**. Tese de doutorado em Educação. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo, Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

FLUSSER, **Língua e realidade**. São Paulo: Annablume, 2007.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim? – documentando ações de comunicação, autonomia e saber- fazer de crianças de 6 meses a 14 meses em contextos de vida coletiva**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre: 2013

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Fernanda de Souza. **A leitura da literatura infantil e o letramento literário: perfil docente na rede municipal de ensino (reme) do município de Três Lagoas-MS**. Mestrado acadêmico em Educação: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2001.

FURLAN, Reinaldo. Corpo, sentido e significação. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde [et al.]. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty**. In: *Estudos de Psicologia*. Vol. 8, março de 2008 , pp. 445-450 .

FURTADO, Thamirys Frigo. **O livro literário e as crianças de 2 a 3 anos de idade: de risos e livros**. Trabalho de Conclusão de Curso em de Especialização em Docência na Educação Infantil. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOBBATO, Carolina. **Os bebês estão por todos os espaços: dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva na escola infantil**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2011.

GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros. Divagações sobre a hospitalidade da leitura.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

GOLSE, Bernard. **No início da vida psíquica: o desenvolvimento na primeira infância.** Lisboa: Climepsi, 2002a.

_____. **Do corpo ao pensamento.** Lisboa: Climepsi, 2002b.

_____. **Sobre a psicoterapia pais-bebês: narratividade, filiação e transmissão.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. **O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança.** Lisboa: Climepsi, 2005.

_____. **O ser bebê.** Lisboa: Climepsi, 2007.

GOULART, Cecília. **Nós já somos leitores e produtores de textos.** Presença pedagógica. V.11. n. 63, p. 16 – 21, maio/junho 2005.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança e a linguagem: entre palavras e coisas. In. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Org.). **Literatura: saberes em movimento.** Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

GRANA, Katuska Marcela. **Um estudo exploratório: a interação sócioafetiva entre bebês.** Dissertação de mestrado Educação instituição. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

GUIMARÃES, Rosele Martins. **Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: um estudo acerca das interações dos bebês, crianças bem pequenas e o objeto livro em uma turma de berçário.** Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2011.

GUIMARÃES, Bruno. De uma fantasia que não seja mera ilusão. SERRA, Alice Mara; DUARTE, Antonio de Paiva; FREITAS, Romero Alves (Org.). **Imagem, imaginação, fantasia: vinte anos sem Vilém Flusser.** Belo Horizonte: Relicário, 2014.

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

JOUBE, Vicente. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola. 2012.

KLAUS, Marshall; KLAUS, Phyllis. **Seu surpreendente recém-nascido.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KOMAGATA, Katsumi. **O mundo contemplativo.** Entrevista [jul. 2012]. Entrevistador: Thais Caramico. Disponível em: <https://thaiscaramico.wordpress.com/2012/09/08/entrevista-com-katsumi-komagata-revista-emilia/>. Acesso em: 15/04/2016.

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

LAMBERTUCCI, Aline Monteiro. **Literatura infantil: para crianças de 0 a 3 anos.** Trabalho de Conclusão de Curso graduação em Educação Artística. Universidade Estadual Paulista: Bauru, 2015.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LOPÈZ, Maria Emilia. **Artepalabra: Vocês em la poética de la infancia.** Buenos Aires: Lugar Editorial, 2010.

LUIZ, Elivane Barbosa. **Bebeteca: uma proposta de incentivo à leitura nas creches.** Trabalho de Conclusão de Curso graduação em Pedagogia. Universidade Estadual da Paraíba: Campina Grande, 2013.

NASCIMENTO, Patrícia Edivânia Rodrigues do. **Literatura e Infância: um relato de experiência.** Trabalho de Conclusão de Curso graduação em Pedagogia. Universidade Estadual da Paraíba: Campina Grande, 2014.

MACHADO, Marina Marcondes. **A poética do brincar.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MACHADO, Rebeca Nonato; WINOGRAD, Monah. A importância das experiências táteis na organização psíquica. **Estudos e pesquisas em psicologia.** UERJ, RJ, v. 7, n. 3, p. 462-476, dez. 2007.

MAIA, Silvia Helena de Rezende. **Artesãs do desejo: a função das educadoras de creche na constituição subjetiva dos bebês.** Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2011.

MARCHESANO, Lauren Souza do Nascimento. **Como as crianças de 4 a 6 anos constroem sentido lendo livros de literatura: como a lua foi ao cinema?** Mestrado em Educação: Universidade Federal Fluminense, 2010.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Infância e suas linguagens.** São Paulo: Cortêz, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto. **Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz.** Dissertação de mestrado em educação: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MONTES, Graciela. **La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.** México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2006.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas.** São Paulo: Martins Editora, 2015.

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

OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil? Com a palavra o ilustrador.** São Paulo: DCL, 2005.

OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador.** São Paulo: DCL, 2008.

OLIVEIRA, Ieda de (Org.). **O que é qualidade em literatura no livro infantil e juvenil: com a palavra o educador.** São Paulo: DCL, 2011.

OLIVEIRA, Rui. **Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **A crianças e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2012.

ORTIZ, Gisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação.** São Paulo: Blucher, 2012.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. **Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro brinquedo.** Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2013.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). **Literatura infantil: políticas e concepções.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: PAIVA, Aparecida [et al.]. **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007.

PAULINO, Graça. O tempo e o campo do jogo. Onde está a literatura. In.: BELMIRO, Celia Abicalil ... [et al.]. **Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In.: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. [Org.]. **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. **O menino, os barcos, o mundo: considerações sobre a construção do conhecimento.** Currículo sem Fronteiras, v.10, n. 2, pp. 38-54, Jul/Dez 2010.

PERES, Ana Maria Clark. Desejando o livro: a essência da literatura infantil. In: PAULINO, Graça (org.). **O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores.** Belo Horizonte, Editora Dimensão, 1997.

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

PETIT, Michèle. **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público.** México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

PIMENTEL, Claudia; CORSINO, Patrícia. Leituras tuteladas, felicidades clandestinas. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski.** São Paulo: Cortex, 2005.

PRADES, Dolores; LEITE, Patrícia Pereira (Org.). **Crianças e jovens no século XXI – Leitores e leituras.** São Paulo: Livros da Matriz, 2013.

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

_____. **O fio da palavra.** Rio de Janeiro: Galera Record, 2012.

QUEIROZ, Hélen. A literatura em jogo: suas faces, máscaras, metáforas. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas.** Rio de Janeiro: Record, 2005.

RAMOS, María Cristina. **Aproximación a la narrativa y a la poesia para niños. Los passos descalzos.** Buenos Aires: Lugar Editorial, 2012.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Colland de Souza (org.). **Os saberes e as falas de bebês e suas professoras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância.** 1ª ed. São Paulo: Global, 2010.

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

RODRIGUES, Marinês Eugênia Alfredo. **Quem conta um conto... Os contos de fadas e as narrativas das crianças de uma creche em Presidente Prudente/SP.** Dissertação de

mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: São Paulo, 2010.

RÖNNER, María Adelia Díaz. **Cara y cruz de la literatura infantil**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde [el al.]. *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROTA, Anna Francesca. Maurice Merleau-Ponty. In: ROVIGHI, Sofia Vanni. **História da filosofia contemporânea: do século XIX à neo escolástica**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ROVIGHI, Sofia Vanni. Husserl e a fenomenologia. In: ROVIGHI, Sofia Vanni. **História da filosofia contemporânea: do século XIX à neo escolástica**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

RUSHDIE, Salman. **Haroun e o mar de histórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

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

SARAMAGO, José. **A caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SARTRE, Jean-Paul. **As palavras**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

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

SILVA, Simone Leite da. **Literatura e infância: ouvindo e dando voz as crianças**. Mestrado acadêmico em Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde [el al.]. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

SOUZA, Renata Junqueira; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Leitura e literatura para crianças de 6 meses a 5 anos: livros, poesias e outras ideias. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). **Leitura e Cidadania: ações colaborativas e processos formativos**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). **Leitura literária na escola. Reflexões e propostas na perspectiva do letramento literário.** Campinas, SP.: Mercado das Letras, 2011.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas, SP.: Papyrus, 1994.

SOUZA, Solange Jobim. **Subjetividade em questão. A infância como crítica da cultura.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

STERN, Daniel. **O mundo interpessoal do bebê: uma visão a partir da psicanálise e da psicologia do desenvolvimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TENDEIRO, Gisele Recco. **Refletindo sobre aspectos das condições e modos de leitura de textos literários em uma escola pública de Educação Infantil.** Mestrado acadêmico em Educação: Universidade Federal de São Paulo, 2011.

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

TUSSI, Rita de Cássia. **Leitura na infância inicial: uma intervenção precoce de leitura.** Dissertação de mestrado em Letras: Universidade Federal de Passo Fundo, 2008.

UNESCO/BRASIL (2002). **Índice de Desenvolvimento Infantil, Relatório 2001.** Disponível em: www.unicef.brasil.com.br. Acesso em: julho de 2013.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. **Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma Escola para a Infância.** Tese de doutorado em Educação. Porto Alegre, RGS, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovich & LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas.** Tomo I. Madrid: Visor, 1991.

_____. **Obras escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas.** Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Obras escogidas.** Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

VIGOTSKI, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2016.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento: ensaio de Psicologia Comparada**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WINNICOTT, Donald Wood. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2006.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.

9. RELAÇÃO DAS OBRAS ANALISADAS

ALFABETO. Tradução de Monica Fleischer Alves. São Paulo: Girassol, 2012. (Coleção Livrinhos)

ALMEIDA, Lucila Silva de; BAROUKH, Josca Ailine. **Parlendas para brincar.** Ilustrações de Camila Sampaio. São Paulo: Panda Books, 2013.

BAGGOTT, Stella. **Meu livro de berço: o foguete.** UK: Usborne, 2016.

BAGGOTT, Stella. **Meu livro de berço: o trem.** UK: Usborne, [s.d].

BARROS, João de. **A cigarra e a formiga.** Recontada por João de Barros (Braguinha). Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo: Moderna, 1996. (Coleção Clássicos infantis).

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **123 do mundinho.** São Paulo: DCL, 2008. (Coleção Meus primeiros mundinhos).

BIJSTERBOSCH, Anita. **Todo mundo boceja.** 1ª. ed. Tradução de Camila Werner. São Paulo: Brinque-Book, 2015.

BRENNAN, Ilan. **Telefone sem fio.** Ilustrações de Renato Moriconi. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

BORANDO, Silvia; CLERICI, Lorenzo; PICA, Elizabetta. **The White Book.** Londres: Great Britain, 2015.

CARLE, Eric. **Da cabeça aos pés.** 1ª. ed. Tradução de Janette Tavano. São Paulo: Callis, 2012.

CANTADA, Palavra. **Rato.** Ilustrações de Laurent Cardon. São Paulo: Melhoramentos: 2014.

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

CARLE, Eric. **Uma lagarta muito comilona.** 1ª. ed. Tradução de Miriam Gabbai. São Paulo: Callis, 2012.

CASASANTA. THEREZINHA. **A porquinha do rabinho enrolado.** Belo Horizonte: Bakana, 1983.

CAULOS. **O livro comprido.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2010.

CHAPEUZINHO Vermelho. São Paulo: Girassol, 2015. (Coleção Clássicos do mundo)

CHARLAT, Benoîte. **Cocô no trono.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

CONTRÁRIOS – Ver e Aprender. Tradução de Márcia Duarte. São Paulo: Yoyo Books, 2016.

CORES. Tradução de Monica Fleischer Alves. São Paulo: Girassol, 2012. (Coleção Livrinhos)

COTTIN, Menena. **O livro negro das cores.** Ilustrações de Rosana Faria. Tradução de Rafaella Lemos. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa, venha à minha festa.** Ilustrações de Pat Lodlow. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

DURIER, Frank. **É preciso ter coragem.** Blumenal, SC: Todolivro, 2014.

ENTENDER os opostos. Sintra, Portugal: Euroimpala, [s.d].

FAULKNER, Keith. **O sapo bocarrão.** Ilustrações de Jonathan Lambert. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

FÉLIX, Lucie. **Tirar & pôr.** Tradução de Maria Afonso. Lisboa: Orfeu Negro, 2014.

FURNARI, Eva. **Os problemas da família Gorgonzola.** São Paulo: Global, 2001.

GENECHTEN, Guido Van. **É um gato?** São Paulo: Gaudí Editorial, 2009. (Coleção O que é? O que é?).

GENECHTEN, Guido Van. **O que tem dentro da sua fralda?** Tradução de Vânia Maria A de Lange. São Paulo: Brinque-Book, 2011.

GRAUX, Amélie. **A minha roupa.** 1ª. ed. Lisboa: Edicare, 2012.

GRIBEL, Chistiane. **Não vou dormir.** Ilustrações de Orlando. São Paulo: Global, 2007.

GUETTIER, Bénédicte. **La grenouille frileuse.** Bruxelas: Casterman, 2005.

GUIBBAUD, Christian. **Chapeuzinho Vermelho.** Tradução de Júlia Moritz Schwarcz. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012. (Coleção Para ler e tocar).

HENSE, Nathalie. **Existir!** Ilustrações de Julien Martinière. Tradução de Fabio Weintraub. São Paulo: Edições SM, 2014.

HOBAN, Tana. **Black on White.** EUA: Harper USA, 1993.

HOFFMANN, Heinrich. **João Felpudo.** São Paulo: Ilumunuras, 2011.

HUUM... Gostoso. Ilustrações de Elizabeth Hathon. Tradução de Carolina Caires Coelho. São Paulo: Girassol, 2008.

JAY, Alison. **Era uma vez... Minhas primeiras palavras.** Tradução de Pétula Lemos. São Paulo: Lemos Ediorial, 2012.

JAY, Alison. **Era uma vez... 1, 2, 3.** Tradução de Pétula Lemos. São Paulo: Lemos Ediorial, 2010.

LAGO, Angela. **Casa Pequena**. Belo Horizonte: RHJ, 1993.

LALAU. **Zum-zum-zum e outras poesias**. Ilustrações de Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

LESTRADE, Agnès de. **Os meus disparates preferidos**. Ilustrações de João Vaz de Carvalho. Lisboa: Editorial Presença, 2015.

MALULY, Ivna Chedier. **Cadê seu peito, mamãe?** 1ª. ed. Ilustrações de Camila Carrossine. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2010.

MAÑERU, Maria. **Não vou mais usar fralda!** Ilustrações de Susana Hoslet Barrios. Tradução de Paulina M. G. Meisen. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2015.

MARI, Iela. **Historias sin fin**. Madrid: Grupo Anaya, 2010.

MARQUES, Cristina. **Os três porquinhos**. Ilustrações de ©Belli Studio. Blumenau, SC: Todolivro Editora, [s,d.]. (Coleção Clássicos dominó).

MEU livro de pano – Selva. São Paulo: Ciranda Cultural, 2012.

MONIZ, Madalena. **Hoje sinto-me... de A a Z**. Lisboa: Orfeu Negro, 2014.

MOREYRA, Carolina. **Lá e aqui**. 1ª. ed. Ilustrações de Odilon Moraes. Rio de Janeiro: PequenaZahar, 2015.

MOREYRA, Carolina. **O guarda-chuva do vovô**. 2ª. ed. Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo: Editora DCL, 2012.

MUNARI, Bruno. **Bruno Munari's ABC**. São Francisco, Califórnia: Chronicle Books, 2006.

NESTROVSKI, Arthur. **Barulho, barulhinho, barulhão**. Ilustrações de Marcelo Cipis. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

O Sapinho. São Paulo: Ciranda Cultural, 2013.

OS primeiros alimentos do Bebê. Tradução de Tatiana Reiter Bueno. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2012. (Coleção Olá, Bebê!)

Os três porquinhos. Blumenau, SC: Todolivro, 2015.

OXENBURY, Helen. **I see**. EUA: Candlewick Press, 1995.

PIUMINI, Roberto. **A cigarra e a formiga**. Recontada por Roberto Piumini. Ilustrações de Nicoletta Costa. Tradução de Daniela Bunn. 1ª. ed. Curitiba: Positivo, 2010. (Coleção Pequenas grandes histórias).

ROMANELLI, Edgard. **O burro e o sal**. Recontada por Edgard Romanelli. Ilustrações de Giroto e Fernandes. São Paulo: Moderna, 1997. (Coleção Clássicos Infantis).

RUBIO, Antonio. **Cocodrilo**. Ilustrações de Óscar Villán. Sevilla: Kalandraka, 2015.

SPELMAN, Cornelia Maude. **O divórcio de mamãe e papai-urso**. Ilustrações de Kathy Parkinson. Tradução de Madalena Parisi Duarte. Blumenau, SC: Todolivro Editora, 2012.

TATIT, Paulo; DERDYK, Edith. **Rato**. Ilustrações de Laurent Cardon. **São Paulo: Melhoramentos, 2013.**

TECKENTRUP, Britta. **Apenas um é diferente! Você consegue encontrar?** Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2014.

TONI, LAISE. **Tem bicho que sabe...** 1ª. ed. Texto e ilustrações de Toni e Laise. São Paulo: Bamboozinho, 2013. (Coleção Tem bicho que...).

TULLET, Hervé. **Aperte aqui!**. São Paulo: Ática, 2014.

TULLET, Hervé. **O jogo das sombras**. Portugal: Edicare, 2015.

TULLET, Hervé. **O livro com um buraco**. Tradução de Emilio Fraia. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

VILELA, Fernando. **Onde eles estão?** São Paulo: Brinque-Book, 2011.

WOOD, Audrey. **Rápido como um gafanhoto**. 2ª. ed. Ilustrações de Don Wood. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2007.

WOOD, Audrey; WOOD, Don. **O ratinho, o morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado**. Ilustrações de Don Wood. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2003.

WRIGHT, Cliff. **Oso y caja**. Barcelona: Editorial Juventud, S.A., 2007.

XAVIER, Marcelo. **O dia a dia de Dadá**. 19ª. ed. São Paulo: Formato Editorial, 1987. (Coleção Conte outra vez).