



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Marília

ZELIA INEZ LÁZARO RODRIGUES

**LIVRO-OBJETO E A LEITURA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENINHAS:
DA AÇÃO BRINCANTE AOS GESTOS INAUGURAIS DO ATO DE LER**

MARÍLIA

2023

ZELIA INEZ LÁZARO RODRIGUES

**LIVRO-OBJETO E A LEITURA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENINHAS:
DA AÇÃO BRINCANTE AOS GESTOS INAUGURAIS DO ATO DE LER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* de Marília.

Linha de Pesquisa: Teorias e Práticas Pedagógicas.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cyntia Graziella Guizellim Simões Giroto.

MARÍLIA

2023

R696l

Rodrigues, Zelia Inez Lázaro

LIVRO-OBJETO E A LEITURA COM BEBÊS E CRIANÇAS
PEQUENININHAS : DA AÇÃO BRINCANTE AOS GESTOS
INAUGURAIS DO ATO DE LER / Zelia Inez Lázaro Rodrigues. --
Marília, 2023
218 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Cyntia Graziella Guizellim Simões Giroto

1. Educação Infantil. 2. Bebês e crianças pequenininhas. 3.
Literatura Infantil. 4. Livro-objeto. 5. Gestos inaugurais do ato de ler.

I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ZELIA INEZ LÁZARO RODRIGUES

**LIVRO-OBJETO E A LEITURA COM BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENINHAS:
DA AÇÃO BRINCANTE AOS GESTOS INAUGURAIS DO ATO DE LER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias e Práticas Pedagógicas.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr.^a Cyntia Graziella Guizellim Simões Girotto
UNESP – *Campus* de Marília
Orientadora

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena
UNESP – *Campus* de Marília

Prof.^a Dr.^a Flávia Brocchetto Ramos
UCS – Universidade de Caxias do Sul

Marília, 21 de março de 2023.

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores de Educação Infantil, que assim como eu, acreditam que pode existir uma educação humanizadora e desenvolvvente.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão de quem recebe um benefício é sempre menor que o prazer daquele de quem o faz”.

(Machado de Assis).

Estive sempre rodeada de pessoas que contribuíram para que eu pudesse enfrentar os desafios da vida acadêmica e o fizeram com amor. A jornada foi leve graças a vocês, querida família e queridos(as) amigos(as), a quem dedico esta conquista.

Começo dirigindo o meu muito obrigada aos meus pais, Luiz Matheus Lazaro e Guiomar de Souza Lázaro, por todo suporte e apoio que me deram, principalmente quando mais precisei, dois guerreiros que fizeram de tudo para que eu e minhas irmãs pudéssemos alçar altos voos. Obrigada, *Zeila e Zeili*, queridas irmãs, por serem minhas eternas incentivadoras e por depositarem sempre muita confiança em minhas capacidades.

A você *Rubens*, meu esposo e parceiro de vida, toda minha gratidão pelo auxílio, carinho, compreensão, paciência e acolhimento.

Obrigada, meu filho *Henrique*, pelas consultorias gramaticais, linguísticas e tecnológicas, além do apoio, mesmo que à distância.

Querida professora orientadora e amiga *Cyntia*, agradeço por ser minha inspiração, por estar comigo há tantos anos, apoiando meus sonhos e guiando os meus passos. Sem você eu não teria conseguido.

Há outros nomes que não posso deixar de mencionar nesse ato de agradecimento: todos os amigos do grupo CEPLLI, vozes que me constituíram e incentivaram. Em especial a *Cléo*, minha parceira de estudos e de profissão, que sempre me deu forças para seguir, oferecendo-me seu ombro amigo, revisando e opinando no texto da dissertação, minha fada madrinha e irmã de coração. A minha amiga *Gisele* que com sua sabedoria e disponibilidade, iluminou muitos dos caminhos que precisei trilhar. A todos os componentes da equipe EMEI da Secretaria Municipal da Educação, Karina, Priscila, Selma e Kelly, que me acompanharam nessa trajetória. Em especial às amigas Aline Novais e Talita Maciel, que me impulsionaram a essa conquista e foram minhas parceiras mais experientes.

Por fim, muito obrigada a todos que estiveram presente neste momento de vida acadêmica. A vocês, todo o meu amor.

RESUMO

A pesquisa materializada nesta dissertação teve como objetivo compreender como as características do projeto gráfico-editorial e estético-literário do livro-objeto, podem potencializar o desenvolvimento dos gestos inaugurais do ato de ler, precursores da capacidade e atitude leitora. Ao pensarmos a literatura relacionada às crianças na etapa inicial da Educação Infantil, nos remetemos às obras literárias que, por suas dimensões ética, estética e ideológica, afetam e promovem interações desenvolvendo junto às crianças, considerando-as como leitoras potenciais que (ao interagir de forma mediada ou autônoma com este bem da cultura humana) realizam objetivações e constroem sentidos não somente na posição de ouvinte, mas também em suas experimentações práticas, participando assim de momentos inaugurais do ato de ler. Para atingir o objetivo proposto, foram utilizados como procedimentos metodológicos a revisão de literatura junto ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o levantamento bibliográfico de obras e autores que tratassem dos conceitos de Linguagem, Literatura, Leitura e Escrita, Gestos inaugurais do ato de ler e Livro-objeto que, por meio da categoria bakhtiniana do cotejo, proporcionaram a elaboração desta dissertação. Como etapa metodológica final, realizamos a análise de quatro obras literárias que, por suas características híbridas e brincantes, circunscrevem-se na categoria livro-objeto, cotejando as análises bibliográficas realizadas com os aspectos constituintes das obras. O referencial teórico utilizado para iluminar tais reflexões se apoiou no pensamento de estudiosos da Literatura Infantil como Zilberman (2014), Lajolo e Zilberman (2017), Linden (2018), Nikolajeva e Scott (2011), Ramos (2017), Ramos e Navas (2020), Paiva (2010), Oliveira (2008) e outros teóricos, bem como nos pressupostos da filosofia da linguagem defendida por filósofos russos como Bakhtin (2011, 2012, 2016, 2017), Volóchinov (2013, 2018) e da Teoria Histórico-Cultural, representados por Vigotsky (1991, 1993, 1996, 1998, 2001, 2017), Elkonin (1998), Leontiev (1988, 2001, 2010). Como resultados compreendemos que os bebês e as crianças pequenininhas são seres constituídos pela linguagem e pelas relações dialógicas concebidas por meio dela e que, desde que nascem, começam a se apropriar em seu psiquismo, das vozes, sentidos e enunciados presentes nas narrativas literárias, de acordo com seu nível de desenvolvimento. Por conseguinte, a literatura infantil deve fazer parte da vida das crianças na escola da infância, de forma intencional, em interações múltiplas e constantes, possibilitadoras de emergentes necessidades de ler, conhecer, expressar-se, apropriar-se da cultura e seus objetos e conhecer o seu entorno, como meio para que elas possam se desenvolver e se humanizar. Neste contexto, os livros-objeto carregam a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, por suas características relativas ao projeto gráfico-editorial, materialidade e hibridismo de linguagens; situados entre o livro e o brinquedo, enfatizam a figura do leitor e constituem-se em convites brincantes ao desenvolvimento dos gestos inaugurais do ato de ler e o potencializam. Os livros-objeto são portanto contemporâneos, surpreendentes e instigantes.

Palavras-chave: Educação Infantil; Bebês e crianças pequenininhas; Literatura Infantil; Livro-objeto; Gestos inaugurais do ato de ler.

ABSTRACT

The research in this dissertation aims at understanding how the characteristics of the graphic-editorial and aesthetic-literary project of object books can enhance the development of inaugural gestures of the act of reading, precursors of the reading capacity and attitude. Reflecting about literature related to children in early stages of preschool, we referred to literary works containing ethical, aesthetic, and ideological dimensions which affect and promote developmental interactions with children, considering them as potential readers who, not only interact in a mediated or autonomous way with this good of human culture, but also carry out objectifications and build meaning as listeners, as well as having practical experiments, thus participating in inaugural moments of the act of reading. To achieve the proposed objective, literature review within the bank of dissertations and thesis of CAPES (*Coordination of Superior Level Staff Improvement*) was used as methodological procedure, the gathering of works and authors that deal with the concepts of language, literature, reading and writing, inaugural gestures of the act of reading and object books provided the preparation for this dissertation through the Bakhtinian category of comparison. In the final methodological step, we performed the analysis of four literary works that, though hybrid and playful characteristics, cover the object book category, comparing the bibliographic analyses performed with the constituent aspects of the works. The theoretical reference used to enlighten such reflections was based on the thinking of children literature scholars such as Zilberman (2014), Lajolo and Zilberman (2017), Linden (2018), Nikolajeva and Scott (2011), Branches (2017), Branches and Vessels (2020), Paiva (2010), Oliveira (2008) and other theorists, as well as the assumptions of the language philosophy advocated by Russian philosophers such as Bakhtin (2011, 2012, 2016, 2017), Volóchinov (2013, 2018) and the Historic-Cultural Theory, represented by Vigotsky (1991, 1993, 1996, 1998, 2001, 2017), Elkonin (1998), Leontiev (1988, 2001, 2010). In conclusion, we realized that infants, toddlers, and young preschoolers are beings made up of language and resulting dialogical relationships; from the moment they are born, they begin to appropriate literary narratives' psychism, voices, senses, and statements, according to their level of development. Children's literature should therefore be part of children's lives in their preschool education; intentionally, in multiple and constant interactions, to enable emerging reading, knowing and expression needs, to own culture and its objects, and to know one's surroundings, as a means for them to develop and humanize themselves. In this context, object books carry the possibility of an aesthetic appreciation in the sphere of literary activities, due to their characteristics related to the graphic-editorial design, materiality, and hybridism of languages; between a book and a toy, they emphasize the reader's figure and constitute playful invitations to the development of inaugural gestures of the act of reading, by also enhancing it. Object books are contemporary, surprising, and thought-provoking.

Keywords: Preschool education. Infants, toddlers, and young preschoolers. Children literature. Object books. Inaugural gestures of the act of reading.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A História de Babar (livros grandes).....	71
FIGURA 2 – O conto de Pedro Coelho (livros pequenos)	71
FIGURA 3 – O livro inclinado, formato em losango	72
FIGURA 4 – Mala Quadrada, Cabeça Quadrada, formato triangular	73
FIGURA 5 – Mala Quadrada, Cabeça Quadrada, aberto (formato quadrangular).....	73
FIGURA 6 – Avoada, Capa e Formato	74
FIGURA 7 – Ter um patinho é útil	75
FIGURA 8 – Ter um patinho é útil, formato acordeon	75
FIGURA 9 – Ter um patinho é útil, versões do menino e do patinho	75
FIGURA 10 – A tromba	76
FIGURA 11 – Little Red Riding Hood	77
FIGURA 12 – Alice no País das Maravilhas, cenários incríveis	77
FIGURA 13 – Livro: Era uma vez, outra vez	78
FIGURA 14 – Livro Brinquedo (2016)	79
FIGURA 15 – Livro Brinquedo (2016), formato e conteúdo do minilivro vermelho	79
FIGURA 16 – Livro Brinquedo (2016), formato e conteúdo do minilivro verde	80
FIGURA 17 – Livro Brinquedo (2016), formato e conteúdo do minilivro laranja	80
FIGURA 18 – Capa e ilustrações do livro sombras de Susy Lee	81
FIGURA 19 – A Lagartinha muito comilona	82
FIGURA 20 – Abra com cuidado, um livro mordido	83

FIGURA 21 – Monstros do cinema (capa).....	84
FIGURA 22 – Monstros do cinema	84
FIGURA 23 – Todos Fazemos Tudo	85
FIGURA 24 – Era uma vez (capa)	86
FIGURA 25 – Era uma vez (efeitos pop-up).....	86
FIGURA 26 – Livro Aqui há gato (capa aberta)	87
FIGURA 27 – Livro Aqui há gato (miolo).....	88
FIGURA 28 – Maia e Mia: Capa do livro fechado	89
FIGURA 29 – Livro aberto lembrando o formato de uma caixa	90
FIGURA 30 – Contracapa da obra	90
FIGURA 31 – Livro semiaberto	91
FIGURA 32 – Capa com elementos paratextuais complementando sentido do texto	91
FIGURA 33 – Zoo Capa	93
FIGURA 34 – Zoo Contracapa	93
FIGURA 35 – O portão do Zoo	94
FIGURA 36 – Miolo: dobras em zigue-zague	94
FIGURA 37 – Dobras	94
FIGURA 38 – Diagramação nas páginas	95
FIGURA 39 – Diagramação contornando personagens	95
FIGURA 40 – Zoo aberto	96
FIGURA 41 – Zoo: arquitetura de papel	96
FIGURA 42 – Capa	98

FIGURA 43 – Primeira página dupla	98
FIGURA 44 – Geraldo dançando: dobra lateral	99
FIGURA 45 – Baile da Selva: estrutura em camadas	99
FIGURA 46 – Dança dos casais: guias deslizantes	100
FIGURA 47 – Geraldo no baile: estrutura circular	100
FIGURA 48 – Conselhos à luz da lua: estrutura com dobra em vinco	101
FIGURA 49 – Encontre a sua música: escultura central e dobra lateral	102
FIGURA 50 – Encontre a sua música: sangria da escultura	102
FIGURA 51 – Fim: Geraldo dançarino	103
FIGURA 52 – Capa aberta	104
FIGURA 53 – Capa frontal com buraco circular	105
FIGURA 54 – Última capa com instruções.....	105
FIGURA 55 – A cobra	106
FIGURA 56 – Na cozinha	106
FIGURA 57 – Rei do Castelo	107
FIGURA 58 – O prédio mais alto	107
FIGURA 59 – A língua	108
FIGURA 60 – O espetáculo	108
FIGURA 61 – Retrato	109
FIGURA 62 – A tromba do elefante	109
FIGURA 63 – Capa	111
FIGURA 64 – Materialidade	111

FIGURA 65 – Formato acordeon	112
FIGURA 66 – Ilustrações	113
FIGURA 67 – Final da história?	114

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Mapeamento de pesquisas sobre a temática investigada.....	27
QUADRO 2 – Obras selecionadas para a pesquisa	33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPLLI – Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Literatura e Infância

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia

FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências

FINLJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisa Especificidades da Docência na Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PROLEAO – Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação

SUMÁRIO

1 MUNDO VIVIDO E MUNDO SONHADO: A CONSTITUIÇÃO DE UMA LEITORA E PESQUISADORA.....	14
1.1 Vozes que me constituíram	15
1.2 Caminhos e descaminhos	20
1.3 Uma ciência outra: questões metodológicas.....	22
1.4 Revisão de literatura: o diálogo que faz história	26
1.5 Análise de obras literárias: livro-objeto	32
1.6 Estrutura da dissertação.....	34
 2 ILUMINANDO OS CONCEITOS DE LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA POR MEIO DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM.....	 36
2.1 Mas que linguagem é essa?	36
2.2 Leitura e escrita na educação da infância	41
2.3 A leitura de enunciados visuais	45
 3 LITERATURA, BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENINHAS	 48
3.1 Literatura Infantil: alguns apontamentos.....	48
3.2 Gestos inaugurais do ato de ler	51
3.3 Leitura e bebês até um ano de idade: a comunicação emocional direta	55
3.4 Leitura e crianças pequeninhas: a atividade objetual manipulatória	59
 4 A AVENTURA DO LIVRO-OBJETO.....	 62
4.1 O livro-objeto, ampliando fronteiras	63
4.1.1 O Projeto gráfico e materialidade da obra.....	67
4.1.2 Diferenciação de tamanho, formato e estrutura	69
4.1.3 Incorporação de elementos sensoriais, gráficos e paratextuais às narrativas	82
 5 ANÁLISE DE OBRAS LITERÁRIAS: LIVROS OBJETO	 92
5.1 Zoo	92
5.2 Girafas não sabem dançar	97
5.3 O livro com um buraco	104
5.4 Se eu abrir esta porta agora.....	110
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 116
 REFERÊNCIAS	 121

1 MUNDO VIVIDO E MUNDO SONHADO: A CONSTITUIÇÃO DE UMA LEITORA E PESQUISADORA

É necessário nos convencermos de que um mundo singular respira, secretamente, dentro de cada um de nós. [...] A memória – em seu contínuo movimento – é nosso patrimônio inalienável e guarda nossa experiência vivida, que se soma ao que poderia ter sido. [...] E dois mundos concretos se movem dentro de nós: o mundo vivido e o mundo sonhado.

Bartolomeu Campos de Queirós

A escolha da afirmação de Bartolomeu Campos de Queirós na epígrafe destas minhas primeiras palavras não acontece de forma aleatória. Esse autor me foi apresentado, recentemente, em toda sua beleza estética e poeticidade, por ocasião do meu retorno à universidade. Sinto-me bastante representada por essa voz literária emprestando-a para introduzir a minha pesquisa de mestrado concretizada nesta dissertação.

De fato, conforme postulado por Bakhtin (2011) não somos nós que nos constituímos, somos constituídos na relação eu-outro. “O outro me tira desse meu lugar de ser sempre o mesmo, ele vai me constituindo único em cada relação de alteridade.” (MIOTELLO, 2018, p. 23). Portanto, fui me constituindo leitora e ainda sou constituída, diariamente, pelas vozes presentes na vida e na palavra, materializadas por meio das relações dos enunciados proferidos, vivenciados ou silenciados, por todos os meus Outros, de tempos e lugares diferenciados, que me oportunizaram uma completude mesmo que provisória.

Ao refletir acerca da Literatura me remeto, instantaneamente, ao processo de humanização e formação leitora entrelaçados em um movimento incessante entre o *mundo vivido* e o *mundo sonhado*, mundos estes que foram se imbricando em minha história particular de ser humano enquanto fui me abrindo ao mundo da linguagem e dele me apropriando.

Assim, proponho, por meio deste gênero dissertação de mestrado, fazer circular a palavra em um ato responsivo, mediante a uma visão dialógica, no intuito de compreender como as características do projeto gráfico-editorial e estético-literário do livro-objeto podem qualificar a inserção das crianças pequenas e pequenininhas no mundo da cultura escrita, potencializando a apropriação dos gestos inaugurais do ato de ler¹. Tomando por base os estudos de minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cyntia Graziella Guizellim Simões Giroto:

¹ Expressão adotada por mim a partir das sessões de orientação, em que a retomada das pesquisas de Giroto (2016) se fizeram presentes, especialmente seus estudos de estágio de pós-doutoramento que redundaram em sua tese de Livre Docência. Em pesquisa realizada entre os anos de 2012 a 2015, financiada pela FAPESP, a expressão “gestos embrionários do ato de ler” foi criada por Giroto (2016), apoiando-se na periodização infantil da escola vigotiskiana. Todavia, novos estudos derivados de problematização e arguição da banca de concurso de LD, levaram-na a repensar a utilização da expressão, de tal forma que passou a utilizar em palestras, mini-cursos,

Quando falo dos gestos inaugurais do ato de ler, falo das manifestações infantis quando a criança ainda não lê convencionalmente, mas diante de materiais dados a ler já apresenta indícios do comportamento leitor, dos modos de ser leitor em formação [...]. Os denominados gestos e ações iniciais/inaugurais de ler, são ainda embrionários, mas já possíveis de serem realizados pela criança durante a experimentação prática com livro, no tateio literário com as obras de infância – lembrando que o livro aqui é pensado, é mesmo tomado como objeto da cultura humana [...]. As bases infantis para a constituição de sua capacidade e atitude leitoras em construção alteritária advém da mediação de um leitor mais experiente, quando este em cena na troca enunciativa, se faz modelo realizando um conjunto de ações e operações constitutivas deste ato humano construído historicamente: o genuíno ato de ler. (informação verbal)².

Nessa direção, compartilho meu *mundo vivido e meu mundo sonhado* trazendo o ressoar das vozes que entrelaçadas à concepção dialógica do ato de ler, de forma vigorosa, aberta e desafiadora me constituíram leitora e pesquisadora.

1.1 Vozes que me constituíram

Abro o itinerário de apresentação da presente dissertação utilizando a memória das marcas emocionais, sociais e culturais permeadas pela linguagem expostas nas vozes que povoaram minha infância.

Cheguei ao mundo em uma cálida noite de primavera, aos onze dias do mês de setembro de 1968, embalada nos braços de minha mãe Guiomar e meu pai Luiz, primogênita de três filhas, indo morar em uma bucólica usina de cana de açúcar, na zona rural do interior do estado de São Paulo. Desde então, acalentada e embalada pelas vozes das canções de ninar, adentro às primeiras reminiscências de minha infância e juventude que me trouxeram a esse momento pesquisador da vida, pelas quais fui constituída leitora de mundo e da palavra, plenamente apaixonada por literatura. Canções e vozes que para Reyes (2010), ao abordar a leitura e literatura na primeira infância, trazem os encantamentos da experiência estética de linguagem e são “[...] os caminhos da cultura por onde a mãe transita intuitivamente com seu bebê quando recorda os acalantos e as cantigas de ninar da tradição oral.” (REYES, 2010, p. 33).

oficinas, publicações no formato de artigos e capítulos de livros, também a expressão “gestos inaugurais do ato de ler”.

² Fala proferida pela Prof.^a Dr.^a Cyntia Graziella Guizellim Simões Giroto, durante Minicurso realizado em evento on-line português, no ano de 2021.

No crisol das vozes e de cada vivência destaco a atitude leitora de minha mãe e suas amigas que compartilhavam romances entre si, trago também os atos de meu pai realizando as leituras do jornal local, dos momentos mágicos de leitura na hora de ir para cama por meio da coleção de contos de fadas dos irmãos Grimm, que ganhei de presente de minha tia Deoci em uma de suas visitas, pois ela morava na grandiosa e distante cidade de São Paulo. Saliento assim, de alguma forma, as vozes alteritárias da leitura e da literatura em minha infância, por intermédio de um existir-evento-único que a notável pesquisadora argentina denomina de “[...] triângulo amoroso entre adultos, livro e leitor.” (REYES, 2010, p. 47).

Essa nutrição de palavras e afetos reverberam em minhas memórias quando relembro os causos contados por meu avô paterno João, sentada aos pés dele quando alojado no banco de uma mangueira no quintal da casa da minha infância. Eu praticamente sorvia atentamente cada palavra, cada expressão, cada entonação de voz. De forma similar, entremeando a aprendizagem de pequenas tarefas domésticas junto ao fogão de lenha, havia a escuta das histórias orais contadas por minha avó materna Sebastiana, sábia, forte, corajosa e séria, mas peculiarmente terna. Notadamente meu ‘eu-criança-pequena’ sentia na integralidade todas aquelas palavras em dialogia, recebia aquelas palavras que me chegavam do outro com efeito de singularização, me completando na minha incompletude e fazendo-me ‘sempre ser mais’ na perspectiva freireana, afinal “[...] ao ouvir histórias, a criança percebe que a palavra do adulto está sendo dirigida a ela não como palavra de ordem, mas como palavra [voluntária] de acolhimento, de aconchego, de pertencimento.” (GIROTTTO; SOUZA, 2016, p. 28).

Em seguida, envolvida por imagens e palavras, pelo riso fácil e encorajador de meu Tio paterno Antônio, revivo em memórias a experiência estética com as histórias em quadrinhos. Foram muitas e marcantes as vivências carregadas de simbolismo, cujo conteúdo enriqueceram minha imaginação. Nesses momentos eu podia “ler” mesmo sem ainda saber ler convencionalmente, e, assim, pude ampliar minha coleção de gibis, além de vivenciar a fascinação pelos personagens, especialmente Huguinho, Zezinho e Luizinho – sendo que o último recebia o nome do meu pai – entrelaçado ao fato de serem três irmãos vivendo inúmeras aventuras e estripulias, assim como acontecia comigo e minhas irmãs.

No conjunto desses outros-familiares-queridos que tanto fizeram e se fazem presentes em mim posso muito concordar com o fato de que “[...] a atitude dos adultos, como mediadores de narração, no ambiente em que as crianças vivem [...] é fator de influência sobre a imaginação.” (GIROTTTO; SOUZA, 2016, p. 29).

De posse de todos esses elementos rememoro o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental em 1974, com seis anos e meio de idade, na escola *Maria Milanesi Giorgi*. Assim

como muitas das crianças dessa época, fui alfabetizada por meio da cartilha *Caminho Suave* e, ao final do ano letivo recebi a autorização para ler e escrever, mesmo que já o fizesse de forma inesperada, soletrando e oralizando, desde o início do ano, após as primeiras lições com as famílias silábicas – ato que, hoje, compreendo não ser a leitura genuína, uma vez que praticava o ato de soletrar e sonorizar, havendo compreensão somente depois que a voz passasse pelo ouvido, chegando até o cérebro.

No ano de 1976, já cursando o terceiro ano primário, evoco meu saudoso Professor Sérgio que me apresentou às obras de aventura por meio do livro *Mogli: o menino lobo* e passou a compartilhar comigo as obras literárias que comprava para seus filhos, me enredando por mundos imaginários e inesquecíveis. Sendo assim, paulatinamente, fui me esquivando das armadilhas da decodificação mecânica graças ao exemplo desse adulto referência, que me permitiu valorizar os livros e demonstrou o que torna a experiência literária tão significativa e poderosa, como uma “[...] emoção estética que nos interliga com nossa particularidade de sujeitos e nos faz explorar nossas experiências, nossos sonhos e nossos segredos.” (REYES, 2010, p. 90).

No ano seguinte, minha mãe me presenteou com a carteirinha da Biblioteca Municipal de Oriente/SP. Apesar de muito nova em termos de idade cronológica, o primeiro empréstimo foi da obra *Clarissa* do autor Érico Veríssimo, volume da coleção encadernada lindamente em vinho e emoldurada por letras douradas que, vorazmente li adentrando ao mundo dos romances. O melhor lugar do mundo passou a ser a biblioteca que, embora pitoresca e detentora de um acervo singelo, ampliou de forma considerável meu repertório literário. Parafraseando Teresa Colomer (2007), “andando entre livros” ... fui eu, ainda menina, habitando as bibliotecas que se sucederam como espaços primorosos em minha vida.

Ao ingressar no Colégio Monsenhor Bicudo para cursar o Ensino Médio, para além das leituras obrigatórias do curso, meu desejo de ler mais e mais foi nutrido pelo acervo de sua biblioteca escolar. Ainda cursando o Ensino Médio no Colégio Monsenhor Bicudo, no período da manhã, ao me associar à Biblioteca Municipal de Marília/SP no intuito de realizar os trabalhos e pesquisas de disciplinas escolares, naquele ambiente propício, após finalizá-los eu podia me deleitar com as obras literárias ali presentes em muitas tardes de leitura e inúmeras possibilidades de empréstimos literários. Em seguida, ao ingressar no Magistério no período noturno – que cursei concomitantemente com o Ensino Médio – conheci a biblioteca do Colégio Bezerra de Menezes, e descobri os romances espíritas e os livros paradidáticos endereçados às crianças.

Entretanto, nada se compara à sensação de pertencimento e meu deslumbramento com a Biblioteca da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus* de Marília/SP, quando em 1987 ingressei no curso de Pedagogia. Nessa época, eu já trabalhava na rede Municipal de Ensino da mesma cidade, em uma Escola de Educação Infantil e realizei as primeiras aquisições de livros infantis e pedagógicos para minha biblioteca pessoal. Saliento que, um leitor se forma ao longo da vida, pois a “[...] leitura [e a escrita] é sempre um fato social e, portanto, historicamente determinado, que se inscreve na profundidade de uma biografia afetiva.” (HALFON, 2012, p. 129).

Entremeando as profundas ampliações das experiências pessoais vividas com a leitura e a prática cotidiana com as crianças, acrescidas dos estudos realizados sobre leitura e escrita, transbordavam em mim as inquietações, do lugar ocupado como universitária e professora ingressante em constituição. Dentre elas, como formar nas crianças a atitude de ler? Quais as melhores práticas de leitura? Como escolher obras de qualidade? É melhor ler ou contar histórias?

As tessituras da vida profissional de professora, ora somente na Educação Infantil ora concomitantemente no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, foram ampliando minhas vivências profissionais com a literatura nesses dois segmentos. Nesse capítulo de minha jornada, tomada pelo pulsar da vida e da rotina, voltada às necessidades pessoais de subsistência, deixei que as problematizações adormecessem pouco a pouco. Lindamente, a vida me proporcionou a maternidade e a sabedoria de enlevar meu filho na experiência literária, e foi compartilhando essa paixão, que pude ver frutificar na adolescência e juventude desse eu-outro, com enorme inteireza, o leitor literário que nele habitava.

Após algum tempo, passei a ocupar um cargo de gestão pedagógica na Fundação Bradesco de Marília/SP, por ele pude contribuir com a constituição de acervos, para a biblioteca da escola, colaborar em projetos de intervenção, cuja formação de professores era o foco. Tais ações decorrentes do papel assumido na gestão preencheram e transformaram as minhas no tocante à literatura. Situei-me em um “outro” lugar de fala, concomitantemente me aventurei a morar fora da cidade de Marília e a trabalhar em outras redes públicas e privadas. Naquele momento, as indagações mais frequentes se centraram na escolha das obras, em especial por causa dos aspectos mercadológicos que povoam o campo da literatura.

No ano de 2018, após trabalhar como professora na cidade de Lins por dois anos, retornei à Cidade de Marília e ao assumir a função gratificada de Assistente Técnica de Área de Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), na Secretaria Municipal da Educação tornaram-se pulsantes as inquietações que antes povoavam meu espírito investigativo,

contribuindo assim, para um despertar na oportunidade que tive de participar como ouvinte de disciplina do mestrado Direitos Fundamentais da Infância e Teoria Histórico-Cultural: princípios e perspectivas de humanização, ministrada pelas Professoras Doutoras Elieuzza Aparecida de Lima e Amanda Valiengo. Passei a frequentar o Grupo de Estudos e Pesquisa Especificidades da Docência na Educação Infantil (GEPEDEI) e a sonhar com a possibilidade de cursar o Mestrado.

Reavivada a chama, participei do processo seletivo de mestrado em 2019 com o Projeto Literatura Infantil na Educação da Infância: jogo de papéis sociais, chegando até a fase da arguição e conquistando o privilégio de ser aluna especial.

No mesmo ano me tornei membro do Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO) liderado pelo professor Doutor Dagoberto Buim Arena e pela professora Doutora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, junto à linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília. Igualmente pude atuar, mesmo que indiretamente, das ações do Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Literatura e Infância (CEPLLI). Foram inestimáveis as primeiras aproximações com autores como Bakhtin e Volóshinov que passaram a povoar as leituras e a concretude da relação eu-outro nas partilhas de conhecimentos e saberes que preencheram de amorosidade minhas tardes no Mundinho da Leitura³.

Elenco a seguir as obras estudadas no grupo CEPLII e PROLEAO durante os anos de 2019, 2020, 2021 e 2022 (em processo): 1) GEGe. *Palavras e Contrapalavras: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin* (2010); 2) GEGe. *Palavras e Contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana* (2012). 3) OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens* (2008). 4) VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (2017). 5) BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *O freudismo: um esboço crítico* (2017).

No ano de 2019, cursei como aluna especial a disciplina Leitura e Literatura Infantil na Educação da Infância: a formação de crianças leitoras, ministrada pela Professora Doutora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto. Momento divisor de águas para que, mesmo de

³ Mundinho da leitura é um espaço para crianças, jovens e adultos que funciona na sala n.º 15 da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Marília, onde a Prof.^a Dr.^a Cyntia Giroto mantém um ambiente poético, acolhedor e de muitas histórias a serem contadas pelos livros e pelas experiências outras.

forma iniciática, eu pudesse compreender temáticas acerca das estratégias de leitura, do livro ilustrado, de como utilizar a literatura infantil em sala de aula, pelas vozes de autores como Souza (2010), Linden (2018), Faria (2016), que repertoriaram a elaboração do *Projeto Literatura Infantil: construção de sentidos e formação docente*, bem como a aprovação no processo seletivo do Mestrado 2020, já em meio à pandemia da Covid-19.

Assim no dia primeiro de março de 2021, após efetivar minha matrícula, iniciei minha experiência no mestrado sob orientação da professora Doutora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, e, na sequência, comecei a cursar as disciplinas necessárias, a participar de eventos científicos, a produzir artigos e trabalhos acadêmicos e a realizar minha pesquisa.

1.2 Caminhos e descaminhos

Em meio ao percurso do mestrado, participei em abril de 2021 do 6.º Seminário Internacional de Investigação sobre o Livro-Objeto, livros sem idades para leitores de todas as idades, promovido pela PUC/SP, com reflexões acerca do livro-objeto que me afetaram profundamente. Tratava-se de livros contemporâneos que circulam atualmente no Brasil e no mundo denominados de livros-objeto pelo grupo de estudiosos palestrantes e pesquisadores no seminário, cuja natureza híbrida, em sua configuração trazem possibilidades arquitetônicas outras, bem como projeto gráfico que, “[...] de forma bastante conceitual, têm fomentado discussões sobre sua constituição e seus possíveis(e improváveis) modos de ler.” (DEBUS; SPLENGLER; GONÇALVES; 2020, p. 8). Eis que surge a escolha de alterar a proposta inicial do projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo com enfoque nas vozes das crianças e dos professores por meio da relação com a literatura, revisitando-o, para, naquele momento, iniciar estudos dirigidos a tematizar justamente as possibilidades de leitura por parte das crianças em aproximações com o livro objeto.

Os anos de experiência como professora de Educação Infantil no contexto das creches, davam-me a certeza empírica de ser, tal instituição educativa um ambiente no qual – não somente a criança pequeninha está aprendendo a se relacionar com o mundo e apropriando-se dos objetos da cultura humana que a constituem, dentre eles destaco a linguagem oral, a escrita, os livros, a ilustração, as artes plásticas, dentre outros – mas também os professores que ali estão e vão podendo, se assim o desejarem, ir cuidando de sua formação em serviço de forma cada vez mais consciente.

Segundo a visão de que “[...] somos seres históricos e culturais, [e] aprendemos a ser humanos [diante] de um tempo e de uma cultura” (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017, p. 13), pude compreender que todos nós podemos vivenciar momentos privilegiados de atribuição de sentidos em relação a tudo que nos toca. Notadamente as crianças já reagem desde muito pequenas, atribuindo significação a tudo que vêem, conhecem, experimentam e se relacionam. Diante disso, delimitei as creches como lócus da pesquisa acerca das possibilidades de relação com o livro objeto – intencionando à época realizar pesquisa de campo –, ou melhor, a etapa da vida humana por ela acolhida: a primeira infância, portanto, as crianças menorzinhas com poucos meses de vidas até o seus três anos de idade,

Ciente do fato de que não nascemos leitores, porém de que vamos nos constituindo leitores de diferentes modos ao longo de nossas vidas, creio no lugar da literatura infantil, da leitura literária diária desde a educação da infância, situada em uma perspectiva dialógica, pois, “mais do que pela palavra, é pela enunciação, é pela dialogia, como aponta Bakhtin, que o homem encontrará o caminho possível para pensar o mundo e construir sua própria consciência.” (ARENA, 2006, p. 174).

Trago para mim, assim, a noção que a “[...] leitura, portanto, não existe. É criada quando os homens se encontram na mediação pelo texto escrito, provisória e fortuita como é a própria natureza da linguagem.” (ARENA, 2006, p. 178). E a ideia de que a literatura infantil deve fazer parte da vida da criança na escola da infância, de forma intencional, em situações de contato com a literatura que sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de se expressar, por meio da relação dialógica que se estabelece com ela, bem como compreendendo a função social que a leitura ocupa na vida humana.

Considerando a linguagem como um dos núcleos da minha pesquisa, fruto de relações de troca estabelecidas entre mim e o Outro (professores, colegas de estudo, colegas de trabalhos, autores, textos etc.), opto por me basear teoricamente nos filósofos da linguagem do início do século XX, especialmente Bakhtin e Volóchinov, tudo isso, no intuito de pesquisar a literatura relacionada às crianças pequenas da Educação Infantil, que se desenvolve como uma experiência iniciática, levando em conta as aproximações e relações com as obras literárias, notadamente lembremos o livro-objeto.

Dessa forma, ao considerar essas crianças *sujeitos* de interação autônoma, as quais realizam objetivações e constroem sentidos ‘sozinhas’, em sua agência, diretamente na experimentação prática com os livros ou acompanhadas por um adulto que já sabe ler convencionalmente, procuro engendrar o complemento do recorte temático da pesquisa. Isso contribui para a compreensão das relações que estabelecem com esse objeto cultural complexo.

Por esta vertente, minha preocupação central passou a ser compreender em que medida esses gestos inaugurais do ato de ler podem ser precursores da capacidade e atitude leitora, mediante os livros-objeto.

Em virtude das crenças que compartilho, advindas das concepções da Teoria Histórico-Cultural, de que as crianças pequenininhas estão em processo de desenvolvimento, sendo fundamental observá-las, identificar mediante as suas interações e apropriações quais capacidades humanas estão se formando, tais como a linguagem, o pensamento e outras funções psíquicas superiores, bem como concebendo que as neoformações que se sucedem a cada nível de desenvolvimento, são fatores fundamentais para se compreender o surgimento dos gestos inaugurais do ato de ler, torna-se imprescindível o estudo da periodização do desenvolvimento na pesquisa, com base nos autores Vigotsky, Elkonin e Leontiev.

Todos esses motivos e necessidades, juntamente com a trajetória das inquietações acerca da literatura para infância e suas relações complexas na constituição do pequeno leitor relacionadas à Educação Infantil, delinearam minha pesquisa intitulada, *O livro-objeto e as crianças pequenininhas: convite brincante à constituição dos gestos inaugurais do ato de ler*, objetivando compreender como as características do projeto gráfico-editorial e estético-literário do livro objeto, podem potencializar a apropriação dos gestos inaugurais do ato de ler.

Assim apresentei o projeto de pesquisa no *XXIII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós- Graduação em Educação*, realizado na Unesp de Marília, no mês de novembro de 2021. Na ocasião, os professores participantes da Banca apontaram a necessidade de trazer minhas experiências de vida de modo a contextualizar a intenção da pesquisa, detalhar os aspectos metodológicos em razão da diferenciação entre pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, diminuir de dez para quatro a proposta de obras a serem analisadas.

1.3 Uma ciência outra: questões metodológicas

Ao me basear nos estudos dos filósofos da linguagem uma das grandes contribuições que destaco diz respeito à pesquisa em Ciências Humanas especialmente no que tange às questões metodológicas que subsidiaram minha investigação.

O termo Ciências Humanas já se refere à ciência dos homens, e para Bakhtin (2011) o homem é um ser expressivo e falante. Portanto, seja qual for meu objeto de pesquisa, o outro com o qual eu dialogo na relação, tem voz, sua singularidade, exige que eu me coloque em escuta. Essa expressão também se faz presente por meio de textos e no caso desta dissertação, além dos artigos, teses e dissertações, temos as obras literárias impregnadas das vozes de seus

autores e ilustradores. Vozes que para o autor são palavras no sentido de enunciados. Segundo ele,

[...] a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar seus reflexos também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2016, p.59).

Portanto a alteridade é o ponto de partida para se pesquisar em Ciências Humanas, sobretudo quando relacionadas às áreas de Linguagens. Pois,

“[...] o ser da expressão é bilateral: só se realiza na interação de duas consciências (a do eu e a do outro); a penetração mútua com manutenção da distância; este é o campo de encontro de duas consciências, a zona do contato interior entre elas”. (BAKHTIN, 2017, p. 60).

É nesse encontro de duas ou mais consciências, repletas de múltiplas vivências, que as relações de alteridade propiciam a constituição das singularidades. Eu sou constituído pelo outro. Disso advém a necessidade de eu me colocar à escuta, me abrir para o novo, o diverso, o alheio.

Nesse contexto é que os filósofos da linguagem propõem dispor de questões metodológicas, não de um método. Esclareço que isso não significa falta de rigor científico, mas a procura por uma ciência outra que ressignifique a investigação no intuito de buscar a verdade da relação eu-outro, em um determinado momento social e ideológico, ao invés de se pautar em um conjunto de verdades prontas e universais. Não se trata da ciência da exatidão, mas sim, da ciência da profundidade.

Para continuar a reflexão retorno ao meu objeto de pesquisa, ou seja, a Linguagem Literária presente no livro objeto e sua contribuição na educação das crianças pequenininhas, notadamente para os gestos inaugurais do ato de ler.

Segundo o dicionário etimológico a palavra *linguagem*⁴, tem sua origem no latim *lingua*, que significa “língua” e chegou ao dicionário de língua portuguesa através do termo *lenguatge*. Uma curiosidade, os historiadores acreditam que os antigos romanos cobravam uma taxa de multa junto aos habitantes que falavam demais a qual chamavam de *linguarium*. Ou seja, a palavra latina *lingua* sempre esteve relacionada com o ato da fala, da comunicação.

Desse modo, os filósofos da linguagem contribuem para essa reflexão ressaltando a relação dialógica presente na linguagem. Segundo Volóchinov (2017, p. 218-219), esta é um “acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um e de vários enunciados”. Nesta interação discursiva inerente ao campo das ciências humanas, o diálogo é

⁴ LINGUAGEM. In: DICIONÁRIO Etimológico. Disponível em: <www.dicionarioetimologico.com.br/linguagem>. Acesso em: 15 de dez. de 2022.

aqui compreendido de modo abrangente, não somente na interação discursiva face a face, mas em qualquer comunicação discursiva. Portanto, “[...] um livro, ou seja, um *discurso verbal impresso* também é um elemento da comunicação discursiva.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219). Disso decorre que, ao pensarmos em questões metodológicas de estudo da linguagem, não podemos nos distanciar do caráter social e ideológico dos enunciados, inclusive os do discurso verbal impresso e nessa dissertação por mim desenvolvida, destacamos os enunciados presentes no livro-objeto.

De forma similar, Bakhtin (2016), reflete sobre a importância da interação dialógica no campo das Ciências Humanas. O que foi dito, pode e deve ser dito novamente em uma corrente de enunciações que possibilitam a constituição e o desenvolvimento de “projetos de dizer” dos envolvidos nos encontros dialógicos. Eu pesquisadora, por meio dos enunciados anteriores ao meu, após me colocar na escuta do objeto e sujeitos envolvidos em minha pesquisa, posso realizar os cotejos dos textos, chegando a um “projeto de dizer” constituído por essas trocas.

Ademais todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus alheios – com o quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2016, p. 26).

Nessa direção, Geraldi (2012) indica alguns elementos norteadores nesse processo de compreensão rumo a uma pesquisa em Ciências Humanas, que são: a) ter presente um objeto empírico, b) considerar a contextualização dos enunciados, c) produzir a compreensão ativo-dialógica, c) dar contextos a um texto. A reflexão acerca de cada um deles, faz-se necessária, posto que me nortearam no desenvolvimento da pesquisa e nesta dissertação.

Em relação ao objeto empírico, ou seja, uma problemática que seja própria da ciência humana e na qual o pesquisador encara a duplicidade de ser sujeito e, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento na relação eu-outro, é primordial rememorar a premissa de que toda investigação em Ciências Humanas tem como objeto de estudos o ser expressivo e falante,

O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. [...] A exatidão pressupõe a coincidência da coisa consigo mesma. A exatidão é necessária para a assimilação prática. [...] Por isso o conhecimento aqui não nos pode dar nada nem garantir, por exemplo, a imortalidade como fato estabelecido com precisão e dotado de importância prática para a nossa vida. (BAKHTIN, 2011, p. 395).

Assim, ao pensar na constituição dos gestos inaugurais do ato de ler, as crianças são vistas como seres expressivos, falantes, sujeitos de direitos que em seu nível de

desenvolvimento podem se relacionar com as obras literárias – objetos da cultura – de forma singular. Bem como, autores e ilustradores são considerados “outros singulares” que tem seu “projeto de dizer” encarnados nas obras analisadas.

A começar do entendimento da contextualização do enunciado, com base nas premissas bakhtinianas, o ato de pesquisar é um acontecimento único, devido à singularidade dos sujeitos envolvidos. O conhecimento é produzido de forma partilhada, na compreensão que o sujeito tem de si, através do olhar e da palavra do outro. Os contextos se dão mediante a realidade extra verbal dos enunciados.

Tal contextualização advém a constituição da compreensão ativo-dialógica, ou seja, a possibilidade da contrapalavra, da não submissão à palavra do outro. A abertura de espaço para que as palavras alheias reverberem em meu interior, e que responsivamente, eu as devolva repletas de enunciados outros para a relação. Isso porque,

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, mas literalmente a partir da primeira palavra do falante. (...) O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma execução etc. (BAKHTIN, 2016, p. 25).

Para esse fim, na realização dessa investigação, a categoria bakhtiniana do cotejo foi de extrema relevância como instrumento investigativo metodológico, pois me possibilitou interpretar e dialogar com uma diversidade de textos e multiplicidade de vozes. Algumas vezes encontrei respostas e concordâncias, outras vezes questionamentos e contraposições, muitas vezes contemplação e aprofundamento. Mas os conceitos elaborados nesta caminhada, mesmo que de forma provisória, deram voz a meu “projeto de dizer”, o qual espero, possa contribuir para “os outros” que porventura o lerem. Porque,

O aprofundamento do empreendimento interpretativo resulta da *ampliação do contexto*, fazendo emergirem mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva. Não para enxergar nestas vozes a fonte do dizer, mas para fazer dialogarem diferentes textos, diferentes vozes. O múltiplo como necessário à compreensão do enunciado, em si único e irrepitível. A unicidade se deixa penetrar pela multiplicidade. Cotejar textos [...] é a única forma de desvendar os sentidos (GERALDI, 2012, p. 29-30, grifos do autor).

Desse modo, o cotejo pode ser considerado para além da relação entre textos, se alargando na relação do pesquisador com o objeto de sua pesquisa. Nesse sentido, “[...] o pesquisador relaciona-se com seus outros.” (GERALDI, 2012, p. 37), que abrangem os sujeitos da pesquisa, aqueles que serão os leitores desta, seus pares da academia e/ou do mundo da pesquisa.

Como afirmou Bakhtin (1997, p. 404), “[...] o cotejo não é o caminho para a compreensão, ele é a própria compreensão”. Compreensão que deve ser ativa e criadora, pois, os sentidos principalmente em pesquisas que envolvem Ciências Humanas são sempre provisórios. Portanto, “[...] não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico” (BAKHTIN, 1997, p. 413).

1.4 Revisão de literatura: o diálogo que faz história

O momento de diálogo com as produções de autores que pesquisaram temáticas próximas as da minha foi essencial para que pudesse dimensionar, por meio das teses e dissertações analisadas, as possibilidades e a construção coletiva de que se trata a pesquisa na comunidade científica, pois vivemos “[...] em um mundo de palavras do outro, de tal modo que as complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem.” (GEGe, 2019, p. 31).

Para a revisão de literatura acessei o Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando produções acadêmicas científicas já publicadas sobre o tema. Como marco temporal foi considerado o ano de 2009, data de publicação da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), que instituiu a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por tratar-se de marco legal que regulamenta princípios, fundamentos e procedimentos para as políticas públicas na área e na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares em relação à Educação Infantil em âmbito nacional.

Como anteriormente justifiquei, os estudos e pesquisa bibliográfica centraram-se na faixa etária atendida pela creche, ou seja, crianças de zero a três anos de idade, com base na nomenclatura e divisão apresentada pela Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Para a efetivação das buscas, utilizei os recursos da base pesquisada delimitando as expressões de busca constantes no título e uso de operadores booleanos AND e OR. A primeira expressão de busca que utilizei foi Literatura Infantil and creche or livro objeto, sem aspas, refinando os resultados no período supracitado 2009 a 2022 e assinalando as áreas referentes às Ciências Humanas e Educação. Retornaram 4.482 resultados. Desse modo, realizei novamente a pesquisa acrescentando aspas nas expressões de busca, de forma a restringir os resultados. Retornaram 2.799 resultados.

Em seguida, alterei a expressão de busca para “Literatura Infantil” and “Livro-objeto”

or “pequeno leitor”. Retornaram 2.647 resultados. Sendo assim, procedi a leitura dos títulos e palavras-chaves descartando aqueles que, porventura, fizessem menção à pré-escola, já que o lócus da pesquisa tratava-se da etapa da creche. Nessa leitura foi possível desconsiderar aquelas teses e dissertações que tratavam de temáticas específicas referentes às questões Étno-raciais, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Ensino religioso, Matemática, Arte, Ciências e Ensino Médio. Restaram 980 resultados, sendo assim, abri os respectivos links e verifiquei por meio dos resumos quais temáticas e corte etário, se aproximavam ou não de minha pesquisa.

Rememoro os critérios de inclusão, citados anteriormente; 1) recorte temporal previsto de 2009 a 2022; 2) produções acadêmicas nas quais constem um ou mais dos descritores no título ou em seus resumos; 3) faixa etária de 0 a 3 anos de idade (creche).

Após esse processo minucioso cheguei a três dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado, totalizando oito produções, as quais li na íntegra de modo a dialogar com as diferentes vozes, intencionalidades e conclusões apresentadas.

Quadro 1 – Mapeamento de pesquisas sobre a temática investigada

Autores	Título	Tipo de Programa /Instituição	Ano
Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos	Leitura Literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz	Mestrado em Educação UFRJ	2013
Nivia Barros Escouto	A formação do leitor - literário na educação infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária	Mestrado em Educação UFSC	2013
Cristiane Aparecida da Silva Pastre	Teoria Histórico-Cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil	Mestrado em Educação UEM	2018
Fernanda Gonçalves	As palavras e seus deslimites: a relação dos bebês	Doutorado em Educação UFSC	2019

	com os livros na educação infantil		
Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva	O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância	Doutorado em Educação FCT/UNESP	2019
Pablo Luiz de Faria Vieira Da Silva	Bebês e literatura: percursos em uma creche pública do município do rio de janeiro	Doutorado em Educação UERJ	2020
Thais Otani Cipolini Zerbinatti	Práticas culturais de leitura na creche: livros, educadoras e crianças	Doutorado em Educação UNICAMP	2020
Juliane Francischeti Martins Motoyama	Bebeteca: engatinhando entre livros	Doutorado em Educação FCT/UNESP	2020

Fonte: elaboração própria.

Durante a leitura das teses e dissertações especificadas, pude perceber que os autores, utilizaram algumas referências similares às minhas tais como Bakhtin no tocante à Filosofia da Linguagem, Vygotsky em relação à teoria Histórico-Cultural. Compartilham da premissa de considerar a creche como espaço privilegiado para o encontro entre as crianças pequenininhas (desde a primeiríssima infância) e os livros. De forma análoga a mim compreendem a literatura infantil como fonte de humanização e possibilidade de formação do leitor. Reiteram a importância de oferecer momentos em que a criança vivencie as experiências literárias, por meio da escolha de obras de qualidade e consequente formação do professor para que isso se efetive. Esses pesquisadores utilizaram a abordagem etnográfica com pesquisa qualitativa por meio de observações e registros fotográficos e estudo de caso. Uma das teses trouxe análise de obras pop-ups.

Mattos (2013) investigou as interações e relações das crianças entre si e com os adultos, mediante a relação e leitura com o livro infantil. No tocante às concepções de linguagem e de sujeito, bem como aspectos metodológicos de pesquisa, foi pautada em estudos de Bakhtin (2003, 2009), Benjamin (1994, 1995, 2002) e Vigotski (2000, 2007, 2009), e pela interlocução com Barjard (2007), Queirós (2012) Corsino (2010), Yunes (2009), Zumthor (2010), no campo da literatura e da leitura literária. Em relação ao trabalho educativo em creches se considerou os autores Guimarães (2008, 2011); Schimitt (2008); Rocha, (2012). A

pesquisa evidenciou que livros e leituras vivenciados no cotidiano da creche, propiciam às crianças experiências socioculturais em que elas buscam apreender sentidos, envolve percepções sensoriais, como voz, olhar, gestos, constituindo uma performance leitora, bem como relação de alteridade quando as crianças ficam diante do livro, da professora e sua voz, revelando possibilidades de leitura com as crianças. A autora aborda elementos de práticas e mediação de leitura. Tece contribuições sobre o livro e seus elementos – projeto gráfico, cores, ilustrações, traços e estilos que dialogam com minha pesquisa.

Escouto (2013) se centrou na forma como os bebês interagem com a literatura. A sustentação teórica baseou-se em pressupostos da teoria do dialogismo, de Bakhtin (1976, 2010) e na psicologia histórico-cultural, especialmente no pensamento de Vygotsky (1996, 2007, 2009) no que diz respeito a conceitos de infância, aprendizagem, imaginação e criação. Concluiu que a formação do leitor-literário tem seu espaço na creche quando se proporciona condições e se fornece elementos por meio do convívio da criança com adultos-leitores, com as outras crianças que frequentam a instituição e pelo acesso a livros de leitura de forma sistemática no âmbito institucional da etapa da Educação Infantil. Explicita o processo de relações que a criança estabelece com seus possíveis interlocutores e com a palavra literária no percurso do ato de leitura literária no contexto das creches utilizando categorias bakhtinianas em suas análises, que contribuiu para iluminar minhas investigações. Estabeleceu a possibilidade de a leitura literária começar já com na educação de bebês, por meio da história narrada pelo adulto, bem como àquelas que são disponibilizadas às crianças sem antes serem lidos ou avaliados pelo professor.

Pastre (2018) realizou pesquisa bibliográfica focada no entendimento da Literatura Infantil como possibilidade de formação humana amparada na Ciência da História e Teoria Histórico-Cultural, essencialmente na obra de Vygotsky (1896-1934). Apresentou reflexões acerca das possibilidades de intervenções didáticas em relação à Literatura Infantil, com vistas a desenvolver as habilidades humanas das crianças desde a Educação Infantil, considerando a relação entre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores exemplificada por meio da proposta de desenvolvimento de recursos didáticos como as “Caixas que contam histórias”. Para além dos aspectos didáticos, contribuiu com investigações sobre a humanização das crianças que dialogam com minha pesquisa. Constatou que a Literatura Infantil, se considerada como conteúdo, estratégia e recurso, constitui-se como uma das possibilidades de desenvolvimento e aprimoramento das funções psicológicas superiores das crianças, em especial as da Educação Infantil, questão primordial a ser refletida nas proposições de formação de professores.

Gonçalves (2019) analisou em sua tese como acontecem as relações de 14 bebês com os livros no contexto da creche. Mais especificamente, se os bebês têm acesso aos livros e quais as possibilidades interativas que este objeto cultural promove. Em relação aos aspectos teóricos baseou-se em estudos sociais da infância, sobretudo na especificidade da etapa da Educação Infantil: Graue, Walsh (2003), Rocha (2008), Sarmiento (2006) Agostinho (2004, 2016), Coutinho (2010, 2012), Ferreira (2010), Barbosa (2010, 2014), Buss-Simão (2012) e Schmitt (2011, 2014). Em relação à discussão teórica acerca da importância do livro e da Literatura Infantil alicerçou a pesquisa nas autoras Debus (2006), Reyes (2010), Paiva (2013, 2016), Parreiras (2012), Baptista (2010), Spengler (2017), muitos também utilizados por mim. No tocante à relação corporal dos bebês com os livros, o diálogo foi tecido com Le Breton (2007, 2009) e Buss-Simão (2016). Como resultados da pesquisa, demonstrou que as interações dos bebês com os livros se constituem principalmente pela relação corporal, com modos próprios de leituras sensoriais, nas quais o corpo é a narrativa (corpo-narrativa). E, nessa relação, a Educação Infantil tem um importante papel, por meio da mediação sem intervenção direta das professoras, que se revelam por ações como a organização de tempos e espaços, como também por uma ação direcionada das professoras, em momentos de contações lúdicas de histórias. Concluiu que para os bebês, o livro é também brinquedo, o texto literário é também brincadeira. O aspecto brincante das obras literárias foi de igual forma analisado em minha pesquisa, sendo que essa tese trouxe contribuições para meus cotejamentos.

Silva (2020) desenvolveu uma pesquisa qualitativa realizada por meio de estudo de caso etnográfico da primeira bebeteca de uma creche municipal com os bebês e as crianças de duas turmas: um Berçário e um Maternal. A tese da pesquisa comprovou a hipótese de que as mediações do educador próprias para o aprendizado e o desenvolvimento da atitude leitora são aquelas que consideram os gestos embrionários da capacidade de ler e as estratégias de leitura em formação, respeitando-se as especificidades dos bebês e das crianças pequenininhas. Para tanto, buscou compreender teoricamente o desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 3 anos, o ato de ler, as possibilidades de utilização de estratégias de leitura com a primeiríssima infância e a mediação do ato cultural de ler. De forma complementar, analisou como elaborar e implantar práticas pedagógicas de mediação de leitura com crianças de 0 a 3 anos, privilegiando as dimensões dos gestos embrionários da prática leitora (GIROTTTO; SOUZA, 2014); as estratégias utilizadas antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998); as estratégias de compreensão leitora estudadas por Girotto e Souza (2010); e as estratégias interativas e os estímulos realizados por meio de perguntas e respostas (WHITEHURST, 2002). Como resultado da investigação, delineou uma proposta metodológica de educação literária na

primeiríssima infância. A pesquisa contribuiu para as reflexões acerca dos gestos embrionários de leitura, que abordei como gestos inaugurais do ato de ler devido às concepções ligadas ao desenvolvimento infantil e trato de forma menos sistematizada por categorias em minha pesquisa.

Silva (2020) em sua tese investigou por meio de pesquisa qualitativa práticas pedagógicas que relacionam bebês e a literatura para crianças em uma creche municipal pública do Rio de Janeiro. O embasamento teórico pautou-se nas contribuições de Bakhtin (2011, 2014), Benjamin (2012) e Vigotski (2011, 2017), sendo desenvolvida por meio de experiências na unidade pesquisada – período da inserção, choro, planejamento, brincadeiras – e do grupamento de berçário – os bebês e os livros. A pesquisa registrou a literatura com bebês, como prática social e elemento cultural importante para o desenvolvimento das crianças, evidenciando a centralidade do trabalho pedagógico com a literatura na Educação Infantil, sendo a creche identificada, no contexto da pesquisa, como espaço primordial para a vida das crianças pequenas, suas famílias e formação continuada de seus profissionais por ser um espaço de vida coletiva.

Zerbinatti (2020) investigou as práticas de leituras existentes na creche voltadas para as crianças de zero a três anos, tomando como referenciais teórico-metodológicos autores da história cultural, o filósofo Walter Benjamin e intelectuais brasileiras que pensam sobre a educação infantil. Partiu de uma análise sobre os textos dos livros pop-ups que desqualificava a prática de leitura como uma expressão da cultura, possibilitando durante a pesquisa desconstruir diversos pré-conceitos relativo às concepções de leitura, livros e leitores, vigente no cotidiano educativo-pedagógico dos docentes. Essa experiência de pesquisa demonstrou que as crianças e os bebês da creche não são passivos durante a leitura. Ao contrário, interagem, comentam, contam, dão voz e outros sentidos às narrativas apresentadas. De forma complementar evidenciou a necessidade de se pensar a formação das educadoras de maneira abrangente incorporando as experiências de leitura no âmbito pessoal e profissional. A utilização do livro pop-up que se insere como livro objeto suscitou meu interesse de imediato, contudo esse é tratado mais como elemento de mediação de leitura do que pelo viés de formação leitora.

Motoyama (2020), na sua pesquisa investiga a configuração de bebetecas e a mediação de leitura que nelas acontece, considerando a formação dos bebês leitores. Para tanto se pauta nas etapas do desenvolvimento infantil e nas dimensões dos gestos embrionários de leitura: Espaço-temporal; Modal; Objetal e Relacional (GIROTTO; SOUZA, 2015). Parte de um Estudo de Caso para compreender como as auxiliares de biblioteca escolar do sistema municipal

de ensino de Presidente Prudente – SP, participantes do curso de “Dinamização dos Espaços de Leitura”, promovido pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), concebem/organizam espaço e acervo, para coletivamente propor mudanças que constituam uma bebeteca real. Como resultado, indicou a necessidade de investimento em materialidades específicas e em materiais de leitura com contraste de cores para atendimento dos bebês. Aproxima-se da minha pesquisa, de forma análoga a de Silva (2020), em relação aos atos de leitura.

A revisão de literatura evidenciou que ainda é recente o debate que articule a literatura infantil ao trabalho com as crianças da creche, na perspectiva dialógica dos filósofos da linguagem. Também não retornaram resultados específicos acerca do trabalho com o livro objeto, foco de minha pesquisa, o que demonstra a relevância de investigar esse objeto de estudo em específico.

1.5 Análise de obras literárias: livro-objeto

Uma etapa metodológica importante desta dissertação se constituiu na análise de quatro obras literárias. Para estabelecer os critérios de escolha defini como fonte para a seleção, obras indicadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em busca de uma aceitação do público infantil, bem como projeto gráfico-editorial com padrão de qualidade.

A FNLIJ recebe das editoras as primeiras edições dos livros publicados, anualmente, para análise e seleção. Depois de lidos, os livros considerados de melhor qualidade são selecionados para fazer parte do Acervo Básico da FNLIJ, criado em 1996 com o objetivo de orientar a compra de um acervo inicial por Secretarias de Educação, escolas e bibliotecas.

Anualmente O Prêmio FNLIJ é concedido pela instituição aos melhores livros de literatura infantil e juvenil, que hoje conta com 18 categorias: Criança, Jovem, Imagem, 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 FNLIJ disponibiliza o selo eletrônico do Prêmio FNLIJ para os premiados.

Desse acervo básico surge a seleção Altamente Recomendáveis/FNLIJ. São os dez melhores livros nas categorias: criança, jovem, imagem, poesia, informativo, tradução (criança, jovem e informativo), cujos escritores, ilustradores, tradutores e editores recebem a láurea Altamente Recomendável, criada em 1975.

Diante desse amplo acervo estabeleci como critérios de inclusão àqueles que,

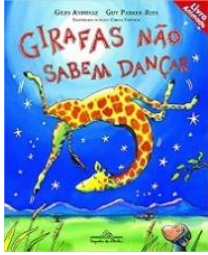
semelhante ao realizado na revisão de literatura, se circunscreviam no recorte temporal entre 2009 a 2022. Realizei a pesquisa das premiações nas redes sociais (*site e facebook*) da FNLIJ, especificamente nas categorias voltadas para as crianças, tanto em relação às obras nacionais como traduções. Para refinar as escolhas, de modo que as obras se circunscrevessem em características inerentes ao livro-objeto, analisei por meio da sessão biblioteca do site as capas e sinopses das obras, bem como características técnicas apresentadas.

Desse modo, me pautei nos seguintes critérios de busca relativos ao projeto gráfico-editorial pensado para enriquecer as narrativas voltadas para a infância: 1) Projeto gráfico-editorial e materialidade; 2) Diferenciação de tamanho, formato e estrutura; 3) Incorporação de elementos sensoriais, gráficos e paratextuais⁵ à narrativa. Por meio desse viés, iluminada pelos projetos gráfico-editoriais e pautada nos estudos teóricos que destacam as características do livro-objeto nesta dissertação, foram selecionadas as quatro obras literárias que compõem o *corpus* dessa pesquisa. Segue a relação destas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Obras selecionadas para a pesquisa

Capa/Título	Autor/Ilustrador	Editores	Premiação FNLIJ	Crítérios de seleção mediante o projeto gráfico-editorial
Zoo 	João Guimarães Rosa Seleção de Luiz Raul Machado Roger Mello	Nova Fronteira	2009 – Produção 2008 Categoria: Projeto Editorial	Materialidade: hibridismo no projeto

⁵ Segundo o 'E-Dicionário de Termos Literários', paratexto designa aquilo que rodeia ou acompanha marginalmente um texto e que tanto pode ser determinado pelo autor como pelo editor do texto original. O elemento paratextual mais antigo é a ilustração. Outros elementos paratextuais comuns são o índice, o prefácio, o posfácio, a dedicatória ou a bibliografia. O título de um texto é o seu elemento paratextual mais importante e mais visível, constituindo, como observou Roland Barthes, uma espécie de 'marca comercial do texto'. Assim, consideram-se como paratextuais todos os elementos que fazem parte de um texto ou de uma obra — o título, o prefácio, a dedicatória, os nomes dos capítulos, dentre outros —, assim como os que foram construídos sobre esse texto, explicando-o, analisando-o, comentando-o (como, por exemplo, comentários, entrevistas, notícias, críticas). Trata-se, portanto, de duas modalidades/categorias paratextuais: o peritexto (no espaço físico da obra) e o epitexto (exterior à obra, mas sobre ela), segundo Gerard Genette (2009, p. 10-11). Como, e de acordo com a pesquisa realizada, se atribui a Genette o estudo sobre paratextualidade, em que este autor se debruça sobre as especificidades do peritexto e do epitexto como as duas modalidades paratextuais. Considero que devemos nos guiar pela sua terminologia, tendo como referência as realidades que designam.

Girafas não sabem dançar 	Giles Andrade/ Guy Parker-Ress Engenharia de papel Corina Fletcher	Companhia das Letrinhas	2010 - Produção 2009 Categoria: Livro Brinquedo	Materialidade: uso do pop-up possibilitando interações brincantes via experiências sensoriais e imagéticas
O livro com um buraco 	Hervé Tullet	Cosac Naify	2015 - Produção 2014 Categoria: Livro Brinquedo	Diferenciação de tamanho, formato e estrutura
Se eu abrir essa porta agora 	Alexandre Rampazzo	SESI	2019 - Produção 2018 Categorias: Criança/ Melhor Projeto Editorial	Diferenciação de formato e estrutura

Fonte: elaborado pela autora

1.6 Estrutura da dissertação

A presente dissertação ficou estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro, em parte já apresentado, intitulado, *Mundo vivido e mundo sonhado: a constituição de uma leitora pesquisadora*, no qual trago meu percurso vivido, relacionando-o à literatura e às vozes outras que me constituíram, em diferentes lugares e tempos, como criança, aluna, professora e pesquisadora a fim de contextualizar as escolhas para empreender a pesquisa de mestrado. Complemento explicitando os aspectos metodológicos da investigação, bem como as contribuições de teses e dissertações obtidas por meio da revisão da literatura já produzida sobre o tema. Finalizo compartilhando os encaminhamentos realizados para a seleção dos livros-objeto que compuseram o *corpus* da pesquisa.

No segundo capítulo, nomeado *Iluminando os conceitos de linguagem, leitura e escrita por meio da Filosofia da Linguagem*, reflito acerca de conceitos basilares advindos das escolhas teóricas pautadas nos estudiosos da filosofia da linguagem do início do século XX, especificamente Bakhtin (1885-1936) e Volóshinov (1895-1975), para compreender as implicações dessas concepções na pesquisa referente às possibilidades de leitura por parte das crianças em aproximações com o livro-objeto.

Já no terceiro capítulo, intitulado *Literatura, bebês e crianças pequenininhas*, realizo apontamentos acerca da Literatura Infantil no Brasil, entrelaçando alguns aspectos históricos e culturais, pelo fato de compreender a literatura como uma forma privilegiada de humanização, reflito acerca da conceitualização dos gestos inaugurais do ato de ler com base em Girotto (2016) e disserto sobre as especificidades da leitura com bebês até um ano de idade, bem como a leitura com as crianças pequenininhas até três anos de idade, iluminada pelo conceito de periodização da Teoria Histórico-Cultural.

No quarto capítulo, *A aventura dos Livros-objeto*, abordo as potencialidades híbridas desse artefato literário na atualidade, circunscrevendo características fundantes à formação dos gestos inaugurais do ato de ler junto aos bebês e às crianças pequenininhas, relacionadas aos seus aspectos materiais, estéticos e brincantes.

No último capítulo, *Análise de obras literárias: livros-objeto*, realizo a análise de quatro obras literárias no intuito de comprovar ou não as hipóteses levantadas no decorrer da dissertação.

De modo conclusivo, trago as Considerações Finais que se fizeram possíveis na constituição do processo de pesquisa e elaboração da dissertação.

2 ILUMINANDO OS CONCEITOS DE LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA POR MEIO DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM

Ao me propor a investigar a literatura infantil, mediante todo percurso vivido e já compartilhado no primeiro capítulo, a escolha teórica me trouxe para os estudiosos da filosofia da linguagem do início do século XX, especificamente Bakhtin (1895-1936) e Volóchinov (1895-1975), assumindo que somos seres constituídos pela linguagem e pelas relações dialógicas concebidas por meio dela.

Desse modo, passo a discorrer acerca dos conceitos de Linguagem, Leitura e Escrita à luz das contribuições destes autores de modo a relacioná-los com a literatura na educação da infância.

2.1 Mas que linguagem é essa?

Nesta vertente de investigação, pautada em uma abordagem dialógica, é importante lembrar que a linguagem é um elemento primordial da consciência e reconhece a palavra como signo social e, portanto, ideológico. Pois,

A consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo de comunicação social de uma coletividade. [...] A consciência apenas pode alojar-se em uma imagem, palavra, gesto significante etc. Fora desse material resta um ato fisiológico puro, não iluminado pela consciência, isto é, não iluminado nem interpretado pelos signos. (VOLÓSHINOV, 2018, p. 98).

Para o autor, é de fato necessário pensar na linguagem por meio de sua incorporação como enunciado presente nos objetos da cultura humana, nas obras literárias dos autores escolhidos nessa dissertação, que se circunscrevem em um processo específico de atribuição de sentidos, tendo como pano de fundo a relação tempo-espço envolvida em sua produção.

A Cultura humana para Bakhtin agrega o significado da construção da existência do homem dentro de condições socioeconômicas e objetivas de uma sociedade por meio da qual ele “[...] ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural.” (GEGe, 2019, p. 27). Desse modo, de forma diversa dos animais o homem apresenta um segundo nascimento que ele denomina de nascimento social, o qual se dá por meio de “[...] cada fenômeno da cultura que é concreto e sistemático, ocupa uma posição substancial qualquer em relação à realidade pré-existente de outras atividades culturais [...]” (GEGe, 2019, p. 27).

Nessa perspectiva, as crianças pequeninas são seres da linguagem viva. Contudo, os espaços escolares onde habitam as crianças e adultos hoje, ainda são permeados de evocações

acerca de uma linguagem alienante, que separa a vida da palavra, ao contrário daquela preconizada por Bakhtin como ativa, criadora e responsiva, que acontece no encontro do homem com o mundo, na interação social, posto que, “[...] não é o outro homem que permanece objeto da minha consciência, é outra consciência no gozo dos plenos direitos que está ao lado da minha e só em relação à qual a minha própria consciência pode existir.” (BAKHTIN, 2011, p. 343).

No tocante à relação entre cultura e literatura, Bakhtin se pronuncia da seguinte maneira,

A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época. É inaceitável separá-la do restante da cultura e, como se faz constantemente, ligá-la imediatamente a fatores socioeconômicos, passando, por assim dizer, por cima da cultura. (BAKHTIN, 2017, p. 11).

Afinal, são as relações, forças propulsoras do encontro das intersubjetividades que permitem a compreensão na forma de interação, que não pode ser reduzida ao diálogo face a face, mas se faz presente na literatura, na arte, na dança, teatro, música, ou seja, produções humanas, que são constituídas pelo heterogêneo das vozes sociais e visão que se articula ao meu ideal de pesquisadora em busca de pensar a linguagem nas relações entre as crianças e o mundo literário, pois, seja na vida acadêmica, seja na vida profissional, as categorias da filosofia da linguagem acenam como possibilidades para agirmos responsavelmente sobre as temáticas que criticamos.

Nessa direção, como bem diz Bakhtin, devemos buscar o encontro das singularidades, da relação recíproca de compreensão, tendo como porta de entrada a alteridade. Toda palavra, sendo aqui tomada no sentido de enunciado, só existe na relação eu-outro. A palavra do outro se reflete e se refrata nas minhas palavras, isso porque,

Minha palavra e minha voz, nascidas da palavra do outro ou dialogicamente estimuladas por ela, mais cedo ou mais tarde começam a libertar-se do poder dessa palavra alheia. Esse processo se complexifica pelo fato de que as diferentes vozes dos outros entram em luta pela consciência do indivíduo [...]. (BAKHTIN, 2015, p.143).

Trata-se do encontro de diferentes e múltiplas vozes, que se confundem, mas não devem colonizar a consciência alheia. Portanto, não se trata de uma palavra monológica, única, isolada de um contexto e do qual não participem outras vozes, porque ao pensarmos na linguagem precisamos considerar as relações de dialogia constitutivas do humano. Somos convocados a proferir uma contrapalavra às palavras do outro e construir uma compreensão ativa e responsiva.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 171).

Nessa proferição de palavras e contrapalavras, segundo Volóchinov (2018), há de se ter claro que todo enunciado por sua orientação social em um discurso dialógico para o outro, pressupõe uma relação sócio-hierárquica que existe entre os interlocutores, que constitui o “auditório”, fora do qual

[...] não ocorreu nem pode ter ocorrido nenhum ato de comunicação discursiva [...]. Em prol dos interesses do escritor, que cria não só os enunciados, mas também toda a *imagem exterior* do personagem, é preciso observar que os chamados “modos do homem” (“saber se comportar na sociedade”) são, em sua essência, *uma expressão gestual da orientação social do enunciado*. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 280-281, grifos do autor).

Desse modo, um mesmo enunciado em condições e em um ambiente diferente, sempre terá sentidos diferentes, muitas vezes subentendidos. Especificamente, “[...] nenhuma palavra reflete de modo absolutamente preciso (objetivo), o seu objeto, o seu conteúdo” (VOLÓCHINOV, 2018, p.314). Em consequência, só se torna palavra por meio da comunicação social viva, “[...] no enunciado real, que pode ser compreendido e avaliado não só pelo falante, mas também por seu auditório possível e presente”. (VOLÓCHINOV, 2018, p.315). O autor complementa,

Seria inútil procurar resolver o problema da estrutura do enunciado que é feito na comunicação, sem considerar as condições sociais reais – quer dizer, a situação – que suscita tais enunciados. Nós somos assim conduzidos a formular uma última proposição: a essência verdadeira da linguagem está no evento social que consiste em uma interação verbal, e se encontra concretizado em um ou vários enunciados. (VOLOCHINOV, 1981, p. 288).

De forma similar, para Bakhtin os enunciados têm sua produção circunscrita em um horizonte social e uma grande temporalidade (cronotopo). O horizonte social trata-se do espaço-tempo do enunciado, pois, “[...] cada grupo construirá seu repertório de signos e enunciados que direcionarão as criações ideológicas de sua época” (GEGe, 2019, p. 58). Já a grande temporalidade trata-se do tempo histórico, pois, “[...] é a dimensão do movimento no campo das transformações e dos acontecimentos” (GEGe, 2019, p. 25).

Nesse sentido, a linguagem literária possui marcas do seu tempo-espaço que possibilita ao leitor que com ela interage, não só compreender as concepções do autor e toda gama de sentidos por meio dos signos e enunciados ideológicos ali representados, como também estabelecer relações com os signos e enunciados ideológicos de sua temporalidade, alargando sua visão de mundo.

Volóchinov (2019) complementa que ao compreendermos uma palavra é como se a traduzíssemos do discurso do outro para o nosso discurso interior, circundando-a de novas palavras e significados, circunscrevendo-a em lugar especial no fluxo de nossa consciência.

Desse modo, a palavra é determinada por dois fatos principais, procede de alguém e é direcionada para alguém. Sobre isso, o filósofo soviético assevera que

O significado da orientação da palavra para o interlocutor é de excepcional importância. Em substância a palavra representa um ato bilateral. Ela vem determinada em igual medida seja de quem ela provém quanto a quem é dirigida. Esta é uma palavra própria enquanto produto de uma relação recíproca entre falante e ouvinte. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 127, grifos do autor).

De forma similar, segundo Bakhtin (2011), trata-se do excedente de visão, pois, quando contemplo o outro independentemente da situação ou proximidade em que ele se encontra em relação a mim sempre minha visão se alarga, e a troca que se estabelece amplia minha visão. Porque,

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente, urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. Esse excedente da minha visão, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituibilidade do meu lugar no mundo; porque nesse momento e nesse lugar em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2011, p. 21)

É a troca do “eu sou” (identidade) pelo “eu-outro” (alteridade), pois nessa relação vou me constituindo, na possibilidade de ocupar centenas de lugares e me libertar da prisão do “eu”. Nas obras literárias esse excedente de visão transborda pelas páginas dos livros por meio de escritos, imagens, metáforas, personagens, lugares, experiências e muito mais.

Por conseguinte, em toda vivência e pesquisa relacionada com educação e linguagem, não poderá faltar esse ingrediente essencial, a busca pelo excedente de visão. Pois, no inacabamento, próprio do ser humano, tudo está em movimento. “E os signos, as ideologias, as palavras, aquilo que significa, as materialidades sobre as quais nós colocamos nosso ponto de vista é que vão produzir essa força de alteridade que nos altera [...]” (MIOTELLO, 2018, p.36)

De forma complementar, porém não menos importante, a Linguagem é permeada de ética e estética, que são impossíveis de ser pensadas separadamente, pois, se trata das dimensões constitutivas da arquitetura do sujeito humano, já que

[...] o mundo se dispõe em torno de um centro valorativo concreto, que é visto e pensado. O que constitui esse centro é o ser humano: tudo nesse mundo adquire significância, sentido e valor apenas em correlação com o homem – com aquilo que é humano. (BAKHTIN, 2012, p.79)

Neste cenário, a ética para Bakhtin, refere-se ao processo de agir no mundo ocupando o lugar singular ao qual se é destinado, o que corresponde a conjunto de obrigações e deveres concretos encharcados de responsabilidade e responsividade. Nas palavras do autor,

O ato ou ação responsável é precisamente aquele ato realizado sob a base de um reconhecimento da minha obrigatória (dever-ser) unicidade. É essa afirmação do meu não-álibi no Ser que constitui a base da minha vida sendo tanto real e necessariamente dada *como também* sendo real e necessariamente projetada como algo-ainda-por-ser alcançado. É apenas o meu não-álibi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável e real (através de uma referência emocional-volitiva a mim mesmo como aquele que é ativo. (BAKHTIN, 2012, p. 60).

Na perspectiva da filosofia da linguagem, a estética assume conotação diferenciada daquela que comumente encontramos em outros campos de estudo. Entendida como “[...] a forma de dizer na arte, a reflexão posterior e exotópica (de fora, distante) do ato, a fim de dar-lhe acabamento (GEGe, 2019, p.39). Ou seja, com acabamento, não acabada, devido ao processo axiológico da minha relação com o outro, da consciência que eu tenho do outro.” O ato estético dá à luz ao existir em um novo planeta axiológico do mundo, nascem um novo homem e um novo contexto axiológico – plano do pensamento sobre o mundo humanizado (BAKHTIN, 2011, p. 177).

Ora, o enunciado estético não se faz presente somente nas artes, ele compõe as demais produções da cultura humana. Nas produções literárias, objeto desta pesquisa, o elemento estético é visto pelo contexto da cultura, conclama a índole interdiscursiva e dialógica da linguagem.

Concluindo, na filosofia da linguagem, a palavra se posiciona sempre na relação eu-outro. É a palavra social também presente nas obras literárias, feita de vozes que povoaram a vida dos autores e ilustradores, que serão acolhidas pelo leitor ouvinte e que se tornam palavra interior sendo absorvidas pelo psiquismo deste. São palavras se entrelaçando com as muitas vozes que o constituem e retornam ao exterior na forma de contrapalavras, que por sua vez são inseridas novamente no meio social e ganham caráter refratário.

Nisso reside a beleza quase imperceptível da humanização presente na literatura infantil, objeto de estudo desta dissertação, uma vez que por meio dela, as crianças pequenininhas começam a se apropriar em seu psiquismo, de acordo com seu nível de desenvolvimento, das vozes, sentidos e enunciados presentes nas narrativas que ouvem.

2.2 Leitura e escrita na educação da infância

A Educação Infantil trata-se de território fértil e inovador para práticas educativo-pedagógicas que enfatizam o enriquecimento das experiências de vida dos bebês e das crianças pequenas. Momento precioso do desenvolvimento infantil, no qual por meio das relações que

estabelece com os objetos da cultura e pessoas com as quais convive, vai se apropriando das qualidades humanas e desenvolvendo sua personalidade. As crianças pequenas são,

[...] aqueles que estão aprendendo a se expressar, aqueles que procuram com esforço e dedicação, compreender o mundo, aqueles para quem urge um entorno amoroso e dialógico para entrar na cultura e construir seu próprio psiquismo; no entanto eles podem acabar sendo os menos visíveis de nossa sociedade. (LOPEZ, 2018, p. 16).

Nesse sentido, para balizarmos essa e outras reflexões dessa seção, além dos aportes teóricos da Filosofia da Linguagem, utilizarei as contribuições da Teoria Histórico-Cultural,

Para essa teoria, o homem não nasce humano, mas aprende a sê-lo à medida que atua sobre a realidade e se apropria da cultura humana e a transforma; pode-se entendê-la como conjunto da cultura humana e da natureza que existe fora do homem, objetivamente, independente dele. É por meio das relações com os objetos socialmente criados e com os outros homens presentes e passados – e que deixam a marca de sua atividade nos objetos da cultura historicamente produzidos – que o homem se humaniza. (MELLO, 1999, p.17).

Nessa perspectiva, a Educação Infantil não se trata de momento preparatório para o Ensino Fundamental, sendo que, como educadores compromissados com o desenvolvimento infantil e a humanização, devemos nos mobilizar no sentido de evitar práticas de antecipação da escolarização na primeira infância. Dentre elas, a recorrente preocupação relativa à indagação se devemos ou não considerar a preocupação de “ensinar a ler e escrever” junto às crianças pequenas.

Nessa direção, Miller e Mello (2008) alertam quanto a importância de evitarmos tal antecipação que refletem em práticas que submetem as crianças ao aprendizado da leitura e da escrita pela via do treino, cópia e memorização de letras, sílabas, palavras, ou seja, o aspecto técnico da escrita. Salientam que as especificidades das crianças nesse momento único do desenvolvimento e humanização são esquecidas, juntamente com a importância da adequada aprendizagem desta por sua relevância histórico-cultural própria da espécie humana. Na voz das autoras,

Em consequência, as turmas de Educação Infantil, agora mais abreviada, não terão mais tempo e ambiente para as brincadeiras e as fantasias infantis, pois estarão ocupadas com essas tarefas de escrita, pensadas em função do seu preparo para o processo sistemático de alfabetização que virá em seguida. Com isso, paradoxalmente, as crianças deixam de formar as bases necessárias para a aprendizagem da escrita a função simbólica que se forma no desenho, na pintura, na modelagem; o controle da vontade e da conduta favorecido pelo jogo de faz-de-conta; a necessidade de expressão que se forma com a vivência em atividades que tenham sentido e significado para as crianças como o canto, a dança etc. (MILLER; MELLO, 2008, p. 02).

Desse modo, a partir da valoração que a escrita possui em nossa sociedade emerge o compromisso de trabalharmos a escrita como objeto cultural complexo, considerando-se a sua função social e garantindo a expressão e comunicação por parte das crianças. Nesse sentido,

Vigotsky (1955) salienta a importância de a escrita não ser trabalhada artificialmente com a criança. E complementa,

[...] o melhor método de ensino não é aquele com o qual se ensina a ler e escrever, mas o que faz com que ambos os hábitos sejam objetos da brincadeira. Isto requer que a escrita passe a ser um elemento da vida da criança como é, por exemplo, a fala. Da mesma forma como aprendem a falar espontaneamente com o outro, devem aprender, por si mesmas, a ler e a escrever. (VIGOTSKY, 1995, p. 203, tradução nossa).

A teoria histórico-cultural indica a necessidade da Educação Infantil, considerar a Cultura Escrita para a humanização das crianças em questões voltadas à linguagem. Por cultura escrita, compreende-se, um “[...] instrumento cultural complexo que os seres humanos criam para registrar fatos, comunicar informações, ideias e sentimentos aos outros, expressar opiniões, fatos, sentimentos e ideias” (MELLO; SOUZA, 2017, p. 200). Pois,

[...] quando apresentamos a escrita sob a forma de letras, dificultamos para as nossas crianças a compreensão do que seja a linguagem escrita. Dificultamos para as nossas crianças a atribuição de um sentido pessoal à linguagem que possibilite sua inserção plena na cultura escrita. [...] Dependendo da forma como apresentamos a escrita para a criança obstaculizamos a formação de um sentido que seja adequado à escrita. (MELLO, 2007, p. 77-78).

Relacionando tal afirmação com os pressupostos da filosofia da linguagem, a melhor forma de apropriação da linguagem escrita se daria por meio dos gêneros discursivos, devido ao fato de possuírem intenções comunicativas, interlocutores, bem como uma função social. Nas palavras de Bakhtin (2011, p.262), “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, nomeados como *gêneros do discurso*”.

O gênero do discurso não é uma forma de língua, mas uma forma típica do enunciado. [...] Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas. (BAKHTIN, 2016, p. 52. Grifos do autor).

Assim, a criança ao entrar em contato com os textos desenvolve uma atitude leitora e escritora, atribuindo-lhes sentidos dentro de um contexto social,

[...] por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite). Se transformarmos o diálogo em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes (a alternância de sujeitos falantes), [...] o sentido profundo, (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto). A coisificação completa, extrema levaria fatalmente ao desaparecimento da infinitude e da insondabilidade do sentido (de qualquer sentido). O pensamento que, como um peixe no aquário, choca-se com o fundo e as paredes, não pode ir além e mais fundo. O pensamento dogmático. (BAKHTIN, 2011, p. 401).

Do mesmo modo, a leitura possui especificidades para a educação da infância. Ao tomarmos os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, no intuito de promovermos a formação da necessidade de ler das novas gerações, devemos considerar a leitura como “[...] satisfação

de necessidades, como ato de fruição e de prazer vividos coletivamente [...]”. (MELLO, 2016, p. 46).

Nesse sentido, quando a criança convive com situações reais de leitura e escrita em casa e na escola ela cria para si mesma tais necessidades. Pois, retomando a questão dos enunciados, estes não existem fora de uma relação dialógica, e a leitura não está nem no texto nem no leitor, mas na dialogia, na relação que se estabelece entre o eu-outro. E para que a dialogia aconteça entre o livro e a voz dos autores/ilustradores e a criança – esse outro expressivo e falante em nossa concepção – temos a figura do adulto que realizará a leitura junto com a criança.

Nessas relações entre o gênero literário e o pequeno leitor, destaca-se o processo de atribuição de sentidos, considerado a pedra de toque do ato de ler. Materializado e inscrito em seu suporte, o gênero chega às mãos do leitor pela mediação do outro. O mediador espera que a obra possa manter uma relação dialógica e cultural com o leitor. (ARENA, 2010, p.17)

De forma complementar Arena (2003) sinaliza que nós não lemos por hábito, gosto ou prazer, mas sim porque as necessidades supracitadas foram criadas nas e por meio das relações sociais, tanto em casa quanto nas escolas da infância. Mas para criarmos tais necessidades primeiramente temos que ler para as crianças, ler junto com as crianças, deixar que escolham livros, deixar que leiam sozinhas e que nos vejam lendo, posto que

Todas as funções psico-intelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda nas atividades individuais, como propriedades internas de pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (Vigotsky, 1991, p.46).

Nessa perspectiva, Arena (2005) complementa que, ler é saber fazer conexões não padronizadas, estabelecer um diálogo, desenvolvendo uma relação com o texto para além dos aspectos técnicos da língua. Visto que,

A construção de leitura pelo leitor circunscreve-se ao limite do conhecimento que tem do sistema linguístico, do conhecimento sobre o assunto e da capacidade intelectual desenvolvida pelo próprio e constante ato de ler, impulsionado pelas necessidades criadas pelo leitor na sua relação com o outro, no sentido pessoal, e com o outro no sentido da produção cultural do homem. (ARENA, 2005, p. 29).

Assim, a atividade de leitura significa compreensão e não mera decodificação dos signos linguísticos. Pois como nos lembra Volóchinov (2010),

[...] o objeto da compreensão consiste essencialmente não identificar uma forma utilizada, mas a compreender num contexto concreto dado, compreender seu sentido num contexto concreto dado, compreender seu sentido em um enunciado dado, quer dizer, compreender a novidade, e não simplesmente reconhecer nela a identidade. Dito de outro modo, para o ouvinte-compreendente, devido ao fato de ele pertencer a uma mesma comunidade linguística, uma forma linguística dada não é um sinal imutável e sempre igual a ele mesmo, mas um signo cambiante e flexível. (VOLÓCHINOV, 2010 apud ARENA, 2019, p. 68).

Acerca da compreensão leitora, Vigotsky (1995), contribui afirmando que se trata de um processo dialógico de atribuição de sentidos. Em outras palavras, o leitor se apropria do texto, na medida em que toma consciência do significado dos enunciados do autor,

[...] para nós, está claro que a compreensão não consiste em que se formem imagens em nossas mentes de todos os objetos mencionados em cada frase lida. A compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem sequer à do nome que corresponde à palavra fônica; consiste, sim, no manejo do próprio signo, em referi-lo ao significado, ao rápido deslocamento da atenção e à separação organizada de vários pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção. [...] o processo que se define como compreensão habitual consiste em estabelecer relações, em saber destacar o importante e passar dos elementos isolados para o sentido do todo. (VYGOTSKI, 1995, p. 199, tradução nossa).

Processo dialógico que segundo Geraldi (2003), possibilita o encontro responsivo do leitor que interage com o texto e o autor, em uma trama de enunciados outros para gerar a compreensão (mesmos que provisória) e uma contrapalavra, visto que

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama torna as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão. (GERALDI, 2003, p.166-167).

Mediante todas essas reflexões, ler na educação da infância trata-se de de um momento ímpar de alteridade, em que a criança vivencia a interação entre leitor e texto, tendo a oportunidade de apreciar a palavra do outro em toda sua complexidade, [...] uma voz que conta, uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores. (REYES 2012, p. 28).

2.3 A leitura de enunciados visuais

Tendo em vista o direcionamento para o trabalho com a leitura literária, trago para a reflexão a importância da leitura dos enunciados visuais, no sentido de que ler envolve um processo de compreensão abrangente. Segundo Lima (2008, p. 38), abarca as “[...] mais

diferentes linguagens, cuja dinâmica reúne componentes emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como econômicos, sociais e políticos”. Por esse ponto de vista, as imagens são constituídas por um conjunto de signos, os quais dialogam entre si e são formadores da consciência humana.

Em todas as formas estéticas, a força organizadora é a categoria axiológica de *outro*, é a relação com o outro enriquecida pelo excedente axiológico da visão para o acabamento transgrediente. O autor se torna próximo da personagem apenas onde não há pureza da autoconsciência axiológica, onde, sob o poder da consciência do outro, ele toma consciência de si no outro dotado de autoridade (tanto no amor quanto no interesse dele) e onde o excedente (o conjunto de elementos transgredientes) é reduzido ao mínimo e não tem caráter essencial e intenso. Aqui o acontecimento artístico se realiza entre duas almas (quase nos limites de uma possível consciência axiológica) e não entre espírito e alma (BAKHTIN, 2003, p. 175, grifo do autor).

Da mesma forma, as imagens, consideradas nessa dissertação como enunciados visuais nos constituem e podemos por meio delas enxergar com maior ou menor amplitude seus detalhes, relacioná-las a outras imagens, abrigá-las em nosso interior na compreensão de enunciados próprios, pois

As imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são matéria de que somos feitos. (MANGUEL, 2001, p.21).

Desse modo, as obras literárias em geral, buscam resgatar a eterna relação da palavra com a imagem por meio da ilustração. Tradicionalmente o trabalho do ilustrador se dá a partir da palavra, ou seja, do texto escrito. Porém, conforme Rui de Oliveira (2008), um olhar mais apurado em relação ao histórico da arte de ilustrar para crianças e das influências que a constituíram, revela uma compreensão que vai além das palavras em uma função primordial de criar a memória afetiva e feliz da criança leitora. Esse entrelaçamento é possível porque, nas palavras do autor,

As imagens funcionam como movediças partituras de música, algo para ser tocado e interpretado por nossa sensibilidade – muito longe das intenções do autor. Em qualquer ilustração, o que está oculto é o que mais queremos ver e vivenciar. As imagens são invocações que procuram mais as nossas imaginações noturnas do que as diurnas. O que mais se revela ao olhar de uma criança em uma ilustração é o que está velado. As imagens estão muito além de suas representações, de seus processos narrativos e descritivos – elas são dotadas de vida e inteligência próprias. (OLIVEIRA, 2008, p. 27)

Linden (2018) em sua pesquisa acerca dos livros ilustrados, ao tratar das relações entre imagens e textos elenca três possibilidades, relação de redundância, de colaboração e de disjunção.

Conforme a autora, na relação de redundância a imagem não produz nenhum sentido

suplementar ao texto, ambos remetem para a mesma narrativa que se sobrepõem devido a impossibilidade de existência de conteúdos idênticos, pois “[...] a redundância é exercida no sentido principal veiculado pelas duas mensagens.” (LINDEN, 2018, p. 120).

Quanto à relação de colaboração, traz a noção de que imagens e textos se articulam em busca de um sentido comum, da construção de um discurso único que aflora da relação entre ambos, pois “[...] identificar uma relação de colaboração significa considerar de que modo se combinam as forças e fraquezas próprias de cada código.” (LINDEN, 2018, p. 120).

Por conseguinte, na relação de disjunção, texto e imagem podem assumir a forma de narrações paralelas quando não apresentam nenhum ponto de convergência. Uma relação de estrita contradição que “[...] deixa em aberto o campo das interpretações sem que o leitor seja orientado para um sentido definido.” (LINDEN, 2018, p. 120).

Nesse contexto, torna-se evidente que nas diferentes relações estabelecidas entre imagem e texto a função do enunciado visual na constituição de sentido nas obras literárias é primordial, já que

A leitura narrativa é sempre uma compreensão dos significados antecedentes e consequentes de uma imagem. Com relação ao texto, é sempre um prisma, jamais um espelho. São muitos os olhares que podemos ter diante de uma ilustração. Nenhuma ilustração possui uma leitura absoluta do texto, muito menos o leitor da imagem. (OLIVEIRA, 2008a, p. 32).

Seguindo esse raciocínio, o principal fundamento da ilustração seria a possibilidade de constituição de enunciados visuais, por meio da qual o ilustrador, seja na condição de parceria com o escritor, seja na condição de autor-ilustrador de suas próprias obras possa constituir por meio dessa linguagem seu projeto de dizer. E para tanto,

O material a ser utilizado pelo ilustrador não está diretamente nas palavras, mas no espaço entre elas. É nesse espaço vazio, indefinido, nessa área crepuscular entre uma palavra e outra, que se localiza a ilustração. [...] Assim, a polissemia de suas imagens irá permitir até mesmo leituras paralelas, portas secretas para que as crianças possam transpor e realizar plenamente sua própria imaginação, criação e fantasia. (OLIVEIRA, 2008a, p. 50)

E esse projeto de dizer será habitado e preenchido pela alma dos leitores que abrirão essas portas secretas, prenúncios de aventuras e possibilidades outras, muitas vezes diversas daquelas inicialmente propostas pelos autores-ilustradores.

De forma complementar, ressalto o papel da ilustração nas obras literárias, essencialmente àquelas voltadas aos bebês e crianças pequenininhas. Porque,

A ilustração não tem papel meramente decorativo, mas constitutivo do leitor. As ilustrações dos livros infantis ou mesmo os livros só de imagem reúnem uma série de signos ideológicos capazes de engendrar um processo dialógico, que se reflete sobre a consciência de seu leitor/observador. (RAMOS, 2015, p. 138).

Tal, processo dialógico é a alma das obras literárias, que podem possibilitar o desenvolvimento desde a primeiríssima infância dos gestos inaugurais do ato de ler.

O caminho traçado até aqui nos permite compreender que, nesse entrelaçamento de palavras e imagens, a combinação de enunciados visuais e verbais possibilitam uma concatenação de produção de sentidos. Isso se deve ao fato de que “[...] tanto as palavras como as imagens deixam espaços para os leitores/espectadores preencherem com seu conhecimento, experiência e expectativa anteriores [...]” (NIKOLAVEJA; SCOTT, 2011, p. 15) as lacunas, frestas que permeiam a obra literária. Nesse sentido,

Ilustrar livros é como estar em constante busca do elo perdido com a criança – a criança que habita dentro de cada ser humano. Compreende poder tocar a essência que em todos reside vinda de uma mesma origem. Lugar em que a imagem possa se comunicar em linguagem universal, que seja capaz de tocar a porção viva de cada leitor e, somada à leitura, proporcionar não apenas lazer, entretenimento, [...] mas o prazer sutil da vida, ao se ver, no conjunto da obra, um livro companheiro, um amigo que se toma pela mão e que, mesmo depois de lido, permanece ainda vivo dentro de cada leitor. (SZÉLIGA, 2008, p. 181).

Ao concluir esse capítulo ressalto que é nessa criança e sua formação leitora desde bebê que pensamos, para que colecionemos muitos livros amigos e companheiros no decorrer de sua vida que permaneçam vivos e pulsantes em seu interior. Desse modo, passo a refletir especificamente acerca da literatura da infância.

3 LITERATURA, BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENINHAS

Variadas e discordantes são as pesquisas e tentativas de se definir o que é Literatura Infantil, contudo um consenso se vislumbra na maioria dos estudos, “[...] livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis por bons momentos aos quais as pessoas não cansam de regressar.” (ZILBERMAN, 2014, p. 9).

Ao discorrer acerca da literatura para crianças de zero a três anos de idade, que denomino nessa dissertação como bebês e crianças pequeninhas, a preocupação com o direcionamento específico ou não das obras, bem como com categorizações advindas de processos históricos e mercadológicos impostos em diferentes épocas, contextos e países, que concordo terem fortes influências junto aos escritores e ilustradores, mas não são para mim o foco principal, na presente dissertação. Busco, outrossim, compreender algumas características de tais obras que, por diversos fatores, encantam e abrem portas para a formação leitora das crianças. Nesse sentido, a contextualização inicial se dá na direção de clarificar as fontes inspiradoras que nutriram a constituição da Literatura Infantil no Brasil.

3.1 Literatura Infantil: alguns apontamentos

Os primeiros passos desse capítulo são dados por meio do viés relativo às fontes e bases para o desenvolvimento da Literatura Infantil no Brasil, entrelaçadas a alguns aspectos históricos e culturais, pelo fato de compreendermos a literatura como uma forma privilegiada de humanização.

Nesse sentido, o aporte teórico de Zilberman (2014), destaca que os primeiros livros brasileiros escritos para crianças apareceram ao final do século XIX, quando o país migrava para o regime republicano e a literatura para criança se incorpora a esse processo por atender às necessidades formuladas pela nova conformação de uma classe média urbana.

Nesse momento, em conformidade com o proposto nos países europeus, foram encaminhadas soluções no Brasil, no sentido de traduzir obras estrangeiras, adaptar obras destinadas originalmente aos adultos, reciclar materiais escolares, invocar a tradição popular. Nessa direção, a literatura infantil brasileira foi gestada nas histórias conhecidas até hoje como contos de fadas e marcada por obras destinadas a outros fins.

Isso nos leva a refletir em relação à ênfase dada ao mundo adulto que permeou o início desse processo, bem como considerar seu aspecto utilitário e respondente às relações de lutas de classes presentes no período.

Seguindo esse mapeamento de influências, Zilberman (2014), cita em seguida o folclore como fonte para os escritores brasileiros, ao produzir textos para atrair o público infantil. Mas, também, salienta que nesse período se misturavam histórias das mais variadas procedências, com o predomínio de influências dos colonizadores europeus, principalmente os portugueses e que somente na década de 20, com o advento do modernismo, estes escritos passaram a ganhar dimensões mais regionalizadas e abasileiradas.

Aspecto contundente do momento histórico chama atenção, a pluralidade de vozes que, aos poucos, passam a compor o ideário e as representações dos escritores, de modo a adaptar os aspectos culturais mais gerais aos do povo brasileiro, em processo de formação em meio à força da miscigenação de culturas, que na maioria das vezes foram brutais e descolonizadoras de sentidos outros, mas que emergiram em tênues e verdadeiras contrapalavras.

Outras influências são mapeadas pela autora, mas considero essencial trazer para esta dissertação, o momento em que no início da década de 70, virtude de em alterações legislativas no Ensino Fundamental, liberou-se o uso em sala de aula de obras literárias, desobrigando o predomínio absoluto de uso do livro didático. Consideradas as devidas proporções, os resultados conferidos à literatura infantil, como adequada à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, teve valor inestimável, conforme a autora,

Foi como se a literatura infantil brasileira começasse a recontar a história, rejeitando o que a antecedeu e recusando mecanismos simplórios de inserção e aceitação social. Graças a essa empreitada arriscada, ela ganhou, sem barganhar, espaço na escola e junto ao público. A recompensa foi seu crescimento qualitativo, que a coloca em um patamar invejável, mesmo se comparada ao que de melhor se faz para a criança em todo o planeta. (ZILBERMAN, 2014, p. 52).

No bojo de tais mudanças, grande parte dos escritores passa a inspirar-se em temáticas urbanas com feições bem diferenciadas, “seja por valorizar o mundo interior da criança, seja por atribuir o papel de protagonista a uma criança decidida.” (ZILBERMAN, 2014, p. 95), como também discutindo problemas da sociedade contemporânea da época. Outros se valeram de formas muito criativas para extrair o melhor das histórias originalmente advindas da tradição oral.

Assim, a literatura infantil brasileira, no final da década de 70 e início da década de 80, passa a procurar novos rumos e traçar uma aventura inovadora e plena de desafios, envolvendo ainda reis, fadas e sapos (mas para crianças brasileiras), destacando protagonistas femininas, questionando pessoas e lugares comuns, um novo encontro entre velhos mitos e a nova sociedade.

Volto meu olhar para outra fonte que estava presente desde o início da literatura infantil brasileira, a poesia. Destaco que, conforme Zilberman (2017) somente após 1980 a produção de poesias para crianças cresceu exponencialmente no Brasil. Completando a caminhada, a autora faz menção também ao teatro, que emerge com força ao final dos anos 40 e início dos anos 50, com renomadas obras voltadas ao público infantil.

Dessa forma, fica claro a relação próxima das artes na linguagem poética e teatral como força motriz, para juntamente com a literatura, dar vez e voz ao processo de produção de sentidos, que em termos de constituição de uma identidade nacional para a literatura, perpassou inúmeros processos coletivos e individuais.

Nas décadas finais do século XX e as primeiras do século XXI, reverberam nas produções literárias, principalmente naquelas dedicadas às crianças e jovens, os efeitos sociais de movimentos políticos e econômicos, tais como a redemocratização e a globalização, com um aumento considerável nos aspectos quantitativos e qualitativos de produção e difusão das obras literárias.

Essas novas condições de existência da Literatura Infantil Brasileira, nutre-se de profícuas fontes tais como, modos originais e instigantes de expressão voltadas à intertextualidade e metalinguagem, temáticas referentes às questões de raça e gênero, nomeadas por Zilberman (2017) de novo indianismo e aspectos da cultura afrodescendente.

Atualmente, encontramos-nos em uma nova era, quando “[...] as ferramentas e linguagens da cultura digital abrem perspectivas inusitadas para o mundo da leitura.” (ZILBERMAN, 2017, p. 52). Segundo a autora, vivemos um cenário de transição e de superposição, no qual a literatura infantil vem desfrutando de um invejável pioneirismo. Deparamos com produções nas quais a cultura digital se faz presente, não somente em novos suportes, mas de igual forma, em “temas, ideias e procedimentos artísticos singulares” (ZILBERMAN, 2017, p. 44), que invadem o universo infantil.

Em todo esse percurso, a literatura infantil vem sendo uma área acadêmica de grande demanda, objeto de cursos e pesquisas. Pois, abrange um sistema por meio do qual, as obras, autores e o público interagem mediante diferentes momentos históricos. Contudo, não podemos esquecer que,

A verdade da literatura é sempre uma verdade particular, a de um personagem ou de uma certa voz que narra, nunca uma verdade geral. [...], Mas a verdade na literatura não termina em palavras. Caso se tratasse só de palavras, não poderíamos acreditar, não poderíamos entrar no pacto de ficção que uma obra propõe. Para conseguir que essa verdade não seja, então só de palavras, a literatura luta principalmente contra a educação e os valores oficiais de uma sociedade. (ANDRUETTO, 2012, p. 127).

Trata-se de conferir a Literatura Infantil um status próprio considerando a importância de sua produção ao longo da história brasileira até alcançarmos a produção contemporânea fugindo de “qualquer categorização ortodoxa de títulos” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p. 14). Logo vale lembrar que,

O grande perigo que espreita a literatura infantil e juvenil no que diz respeito a sua categorização como literatura é justamente de se apresentar *a priori* como infantil ou juvenil. O que pode haver de “para crianças” e “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 é sempre mais importante que o adjetivo. (ANDRUETTO, 2012, p. 61, grifo da autora)

Desse modo, pensar segundo Andruetto (2012), em uma literatura sem adjetivos fugindo das abstrações que o mercado editorial e políticas públicas impõem, ideias pré-concebidas sobre o que as crianças e jovens precisam que reduzem a literatura infantil a aspectos funcionais. Defender a literatura como produção cultural humana, que precisa ser cuidada, estimulada e protegida. Nas palavras da autora,

Porque leitores, ou seja, os destinatários da atenção dos escritores e da indústria editorial precisam ser construídos, e construir leitores, vocês bem sabem, é um persistente trabalho social que inclui docentes, bibliotecários, pais, técnicos, pesquisadores, críticos, promotores de leitura, editores, escolas, instituições não governamentais e Estados. (ANDRUETTO, 2012, p. 62).

Uma vez que o substantivo é mais importante que o adjetivo, compreender o papel coletivo de todas essas instâncias na formação leitora por meio de ocasiões e espaços de encontros literários que garantam quantidade, persistência e continuidade no que tange à “[...] qualidade e diversidade de vozes que bons livros de uma cultura podem oferecer.” (ANDRUETTO, 2012, p. 65).

Eis o desafio, considerar nesse processo a força dialógica da literatura, a concepção de criança como sujeito capaz e de direito, a multiplicidade das infâncias que se constituem leitoras dentro de nossas escolas da infância, as diferentes linguagens e formas sob a qual a literatura nos é apresentada atualmente.

3.2 Gestos inaugurais do ato de ler

Conceber a Literatura Infantil e a leitura pela perspectiva da Filosofia da Linguagem e Teoria Histórico-Cultural é defender que ações educativo-pedagógicas nas escolas da infância podem potencializar, ainda que de maneiras inaugurais, o ato de ler. Para tanto, no que concerne aos bebês e crianças pequeninhas, estabelece-se o desafio de como ensinar e aprender a ser

leitor mediante o acesso ao livro de Literatura Infantil, mesmo que estes ainda não leiam de forma autônoma.

Nesse sentido, é importante reconhecer a importância do fato de os docentes compreenderem o desenvolvimento das crianças e atuarem intencionalmente de forma a possibilitar encontros com a Literatura Infantil nessa ótica, pensando a formação do leitor como um processo que se dá desde bebê e se estende ao longo da vida.

Recorro a Chartier (1998) que ao estudar a história do livro e da leitura traz os gestos que acompanham o ato de ler e sua diversidade, imposta tanto pelo suporte, quanto pela intencionalidade do leitor ao realizá-lo. Nas palavras do autor,

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (CHARTIER, 1998, p. 77).

Revisitando o que já refletimos no capítulo 2, ou seja, a concepção de leitura baseada na Filosofia da Linguagem na vertente de produção de sentidos, agrega distintos atos culturais (ato de contar histórias; ato de oralizar, de ler para o outro; ato de decifrar; ato de ler silenciosamente para compreender de forma autônoma, ato de ler o seu próprio texto para reescrevê-lo, dentre outros) que a acompanham historicamente.

Isso reforça a concepção presente na Teoria Histórico-Cultural, de que o homem nasce como um ser biológico dotado de funções psíquicas elementares, mas para humanizar-se necessita desenvolver novas funções tipicamente humanas nas relações construídas socialmente, ou seja, é por meio das relações estabelecidas por outros sujeitos mais experientes que ocorre o aprendizado e o desenvolvimento humano, visto que, “[...] as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal” (VIGOTSKI, 1991, p. 27). Desse modo, podemos inferir que, embora a criança não nasça leitora, por meio da mediação do adulto mais experiente, tem a possibilidade de se apropriar dessa capacidade e qualidade humana.

No caso específico da Literatura Infantil, relacionada às crianças de zero a três anos de idade, bem como ao objeto cultural livro, que encarna diversas contribuições do desenvolvimento da linguagem, se constituem como parte integrante de sua humanização, já que,

A experiência com o objeto livro [...] traz mais elementos para o valorizarmos no planejamento de ações pedagógicas, intencionalmente dirigidas à infância, posto que carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, ainda

que seja em sua etapa embrionária, permitindo o desenvolvimento de qualidades humanas inerentes ao ato de ler, em face da contribuição à constituição do estatuto de leitor das crianças. (SANTOS; FREITAS; GIROTTO; 2016, p. 43).

Nessa direção, podemos concluir que, ainda que crianças não nasçam com a necessidade de ler, podem surgir novas necessidades e o desejo de apropriação dessa prática cultural, começar das relações em um ambiente educativo onde a leitura é vista como importante e essencial.

Conforme Girotto (2016), os gestos inaugurais de leitura, são entendidos antes mesmo de se instituírem os atos iniciais do aprender a ler:

[...] os pequenos e os pequeninhos usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros em sua materialidade gráfica ou via os suportes e dispositivos digitais; vão imitando os adultos; vão buscando significar os gestos relacionados ao ato de ler, aos modos de ser leitor, já desde pequeninhas, cristalizados neste objeto da cultura humana – o livro. (GIROTTO, 2016, p. 37).

Ora, se partirmos do pressuposto de que os bebês e as crianças pequeninhas são capazes de estabelecer relações – interagindo com pessoas e objetos da cultura humana (VYGOTSKI, 1995; MUKHINA, 1995) – aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades físicas e motoras, psíquicas e afetivas, precisamos rever a nossa compreensão acerca da educação literária na primeira infância, com vistas a repensarmos a oferta e exploração de livros nessa idade.

Para tanto, precisamos conhecer os estudos e pesquisas relacionadas às crianças pequeninhas, observar e perceber suas capacidades que estão em processo de formação como por exemplo, a linguagem, a imaginação, a memória, a atenção, o autocontrole da conduta ou da vontade, denominadas por Vigotsky (1995) de funções psíquicas superiores, essenciais para a constituição da atitude leitora.

Depreendemos daí que as crianças precisam reconhecer e usar os livros, tal qual o adulto, como leitor autônomo, o faz. É por meio dessa mediação de um parceiro mais experiente, que a criança aprende a se relacionar com os objetos que a rodeiam identificando e se apropriando de seus usos sociais e formando as funções psíquicas superiores, já que,

Os objetos dados às crianças portam significações sociais, por isso não podem ser consideradas simples coisas de manipulação isoladas. Eles representam instrumentos com função e forma determinadas para uso e, pela simples exploração, não se descobre a riqueza e a complexidade de funções e significados que eles carregam (LAZARETTI, 2013, p. 151).

As circunstâncias concretas da vida da criança alteram o lugar que ela, objetivamente, ocupa no sistema das relações humanas. Isso gera novas demandas para a organização do psiquismo e, conseqüentemente, da consciência. Desse modo, “[...] ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o

desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida.” (LEONTIEV, 2001, p. 63).

Na perspectiva de que as aprendizagens movem o desenvolvimento humano, entende-se a criança como capaz de estabelecer relações com o mundo e as pessoas, atribuindo sentido ao que vive a partir das relações sociais de que participa e do lugar que ocupa nessas relações (LEONTIEV, 1988).

Por conseguinte, a Teoria Histórico-Cultural postula que, em cada momento particular do desenvolvimento, há uma atividade principal ou atividade-guia, que como o próprio nome indica, direciona as mudanças psíquicas mais decisivas, enquanto outras atividades coexistem, mas exercem um papel secundário nesse processo.

[...] o conhecimento da criança, isto é, sua interpretação dos fenômenos da realidade, ocorre em conexão com sua atividade. Em cada estágio de seu desenvolvimento, a criança é limitada pelo círculo de suas atividades, o qual, por sua vez, depende da relação principal e da atividade principal, que é precisamente porque esta atividade também caracteriza esse estágio como um todo (LEONTIEV, 2010, p. 73).

No entanto, esclareço que se trata de uma periodização na qual a idade cronológica é apenas referencial e não determinante, já que a transição de um período a outro não acontece naturalmente, mas é dependente das condições de vida e educação da criança. Portanto, a mudança de um período caracterizado por uma atividade para outro resulta de um processo em que, aos poucos, uma nova atividade vai ocupando o lugar antes ocupado por outra. Assim, no interior de uma determinada atividade-guia, uma nova atividade começa a ser gestada, ou seja, atividades-guias surgem em períodos anteriores e tornam-se acessórias no período seguinte quando outra atividade é a principal promotora de desenvolvimento.

Para Leontiev (2001), que formulou o conceito de atividade-guia, ela é a atividade que promove o desenvolvimento de maneira mais importante em um determinado período da vida por três razões: I) dentro da atividade-guia surgem outros tipos de atividade que se diferenciam dela; II) ela permite a formação ou reorganização de processos psíquicos particulares, o que não significa que tal fato só ocorra durante a atividade-guia; III) dela dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil em um certo período. (PEREIRA; MAGALHÃES; PASQUALINI, 2020, p. 356).

Apoiada nos preceitos de Elkonin (1987); Leontiev (2001) ao considerar como marco etário referencial de vida da criança, de zero a três anos na creche, adoto a nomenclatura primeira infância (composta por dois períodos, o primeiro ano de vida e a primeira infância). Nesse sentido, no primeiro ano de vida, utilizo como denominação para as atividades guias, *comunicação emocional direta com o adulto* (aquela em que o adulto vai gradativamente decifrando e atendendo às necessidades do bebê), bem como até três anos de idade, *atividade objeto manipulatória* (aquela em que a criança reproduz a função social do objeto).

De modo complementar, reitero o pressuposto sobre o desenvolvimento infantil que demonstra que em cada idade há uma atividade que melhor promove a relação da criança com o mundo ao seu redor e, portanto, sua aprendizagem e desenvolvimento. Dessa maneira, de acordo com as capacidades que a criança vai formando a partir do que vivencia e aprende, das experiências de vida que acumula, esta estabelece uma relação diferente com os objetos da cultura e as pessoas que estão no seu entorno. Observar isso e propor vivências, atividades e encontros com a literatura de modo a ampliar e diversificar suas possibilidades de apropriação desse objeto cultural, acompanhar e apoiar as suas explorações, são desafios e compromissos postos à atividade educativo-pedagógica das professoras e dos professores de crianças pequenininhas.

No que tange ao desenvolvimento dos atos inaugurais de leitura, orientados pelas características das atividades guias, há um desenrolar do interesse das crianças de modo cada vez mais complexo pelos objetos, fenômenos e relações em uma espiral de constituição de sentidos, sendo que, na próxima seção discorro acerca dessa intrínseca relação.

3.3 Leitura e bebês até um ano de idade: a comunicação emocional direta

No primeiro ano de vida, primeiríssima infância, segundo Vygotsky (1996), a criança vive uma situação bastante peculiar e específica, já que por um lado, ela é maximamente dependente do adulto e precisa comunicar a ele suas necessidades. E por outro lado, ela não domina ainda uma forma de comunicação social abrangente, uma linguagem oral. Essa contradição é que faz da comunicação emocional, isto é, da comunicação “sem palavras, muitas vezes silenciosa” (FACCI, 2006, p.14), a atividade que guia o desenvolvimento do bebê neste primeiro ano de vida. É nessa relação de comunicação emocional direta que o adulto apresenta os objetos e a realidade objetiva ao bebê, à medida que oferece e disponibiliza elementos da realidade social para que ele se humanize.

Há no primeiro ano de vida, uma sociabilidade totalmente específica, peculiar, devido a uma situação social de desenvolvimento única, irrepetível, de grande originalidade, determinada por dois momentos fundamentais: o primeiro consiste em um conjunto de peculiaridades do bebê que é imediatamente percebido e se define quase sempre como uma total incapacidade biológica. O bebê não é capaz de satisfazer uma só de suas necessidades vitais. Suas necessidades mais importantes e elementares podem ser satisfeitas somente com a ajuda dos adultos que o rodeia. [...] A segunda peculiaridade que caracteriza a situação social do desenvolvimento, ainda que a criança dependa por completo do adulto, esteja imerso no social, precisa, todavia da comunicação social na forma da linguagem humana. (VYGOTSKY, 1996, p. 284-285).

Do ponto de vista do bebê, as sensações que experimenta enquanto falamos com ele, nosso tom de voz, a maneira como o olhamos, como o tocamos na hora da troca, do banho, da alimentação e do sono criam as bases para o surgimento dos sentimentos sociais mais complexos. Segundo Mukhina (1996), no primeiro ano de vida, o desenvolvimento sensório motor e a manipulação de objetos apresentam um enorme avanço. A criança aprende a sustentar a cabeça, a engatinhar, a segurar os objetos, a manipulá-los, andar, o que possibilita uma maior relação com os objetos em seu entorno.

Já os estudos de Lísina (1987), ao analisar a gênese das formas de comunicação na criança, mostram que há, de um lado, a total dependência do bebê, que produz reações primitivas de acordo com seus estados emocionais e necessidades básicas. De outro, existe o adulto, que identifica e atende a essas reações do recém-nascido. Trata-se, conforme a autora, da iniciativa antecipadora do adulto, que convida o bebê à atividade de comunicação, gerando nele tal necessidade, diferente de outras que existiam anteriormente.

Conforme López (2016), ao pensar acerca da literatura no início da vida utiliza a metáfora de que somos “[...] retalhos de sentido, retalhos de experiência e uma envoltura narrativa que é gestada na situação dialógica e comunicativa que os acompanhantes da criança começam a tecer. Somos um diálogo.” (LÓPEZ, 2016, p. 15). Em consonância com a autora,

Na verdade, todas as crianças leem desde o exato momento em que chegam ao mundo, leituras “emancipatórias”, poderíamos dizer, uma imersão na língua materna que permite começar a construir sentidos aos infinitos estímulos que as rodeiam e ninam nos feitos da cultura e da vida biológica. Ao nascer, as crianças começam imediatamente a fazer a mais difícil das aprendizagens: compreender os signos trocados pelos seres humanos ao seu redor e apropriar-se deles para se fazer compreender pelos outros. (LÓPEZ, 2016, p. 16).

No início, a função sensorial e a função motora constituem o primeiro circuito de comunicação das crianças com os outros. “[...] A criança começa a ‘ler’: lê vozes, sons, gestos, espaços, lê o tom corporal de quem a carrega, lê cheiros, lê com todos os sentidos.” (LÓPEZ, 2016, p. 18). Nessa direção, Lísina (1978) postula que a atividade conjunta favorece a formação da capacidade de imitar as ações do adulto por meio da observação e acompanhamento de suas ações.

Desse modo, quando são lidos livros com os bebês, apresenta-se a composição da obra literária como um todo, amalgamando as relações e a leitura, os gestos e atos de leitura, que incluem o ritmo da história narrada, a tensão temporal da virada das páginas, as relações entre a leitura da imagem e do texto, as possibilidades de conversa em torno do lido. Tudo isso produz um ritmo para a experiência que está relacionada ao tempo de interesse e atenção do bebê, ao afeto e vínculos vivenciados entre bebês e adultos leitores, que contribui para a construção da

identidade e da psique do bebê, para a sua capacidade de lidar simbolicamente com a vida, em um “[...] duplo movimento de constituição de si pela relação com o outro e de expansão de si para o mundo [que] marca o desenvolvimento dos bebês nos contextos sociais que integram, indicando também o papel mediador e referencial do adulto.” (GUIMARÃES, 2016, p. 52).

Ao ler um livro ou contar uma história olho no olho com os bebês, percebemos que eles repetem sons, nos observam atentos, imitam movimentos faciais e gestuais que realizamos. Trata-se de uma oportunidade importante de constituição das interações, de sensibilização para o outro, de experiência afetiva e de linguagem. Consoante a Guimarães (2011), a criança imita aquilo que faz sentido para ela, externando uma determinada interpretação daquilo que mimetiza, portanto, não se trata de qualquer ato, em qualquer tempo. O faz se apoiando no outro, se atentando à realidade circundante, o que revela no processo a potência criadora de quem imita, criando sentidos novos.

No caso das crianças que frequentam a creche, todos esses movimentos e ações se desenvolvem quando, com uma atitude intencional, as colocamos em posições confortáveis em que possam se movimentar e se relacionar com os objetos e pessoas ao seu redor. Como apontado por pesquisas sobre o desenvolvimento da comunicação na infância, Zaporòzhets e Lísina (1974) concluíram que entre os estímulos utilizados por adultos para as crianças no primeiro ano de vida, o mais eficaz é a fala e ela influi positivamente para o desenvolvimento do bebê. Reafirma-se a importância da leitura de obras literárias, que possibilitarão os momentos de comunicação emocional direta, bem como os encontros com a linguagem humana que incidirão no desenvolvimento da fala e comunicação oral.

Nesse sentido, é com o tempo e por meio de constantes aproximações com o objeto cultural livro que as crianças observam que podem retornar aos mesmos livros e suas narrativas, imagens e pautas sonoras, que ao serem lidas repetidas vezes pelos adultos, vão lhe possibilitando a constituição de significados e sentidos, o reencontro com palavras que reverberam no seu ser, ampliando sua compreensão de mundo e criando memórias afetivas, já que:

[...] Os livros são enormes estímulos para vivência afetiva. Um livro une a criança ao adulto, envolve-a em uma manta protetora comum, feita de ficções, palavras, tempos compartilhados e, portanto, garantidores assim são tão importantes e transcendentos essas primeiras aproximações dos bebês aos livros, tantas vezes quanto as peças, sem ordem de páginas, muitas vezes livros-brinquedos, que são lambidos, sacudidos, lidos, amados e interiorizados. (LÓPEZ, 2016. p. 35).

Com o tempo, quando os bebês são imersos na leitura, vão construindo um repertório de livros preferidos que provavelmente, sejam pela musicalidade do texto ou pelo contexto das imagens, seja por se relacionarem com objetos, sentimentos, pessoas, imagens, com as quais se

identificam ou reconhecem e que os atraem, vai criando aproximações por dialogarem com suas vivências, sentimentos e apropriações. Estes são elementos essenciais para observarmos ao realizar a leitura com bebês, ou seja, identificar o que especificamente atrai a criança, o que lhe chama atenção e o que ela quer explorar.

No primeiro ano de vida, de acordo com os postulados de Vigotsky (1996), a principal função em desenvolvimento é a percepção, que ao se transformar em ação torna-se função predominante na consciência infantil, ou seja, dá sustentação para outras funções psíquicas superiores. Pelo fato de, no início do processo de desenvolvimento, a percepção estar ligada à motricidade e às reações afetivas da criança, além do pressuposto de que nenhuma função superior emerge de forma natural, é importante organizarmos experiências para os bebês de modo que essa percepção se desenvolva.

Sob esse prisma, 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, lambear, cheirar que são ações que as crianças empreendem para poder dar sentido e significado às suas experiências.

Assim, a criança faz sua primeira leitura pelo contato com os elementos físicos constitutivos do livro: o tipo de papel, a textura, o volume, a extensão do número de páginas, o colorido das ilustrações etc. Esse esboço da leitura pode ocorrer já nos primeiros dias de vida do bebê, quando o aproximamos do livro objeto, isto é, dos livros de pano, de plástico e de outros materiais resistentes, como os de papelão, de borracha etc. Nesse momento, os livros com essas características ocupam um papel próximo ao do brinquedo: a criança tem a oportunidade de manter uma relação palpável com um objeto que se identifica com a estrutura física do livro (DEBUS, 2006, p. 36).

Assim, segundo Lísina (1978) ao longo do primeiro ano de vida a atividade conjunta vai gradativamente se sofisticando devido ao seu desenvolvimento motor, o que lhe possibilita sentar-se, pegar, alcançar objetos, se deslocar autonomamente, sendo que há a possibilidade de uma aproximação mais autônoma do objeto cultural livro. Trata-se de um momento no qual o adulto não só repertoria a criança por meio de leituras, como também propicia momentos autônomos de contato com as obras literárias. É bem verdade que

O novo não só estimula a atividade da criança a respeito do objeto, mas também lhe proporciona apoio. As ações da criança de um ano são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a sua manipulação. (ELKONIN, 1998 p. 214).

Ora, segundo Leite (2014), assim que o bebê se apropria do livro, faz dele seu objeto, por meio desse contato físico, sensorial e estético começa a perceber que em sua estrutura há um começo, um final, pode ser aberto, fechado, há páginas que podem ser viradas com as mãos, ilustrações e personagens representados por meio de imagens, letras, dentre outros gestos

próprios do ato de ler. Por certo, suas explorações e aproximações acontecem em um âmbito revelador, consoante com Mukhina (1996), a criança no final do primeiro ano já realiza várias imitações, o que mostra a assimilação das ações dos adultos, oportunizando a criação da base de seu desenvolvimento psíquico. Já que,

Ao final do primeiro ano de vida, conforme as condições histórico-sociais postas ao bebê, teremos uma criança que se comunica afetivamente com o adulto cuidador e, ao ser afetada pelos objetos e pessoas ao seu redor, opera em sua realidade objetiva à medida que manipula objetos, sorri, chora, observa o seu entorno, emite sons. A exploração de objetos, denominada de movimentos reiterativos e concatenados (ELKONIN, 1998), ganha destaque no primeiro ano de vida e cria a demanda para a atividade objetual-manipulatória, que guiará o desenvolvimento no próximo período [...]. (MAGALHÃES, 2019, p. 281)

Dito isso, passo, então, a apresentar o período da *atividade objetual manipulatória*, que se refere, aproximadamente, ao período de um a três anos de idade da criança, bem como as regularidades de seu desenvolvimento que nele ocorrem e respectivas relações com a leitura.

3.4 Leitura e crianças pequenininhas: a atividade objetual manipulatória

No período que acontece após o primeiro ano de vida a atividade que guia o desenvolvimento da criança é a atividade objetual manipulatória, que se refere à manipulação e à exploração dos objetos, voltadas à sua função social, o que promove uma transformação no comportamento e nos processos psíquicos desse ser em desenvolvimento. Quanto a essa dinâmica relacional entre criança, objeto e papel do adulto, Mukhina (1995), esclarece que

A passagem para a primeira infância traz consigo uma nova atitude frente ao mundo dos objetos, que começam a aparecer não como simples coisas que se prestam à manipulação, mas como objetos com um destino determinado e com uma forma determinada para o seu uso, isto é, para que cumpram a função que lhes designou a experiência social. A criança desloca seus interesses principais para a assimilação de novas ações com os objetos e o adulto assume o papel de preceptor, de colaborador e de ajudante nesse propósito. Na primeira infância produz-se a passagem para a atividade objetual que será a atividade principal de todo esse período. (MUKHINA, 1995, p. 106-107).

Refletindo teoricamente sobre esse processo, saliento que mesmo que os objetos da nossa cultura sejam criados historicamente com uma capacidade guardada em si (uso social), e à medida que a criança aprende a utilizá-los vai se apropriando dessas capacidades, há de se lembrar que sua mera presença no ambiente em que a criança convive não é suficiente para que isso ocorra. Advém daí o papel do professor e da professora de mediar para as novas gerações a cultura acumulada ao longo da história, dado que, em relação aos objetos,

A criança manipula-os, apropriando-se de suas características físicas e, simultaneamente, percebendo as suas próprias possibilidades como sujeito que realiza ações com esses objetos. Por isso, é tão comum ela repetir inúmeras vezes as mesmas ações: abrir e fechar a porta; jogar e recuperar um objeto do chão; empurrar e puxar

[...]. Ela está envolvida em um complexo processo de percepção das coisas e de autopercepção, mediado pela presença do adulto – primeiro como colaborador, depois, como modelo de ações. É importante considerar que nesse momento a criança imita as ações do adulto em si mesmas. (BISSOLI, 2014, p. 592).

Conforme Leontiev (2010), no período objetual manipulatório, quando o mundo dos objetos se descortina para a criança, é por meio de sua exploração que ela exercita e demonstra seu pensamento. Inicialmente o que lhe interessa são as propriedades dos materiais, em seguida, a partir dos dois anos costuma usar os objetos para reproduzir ações que vê as pessoas realizando ao seu redor. No terceiro ano de vida, quando a criança já possui um maior desenvolvimento da linguagem oral, usa-a para organizar sua comunicação com os adultos e aprender a manipular os objetos de acordo com a função social para a qual foram criados. Desse modo,

Afirmamos repetidas vezes que com tudo o que vê, ouve, manipula e explora, ou seja, com todas as sensações que a criança pequeninha sente e vai acumulando desde que nasce, ela vai aprendendo. Podemos refletir brevemente sobre o que seja este aprender da criança pequeninha e mesmo da criança maior. Toda a experiência vivida como sensação pela criança vai criando uma percepção que vai se organizando em categorias: coisas frias, coisas quentes, fofinhas, pesadas, grandes, pequenas, doces, salgadas, azedas, que rolam e que não rolam, por exemplo. A todas essas percepções, as crianças pequeninhas ainda não sabem dar um nome, mas vão criando uma memória dessas percepções. Em outras palavras, as experiências vividas externamente, vão constituindo uma experiência psíquica, vão criando um reflexo interno. É o início do processo de pensamento. (MELLO; SINGULANI, 2014, p. 42).

Nessa direção, Vygotsky (1996), preconiza que pela imitação a criança pode realizar ações que estão, a princípio, além da sua capacidade intelectual, mas, posteriormente, passará a fazê-lo de maneira autônoma. Em seguida complementa que, pela imitação a criança

[...] pode fazer na esfera intelectual muito mais do que pode fazer em sua própria atividade; [...] que sua capacidade de imitar operações intelectuais não é ilimitada, senão que se modifica com estrita regularidade em consonância com o curso de seu desenvolvimento mental, de modo que em cada etapa de idade existe para a criança uma determinada zona de imitação intelectual relacionada com o nível real de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996, p. 268).

Em relação à leitura, devido às características anteriormente citadas, nos deparamos com uma criança que, segundo Martins (2012), apresenta a ampliação progressiva do tempo de atenção pelo estímulo do adulto, amplia suas capacidades de recordação, posto que a aquisição da linguagem é possibilitada por meio de símbolos mnemônicos. Desse modo, ao ouvir histórias lidas pelo professor amplia progressivamente o tempo de atenção dirigida, se comunica pela linguagem, bem como pelo uso social do objeto livro, que permeia inclusive momentos de uso autônomo não intermediados pelos adultos.

Tendo essas constatações em vista, vemos emergir novas atitudes das crianças diante dos livros, ela observa, escolhe, experimenta, realiza tateios, se apropriando de suas diferentes

materialidades, interage com os livros sozinha ou aliada à outras crianças à sua volta, brinca com o livro imitando sua função social segundo o que vivenciou por meio dos adultos que já leram para ela ou já observou lendo. Enquanto brinca com os livros passa a conhecê-los e à sua maneira vai atribuindo sentidos e interpretando esse objeto cultural.

Com o tempo, por meio da atividade objetual manipulatória, as crianças pequenininhas vão descobrindo a função social dos livros, ou seja, para que eles foram criados e passam a querer utilizá-los para o papel a que se destinam: a leitura. Apreende também as regras de comportamento social em relação a eles, que não pode ser rasgado, rabiscado, mordido, jogado, que deve ser guardado após utilizado (na estante ou caixa de leitura), que podem ser apreciados sozinho ou juntamente com outras pessoas.

Nesse processo, vão se formando os gestos iniciais do ato de ler, bem como sua identidade e fascínio pela leitura literária. Sim ela faz a sua leitura (por meio de gestos do ato de ler) mesmo que não seja ainda uma leitura convencional. Pois, conforme explicita Vigotsky (2016), ao analisar o processo de internalização das qualidades humanas,

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKY, 1988, p. 114).

Ao se apropriar das objetivações culturais existente no livro de literatura, vai configurando sua subjetividade. Os livros são, essencialmente, diálogos a serem libertados do papel mediante os processos imaginativos de seus leitores de acordo com o nível de desenvolvimento humano em que se encontram, inclusive pelos bebês e as crianças pequenininhas.

4 A AVENTURA DO LIVRO-OBJETO

Um livro nas mãos das crianças pequeninhas é sempre uma aventura a dar-se por conhecer no intrigante mundo das coisas, pessoas, sentimentos e realidades em que elas adentram assim que nascem e iniciam seu processo de humanização. Esse objeto cultural tem uma profícua e longa história na cultura humana que data de tempos antigos e a remete a caminhos trilhados por inúmeras vozes, processos, objetivações, contextos e sonhos.

Ao pegar esse objeto vivo chamado livro, a criança *carrega*, no sentido literal e metafórico um mundo em suas mãos, pois sua aproximação com esse objeto tem muito a ver tanto com o movimento de seu corpo - ao segurá-lo em seus braços levando-o para onde quer que vá, ao realizar explorações e experimentações com as estesias por via sensoriais - quanto com o encantamento das marcas que ele contém - letras, caracteres, imagens, cheiros, materialidades, e outros - como também com os infindáveis traços histórico-culturais que ele encarna. Já que,

A leitura de histórias e poemas, e a exploração das ilustrações e das letras nas páginas, por exemplo, apresentam às crianças as muitas possibilidades do livro como objeto da cultura. Aos poucos, elas começam a compreender que a escrita registra e cria narrativas, que podem ter sido contadas há séculos ou há dias, no mesmo lugar onde elas estão ou do outro lado do mundo, em sua mesma língua ou em uma falada apenas pelos habitantes de um povoado longínquo. Ainda, que as narrativas podem ser sobre fatos acontecidos ou imaginados, ou até mesmo uma mistura dos dois. E, principalmente, as muitas possibilidades de dizer, e também de calar, da escrita. (FARIAS; RENÓ; MEDINA, 2018, p. 54).

Tudo isso me remete ao brilho dos olhos curiosos e atentos das crianças em sua presença e as indagações que o objeto livro suscita nelas como, de onde os livros vêm? Por que adultos diferentes conseguem identificar as mesmas marcas nele? Como as imagens e palavras entraram? Como cabe tanta coisa em um livro? Será que as coisas podem escapar dos livros? Quem colocou tudo isso aí? De quem é essa história? É de mentira ou de verdade? E tantas mais, insondáveis e profundas que já não consigo analisar com minha visão endurecida e adultocêntrica.

Quando se trata dos bebês, há a profundidade da relação emocional e o acolhimento. É como se as crianças pensassem: que sensações são essas constituídas por meio dos ecos da sonoridade das vozes enviadas pelos adultos, dos olhares, cheiros, sabores e cores quando ele está comigo porta e esse objeto mágico, que mais tarde chamarei de livro?

Posto tudo isso, apresento o último capítulo dessa dissertação, um convite no sentido de compreender um pouco essa aventura do objeto cultural livro, especificamente do livro objeto nas mãos dos bebês e crianças pequeninhas.

4.1 O livro-objeto, ampliando fronteiras

Um livro é sempre um objeto de expressão do pensamento humano e possui uma existência primordial na cultura. Se nos detivermos na busca de conceitos e definições, ou em listas descritivas acerca de suas características perderíamos de vista sua essência, para tanto, trago a voz de Paiva (2010) anunciando que,

Nem todo texto reunido é livro. Livro é o registro, o que instrui porque significa. Aquilo que tem valor, sentido, expressão. Despertando, revelando, traduzindo, relacionando. [...] Nascido como testemunho [...] de repertórios visuais, dos meios de preservar o conhecimento, da presteza para lidar com ferramentas e suportes, e da evolução do pensamento humano, o livro no curso da história é desde o princípio objeto variado. (PAIVA, 2010, p. 15).

Partindo desse pressuposto, voltemos nosso olhar para o livro objeto⁶, que segundo Ramos (2017), vem sendo estudado por um grupo de pesquisadores *portugueses, espanhóis e brasileiros desde 2016*, por meio de encontros anuais sobre o tema, reuniões de investigação e seminário aberto ao público, bem como publicações que referendam trocas de ideias, metodologias e pesquisas sobre o tema.

No Brasil, Ana Paula Paiva (2010) contribuiu para as discussões voltando sua investigação para o livro-brinquedo e o livro de artista. Para a autora, o livro-objeto, é uma possibilidade de articulação entre o livro-brinquedo e o livro de artista, denominado *livro-objeto lúdico*. Em relação ao livro-brinquedo assevera

A expressão *livre-jeu* (livro-brinquedo), que inclui livros objetos lúdicos, é comumente usada na França para designar livros brincantes, experimentais, inventivos, performáticos. Todo objeto de transfiguração da leitura que materialize o sensorio, o plástico, a originalidade na sua concepção, intervenções poéticas, jogos gráficos e visuais. Objetos que estabelecem uma nova emoção no leitor – informando, estimulando, intrigando, comovendo, entretendo. (PAIVA, 2010, p. 91).

De forma complementar no que tange ao livro de artista,

[...] inclui a categoria *livre-jeu*, livros objetos, *flip book*⁷, *pop-up*⁸, *fore edge*⁹. Porque todos se mesclam a práticas de vanguarda que tentam valorizar a manipulação experimental das linguagens- textuais, visuais, táteis, sonoras, olfativas – e/ou expandir o acesso à arte pela criação do interesse de leitura lúdico – o que faz por gosto, prazer, divertimento – ou fantástico – prodigioso, extraordinário, fora do comum. (PAIVA, 2010, p. 91).

⁶ A nomenclatura livro objeto pode ser utilizada com ou sem hífen (livro objeto/livro-objeto) preservando a escrita dos pesquisadores que fundamentaram a produção de publicações que referenciam essa dissertação.

⁷ *Flip book* é um termo patenteado pelo inglês John Barnes, no século XIX, para designar um livro animado (PAIVA, 2010).

⁸ *Pop-up*, livro que salta para fora, livre jump, que cria janelas de leituras inesperadas por meio da arquitetura do papel baseada em origamis (arte milenar japonesa) (PAIVA, 2010).

⁹ *Fore edge*, de fore (frente) e edge (aresta) são livros que apresentam imagens escondidas quando o livro é manuseado de determinada forma (PAIVA, 2010).

A confluência dessas categorias, segundo Paiva (2010), é o papel do leitor que “[...] passa decisivamente a ser visto como o agente, aquele que atualiza a obra.” (PAIVA, 2010, p. 93), em sua interação e produção de sentidos por meio da ação e subjetividade dos recursos apresentados.

O livro-objeto esconjura a filiação clichê. Pretende a participação e não o exílio do leitor. Experimenta conteúdos, formas, efeitos, materialidades, funções, nova disposição espaço-temporal, sonoridades, deslocamentos, levezas, fronteiras, limites, estranhamentos. [...] Como novo tipo de chamamento, estimula e apela para novas leituras, entendimentos, hipóteses de sentido. Por isso mesmo, desperta funções inimagináveis no livro. (PAIVA, 2010, p. 95).

Nessa direção, em Portugal, Ana Margarida Ramos (2017), pensando no livro-objeto seja como artefato, seja como objeto lúdico, destinado ao entretenimento artístico do leitor, localiza sua gênese no século XVIII - momento em que os editores iniciaram modos de recriar a ilusão do movimento - salientando que “[...] os primeiros livros-objeto eram livros móveis, que solicitavam a interação do leitor, convidando a virar abas, destapar partes ocultas, puxar tiras ou rodar círculos.” (RAMOS, 2017, p. 13). As reflexões da autora acerca da categoria livro-objeto abarcam diferentes tipologias relevantes, bem como um hibridismo natural o que muitas vezes não permite a clarificação de fronteiras e definições fechadas a seu respeito.

Desse modo, Ramos (2017) cita as contribuições advindas de tipologias editoriais mais específicas: o *pop-up*, o *lift-the-flap book*, ou o *mixand-match book* (SPITZ, 1996; SMITH, 2001; BELLORÍN, 2010; BOYCE, 2011, RAMOS, 2016), complementadas com os estudos sobre os livros-álbum *crossover* de Sandra Beckett.

A pesquisadora inclui também obras de cunho experimental do ponto de vista do *design* gráfico, como os trabalhos de Munari, Enzo, Mari, Lavater ou Komagata, e também os livros-jogo, os livros-álbum sem texto, os livros perfurados ou com recortes, os livros escultura, os livros-acordeão, os livros desdobráveis, os livros com objetos.

Nessa direção, Ramos (2017) situa as classificações de Salisbury (2005) nas quais os livros-objeto surgem incluídos no universo do livro interativo ou tridimensional, e de Sophie Van der Linden (2013) sobre o livro-álbum, que inclui os elementos da materialidade (formato, papel, encadernação, impressão...) bem como seu *design*. Destaca ainda, as contribuições de Kimberley Reynolds no que se refere a

[...] uma das transformações estéticas mais relevantes na literatura infantil modernista e pós-modernista, ou seja, o relevo que o objeto livro passa a ocupar no processo criativo, sobretudo os livros-álbum, chamando a atenção para o seu fabrico, quer em termos metaficcionalis, quer em termos dos peritextos, da composição ou tipografia” (RAMOS, 2017, p. 15).

Em seguida, Ramos (2017) acrescenta a importância dos elementos peritextuais (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001), por exemplo formato e a encadernação. Ressalta a questão da ludicidade como uma das marcas da criação contemporânea de *picturebooks* sublinhada por Nikolajeva (2008), como também o fato de a pesquisadora chamar a atenção para “[...] o universo do livro-objeto como revelador das potencialidades criativas da estética contemporânea exatamente pela exploração da dimensão lúdica que decorre da sua existência material e interativa, alterando a relação do leitor com o livro.” (RAMOS, 2017, p. 16).

Nesse contexto, situa a abordagem preliminar das aproximações a um “[...] universo vasto e em franca expansão, sem pretensões de exaustividade.” (RAMOS, 2017, p. 21). Pois, para a estudiosa tais publicações,

Enquanto objeto experimental, claramente destinado a explorar as possibilidades e os limites do livro, [...] contemplam a dimensão física, interativa, lúdica, experimental/laboratorial, tirando partido da materialidade do livro e da sua construção. (RAMOS, 2017, p. 15).

Na Espanha, Izabel Mociño González (2019) nos convida a refletir acerca das características e potencialidades criativas para a leitura fundamentalmente determinadas pela materialidade ao tratarmos dos livros-objeto, ou seja,

[...] um campo experimental que abrange um amplo universo ao redor do álbum ilustrado, dos livros interativos e tridimensionais, nos quais os procedimentos materiais, de desafio e as diferentes linguagens, mantém um constante diálogo criador. (GONZÁLEZ, 2019, p. 6, tradução nossa).

A autora se posiciona consciente quanto à dificuldade de se categorizar o livro objeto por este se “[...] situar em uma indefinição derivada de um constante hibridismo e indeterminação entre tipologias, tipos e formatos.” (GONZÁLEZ, 2019, p. 8, tradução nossa). Mas complementa,

Porém, uma das características do livro-objeto é a de ser uma experiência estética (Sipe, 2001), uma fonte de prazer e exploração, capaz de maravilhar e surpreender, uma expressão de arte visual e literária com múltiplas potencialidades educativas e metodológicas (Driggs & Sippe, 2007), revelando-nos novas formas, imagens e intersecções que se convertem em espaços vitais para a imaginação colaborativa e a investigação, além de serem instrumentos transmissores efetivos das emoções, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional (Nikolajeva, 2013). (GONZÁLEZ, 2019, p. 8-9).

Revela-se em todas essas concepções a abertura de um gênero em construção, com possibilidades de significação dos elementos que o constituem, explorações que possibilitam ao leitor um processo eclético e multissemiótico, que coaduna com outros formatos e áreas para além da literária e caminha para elaborações próprias. Trata-se de um “[...] notório polimorfismo, que tem caracterizado o livro contemporâneo para a infância, surpreendendo, a

cada instante (como se não concedesse tempo para uma reflexão, uma arrumação teórica ou categorização)”. (SILVA, 2017, p. 43).

Esse cenário se complexifica no tocante à destinação dessas obras, pois à revelia de classificações literárias relativas ao público alvo comumente adotadas - infantil, juvenil e adultos - ao tratar desse artefato cultural, resumidamente, tal destinação pode ser representada por meio do lema do 6.º Seminário Internacional de Investigação sobre o Livro-objeto, realizado 29 de abril e 1 de maio, organizado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP e pela Universidade de Aveiro, *livros sem idade para leitores de todas as idades*.

Segundo o artigo de apresentação do seminário, são livros que agradam muito e, em alguns casos, são sim preferencialmente destinados ao público infantil, inclusive nas livrarias recebem esse rótulo e essa classificação etária, pelo fato de apresentarem a articulação de diferentes linguagens em sua constituição, bem como a relevância assumida por suas características materiais na (re)construção de sentidos no ato da leitura que o transformam em um objeto com diferentes camadas, as quais serão (des)vendadas de acordo com o repertório e capacidade leitora, suscitando, assim, diferentes leituras para diferentes leitores. De forma complementar, há o destaque para o caráter lúdico assumido pelo livro-objeto, capaz de atrair e encantar não apenas crianças, mas também jovens e adultos.

Nesta dissertação entendo por livro-objeto, livros cuja constituição, para muito além de atender as demandas editoriais voltadas às crianças, ampliam suas fronteiras em publicações diversas que passam a circular entre leitores de faixas etárias diferentes e se “[...] desdobram para leituras do texto escrito, ampliando as experiências estéticas de leitura” (SPENGLER; GONÇALVES, 2020, p. 11). Livros que por seu aspecto híbrido abarcam e acolhem outras categorizações sem perder de vista a consistência cultural desse objeto social e dialogam de formas outras com os leitores por meio de novas “[...] materialidades dos seus volumes, a renovada plasmação gráfica de seus discursos e a inclusão de complementos mais diversos [...]” (GONZÁLEZ, COSTAS, 2020, p. 106, tradução nossa), que se potencializam como enunciados “[...] formas inteligíveis de leitura, materializam experiências sensíveis, transfiguram a linguagem [...]” (DEBUS; SPENGLER, 2020, p. 89).

Ao estudar essa forma instigante de sentir e ler que o livro objeto propicia, busco evidenciar a composição dessas obras e a sua importância na formação iniciática do leitor, dessa feita elejo como núcleos de análise aspectos voltados a 1) Projeto gráfico e materialidade; 2) Diferenciação de tamanho, formato e estrutura; 3) Incorporação de elementos sensoriais, gráficos e paratextuais à narrativa.

4.1.1 O Projeto gráfico e materialidade da obra

O projeto gráfico de um livro indica como ele foi construído e planejado, ou seja, as tramas de elementos articulados prontas para propor uma interação ao leitor, cuja concretização dependerá das potencialidades inerentes aos aspectos materiais ali apresentados, da narrativa proposta pelo autor e ilustrador em acordo com as editoras.

Segundo Moraes (2008) se trata de uma série de escolhas que definirão um corpo (matéria) e uma alma (jeito de ser) para esse objeto, indicam uma ideia de como ler a obra via elementos narrativos que a compõem, página por página.

Na verdade, é como a produção de uma obra de arte capaz de aguçar sentidos outros e, ainda, a sensibilidade, ao pensar um objeto que depois será vivo nas mãos e mentes de diferentes pessoas que o manipularem, não se restringindo apenas ao público infantil, até porque são muitas as variantes envolvidas nessa aproximação. Assim, a composição para a proposta de leitura, conforme pensa Moraes (2008), envolve a escolha do tipo de papel, como será o formato, tamanho desse objeto, talvez até milimetricamente dimensionado, a fonte da letra, como será após impresso, a encadernação, a distribuição de enunciados em cada página. Tudo isso contribui ou foge à percepção dependendo do leitor, que ao esmiuçar as ideias e rever passo a passo os detalhes, cria um modo único de construir o todo do objeto livro que tem em mãos e produz enunciados próprios.

Desse modo, no que tange a seu corpo (matéria) inclui todos os aspectos que compõem sua natureza de objeto social concreto, físico, visível e tátil. Como destaca Silva (2020) esse planejamento é realizado pelo artista gráfico, geralmente o designer, que deve, primeiramente, conhecer o texto literário e refletir acerca das técnicas, assim como as cores, ilustrações, no sentido de harmonizar-se com a narrativa proposta. Em seguida, são tomadas outras decisões no que se refere a tamanho, forma, formato do volume, se será lido na vertical ou horizontal, definição das cores, gramatura do papel do miolo, dentre outras, como sustenta o argumento de Ramos (2011):

Construído como um objecto coeso e coerente, o [livro objeto] prevê uma leitura combinada do todo e das muitas partes que o integram. Assim, a composição global da edição, onde se incluem o formato e as medidas, o tipo de papel e de impressão, a mancha gráfica e a sua disposição (tipos, tamanhos e cores de letras), o recurso à página simples ou à página dupla como unidade de leitura, a opção pela ilustração cortada ao limite da página ou a existência de margens, as cores dominantes e a sua relação com o universo semântico do volume, as relações existentes entre texto e imagem, as implicações semânticas das opções tomadas em termos de perspectivas, focalizações, enquadramentos, a composição das páginas e o seu encadeamento identificando pormenores como o continuum, a repetição de um motivo, o travelling, o efeito de ruptura) ou expressão visual de noções de espaço e de tempo (durée,

sucessão, simultaneidade, instante...), assim como a manifestação da acção e do movimento, exigem análise atenta. (RAMOS, 2011, p. 33).

No sentido de trazer para esse corpo material, a alma (jeito de ser) do ilustrador, conforme defende Moraes (2008), atualmente no Brasil é muito comum nos depararmos com obras em que o ilustrador realize ou participe do projeto gráfico do próprio livro. Sobre isso, Guto Lins (2003) adverte que em virtude da profissionalização do mercado editorial brasileiro, na maioria das vezes, o projeto gráfico é prospectado pelo próprio ilustrador assumindo, assim, a função de projetista gráfico e de ilustrador que já é, o que possibilita inteirar-se com maior cuidado no controle e no “resultado formal do livro.” (LINS, 2003, p. 55).

No que tange ao projeto gráfico de um livro objeto, este carrega elementos do design gráfico para as especificidades da literatura, demonstrando intersecções que podem dar suporte ao leitor na produção de sentidos. Para Graça Ramos (2020), o projeto gráfico pode ser inovador desde a forma como são organizadas as páginas internas, seguindo para aspectos referentes à construção do *layout* da narrativa, como também no que se refere a acabamentos, cortes especiais ou materiais de impressão, bem como aspectos peculiares do suporte. A autora então nos lembra que, “[...] as diferentes formas como as palavras, as imagens e os design interagem para dar sentido ao narrado no livro infantil contemporâneo levaram teóricos a afirmar que essa dinâmica ‘multimodal’ é peculiar [...]” (RAMOS, 2020, p. 83).

Com vistas a explicitar a relação do projeto gráfico com a materialidade, Linden (2018) salienta a revolução advinda da troca e circulação do livro em diferentes suportes, com materiais inovadores ampliando nossa concepção tradicional acerca desse objeto ao expor que a materialidade composta nesse objeto que é o livro resulta de forma favorável em uma experiência mais marcante e bem estruturada.

De forma complementar, Necyk (2007) postula que a materialidade é um dos principais aspectos do design por meio do qual o leitor terá contato com a narrativa. Tal relação é garantida no virar das páginas, na composição com o texto, nos elementos narrativos trazidos pelo projeto gráfico, pelo suporte em si.

Chartier (2003), ao percorrer os vários modos de apresentação do texto escrito, reitera sua feição relacionada à materialidade, visto que tanto a forma, o suporte como a arquitetura ao transmitir e recepcionar a parte escrita atinge certamente usos e produção de sentidos. Sem esquecer de Munari (2011), artista e designer italiano, na sua defesa quanto à importância dessa materialidade.

Normalmente, quando se pensa em livros, o que vêm à cabeça são textos de vários gêneros: literário, filosófico, histórico, ensaístico etc., impressos sobre páginas. Pouco interesse se tem pelo papel, pela encadernação, pela cor da tinta, por todos os

elementos com que se realiza o livro como objeto. Pouca importância se dá aos caracteres gráficos e muito menos aos espaços brancos, margens, numeração das páginas, e todo o resto. (MUNARI, 1988, p. 210).

Fica evidenciado, dessa forma, por meio dos autores anteriormente citados que a atenção à materialidade e ao suporte físico tem conhecido desenvolvimentos recentes, sobretudo em termos da valorização do designer e do projeto gráfico editorial. Na visão de Ramos; Navas (2020), para além de um simples conjunto de páginas impressas, o livro é definido como um objeto que inclui, em sua constituição, múltiplos modos ou gêneros de representação, com elementos concatenados de impressão, imagens e design gráfico.

O projeto gráfico e a materialidade abrangem aspectos essenciais voltados às conformações de tamanho, formato e estrutura, conforme veremos a seguir.

4.1.2 Diferenciação de tamanho, formato e estrutura

A configuração tradicional dos livros de literatura possui o suporte *códex*, “[...] concebido para abrigar um texto.” (LINDEN, 2018, p. 11), evolução dos pergaminhos, dobrável, que “[...] pode formar folhas-cadernos, costuradas juntas, com ou sem capa de proteção.” (PAIVA, 2010, p. 22) constituindo-se em uma preciosa invenção humana para a produção dos livros como atualmente os conhecemos.

No que concerne às configurações possíveis do livro objeto, Ramos (2019) nos ensina,

A composição das páginas é muito variada, podendo os criadores recorrer à página simples, dupla ou estabelecer ligação entre todas as imagens do friso, criando uma sequência específica. As dimensões e formatos também são muito variáveis e podem ou não incluir texto, capa dura ou recortes. Os leitores a que preferencialmente se destinam também podem variar da infância aos adultos, embora a literatura infantil use este tipo de formato com mais frequência, devido às implicações lúdicas, mas também narrativas e estéticas que ele possibilita. (tradução nossa). (RAMOS, 2019, p. 27).

Nessa direção, Linden (2018) diferencia o formato vertical - *dito à francesa* -, mais alto do que largo e o formato horizontal - *dito à italiana* - mais largo do que alto, cita também formatos irregulares, o formato acordeão e outros de uma criatividade surpreendente. De forma similar, Nikolajeva e Scott (2011) nomeiam como formato em pé (vertical), deitado (horizontal) e destacam o formato quadrado e aqueles agrupados em pequenas brochuras, além de lembrarem os autores que publicam a mesma obra em formatos distintos.

O formato abrange a questão da variação do tamanho, diferentes tamanhos impactam a relação do leitor com a obra. Ainda na observação de Linden (2018) e, aqui torna interessante citar, são os apontamentos de alguns estudos referentes aos manuais de diagramação que

diferenciam os tamanhos dos livros, por causa da mão do leitor, em três categorias: na primeira os livros abertos que podem ser segurados com uma mão, na segunda os livros de bolso, pegos com as duas mãos na hora da leitura e a terceira categoria que são os livros manejados com as duas mãos e “devem lidos com algum suporte.” (LINDEN, 2008, p. 55).

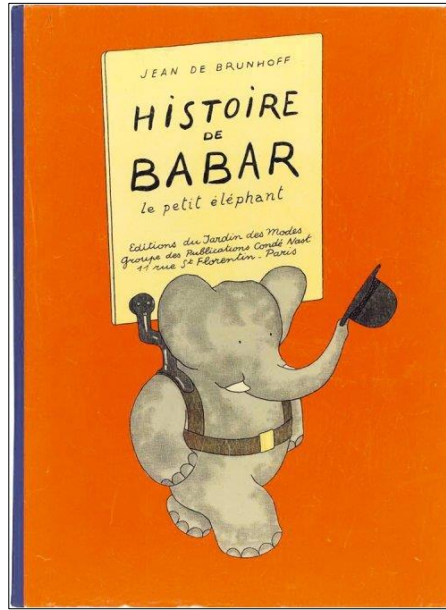
Dentre tais aspectos, o tamanho é, segundo Linden (2018) indicador de possibilidades dos atos de leitura, principalmente ao pensarmos se um livro será ou não manipulado pelas mãos das crianças - já que a mão de referência da criança é bem pequena - interferindo inclusive para determinar espaços e margens que precisam ser reservados nas páginas para seu manuseio. Em relação aos livros com tamanhos que impressionam as crianças, superiores a trinta centímetros nos lembra que “[...] quando se é pequeno, quanto maior o livro, mais a leitura irá parecer uma aventura.” (LINDEN, 2018, p. 55).

De forma complementar, Lawrence Sipe (2001), indica que o tamanho se trata de uma das decisões que condiciona as expectativas do leitor. Formatos menores de um livro sugerem leituras mais intimistas e privadas; livros de maiores dimensões, ao contrário, parecem conduzir-nos a histórias mais intensas.

Na visão de Nikolajeva e Scott (2011) em relação ao tamanho, no que tange às análises do que é melhor para jovens leitores, há a existência de um paradoxo, em primeiro lugar àqueles que dizem “[...] ser os livros pequenos melhores para as mãos pequenas” (NIKOLAJEVA; SCOTT, p. 308), em segundo lugar os defensores do fato de “[...] os livros grandes [serem] mais atraentes e mais fáceis para elas segurarem e manusearem” (NIKOLAJEVA; SCOTT, p. 308). Finalizam colocando ambas as suposições como razoáveis e centrando na premissa de que o formato não é acidental, faz parte da totalidade estética do livro.

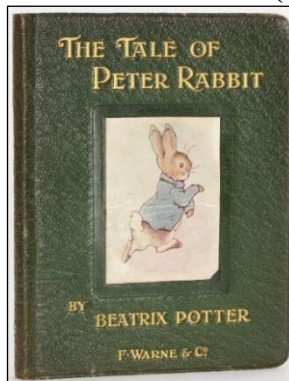
No que se refere ao tamanho, Powers (2008) salienta a contribuição de dois autores no percurso histórico de constituição do objeto livro, Jean de Brunhoff (1899-1937), com seus *livros grandes* (362 x 267 mm) que imortalizaram o personagem Babar e Beatrix Potter (1866-1943), com seus *livros pequenos* (143 x 110 mm), que combinavam em tamanho com os animaizinhos sobre os quais escrevia.

Figura 1 – A História de Babar (livros grandes)



Fonte: Camargo (2012).

Figura 2 – O conto de Pedro Coelho (livros pequenos)



Fonte: Moen (2014).

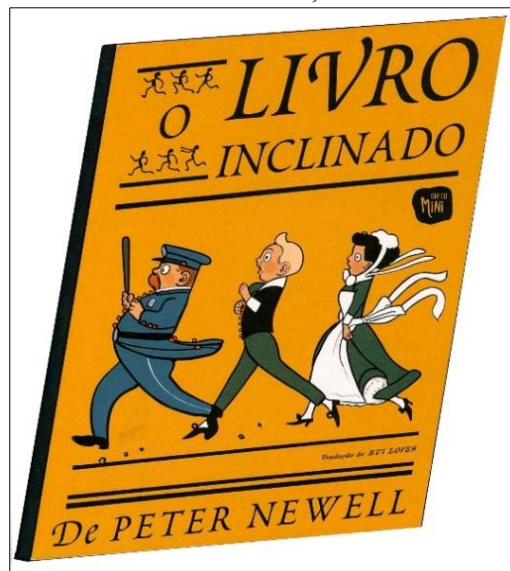
Assim as autoras e autores anteriormente citados, consideram o tamanho um diferencial para atrair a criança pequeninha. O formato agrega múltiplas explorações em suas aproximações a esse objeto cultural. Ela aprende que há livros possíveis de ela segurar sozinha e cabem em suas mãos, há livros que pode segurar com as duas mãos e inclusive com uma só mão quando do virar das páginas, livros que são enormes - quase um terço do seu tamanho - que precisa apoiar no chão, em uma mesa, no colo, além de livros bem estranhos que não parecem livros, mas o são.

Dentre tais livros com formatos e estruturas diferenciadas, situam-se por exemplo, os livros objeto categorizados como, acordeon, carrossel, aqueles subdivididos em partes que rompem com a estrutura convencional do *códex* e tantos mais. Eles revelam possibilidades interessantes já que os leitores constroem sentidos por meio do livro como um todo, na

concatenação de seus elementos constituintes, como explicitado antes, envolvem o design, o formato, a materialidade e o suporte.

Ao falarmos sobre formato não podemos nos furtar de mencionar a obra *O livro Inclinado* (2008), do autor Peter Newell, um conhecido livro objeto lançado em 1910, o qual possui a forma de um Losango e conta a história de um carrinho de bebê que desce ladeira abaixo. O formato inclinado do livro, em contraste com a diagramação e posição do texto e ilustrações na página, promove ao leitor a sensação de que os personagens estão, literalmente, nesse movimento, auxiliando na produção de sentido da obra, conforme antecipado pelo título.

Figura 3 – O livro inclinado, formato em losango



Fonte: Comunicação Livre (2013).

Da mesma forma acontece com o livro *Mala Quadrada, Cabeça Quadrada* (2018), de autoria de Patrícia Vasconcellos e ilustração de Eduardo Souza e Gabriela Araújo, editado pela Caleidoscópio Edições, ao inovar no quesito formato, por se tratar de um livro triangular que ao ser aberto se transforma em um formato quadrangular. Além disso, o volume conta com ilustrações abstratas que destacam a importância da materialidade das cores para contar a história. Outra singularidade é que em determinado momento da narração, para prosseguir com a leitura, o leitor necessita manusear o livro girando-o nos dois sentidos, devido ao posicionamento dos textos na página, ou seja, que postos em relação encontram-se de *cabeça para baixo*.

Figura 4 – Mala Quadrada, Cabeça Quadrada, formato triangular



Fonte: Maia (2019).

Figura 5 – Mala Quadrada, Cabeça Quadrada, aberto (formato quadrangular)



Fonte: Maia (2019).

No tocante ao formato acordeon¹⁰ ou comumente conhecido no Brasil por formato sanfona/dobras, aparentemente originou-se pela evolução do pergaminho - no formato de rolo - rumo ao formato *códice*, momento a partir do qual as folhas são dobradas umas sobre as outras para facilitar a portabilidade, dando origem a um livro retangular ou quadrangular, cujas dobras lembram os do conhecido instrumento musical.

Essa forma de dobra e encadernação é denominada *concertina*. Sua transposição para obras literárias contemporâneas permite que o leitor tendo em mãos um livro singular em sua estrutura física, em formato sanfona, experimente, por meio da materialidade da obra, a quebra

¹⁰ Libro acordeon: definição retirada do site: <https://ucm.es/quidestliber/libro-acordeon/>. Acesso em: 9 nov. 2022.

da linearidade e sequencialidade da abertura das páginas do livro da direita para a esquerda, bem como a possibilidade de dupla leitura, já que devido à dupla impressão - frente e verso das páginas – a narrativa se desdobra.

Nesse formato, circunscreve-se a obra *Avoada* (2014), de Marília Pirillo, um livro álbum ou livro ilustrado composto somente por imagens que trazem a narrativa de uma menina brincando na praia quando é surpreendida por uma borboleta. Para onde ela irá? A narrativa se desenrola em dois ambientes, “[...] a praia e a floresta, o tempo entre os dois espaços se diluem pelo poder mágico da varinha de condão, inicialmente um pedaço de graveto na mão infantil” (DEBUS, 2020, p. 60) e se desdobra na frente e no verso desse livro objeto.

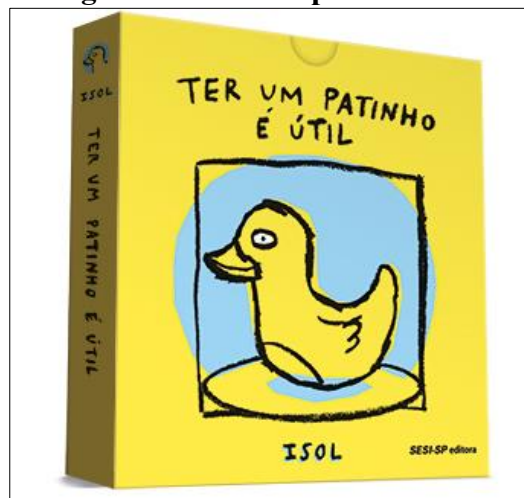
Figura 6 – Avoada, Capa e Formato



Fonte: Pirillo (2024).

Um dentre outros exemplos é a obra *Ter um patinho é útil*, da autora e ilustradora argentina Marisol Misenta (Isol) – originalmente publicada pela editora Cosac & Naify e no Brasil pela Editora SESI-SP – que traz a narrativa de um menino contando como é útil ter um patinho, ao menos no lado amarelo da obra. Nela reserva a surpresa de uma dupla narrativa ao leitor, já que do outro lado do livro de cor azul, a partir das mesmas ilustrações apresenta o ponto de vista do patinho, ou seja, como ter um menino é útil!

Figura 7 – Ter um patinho é útil



Fonte: Sesi-SP EDITORA.

Figura 8 – Ter um patinho é útil, formato acordeon



Fonte: Salvador (2014).

Figura 9 – Ter um patinho é útil, versões do menino e do patinho



Fonte: Salvador (2014).

Outro exemplo interessante se trata da obra, *A tromba*, de Tino Freitas e Débora Barbieri, livro premiado pela Cátedra Unesco de Leitura PUC - Rio com o selo seleção, publicada pelo coletivo leitor Baba Yaga. Conta a história de uma tromba que nasceu na cara do tio Zé, trata-se de um livro que se desdobra no formato sanfonado de maneira longitudinal e

quando colocado no nariz do leitor, com vistas a realizar uma leitura performática se assemelha a uma tromba. Tal convite pode ser aceito ou não, mas está materializado no formato acordeon e na presença de um elástico que facilmente pode ser adaptado ao rosto do leitor, como acontece nas máscaras. Além disso, é uma história divertida que recorre a lengalenga, rimas e cartas enigmáticas. Sua confecção é finalizada de forma artesanal, por isso, pode apresentar pequenas diferenças entre os exemplares.

Figura 10 – A tromba



Fonte: Coletivo de criação literária Baba Yaga.

Nossa aventura rumo a conhecer formatos diferenciados chega à categoria do livro carrossel, menos comum, mas esteticamente muito interessante, “[...] obras arquitetadas para uma abertura, no sentido tradicional da direita para a esquerda, a 360°, razão pela qual são designados pelo termo *carrossel*.” (SILVA; RECHOU, p. 96). De forma a aprofundar o conceito,

[...] os livros-carrossel são, pois, no sentido tradicional da direita para a esquerda, correspondentes a livros circulares nos quais são visíveis várias ilustrações de dupla página, em sequência, com o mesmo ângulo de abertura ou fazendo o livro girar sobre si mesmo, como um carrossel (Trebbs, 2012; Pelachaud, 2010, 2016; Sánchez, 2015; Pereira, 2017). Quando completamente abertos, a capa e a contracapa destes volumes tocam-se, mantendo-se unidas por um cordel, um clip ou um velcro. (SILVA; RECHOU, p. 96).

Para exemplificar a categoria selecionei a obra intitulada *Little Red Riding Hood*, da autora Julia Froehlich (2014), pelo fato deste volume, além de ser um livro-carrossel, se distinguir pela composição apenas por imagens com artesanias de suas páginas. O livro em formato carrossel possibilita a leitura a partir de todos os ângulos pelo leitor e sua materialidade se transfigura em um especial mediador de leitura, dirigido não apenas ao leitor adulto, mas também passível de ser manuseado livre e eficazmente pelas crianças. Além disso, aproxima-a do domínio do teatro, sendo que cada página, pode ser vista como uma cena, meticulosamente confeccionada, próxima da escultura de papel.

Figura 11 – Little Red Riding Hood



Fonte: Book Artist Papier Design.

Nessa direção encontramos o livro, Alice no país das maravilhas - cenários incríveis, baseado na obra de Lewis Carrol e John Tenniel, da Editora Ciranda Cultural (2017), edição em português. Um esplendoroso livro pop-up em formato carrossel que conta a clássica história da menina Alice, que em uma tarde ensolarada persegue um coelho branco pelo jardim até a sua toca, cai em um buraco sendo transportada para o País das Maravilhas onde vive inúmeras aventuras. Nessa obra em particular, seja pelo formato aludido, os efeitos pop-up em sua estrutura, como também pelo tamanho das páginas - 31 cm de altura por 24 cm de largura – abre-se a possibilidade de uma interação do leitor por todos os ângulos, preservando o dinamismo do texto original, divertidas ilustrações, bem como a semelhança com o jogo composicional do teatro e a estrutura da arquitetura em papel.

Figura 12 – Alice no País das Maravilhas, cenários incríveis



Fonte: Loja virtual Taverna do rei.

A configuração de formato e estrutura alcançam inovações fragmentando a compleição física dos livros tradicionalmente apresentados no modelo códice. Diversos deles se destacam no mercado editorial, e estão mais relacionados às editoras independentes com tiragens

limitadas. Nesse percurso recebem múltiplas denominações sem uma categorização específica, tais como, livro-jogo, livro-brinquedo, livros vivos, dentre outras.

Era uma vez outra vez (2017), da autora Edit Chacom e da Ilustradora Priscilla Ballarin, Edições Barbatana, faz parte dessa proposta. Segundo as autoras, trata-se de um livro-jogo, que contém um poema ilustrado. Vem dentro de um invólucro de papelão servindo como capa, que acomoda as folhas soltas e dobradas em forma sanfonada - tanto na horizontal, quanto na vertical - sendo que cada lado da folha corresponde a uma estrofe do poema. Tal estrutura oferece inúmeras possibilidades de interação leitora com a obra e o texto, em uma reorganização das folhas de modo lúdico – sem ter começo nem fim – inclusive com sobreposições e criações de novas rimas, ou seja, sempre *um era uma vez, outra vez*. Esta configuração exige um leitor (inter)ativo, pois para além da leitura textual - palavra e imagem - terá que ler os elementos físicos do livro.

Figura 13 – Livro: Era uma vez, outra vez



Fonte: Livraria Faz de conto.

Livro de brinquedo (2016), de Sig Schaitel, é uma dessas obras que transgride por meio do formato ao esconder muitos segredos em sua estrutura material, verbal e visual. Produzido através do coletivo 2 no Telhado - que tem se destacado no cenário brasileiro das edições alternativas - conta com o projeto gráfico de Aline Maciel. A singularidade da publicação é aparente ao primeiro contato, pois um pequeno invólucro dobrável, subdividido em três partes semelhantes a bolsos, abrigam três minilivros. Na lombada externa traz o título *Livro de brinquedo*, expressão que se repete na parte da frente, abaixo dos bolsos, quando a capa está aberta. Os três minilivros com capa nas cores vermelho carmesim, verde forte e laranja, não possuem títulos à mostra, apenas o desenho de uma bicicleta, um urso de brinquedo e cubos

com letras do alfabeto. A leitura, como parte de um jogo, já começa pela escolha por qual minilivro começar. Cada um deles oferece um gênero verbal diferente e possui seu próprio ilustrador, respectivamente, Pati Peccin, no primeiro título, Pamella Araújo e Muriel Machado, nos demais. Todos os volumes são confeccionados em formato acordeon por meio de oito dobras que resultam em 32 páginas que cabem nas mãos pequenas das crianças.

Figura 14 – Livro Brinquedo (2016)



Fonte: Coletivo 2 No Telhado.

Figura 15 – Livro Brinquedo (2016), formato e conteúdo do minilivro vermelho



Fonte: Coletivo 2 No Telhado.

Figura 16 – Livro Brinquedo (2016), formato e conteúdo do minilivro verde



Fonte: Coletivo 2 No Telhado.

Figura 17 – Livro Brinquedo (2016), formato e conteúdo do minilivro laranja



Fonte: Coletivo 2 No Telhado.

Na trajetória das materialidades presentes nas obras literárias, inusitada e não menos importante eis que surge a dobra do livro, que em casos específicos de alguns livros objetos transcendem seu papel estrutural passando a contribuir para a produção de sentidos. De modo geral a dobra “[...] é um eixo físico que divide o espaço do livro aberto em duas partes” (LINDEN, 2018, p. 66). Por vezes, essa divisão pode apoiar os autores e ilustradores de modo a representar contrastes de uma página para outra compondo um eixo material, que se torna simbólico, porque ao lhes acrescentarmos abas, esse recurso “[...] possibilita tanto um jogo de simulação-revelação como a configuração do suporte renovado.” (LINDEN, 2018, p. 66). Nessa constituição,

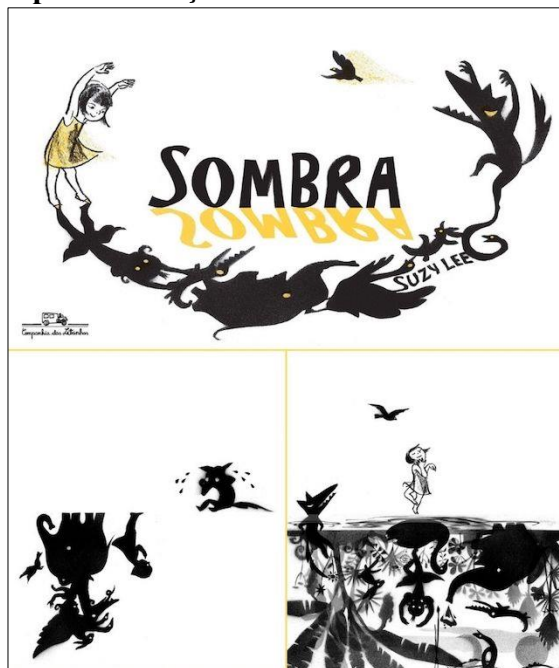
A utilização da dobra na construção do discurso é uma das estratégias que requerem a imersão física quer das personagens, quer do leitor. Uma das partes do livro desempenha a função de barreira entre dois planos. Assim, o espaço ergue-se como uma dimensão real com a qual as personagens interagem no seu mundo de ficção. O leitor deve acatar as regras do jogo para construir o sentido. Uma vez mais, realidade e ficção veem anuladas as suas fronteiras para ocupar o espaço físico do leitor a partir da própria ficção. (TABERNEIRO-SALA, 2017, p. 189).

É o que acontece na obra *Sombra* (2010) de Suzy Lee, selecionada para a lista dos melhores livros-ilustrados do The New York Times em 2010, que completa a trilogia da

margem, livros-imagem da sul-coreana publicados pela Cosac Naify, que aborda temática referente à curiosidade infantil e a coragem perante o novo. Na obra *Sombras*, uma menina se deixa levar pelas associações livres do estado imaginativo, ao ultrapassar o paralelismo da linha central do livro e entrar em outra dimensão, no mundo das sombras.

Nesse sentido, a dobra constitui-se em um elemento fronteiro entre a realidade do leitor e o mundo da ficção, vistos simultaneamente na página dupla, de abertura para cima. Tal composição, ao invés de suprimir a presença da dobra, a coloca como centro da narrativa. Na voz da autora, “[...] o mais desafiador na criação de livros-imagem é ser capaz de conduzir, com delicadeza, os leitores e, ao mesmo tempo, abrir todas as possibilidades de diversas experiências de leitura.” (LEE, 2012, p. 146). Cada criança pode ter uma experiência de leitura diferente da outra, é isso que torna a experiência de leitura interessante e única.

Figura 18 – Capa e ilustrações do livro *sombras* de Susy Lee



Fonte: Blog das Letrinhas.

Portanto, conforme apresentando por meio dos exemplos aqui trazidos, os formatos, tamanhos e estruturas enlaçam o leitor desde sua primeira aproximação e convidam ao movimento, manipulação, jogo, tanto na obra como um todo, quanto a cada detalhe que se apresenta, envolvendo o leitor por meio das experiências estéticas que provocam.

4.1.3 Incorporação de elementos sensoriais, gráficos e paratextuais às narrativas

Considerando o livro objeto em sua totalidade, importa perceber, em que moldes é que essas incorporações gráficas e/ou sensoriais, por vezes interativas, constituem parte integrante da criação do autor/ilustrador e podem servir de instrumentos de narração e construção de sentidos. Na visão de Staebler (2014), um ângulo de compreensão é uma espécie de regra instituída pelo autor, da qual faz parte e sob a qual se desenrola a própria narração. Os livros perfurados, por exemplo, se inserem nessa conformação, integrantes da tipologia de livro recortado ou *cut-out book*,

[...] volumes que, resultantes do recurso gráfico a cortantes, ostentam um ou diversos buracos, furos, orifícios, brechas ou aberturas no seu papel/nas suas páginas, espaços ‘vazios’ ou ‘ocos’ que permitem espreitar, fazer aparecer ou descobrir. Nestes objetos, fortemente marcados pela intencionalidade lúdica, o formato, a dimensão e a própria disposição na página do elemento perfurado tornam-se determinantes para a construção de um sentido global, em muitos casos, de contornos narrativos. (SILVA, 2017, p. 44).

Uma obra merecedora de menção é *A Lagartinha Muito Comilona* (1969), de Eric Carle, um livro-álbum narrativo que possui um recurso gráfico de perfuração, ou seja, um orifício circular para representar materialmente nas ilustrações a ação da lagartinha se alimentando. Esse corte diferenciado, ao aparecer de forma gradativa nas páginas, auxilia na constituição da progressão temporal alusiva aos dias da semana e ao processo de transformação da protagonista da história.

Figura 19 – A Lagartinha muito comilona

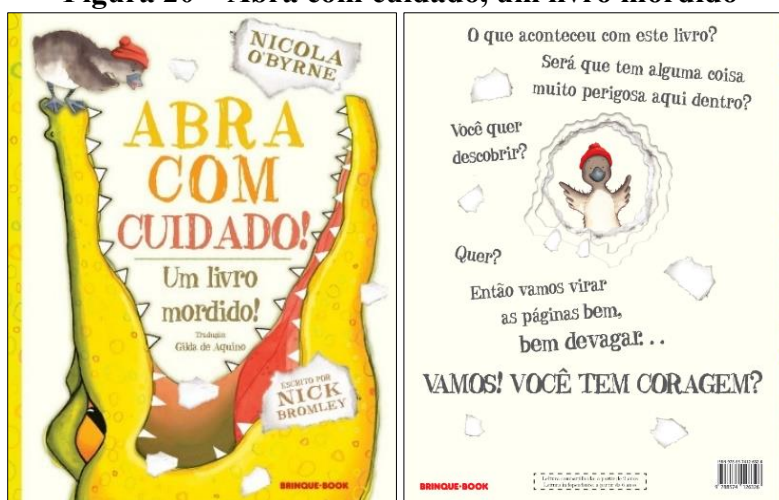


Fonte: Loja virtual Amazon.

A parceria do escritor Nick Bromley e da ilustradora Nicola O’Byrne, na obra *Abra com cuidado, um livro mordido* (2013), que se trata de um crocodilo que interrompe a narrativa do clássico infantil *o Patinho Feio*, mobilizou semelhante estratégia. A começar da página 28, o crocodilo, na tentativa de solucionar o problema e sair da história, passa a morder o livro,

representado por buracos em um corte que se amplia nas páginas subsequentes até que ele consiga realizar seu objetivo. A apropriação de sentido da narrativa é complementada pelo diálogo entre texto, imagem e leitor, com a aglutinação de outros indícios presentes nas páginas duplas, na espacialidade entre ilustração e texto escolhidos, nos elementos de diagramação do texto, em convites de propostas interativas, habilmente explorados com toda potencialidade sónica.

Figura 20 – Abra com cuidado, um livro mordido



Fonte: Loja virtual Amazon.

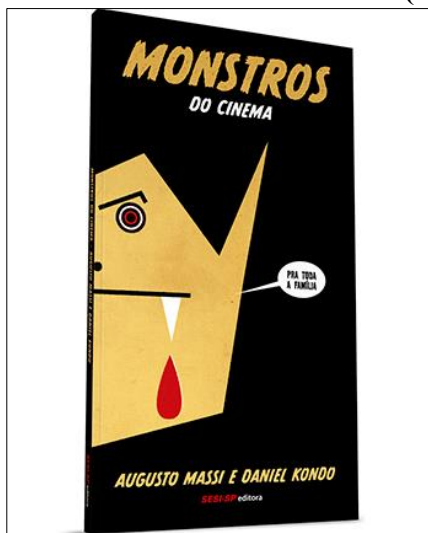
Na vertente de apresentar formatos diferenciados trago os livros fatiados, de acordo com Rodrigues (2017), obras cujas páginas e ilustrações surgem cortadas em lâminas móveis, com origens prováveis ainda no século XIX, nomeadamente nas edições da casa norte-americana McLoughlin Bros. e com larga tradição nos Estados Unidos e em alguns países da Europa.

De formato habitualmente reduzido e encadernado com espiral [...] estes volumes caracterizam-se ainda pela abundância de ilustrações face à ausência ou condensação textual (por meio de palavras soltas, orações breves ou discursos mínimos, numa configuração muitas vezes próxima da do livro de imagens), afastando-se de habituais dinâmicas narrativas. (RODRIGUES, 2017, p. 75).

Como exemplo destaco a obra *Monstros do cinema*, do autor Augusto Massi e ilustrador Daniel Kondo, Editora SESI-SP, que com suas páginas cortadas em tiras representativas das partes do corpo das personagens – cabeça, troncos, membros – possibilita ao leitor não só a composição dos 11 monstros clássicos do cinema selecionados, como também uma multiplicidade de outros, criados a partir do movimento e combinação das tiras. A diversão é complementada na materialidade da obra pela utilização da página dupla, do lado esquerdo apresenta o nome dos monstros subdivididos em sílabas e do lado direito a ilustração destes,

sendo que a cada novo monstro criado corresponde um nome inusitado formado. Completa o volume uma linha do tempo com informações sobre quando os monstros apareceram no cinema além de outras curiosidades. Assim, a criança-leitora desfruta da liberdade para criar personagens e seus nomes, multiplicando combinações e ampliando o leque de possibilidades de enunciados visuais.

Figura 21 – Monstros do cinema (capa)



Fonte: Revista Cinema.

Figura 22 – Monstros do cinema



Fonte: Blog Veredas do Texto.

Nesse contexto, há também a obra *Todos fazemos tudo* (2011), resultado de um concurso suíço criado para a promoção da igualdade entre homens e mulheres. Apresenta a cada página uma composição bipartida, sendo que a parte superior desvenda as identidades – femininas ou masculinas, de diferentes idades e origens – enquanto a parte inferior oferece uma

diversidade de ações, entre tarefas domésticas e atividades profissionais e de lazer. Virando as páginas é possível trocar as personagens e/ou as atividades e observar uma combinação original e, em alguns casos surpreendente, devido a força gráfica e cromática presente e à originalidade do seu propósito, o qual apresenta ao menos nas páginas do livro, a premissa de que todos podemos fazer de tudo, por meio das personagens que se estruturam – avós de prancha de surf debaixo do braço, pais estendendo a roupa, mães dirigindo trator – tudo acontecendo com naturalidade e sem preconceitos.

Figura 23 – Todos Fazemos Tudo



Fonte: Blog Guardadora de Histórias e Sonhos.

Mais comuns ao público, muitas vezes utilizado como mero recurso mercadológico, nos formatos diferenciados enfatizo a riqueza tridimensional do livro Pop-up, aquele que salta para fora das páginas, aos olhos extasiados do leitor, criando janelas inesperadas para a produção de sentidos. Segundo Paiva (2010), tal tecnologia advém da milenar arte japonesa da dobradura de papel, *origami*. Atualmente devido à engenharia do papel, se desenvolveu de modo a propiciar montagens espetaculares por meio da tecnologia gráfica de impressão, vincagem e acabamento. Tais formas tridimensionais são concebidas para serem abertas em ângulos de 90, 180, ou 360 graus, imprimindo a transformação do plano de 2ª dimensão para 3ª dimensão e compondo materialidades únicas para os livros infantis.

É o caso de *Era Uma Vez* (2010; 2015), publicado respectivamente na França e no Brasil, ilustrado por Benjamin Lacombe com engenharia do papel de José Pons, um belíssimo livro pop-up, com a presença de diversos contos de fadas representados apenas por imagens, onde o volume e o movimento são particularmente relevantes e muito bem explorados, tirando partido do espaço disponível, umas vezes em altura, outras em largura. Trata-se de uma obra repleta de detalhes nos recursos tipográficos, arquitetura do papel, com minúcias a serem compreendidas pelo leitor nos meandros de sua materialidade, como por exemplo, a menina Chapeuzinho vermelho desaparecendo na bocarra do lobo mau, a possibilidade de espiar através

de fendas do papel o destino de uma das esposas de Barba Azul, as pétalas de uma imensa flor que se abre e aninham a pequena Polegarzinha. Recorrendo a tonalidades intensas das cores, as ilustrações de *Era Uma Vez* provocam surpresas e aguçam as percepções. Além disso, estabelecem o clima de mistério, de enigma, de sombra, que atravessa toda a narrativa. Toda essa materialidade, além da inserção de toques fantásticos e improváveis utilizados para moldar os cenários, contribui para a narração das cenas chave dos contos, bem como propicia, a cada leitura uma produção de sentidos diferente.

Figura 24 – Era uma vez (capa)



Fonte: Loja virtual Amazon.

Figura 25 – Era uma vez (efeitos pop up)



Fonte: Youtube.

De forma complementar, temos os paratextos, que em uma obra literária compreendem os textos em íntima ligação com uma estrutura que o envolve e contribui para que tome forma e produza sentidos. Conforme Genette (2009), estes se constituem como elementos que exercem a função de apresentar e presentificar o livro, cercando-o e prolongando-o. Para o autor, os elementos constitutivos do paratexto são:

Título, subtítulos, intertítulos; prefácios, preâmbulos, apresentação etc.; notas marginais, de rodapé, de fim; epígrafes; ilustrações; dedicatórias, tira, jaqueta [cobertura], e vários outros tipos de sinais acessórios, [...], que propiciam ao texto um encontro (variável) e às vezes um comentário, oficial ou oficioso, do qual o leitor mais purista e o menos inclinado à erudição externa nem sempre pode dispor tão facilmente quanto ele gostaria e pretende. (GENETTE, 2009, p. 10).

Nesse sentido, Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011), ao refletirem acerca das relações palavra-imagem, consideram os elementos pertencentes ao projeto gráfico como *paratextuais*, ou seja, informações secundárias, contextuais, que evidenciam a tríade palavra-imagem-design na composição desta forma específica de texto.

Figuram entre os elementos paratextuais o código de barras, que de acordo com Mattos (2016, p. 18) “[...] trata-se de uma representação gráfica de dados numéricos e alfanuméricos, composto por linhas verticais paralelas, que variam em espessura e distância, o que possibilita a leitura ótica de scanners específicos para descrever e caracterizar um objeto ao qual está associado”. Nos livros infantis, esse paratexto “[...] de presença obrigatória, além de identificar o ISBN e outros dados bibliográficos das publicações, pode ser alvo de trabalho de design, que lhes permite ganhar novas funcionalidades”.

Ramos propõe um alargamento do uso do código de barras situando por meio de aproximações que têm encontrado na literatura contemporânea,

1. códigos de barras ilustrados ou manipulados graficamente, com alteração de sua forma tradicional; 2. códigos de barras incorporados na ilustração da contracapa: a. como elemento central da ilustração; b. “ocultos” ou disfarçados numa ilustração de maiores dimensões. (RAMOS, 2017, p. 5).

Esse é o caso do livro *Aqui há gato*, (2017) de Rui Lopes e Renata Bueno, Editora Orfeu Negro, no qual este elemento surge de forma concreta, na capa e miolo da obra e reveste-se de outros sentidos, tornando-se parte integrante das ilustrações. Conta a história de um rei Dom Chato, metódico e que fazia tudo sempre igual até Dona Cristina se cansar de tanta rotina e as coisas virarem do avesso.

Figura 26 – Livro *Aqui há gato* (capa aberta)



Fonte: Revista *on-line* Deus me livro.

Figura 27 – Livro Aqui há gato (miolo)



Fonte: Revista *on-line* Deus me livro.

Os detalhes paratextuais ao ocuparem lugares para além do interior do livro, abrangem tanto a capa quanto a contracapa, espaços que favorecem a articulação da narrativa. Desse modo, como apregoa Ramos (2011), atuam “antecipando informações e criando expectativas, dialogando igualmente com o interior do texto, acrescentando-lhes sentidos.” (RAMOS, 2011, p. 17).

Sobre a capa do livro, Linden (2018, p. 57) faz menção aos “primeiros olhares, primeiros contatos com o livro. Continua mencionando, então, que o “lugar de todas as preocupações de marketing, a capa constitui, antes de mais nada, um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto de leitura.” (LINDEN, 2018, p. 57). Como já sabemos, a capa de um livro é constituída pela primeira e quarta capas, que podem ser independentes ou relacionar-se entre si, formando uma imagem única ao observarmos o livro aberto, unido pela lombada. Esse espaço do projeto gráfico comporta uma gama de possibilidades que se abre ao leitor, uma espécie de janela para o mundo interior da obra. Como garante o pesquisador e escritor britânico Alan Powers,

A capa, sem dúvida, cumpre um papel no processo de envolvimento físico com o livro, pois, embora não se possa olhá-la enquanto se lê, ela o define como objeto a ser apanhado, deixado de lado e talvez conservado ao longo do tempo. (POWERS, 2008, p. 7).

Quantas vezes abrimos um livro porque a capa nos agradou? Ao pensarmos em muitos livros-objeto, é na capa que a brincadeira e o encantamento têm início, se comparada a um jogo, é na capa que recebemos a primeira chave do enigma convite para adentrá-lo. Esse é o caso da obra *Maia e Mia* (2018), com autoria de *Texto de Debora Barbieri e ilustrações de Vanessa Prezoto*, na edição do coletivo leitor *Baba Yaga*.

Em *Maia e Mia*, a capa já é um convite para a brincadeira. Quando nos deparamos com um formato inusitado que, à primeira vista, causa na criança pequena estranheza, será mesmo um livro? A ela se apresentam cinco capas que envolvem o miolo de livro, todas em papel *Kraft*, no formato quadrado – 18 cm por 18 cm –, sendo três inteiras e uma subdividida ao meio, unidas por quatro lombadas – duas de 8 mm e duas de meio centímetro. Esse arranjo realmente materializa o formato de uma caixa, que vamos abrindo até encontrar o miolo, afixado através do contato da última página na última capa. Quando totalmente aberto, o livro se apresenta planificado em um formato semelhante dado aberto ou hexágono. Os primeiros movimentos exploratórios são o de abrir e fechar as capas que, mediante diferentes pontos de vista da criança, podem se transformar em caixa, casa, robô e outras coisas mais!

O livro, com o miolo virado para baixo, desvela a quarta capa – verso do livro – que além de servir de suporte ao miolo da obra traz o texto de apresentação desta. Com o livro semiaberto as demais capas trazem antecipações da temática da história sendo que no primeiro destacam-se as patinhas de um gato brincando de arranhar a caixa pelo lado de dentro, e no segundo caso, as instruções de uso do conteúdo da caixa referenciadas em relação à personagem Mia, a gatinha.

Maia e Mia têm como personagens a menina Mia e a gatinha Maia como apreciadoras de brincar com caixas. Nestas brincadeiras as caixas criam vida transformando a menina Maia em inúmeras personagens e de modo complementar possibilitam à gatinha Mia – por meio de suas estripulias – interferir desastrosamente nas brincadeiras de Maia, causando destruição e confusão.

Figura 28 – Maia e Mia: Capa do livro fechado



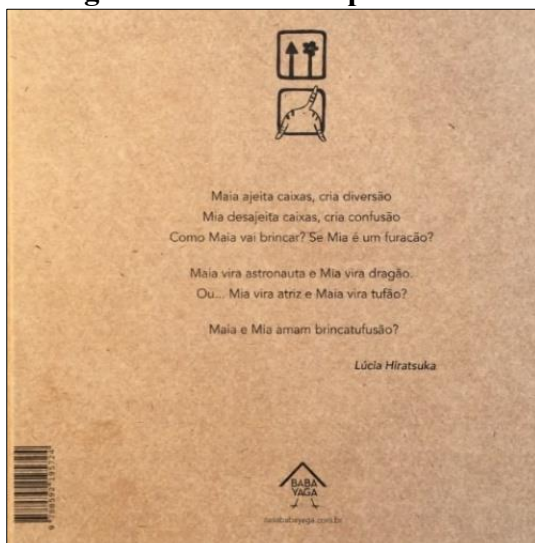
Fonte: (BARBIERI; PREZOTO, 2018). Acervo da autora.

Figura 29 – Livro aberto lembrando o formato de uma caixa



Fonte: (BARBIERI; PREZOTO, 2018). Acervo da autora.

Figura 30 – Contracapa da obra



Fonte: (BARBIERI; PREZOTO, 2018). Acervo da autora.

Figura 31 – Livro semiaberto



Fonte: (BARBIERI; PREZOTO, 2018). Acervo da autora.

Figura 32 – Capa com elementos paratextuais complementando sentido do texto



Fonte: (BARBIERI; PREZOTO, 2018). Acervo da autora.

Não tenho a pretensão de esgotar as possibilidades de apresentação dos elementos composicionais do livro-objeto. Mesmo que esta dissertação tenha precedido a algumas análises por meio dos núcleos apresentados nas obras anteriormente citadas, é meu intuito apresentar em seguida, uma apreciação crítica do *corpus* da pesquisa, no que se refere aos livros-objeto por mim selecionados.

5 ANÁLISE DE OBRAS LITERÁRIAS: LIVROS-OBJETO

5.1 Zoo

A primeira obra que analisaremos trata-se de *Zoo*, de autoria de João Guimarães Rosa (1908-1967), organização de Luiz Raul Machado, com ilustração e projeto gráfico-editorial de Roger Mello, publicado pela editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro em 2008, agraciada na categoria Projeto Editorial 2009- Produção 2008 da FNLIJ. Sua seleção para análise justifica-se por sua materialidade e um projeto gráfico-editorial dinâmico e híbrido pensado para enriquecer a narrativa que o circunscrevem na categoria de livro-objeto.

Para contextualização, a palavra do organizador da obra,

Guimarães Rosa tinha verdadeira mania de bichos. Quando viajava — e ele fez isso a vida toda —, visitava o zoológico de cada lugar. E ia anotando em seus caderninhos tudo o que os animais “diziam” para ele. No livro *Ave, Palavra*, publicado depois de sua morte, foram reunidos contos, notas de viagem, poemas em prosa e reflexões. Vários capítulos têm o título “Zoo” e, entre parênteses, a cidade onde ele escreveu estas anotações: Berlim, Londres, Rio, Hamburgo, Nápoles, Paris. Desses capítulos tirei e arrumei as frases que formam este livro-objeto que Roger Mello montou com sua arte. Pra que as crianças de todas as idades pudessem gostar ainda mais dos bichos e das palavras encantadas de mestre Rosa. (MACHADO, Luiz Raul apud ROSA, 2009).

Na obra destaca-se o texto do célebre autor João Guimarães Rosa de estrutura muito peculiar e metafórica na caracterização de animais de um zoológico, aproximando-se de um poema e ao mesmo tempo com características de prosa. Por conseguinte, o projeto gráfico editorial de Roger Mello – admirável escritor, ilustrador, artista plástico, dramaturgo, que desponta hoje como um dos mais significativos nomes na produção literária infantil e juvenil brasileira – materializa o texto em um jogo estrutural, semelhante a forma de um zoológico, que por vezes desvela e oculta, reduz e amplia, elucida e confunde os sentidos do leitor.

Desse modo, inicialmente nos deparamos com um livro de capa verde limão fluorescente no formato de envelope, contendo no canto inferior direito a imagem vazada de um rinoceronte, logo abaixo o título *Zoo* e o nome do autor, impressos em letra de imprensa minúscula. Em destaque, a ilustração vazada do rinoceronte é curiosamente listrada, fato que já provoca diversas produções de sentido e indagações por parte do leitor, instigado por este arranjo gráfico. De forma complementar na dobra inferior da capa/envelope estão impressos os nomes do organizador e do ilustrador da obra, sendo que para lê-los é necessário, em um leve movimento, virar o livro e fixar o olhar nesse espaço específico. No verso temos a dedicatória, logotipo da editora, código de barras e a ilustração cuidadosa de uma jaula - da mesma dimensão do código de barras - destacando a semelhança entre eles.

Figura 35 – O portão do Zoo



Fonte: (ROSA; MELLO, 2008). Acervo da autora.

A seguir, nos é apresentada uma página de fundo que contém duas dobras de papel em formato acordeon de cor laranja, uma à direita, outra à esquerda da página, recortadas em tamanhos crescentes que trazem o efeito de ziguezague e nos dão a sensação de sobreposição das jaulas, como se nos transportassem para dentro do zoológico.

Figura 36 – Miolo: dobras em zigue-zague



Fonte: (ROSA; MELLO, 2008). Acervo da autora.

Na dobra da direita encontramos uma tartaruga e na dobra da esquerda um peixe colorido, que nos dão uma escolha: qual caminho trilhar, quais animais visitar? Podemos desdobrar estas páginas de inúmeras maneiras – para cima, para a direita, para a esquerda, uma de cada vez, ao mesmo tempo – e por meio da leitura do texto de João Guimarães Rosa e ilustrações de Roger Mello vamos visitando e conhecendo os diferentes animais e suas características.

Figura 37 – Dobras



Fonte: (ROSA; MELLO, 2008). Acervo da autora.

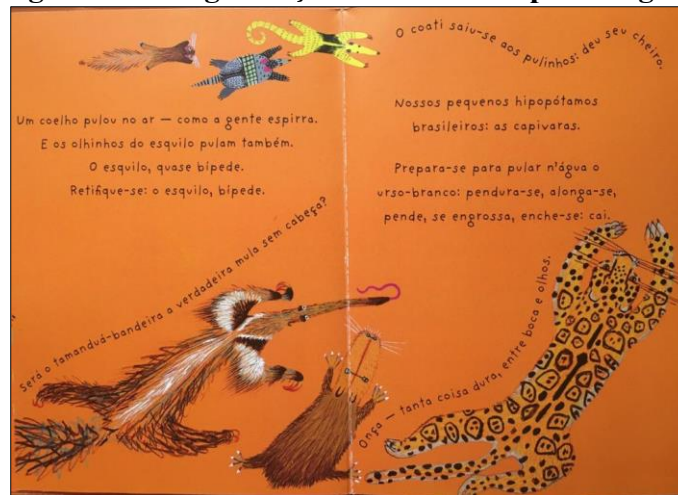
Outro destaque deve ser dado à diagramação das páginas componentes destas dobras em acordeon, nas quais textos e imagens se relacionam na produção de sentido e a cada movimento se articulam e se complementam em um jogo de tamanhos, alinhamentos, posições repletas de harmonia e intencionalidade. Assim é difícil isolar o texto da imagem no momento da leitura, pois um participa do outro por meio de uma expressão plástica e gráfica harmoniosamente complementares.

Figura 38 – Diagramação nas páginas



Fonte: (ROSA; MELLO, 2008). Acervo da autora.

Figura 39– Diagramação contornando personagens



Fonte: (ROSA; MELLO, 2008). Acervo da autora.

Com o livro totalmente aberto e desdobrado temos à nossa frente um zoológico constituído na arquitetura de papel, primorosas ilustrações e riqueza textual, sendo que ao leitor cabe desvendar e se aventurar nesses meandros de Zoo. A dúvida entre as diversas repartições de página que extrapolam as páginas duplas convencionais, o acréscimo de abas dobráveis, auxilia na produção de movimentos e sentidos, em um jogo de dissimulação-

No tocante à leitura e o desafio de desenvolvimento dos atos iniciais do gesto de ler, os bebês mediante a experiência estética e lúdica de Zoo sentem-se motivados a leitura sensível, assim a atitude de ler se desloca para “o ler brincando”, no jogo profícuo de suas páginas e na arquitetônica de seu projeto gráfico, que em uma função objetiva-comunicativa-expressiva passa a ser além de suporte, enunciado, gestado no desenvolvimento dos recursos multimeios que apresenta. Possivelmente mobilizará as inclinações infantis, afetos, sentimentos, prazer sensorial de forma bela e surpreendente, em uma experiência compartilhada com o adulto.

As crianças pequenas, já em outro momento de desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, ultrapassam a proposta inicial do livro, recriam, reinventam, recontam a história, advindas das suas próprias vivências, das suas potencialidades criativas e inventivas. Rompem com a linearidade do texto original a cada escolha, pois podem optar por conhecer este ou aquele animal, independentemente da ordem ou localização na obra. O texto e suas inúmeras metáforas serão compreendidas em diferentes níveis e possibilitarão muitas e necessárias indagações a serem respondidas pelos adultos, neste período em que o desenvolvimento da linguagem e uso dos objetos em sua função social reverbera em todas as vivências das crianças.

É válido lembrar, que neste livro, a interdependência entre as diferentes linguagens encontra-se privilegiada em um trabalho conjunto, integrado e cooperativo, no qual as fronteiras entre texto, imagem, projeto gráfico-editorial, a materialidade da obra, aspectos lúdicos e brincantes, uso de paratextos e possibilidades de coautoria em todo o processo, resultam em uma experiência leitora repleta de inovações características do livro-objeto e suas potencialidades.

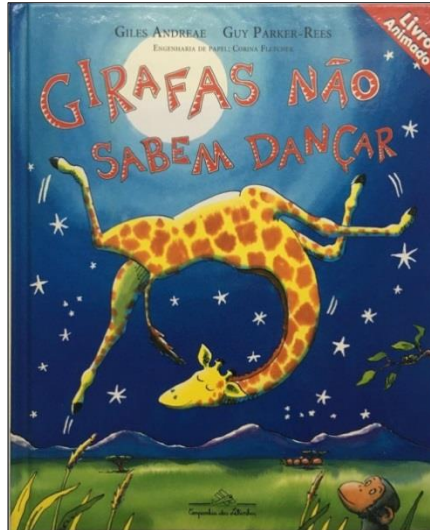
5.2 Girafas não sabem dançar

A segunda obra que trazemos para análise trata-se de *Girafas não sabem dançar*, de autoria de Giles Andrea e Guy Parker-Rees, com engenharia de papel de Corina Fletcher, da Editora Companhia das Letrinhas, 2009. É um belíssimo livro pop-up premiado pela FNLIJ em 2010- Produção 2009, na categoria Livro Brinquedo, que será aqui pesquisado por sua materialidade e interações brincantes via experiências sensoriais e imagéticas que o circunscrevem nas características de livro-objeto.

Inicialmente nos deparamos com um livro de tamanho grande – 30 x 24,8 x 22 cm – encadernado em capa dura e lindamente ilustrado, com destaque para a personagem principal

da história, uma girafa executando um complicado passo de dança em um cenário noturno da savana africana.

Figura 42 – Capa



Fonte: (ANDREA; GILES, 2009). Acervo da autora.

Ao virarmos a primeira página somos surpreendidos pela primeira escultura em papel tridimensional, composta por um mecanismo que atinge 30 cm de altura e 90° entre os dois planos das páginas imprimindo a sensação do quanto a personagem Geraldo – uma girafa do sexo masculino – é alto em relação ao suporte livro, fato reforçado pelas demais ilustrações de personagens olhando para cima e admirados com sua altura.

Figura 43 – Primeira página dupla

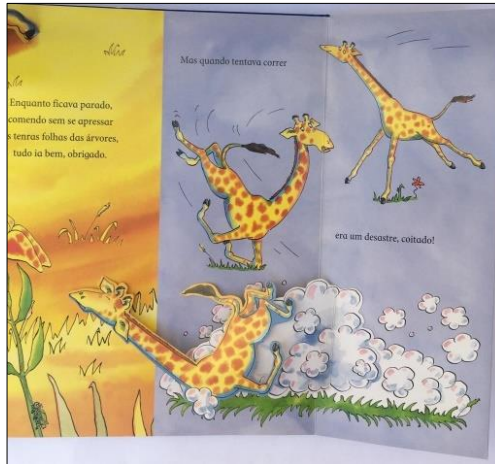


Fonte: (ANDREA; GILES, 2009). Acervo da autora.

O leitor atento logo descobre na parte direita da página dupla uma dobra lateral e ao levantá-la, abre uma terceira página complementar na cor azul clara, diferenciando-se da página

dupla anterior em cor amarela, na qual surgem ilustrações e um escultura tridimensional de abertura de 180 graus, que demonstra o quanto Geraldo é desastrado, representado pelo abrir e fechar da aba que produz um movimento lateral giratório da ilustração deste, caído ao chão em meio à poeira, e que diverte o leitor.

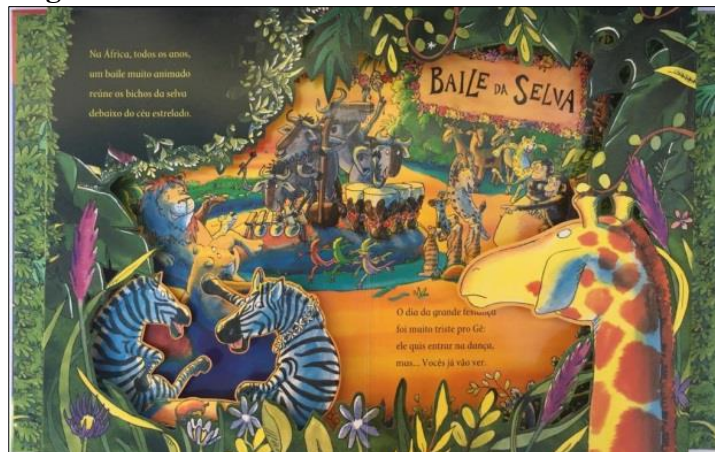
Figura 44 – Geraldo dançando: dobra lateral



Fonte: (ANDREAE; GILES, 2009). Acervo da autora.

Em seguida, ao virar a página o leitor adentra em um cenário tridimensional, repleto de detalhes que saltam aos olhos, narrando acerca do *Baile da Selva*. Trata-se de uma estrutura de papel em camadas flutuantes que cria planos elevados e paralelos à página e ao texto escrito. A opção de o texto ter sido impresso, na primeira página na camada mais elevada do papel e na segunda página na camada mais baixa, quase escondido, tal qual a personagem que observa o baile traz um toque de sutileza para a narração.

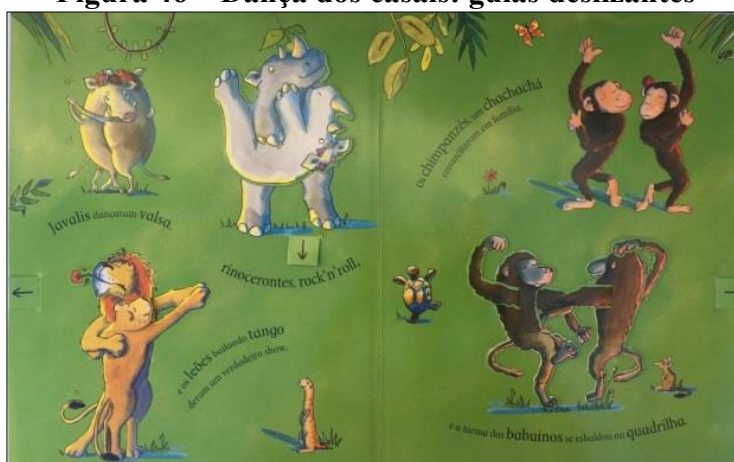
Figura 45 – Baile da Selva: estrutura em camadas



Fonte: (ANDREAE; GILES, 2009). Acervo da autora.

As duas próximas páginas duplas reservam uma surpresa diferente, mostrando aos pares os animais dançando no baile. Aqui a artesanaria do papel convida a criança a puxar guias deslizantes que proporcionam movimentos nos casais de dançarinos, por meio de uma lingueta de papel que é puxada e empurrada. Os movimentos são característicos dos ritmos que as duplas estão dançando, ou seja, o movimento de pescoço e queixo elevando do leão e da leoa dançando tango, o giro do tronco do casal de rinocerontes dançando rock, o movimento de entrelaçar os braços para lá e para cá dos babuíños dançando quadrilha.

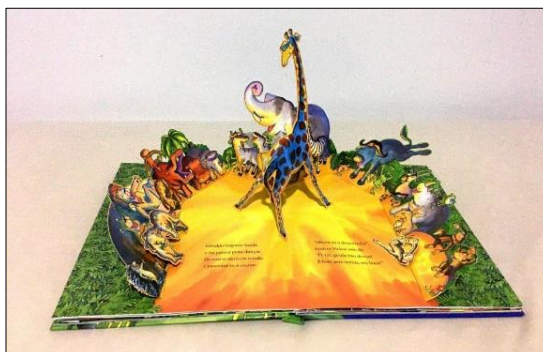
Figura 46 – Dança dos casais: guias deslizantes



Fonte: (ANDREAE; GILES, 2009). Acervo da autora.

Ao virar a página encontramos Geraldo dançando no centro da pista, rodeado por todos os animais do baile que debocham dele. A constituição do cenário acontece através de uma estrutura em semicírculo que se eleva ao ângulo de 90 graus e é detalhadamente recortada, contornando as personagens, além de destacar em uma terceira camada, um casal de javalis e um macaco rolando de rir. Ao centro, a Girafa esculpida em estrutura de papel de 30 centímetros e 90 graus posicionada de costas para o leitor, surpreende.

Figura 47 – Geraldo no baile: estrutura circular



Fonte: (ANDREAE; GILES, 2009). Acervo da autora.

Na próxima página dupla surge espantosamente uma belíssima lua, graças a uma escultura em vinco que eleva e a movimenta para fora do limite superior da página, que é contemplada por Geraldo em meio à sua tristeza. De forma complementar na escultura em papel deste – situada no canto inferior direito da página dupla – podemos realizar o movimento giratório da cabeça de modo que ele olhe para a lua. Ainda nesta página nos deparamos com uma aba na parte esquerda da página dupla e ao levantá-la desvelamos um grilo, que em cima de uma escultura de 180 graus, aconselha Geraldo a encontrar uma música que lhe fale ao coração para se transformar em um bom dançarino!

Figura 48 – Conselhos à luz da lua: estrutura com dobra em vinco



Fonte: (ANDREAE; GILES, 2009). Acervo da autora.

O virar da página seguinte, nos leva a uma surpreendente escultura central da obra, com 20 cm de largura, 25 cm de comprimento e 8 cm de altura, representando o pescoço e a cabeça de Geraldo, saltando para fora do livro ao encontro do leitor. Além disso, um precioso detalhe é que movimento da página possibilita o abrir e fechar dos olhos da personagem na tentativa de ouvir a música que a lua toca, conforme sugerido pelo texto. O ângulo das orelhas e o vinco em forma de V contribuem ainda mais para a articulação da estrutura.

Também nos deparamos com uma aba na parte direita da página dupla, que ao ser aberta revela a ilustração do grilo tocando violino enquanto Geraldo dança alegremente. Por meio de uma escultura de papel, o abrir e fechar da aba movimenta seu pescoço e sua perna traseira esquerda, de forma a permitir uma dança inusitada e desengonçada.

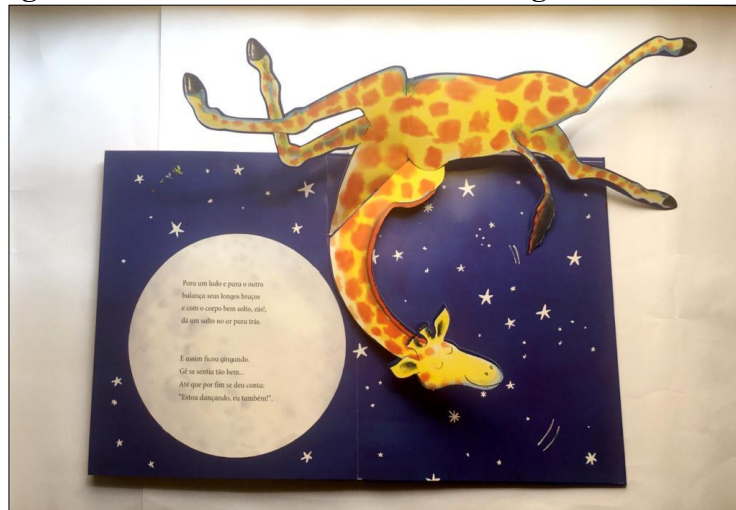
Figura 49 – Encontre a sua música: escultura central e dobra lateral



Fonte: (ANDREAE; GILES, 2009). Acervo da autora.

Indescritível a delicadeza e harmonia presente na página seguinte! Mesclando, em sua artesanaria do papel o ângulo de 180 graus e a sangria da escultura para a borda superior da página, temos Geraldo dançando, de pescoço erguido, pernas para o ar, flutuando sob o céu enluarado e repleto de estrelas.

Figura 50 – Encontre a sua música: sangria da escultura



Fonte: (ANDREAE; GILES, 2009). Acervo da autora.

A última página do livro, nos revela Geraldo dançando e realizando seu sonho no *Baile da Selva*. Nesta página os efeitos ficam por conta de uma escultura central, na qual nossa personagem dança graças a e uma estrutura de dobra de 180 graus e movimentos giratórios combinados de pescoço e pernas. Logo abaixo dele, uma escultura menor de dobra vincada e, traz um macaco e um javali comemorando com ele.

Figura 51 – Fim: Geraldo dançarino



Fonte: (ANDREAE; GILES, 2009). Acervo da autora.

Considerando o livro em sua totalidade, trata-se de uma obra que por meio da engenharia do papel, característica dos livros pop-ups, explora várias possibilidades de movimento através de diversos mecanismos e configurações tridimensionais das ilustrações, surpreendendo as crianças quando estas emergem das páginas de papel.

No entanto, nos importa perceber, em que moldes é que estas opções gráficas e/ou formais constituem parte integrante da criação dos autores e podem servir de instrumentos de narração, já que para além das qualidades plásticas e dinâmicas que as estruturas pop-ups imprimem na experiência literária, essa é uma obra que impele o leitor a brincar – a ler, produzir enunciados por meio da manipulação de seu projeto gráfico-editorial.

No tocante ao desenvolvimento dos gestos inaugurais do ato de ler, são muito importantes as primeiras aproximações dos bebês aos livros, tantas vezes quanto as peças, sem ordem de páginas, muitas vezes livros-brinquedos, livro-objetos, livros pop-ups como este, que são lambidos, sacudidos, lidos, amados e interiorizados. Na primeiríssima infância eles se já se surpreendem e maravilham com as ilustrações se levantando das páginas, é o adulto quem irá puxar as abas, virar as páginas e envolvê-los nesse jogo partilhado que o livro pop-up proporciona. Como ainda estão testando a intensidade de sua força e movimentos, por vezes ao tentar pegar as estruturas de papel vão amassá-las ou rasgá-las, mas isso não deve causar frustrações ao adulto, pois demonstra que as crianças estão tentando estabelecer uma relação com o objeto livro e com as possibilidades que ele fornece.

A criança pequena pega neste livro-objeto e já sabe, porque lhe mostraram, que nele a história não está presa só nas páginas, que os seus dedos podem despertar o que está dentro dele, que o livro pede que lhe toquem, e que as personagens ou os cenários saem dali, em esculturas pop-up, como ilustrações animadas e ela os vê ganhar corpo à sua frente. A narrativa

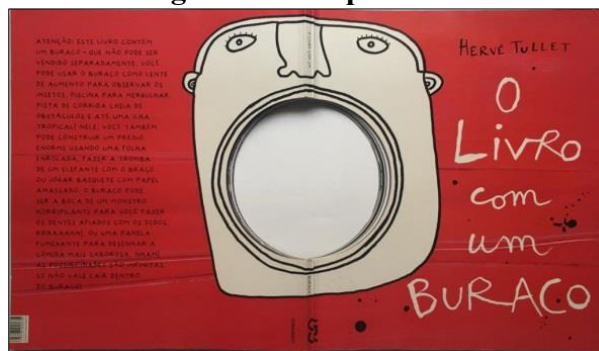
composta ou criada visual e/ou graficamente a partir das esculturas pop-up acentua, por meio da tridimensionalidade, a vivacidade das personagens, oferecendo às crianças uma imagem alargada dos cenários e das ilustrações.

Assim, a tridimensionalidade é um dos fatores marcantes do livro-objeto *Girafas não sabem dançar*, e que juntamente com o cuidado que se apresenta em cada animação em papel das personagens, em cada um dos seus movimentos, proporciona uma leitura que se assemelha a leitura hipertextual em textos digitais, uma vez que o movimento de manipulação do leitor, na maior parte das vezes, implica no funcionamento do livro como hipertexto¹¹ que rejeita a leitura linear. Como consequência, o leitor passa a fazer parte do discurso, confundindo o seu espaço real com o da ficção, por meio da manipulação da materialidade da obra, do jogo de efeitos surpresa e curiosidades, para a construção de enunciados de tal modo que se converte em protagonista essencial à história.

5.3 O livro com um buraco

A terceira obra que adentramos para análise trata-se de *O livro com um buraco*, do autor e ilustrador Hervé Tullet, tradução de Emilio Fraia, publicação da Editora Cosac Naify, São Paulo, 2014, que recebeu a premiação na categoria Livro Brinquedo 2015- Produção 2014 da FNLIJ. Figura no processo de análise do presente capítulo devido à sua diferenciação de tamanho (31.8 x 27.2 x 1 cm), formato e estrutura, além de seu corte central – um buraco – que contribui para a produção de sentido e coautoria dos leitores em um jogo de faz de conta diferente a cada página que o circunscreve na categoria livro-objeto.

Figura 52 – Capa aberta



Fonte: (TULLET, 2014). Acervo da autora.

¹¹ Consideramos a relação do leitor com o livro pop-up articulado ao conceito de hipertextos, ou seja, “[...] textos não lineares que oferecem links ou elos de ligação para outros textos, que podem inclusive ser imagens, gráficos, vídeos, animações, sons.” (COSCARELLI, 2009, p. 554).

Ao primeiro contato o livro, de um tamanho maior do que comumente são publicadas as obras literárias, possui a ilustração de um rosto em cor branca cuja boca aberta se apresenta com o formato de um semicírculo vazado – faca de corte circular¹² – em um fundo vermelho vivo.

Figura 53 – Capa frontal com buraco circular



Fonte: (TULLET, 2014). Acervo da autora.

A última capa traz uma séria advertência “[...] este livro contém um buraco que não pode ser vendido separadamente” e alerta “[...] as possibilidades são infinitas. Só não vale cair dentro do buraco!”.

Figura 54 – Última capa com instruções

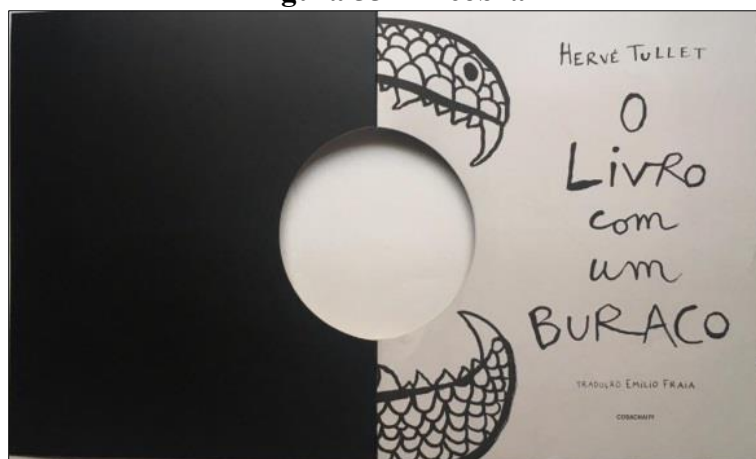


Fonte: (TULLET, 2014). Acervo da autora.

¹² Uma faca de corte e vinco é uma ferramenta provida de lâminas de aço inseridas em uma placa de madeira, cuja finalidade é cortar, vincar, riscar e perfurar materiais impressos no formato desejado (GALLUZZI, 2009).

A brincadeira continua quando o leitor abre a primeira capa e percebe, em seguida, que o círculo se completa na junção com a contracapa que traz a ilustração de uma cobra enrolada em formato circular e que o buraco auxilia na composição da ilustração.

Figura 55 – A cobra



Fonte: (TULLET, 2014). Acervo da autora.

Ao virar novamente a página o círculo se situa ao centro de uma página dupla com fundo branco e ilustrações pretas, ou seja, o buraco transforma-se na boca de uma panela de comida e surge a primeira pergunta como um convite ao leitor: o que você vai cozinhar? Possivelmente nesse momento o leitor já aceitará o convite que o acompanhará por toda a obra, responder por meio de suas escolhas pessoais os rumos da narrativa.

Figura 56 – Na cozinha



Fonte: (TULLET, 2014). Acervo da autora.

Com o livro nas mãos é quase irresistível ao leitor a vontade de colocar o rosto naquele buraco, outro gesto que faz parte do projeto gráfico editorial da obra. Nas páginas que se sucedem a brincadeira se confirma, sempre acompanhadas das interações entre as ilustrações, o

buraco e as respostas ou enunciados pessoais do leitor, pois a arquitetônica do projeto gráfico editorial as possibilita e juntamente com o texto, até mesmo convida à sucessivas integrações físicas, por meio dos gestos tais como o de colocar o rosto no buraco, ora se tornando o *Rei do Castelo*, ora a *Rainha* ou até mesmo o *Polvo*.

Figura 57 – Rei do Castelo



Fonte: (TULLET, 2014). Acervo da autora.

De modo similar o projeto gráfico editorial possibilita ao leitor utilizar outras partes do corpo e até mesmo objetos dentro/atraves do buraco para *construir o prédio mais alto de todos* ou *a escultura mais bonita*! Os convites se ampliam com a introdução do uso de outros objetos para a realização dos desafios – canetas, bolinha de papel amassado etc. – como também a representação das personagens lhes emprestando partes de seu corpo.

Figura 58 – O prédio mais alto

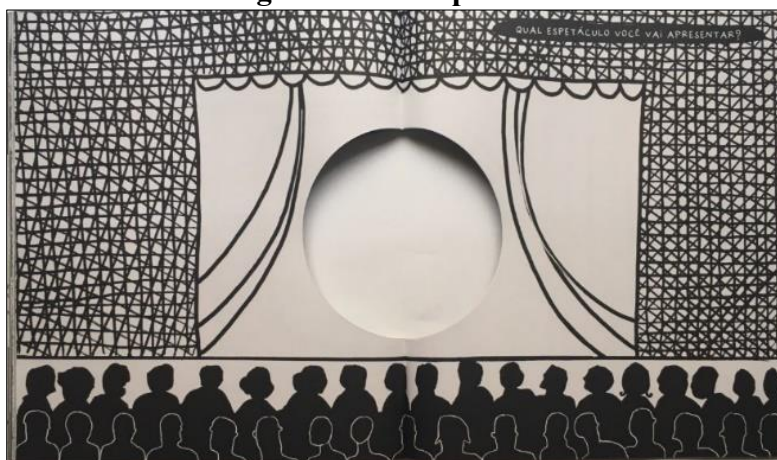


Fonte: (TULLET, 2014). Acervo da autora.

Figura 59 – A língua

Fonte: (TULLET, 2014). Acervo da autora.

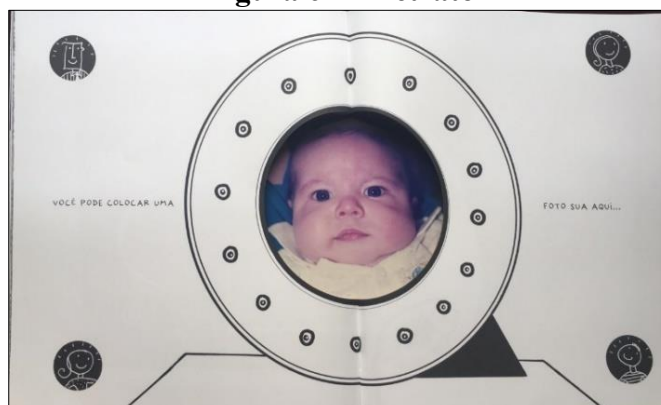
Há momentos diversos em que o leitor complementa as propostas por meio de enredos pessoais, inclusive criando textos orais, enfim, sendo coautor da narrativa com respostas e possibilidades outras, inaugurando a cada nova leitura do livro uma experiência única.

Figura 60 – O espetáculo

Fonte: (TULLET, 2014). Acervo da autora.

Desse modo, na companhia do adulto leitor os bebês certamente irão se aventurar com o mundo que cerca o buraco, constituído em cada página na relação com as mais diversas propostas, pois para eles, o caminho basilar para a atribuição de sentidos de leitura é a relação corporal e, é por meio da corporeidade que eles se comunicam e descobrem o mundo.

Para tanto, as experiências sensíveis que o livro promove são relevantes no contexto do desenvolvimento dos gestos inaugurais do ato de ler. Gestos estes, realizados primeiramente pelo adulto que o acompanha ou produzidos colaborativamente no decorrer da experiência leitora, e posteriormente, imitado por ele em momentos específicos explorando o buraco presente na obra, com suas mãozinhas ávidas e sua movimentação corporal e sensorial.

Figura 61 – Retrato

Fonte: (TULLET, 2014). Acervo da autora.

Já a criança pequena, em um momento de seu desenvolvimento no qual o faz de conta se apresenta de forma iniciática em suas neoformações psíquicas, consegue ver o buraco como algo extremamente inovador. No meio do livro este pode transportá-la a um mundo literário, permeado por uma interação com ele/através dele. Situada ainda na primeira infância, no período cuja atividade principal é a objetual-manipulatória, em plena assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos, tem na experiência literária vivenciada com o adulto, uma colaboração prática permeada pelo desenvolvimento da linguagem, com a possibilidade de responder às propostas interativas da obra.

Primeiramente, a criança o faz reproduzindo as ações executadas pelo adulto, posteriormente generalizando ao virar das páginas, os convites brincantes propostos. Aos poucos introduzirá suas experiências pessoais nestes momentos literários sendo que ao nomear as personagens, descrever preferências, emprestar sua voz, compor partes destes com partes de seu corpo e seus gestos, participará da narrativa com enunciados próprios de acordo com seu nível de desenvolvimento.

Figura 62 – A tromba do elefante

Fonte: (TULLET, 2014). Acervo da autora.

Devido ao fato de o livro ser de tamanho grande – 31.8 x 27.2 x 1 cm – e não conseguindo segurá-lo sem apoio do colo ou de uma superfície plana, o virar das páginas grandes em comparação ao tamanho do seu corpo imprimem a sensação de um efeito espetacular à obra que surpreendem as crianças pequenininhas, pois para eles “[...] quanto maior o livro, mais a leitura irá parecer uma aventura” (LINDEN, 2018, p. 55).

Notadamente, livro-objetos são assim, extremamente inspiradores, e mesmo sem fugir do formato tradicional do códice – folhas, páginas duplas, capa, contracapas, encadernação, textos, ilustrações etc. – conseguem estabelecer uma relação lúdica e física com o leitor, colocando-o em uma experiência literária alternativa, na qual o livro se torna um objeto manipulável transcendendo o ato de virar as páginas em uma ordem específica, rumo a uma interação brincante.

5.4 Se eu abrir esta porta agora

A quarta obra que adentramos para análise trata-se de *Se eu abrir esta porta agora*, do autor e ilustrador brasileiro Alexandre Rampazzo (2018), que nasceu em São Paulo, formou-se em design, atuou como diretor de arte. Trata-se de um livro ilustrado¹³, publicado pela editora SESI-SP em 2019, que recebeu o Prêmio FNLIJ nas categorias Criança e Projeto-Editorial. Escolhido para análise na presente dissertação por sua materialidade e projeto gráfico-editorial dinâmico pensado para enriquecer a narrativa que o circunscrevem na categoria de livro-objeto. Na voz do autor,

Eu sempre digo que o livro ilustrado é uma experiência literária expandida, com esta propriedade de livro híbrido que ele tem, desse protagonismo alternado entre palavra e imagem. Na verdade, uma fusão da experiência textual, da experiência pictórica e expandindo esta experiência, ela é também experiência sensorial tátil, quando a gente pensa o próprio objeto livro e sua materialidade também como potência narrativa. A materialidade do livro no meu processo criativo passa principalmente por uma preocupação que tenho para que esta materialidade funcione a favor da narrativa. Quero dizer, essa materialidade por si só, deve ser parte integrante da narrativa proposta, ela precisa ter relevância para funcionar. Para mim, este princípio tem que funcionar seja para uma arquitetura pensada de forma mais arrojada para este objeto livro, como no caso do *Se eu abrir esta porta agora* (2018), ou mesmo nos elementos de um livro mais convencional. (GALVÃO, 2022, p. 277).

O primeiro contato com o livro já nos impressiona ao nos depararmos com um invólucro semelhante a uma caixa, na verdade uma slipcase ou luva, ilustrada em forma de uma

¹³ *Livro ilustrado* é uma designação pouco conhecida, segundo Linden (2018), não há em muitos países um termo fixo para definir o livro ilustrado infantil, na França recebe o nome de álbum ou livro de imagens, em Portugal álbum ilustrado, em língua inglesa picturebook. São obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, aliás que pode estar ausente. A narrativa se faz de maneira articulada entre textos e imagens.

porta entreaberta com um monstro que nos espreita. Ao retirarmos o livro deste invólucro, puxando-o suavemente para cima, somos acolhidos por uma capa e contracapa que representa uma porta fechada.

Figura 63 – Capa



Fonte: Rampazzo (2018).

O livro se apresenta no formato acordeon, de dimensões 23 x 14 x 24 cm, e assim que o leitor escolhe uma das portas iniciando sua leitura, este se expande em suas mãos. A Materialidade com papel cartonado da luva de alta gramatura dá escopo à obra de modo a sustentar e compor a estabilidade que remete ao objeto porta no mundo real. O miolo do livro também confeccionado com papel de gramatura mais alta possibilita a sustentação e manuseio das páginas contribuindo para a produção de sentidos em relação à estruturação das portas. A escolha das cores, preta, azul e branca, utilizadas inicialmente na capa e contracapa se repetem no miolo do livro, com texto impresso sobre um fundo branco. As letras selecionadas para compor a diagramação dos textos curtos na página branca são finas, alongadas, quase que manuscritas em uma relação de complementariedade com as imagens.

Figura 64 – Materialidade



Fonte: Rampazzo (2018).

Mediante a opção de se ater a uma das sequências possíveis da história, o leitor pode caminhar pela narrativa de um protagonista menino que se indaga sobre o que é possível encontrar ao abrir a porta do armário. Ao ir desdobrando as páginas duplas, que contém do lado esquerdo o texto escrito com a pergunta *Se eu abrir essa porta agora*, e do lado direito, a imagem da porta fechada, dá início a um jogo de repetição que se alterna com a apresentação de vários personagens que costumam habitar o imaginário infantil.

De forma semelhante às duas primeiras páginas duplas, integra a sequência composicional da narrativa, o surgimento de diversas personagens e sua apresentação. O formato do livro transforma-se em um elemento da narrativa, a temporalidade da obra se desdobra no estica e encolhe das páginas desse livro acordeon, entre um susto, uma surpresa e um pensamento do leitor que com ele interage.

Figura 65 – Formato acordeon



Fonte: Rampazzo (2018).

Nesse aspecto se faz presente a intertextualidade e será o leitor quem irá estabelecer as conexões para identificar as personagens atrás da porta, já que elas não são nomeadas, apenas apresentadas por meio de atitudes e características peculiares relacionadas às suas histórias clássicas, tais como, um monstro que *espera do outro lado*, um bruxo que *quer puxar o seu pé*, um vampiro que *quer devorá-lo*, um lobo que *pode tomar o seu lugar* e muito mais, representações populares do emaranhado de medos que nos espreitam na hora de dormir.

Figura 66 – Ilustrações

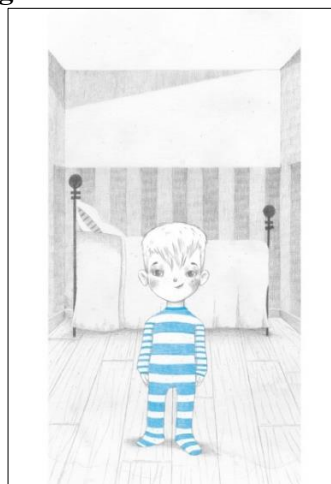
Fonte: Rampazzo (2018).

A técnica de grafite escolhida para as ilustrações das personagens cria uma sensação etérea que, acompanhada da penumbra transparente, fortalece a ideia da gradação da luz presente dentro de um armário entreaberto, sugerindo já a ambientação em um quarto à noite. A presença das nuances de luz e sombra criam uma atmosfera de jogo de contrários e experimentações.

Na última página desse lado da narrativa, se confirma o fato de a ambientação se dar em um armário de um quarto, pois, as ilustrações mostram as portas abertas, gavetas, cabides, roupas etc. Nesse momento, a intertextualidade se faz presente na ilustração dos objetos dentro do armário com referências que podem se ligar às personagens, por exemplo, a última camiseta pendurada traz em sua estampa a palavra King Kong, o símbolo do morcego nos remete ao Vampiro, as toalhas felpudas com um pássaro repousando sobre elas nos lembram o Monstro, a presença do lobo de pelúcia assim como a da personagem Lobo Mau e sucessivamente. O que não dizer dos possíveis olhos que pensamos ver dentro da gaveta, ou do fato da meia estar intencionalmente pendurada em sua borda? São infinitas as possibilidades que a presença desses detalhes pode causar ao leitor.

Ponto alto do projeto gráfico, no virar do livro a porta se fecha novamente e a brincadeira recomeça. Dessa vez com alguém dentro do armário, descrevendo o que pode acontecer ao abrir a porta e encontrar um menino em seu quarto, olhando para dentro do armário. Nessa interação não se trata mais dos medos e sim das brincadeiras possíveis entre as duas personagens.

A figura do menino é posicionada frontalmente, do mesmo modo como acontece anteriormente com as demais personagens que parecem nos fitar de forma direta e nos convidar a encará-las ao contemplarmos as ilustrações. Seria um convite para o leitor encarar seus próprios medos?

Figura 67 – Final da história?

Fonte: Rampazzo (2018).

A penúltima abertura da porta traz a imagem do menino adormecido, finalmente vencido pelo sono e provavelmente esquecido de seus medos. Voltamos à porta fechada, que encerra, ao menos temporariamente, toda a beleza desse livro ilustrado.

As potencialidades criativas que destacam a obra e as circunscrevem no âmbito do livro objeto são essencialmente o projeto gráfico e características de livro ilustrado. Lembrando que, nem todo livro ilustrado é um livro objeto, mas um livro objeto pode ser um livro ilustrado. Marcadamente temos as possibilidades de interação do leitor como coautor, seja por meio das imagens, seja por meio da materialidade ou na acepção lúdica presente, de constituir seus enunciados visuais e verbais únicos.

No tocante à leitura e o desafio de desenvolvimento dos atos iniciais do gesto de ler, ao pensarmos no bebê aconchegado no calor do colo do adulto, ouvindo o ritmo da brincadeira que acontece em *Se eu abrir esta porta agora*, presenciando o olhar e entonação de suspense na voz desse leitor, vendo surgir uma personagem diferente – mas que muitas vezes já viu em outras histórias - possivelmente compreenderá que ali há um jogo de esconder e aparecer. Se tomar nas mãos pequeninas o livro poderá descobrir que este pode desdobrar indo até o chão, se transformar em um brinquedo que poderá puxar – em conformidade com suas capacidades motoras no momento da interação.

A criança pequena já poderá reconhecer algumas ações próprias dos personagens, que muitas vezes dão medo, mas se encontram presos dentro do armário da história, como também nas páginas do livro. O jogo de abrir a porta acabará acontecendo muitas vezes a pedido dela, no intuito de se apropriar deste, repetirá a surpresa explorando cada personagem e as emoções que lhe causa. É provável que ela elegerá algumas portas preferidas e se encantará com o menino e todas as brincadeiras que ele realiza. Tendo em mãos um livro objeto em formato

acordeon o dobrará e desdobrá inúmeras vezes, abrindo-o e fechando-o, compreendendo pela experimentação que não há um começo ou fim da história narrada, mas sim, inúmeras portas a serem abertas.

Isso porque, livros objetos assim o são, passíveis de inúmeras aventuras, tanto em companhia do leitor adulto, quanto em explorações de forma autônoma. Carregados de surpresas e brincadeiras, híbridos e instigantes, acima de tudo contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tessitura da pesquisa e produção da presente dissertação busquei compreender como as características do projeto gráfico-editorial e estético-literário do livro-objeto, podem potencializar o desenvolvimento dos gestos inaugurais do ato de ler, ao pensar nas crianças pequenininhas de zero a três anos de idade.

Para tanto, optei pela adoção de procedimentos metodológicos que se iniciaram com a revisão de literatura junto ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES, posterior levantamento bibliográfico de obras e autores, relacionando os conceitos de linguagem, leitura e escrita – por intermédio da filosofia da linguagem – aos estudos referentes à literatura, leitura e escrita na Educação da Infância.

Nesse sentido, mediante o cotejo com os textos de teóricos e estudiosos, compreendi que somos seres constituídos pela linguagem e pelas relações dialógicas concebidas por meio dela. Nesse contexto, as crianças pequenininhas, desde bebês, começam a se apropriar em seu psiquismo, das vozes, sentidos e enunciados presentes nas narrativas literárias, de acordo com seu nível de desenvolvimento. Elas são seres da linguagem viva, que é permeada de ética e estética, e têm o direito ao desenvolvimento dos gestos inaugurais do ato de ler – precursores da capacidade leitora – por meio das vivências e experiências literárias.

Por conseguinte, a literatura infantil deve fazer parte da vida da criança na escola da infância, de forma intencional, em interações múltiplas e constantes, possibilitadoras de emergentes necessidades de ler, conhecer, se expressar, se apropriar da cultura e seus objetos, conhecer o seu entorno, se desenvolver e se humanizar, mediante a relação dialógica que se estabelece com ela. Falo do ensinar e aprender a ser leitor por meio do acesso ao livro de literatura infantil, aos comportamentos infantis diante das configurações sociais renovadas, das produções culturais para a infância e dos novos suportes e modos de ler e de ser leitor na atualidade.

Assim, pautada nas concepções da Teoria Histórico-Cultural para desvelar características deste processo de desenvolvimento e por intermédio do estudo da periodização do desenvolvimento segundo os autores Vigotsky (1991, 1993, 1996, 1998, 2001, 2017), Elkonin (1998), Leontiev (1988, 2001, 2010), concluo que as capacidades humanas, tais como a linguagem, o pensamento e outras funções psíquicas superiores, estão se constituindo, sendo as neoformações que se sucedem a cada nível de desenvolvimento, fatores fundamentais para compreender o surgimento dos gestos inaugurais do ato de ler.

No primeiro ano de vida, também denominado primeiríssima infância, em que a atividade principal da criança é a comunicação emocional direta, o livro, este objeto social que encarna características histórico-culturais lhes é apresentado pelos adultos, permeado pelas relações afetivas, ou seja, um convite a ficarem juntos e dividir sentimentos, sensações, imagens, texturas e a sonoridade das palavras que nele residem. É a maneira de enxergar o mundo pela mediação e pelo olhar do outro durante uma leitura compartilhada.

Como são bebês, elas aprendem fazendo uso da percepção, por intermédio de seu corpo e seus sentidos, e tais explorações desenvolvendo o objeto livro é que vão guiar, a partir do movimento, das sensações, das expressões faciais, de interações e brincadeiras, sua apropriação acerca deste objeto. Descubrem que os livros podem ser observados, acarinhados, lambidos, mordidos, amassados, abertos e fechados várias vezes seguidas, tornam-se brinquedos. Até que pouco a pouco ressignificam sua função e os atos característicos dos adultos quando estão todos juntos, os dois e os livros, pois, curiosamente estes agem de modo específico quando estão com o objeto livro em mãos.

A partir do segundo ano de vida, a atividade principal da criança é a atividade objetual manipulatória, período em que experimentam, tateiam e descobrem a função social dos livros, ou seja, que um livro se destina à leitura. Pelo fato do desenvolvimento motor e da linguagem da criança apresentarem um grande salto, ampliam-se as interações autônomas com o objeto cultural livro e nas experiências de leitura compartilhadas com os adultos compreendem como atuar com ele, quais as regras sociais para sua utilização, se encantam com o fascínio que a narratividade e a literariedade proporcionam.

Nesse sentido, pude inferir que a experiência com o objeto livro, um instrumento da cultura humana, a ser apropriado pelas crianças, carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, permitindo o desenvolvimento de qualidades humanas específicas do ato de ler, de forma iniciática e precursora junto às crianças pequenininhas, rumo à formação leitora. Iniciar tais aproximações tendo espaço para falar de sentimentos, expressar pensamentos e ao mesmo tempo aprendendo a ouvir e respeitar as ideias do outro, é certamente um dos ganhos para o desenvolvimento dos pequenos e um dos principais sentidos da existência dos livros literários.

Compreendi que o livro é visto pelas crianças como um objeto especial onde residem histórias, imagens, personagens, emoções, rimas, canções. No livro cabe arte e vida, e este cabe nas mãos e pode ser carregado para lá e para cá, bastando abri-lo para libertar as conversas, narrativas e enunciados que contêm. Assim, as histórias são pontos de partida para brincadeiras

e isto, por si só, já dá ao livro um lugar especial na vida dos bebês e das crianças pequenininhas neste período da infância.

Importante salientar, que no universo literário figuram alguns livros que por suas características convidam a criança a participar ativamente da narrativa, em uma interação íntima e pessoal. Devido ao seu aspecto híbrido abarcam e acolhem outras categorizações sem perder de vista a consistência cultural desse objeto social e dialogam de formas outras com os leitores recorrendo a novas materialidades, uma categoria em ascensão que vem sendo denominada como *livro-objeto*.

As discussões em torno do livro-objeto são ainda recentes e diversas, aqui após os cotejos com as pesquisas bibliográficas e obras literárias entendemos que se trata de um produto estético constituído por meio de manipulação, visão essa que tende a enfatizar o livro-objeto como material manual destinado preferencialmente às crianças, mas não apenas a elas. Os livros-objeto são objetos híbridos, situados entre o livro e o brinquedo, que destacam a figura do leitor como elo entre imagens e palavras, convites brincantes ao desenvolvimento dos gestos inaugurais do ato de ler.

Esse é o motivo pelo qual a presente dissertação discorre acerca da composição destas obras e a sua importância na formação iniciática do leitor, notadamente em relação aos gestos inaugurais do ato de ler. Dessa feita, no percurso delineado e materializado neste gênero textual, dissertação de mestrado, organizaram-se núcleos de análise voltados a 1) Projeto gráfico-editorial e materialidade; 2) Diferenciação de tamanho, formato e estrutura; 3) Incorporação de elementos sensoriais, gráficos e paratextuais à narrativa.

No que tange ao projeto gráfico-editorial e materialidade esta dissertação evidenciou que esse corpo físico que constitui o livro, as escolhas realizadas em sua produção compõem juntamente com o projeto de dizer do autor, muitas vezes simultaneamente autor e ilustrador, a alma que torna o livro potencializador de experiências outras. Por conseguinte, a criança em sua relação, seja de forma partilhada com o adulto, seja de forma autônoma com esse objeto, que não é nem bem um livro, nem bem um brinquedo, começa a perceber que acontece um jogo, uma brincadeira, e vai entendendo as regras para lidar com o livro-objeto.

No que se refere a diferenciação de tamanho, formato e estrutura demonstrou que estes elementos enlaçam diferentemente o leitor desde sua primeira aproximação. Os tamanhos influem na forma como a criança se relaciona com o objeto, conseguindo segurá-lo ou não com as mãos, carregá-lo, virar suas páginas, buscar apoio no colo em outras superfícies como mesas ou o próprio chão. Os formatos contribuem para a produção de sentidos atuando como elemento complementar às histórias, provocando leituras polissêmicas, influenciando na diagramação e

organização das páginas, inclusive nas relações entre texto e imagem, proporcionando diferentes compreensões das narrativas e enunciados. Sendo o suporte um dos principais eixos de organização da narrativa, a estrutura aliada à materialidade promove formas outras de convidar as crianças para o ato de ler, desde livros-objeto em formato acordeon – que se desdobram nas mãos dos pequenos – perpassando pelos livros perfurados, carrossel, fatiados, pop-up, como também aqueles com formatos e encadernações que se diferenciam em relação ao códice, rompendo totalmente com a linearidade da leitura.

De forma complementar, mas não menos importante, concluiu-se que a incorporação de elementos sensoriais, gráficos e paratextuais à narrativa, na composição estética do livro-objeto, exigem por sua ludicidade e aspectos perceptivos, um dar-se ao objeto por parte do leitor criança, como se a cada virar de páginas desvelassem pelas mãos, pelos sentidos, movimentos, possibilidades de integração e interação, tal condição, transmutando os protocolos de leitura convencionais. Os elementos composicionais dos livros-objeto norteadores para as reflexões referentes a estas características foram essencialmente, recursos gráficos de perfuração, páginas cortadas em tiras, estruturas pop-up, código de barras, capa e contracapa, dentre outros.

Portanto, ao refletir acerca destas incorporações ao livro-objeto, em momentos de experiências literárias com as crianças pequeninhas, quando o foco recai na formação dos gestos inaugurais do ato de ler, constatou-se que estes, por sua elaboração original, tais como, elementos constituintes manuseáveis e brincantes, ampliam sua potência comunicativa expandindo de fato a formação dos enunciados por parte do leitor.

Assim, para as crianças pequeninhas, o livro-objeto, surpreendente em seu aspecto físico, confeccionado de material diverso, híbrido em suas linguagens e brincante em suas propostas, será de fundamental importância para as inserir nos rituais de leitura: virar as páginas do livro, abri-lo e fechá-lo, enfim gestos inaugurais que se constituem mais tarde em práticas duradouras de leitura. Importante esclarecer que, como objeto multimodal, inicialmente atrai a atenção do leitor por seu aspecto gráfico e materialidade, contudo, posteriormente exige dele a capacidade de articular o texto híbrido e o design na construção de sentidos, oferecendo-se como um desafio ao leitor em processo iniciático de apropriação.

Sendo o projeto gráfico-editorial, suas materialidades pulsantes e desafiadoras características marcantes do livro-objeto, estas serviram de base para a seleção das obras que compuseram o *corpus* de análise referentes à última etapa da pesquisa e composição deste texto dissertativo. O mergulho em tais obras proporcionou a compreensão de que o livro-objeto se apresenta, como uma parceria que se estabelece entre escritor, ilustrador e leitor. Evidencia a consonância entre diversas vozes e múltiplas subjetividades, com as quais as crianças

pequeninhas podem dialogar, também em busca da construção de sua subjetividade, seu desenvolvimento e humanização.

Nesta aproximação com as obras selecionadas, livros-objetos que em seu projeto gráfico-editorial possuíam elementos que coadunavam com os conceitos estudados e cotejos realizados, diversas compreensões desabrocharam, tais como, a potência da compleição e intencionalidade do projeto gráfico-editorial da obra *Zoo*, a intensidade da participação e coautoria por meio das estruturas e engenharia do papel do livro *Girafas não sabem dançar*, as experiências sensíveis proporcionadas pela incorporação de um buraco na obra que possibilita uma interação física brincante e provocadora em *O livro com um buraco* e a sutileza da estrutura, formato e jogo de esconder e aparecer que permeia o livro ilustrado *Se eu abrir esta porta agora*.

Enfim, é por meio da experiência literária e do ato de leitura que os livros-objeto alcançam seu intento de criação – sendo capazes de propiciar movimentos e transformações nos sujeitos leitores – que dão vida ao objeto livro e, por meio dele, também ressignificam suas próprias vidas.

Eis nossa singela colaboração por meio desta dissertação no intuito de contribuir para as discussões tanto acadêmicas, quanto escolares acerca das reflexões sobre os gestos inaugurais do ato de ler de bebês e crianças pequeninhas, frutos das possíveis interações e aproximações com as potencialidades brincantes do livro-objeto.

REFERÊNCIAS

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

ARENA, Dagoberto Buim. A Literatura Infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das letras, 2010, p. 13-44.

ARENA, Dagoberto Buim. Ensino e aprendizagem: perspectivas no campo da alfabetização. In: LONGHINI, M. D. (org.). *O uno e o diverso na educação*. Uberlândia: EDUF, 2011, v.1, p. 27-38.

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). *Atuação de Professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM Editora, 2003. p.53-61.

ARENA, Dagoberto Buim. Significado e sentido em Jakubinskij, Volochinov, Medviédev e Bakhtin. In: MILLER, Stela; GUADELUPE, Sueli de Lima Mendonça, KOHLE, Érika Christina(orgs.). *Significado e sentido na educação para a humanização*. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, p. 55-80.

BABA YAGA. *A Tromba*. Disponível em: <https://casababayaga.com.br/2019/02/24/a-tromba/>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Paulo Bezerra (trad.). 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Paulo Bezerra(org. e trad.). São Paulo, Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra(org. e trad.). São Paulo, Editora 34, 2016, p.11-70.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BARBIERI, Débora; PREZOTO, Vanessa. *Maia e Mia*. São Paulo: Baba Yaga, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance I: A estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BISSOLI, Michelle de Freitas. *Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil*. Psicologia em Estudo, v. 19, n. 4, p. 587- 597, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2871/287135323003.pdf>. Acesso em: 06 out. 2022.

CAMARGO, Maria Amália. *Exposição do elefante Babar em Paris*. Jun. 2012. Disponível em: <https://bichoderodape.blogspot.com/2012>. Acesso em: 01 nov. 2022.

CHARTIER, Roger. *As aventuras do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. *Formas e sentido - Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2003.

CEIA, Carlos. *E-Dicionário de Termos Literários*. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/>. Acesso em: 01 nov. 2022.

COMUNICAÇÃO LIVRE. *Biblioteca Infantil do museu imperial prepara programação para volta às aulas*. Fev. 2013. Disponível em: <https://noticia-comunicacaoivre.blogspot.com/2013/02/biblioteca-infantil-do-museu-imperial.html>. Acesso em: 01 nov. 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. *Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio*. Revista Linguagem em (Dis)curso, Palhoça – SC, v.9, n.3, p. 549-564, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

DEBUS, Eliane. *Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.

DEBUS, Eliane. Livros de brincar, casas de morar: a artesanaria do papel. In: DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; GONÇALVES, Fernanda (orgs.). *Livro Objeto e suas arti (e) manhas de construção*. 1ª edição. Curitiba, PR: Mercado Livros, 2020, p. 51-68.

DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura P.; GONÇALVES, Fernanda. Para apresentar o livro objeto: modos de fazer e ler. In: DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; GONÇALVES, Fernanda (orgs.). *Livro Objeto e suas arti (e) manhas de construção*. 1ª edição. Curitiba, PR: MercadoLivros, 2020, p. 7-14.

DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura P. Nas dobras a leitura, livros que se (des)dobram: para além do texto verbal. In DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; GONÇALVES, Fernanda (orgs.). *Livro Objeto e suas arti (e) manhas de construção*. 1ª edição. Curitiba, PR: MercadoLivros, 2020, p. 85-100.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. *A psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIAS, Fabíola; RENÓ, Patrícia Uma biblioteca para a infância. *Cadernos Emília* – publicação online periódica Ano 1 – Nº1 – 2018 p. 51-66.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*: Porto Alegre, v. 46, n.1, p.21-26, jan/mar., 2011.

FREITAS, S. L., & Girotto, C. G. G. S.; Dos Santos, A. O., (2020). O ato de ler: contribuições da filosofia da linguagem e teoria histórico-cultural. *Web revista linguagem, educação e memória*, 17(17). Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/3615>. Acesso em: 01 nov. 2022.

GALVÃO RIBEIRO FERREIRA, Eliane Aparecida; NAVAS, Diana. Entrevista com Alexandre Rampazo um diálogo que faz toda diferença. *Revista Leia Escola*, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 274-283, ago. 2021. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2074>. Acesso em: 02 nov. 2022.

GALLUZZI, Tânia. Facas gráficas, sinônimo de precisão. Revista Tecnologia Gráfica, edição 66, 2009. Disponível em: <http://revistatecnologiagrafica.com.br>. Acesso em: 15 fev. 2023.

GEGe. *Palavras e Contrapalavras*: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (org.). *Palavras e Contrapalavras*: enfrentando questões da metodologia Bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012 (vol. IV). p.19-39.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões. *A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância*. 2016. Tese (Livre Docência em Leitura e Escrita) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

GONÇALVES, Fernanda. *As palavras e seus deslimites: a relação dos bebês com os livros na educação infantil*. Orientadora, Profa. Dr^a. Eliane Santana Dias Debus, coorientadora, Profa. Dra. Márcia Buss-Simão, 2019. 250 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

GONZÁLEZ, Isabel Mociño. (org.). *Libro-objeto e xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, 2019.

GONZÁLEZ, Isabel Mociño; COSTAS, Eulália Agrelo. Livro-objeto: do artefacto às infinitas lecturas. In Eliane; SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; GONÇALVES, Fernanda (orgs.). *Livro Objeto e suas arti (e) manhas de construção*. 1^a edição. Curitiba, PR: MercadoLivros, 2020, p. 101-124.

GUIMARÃES, Daniela. *Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética*. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Daniela. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In. MEC. SEB. *Bebês como leitores e autores*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil Brasileira: uma outra/nova história*. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. *A organização didática do ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural*. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2013.

LEE, Suzy. Cid Knipel. A trilogia da margem [o livro-imagem segundo Suzy Lee], São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LEITE, Patrícia Pereira. Ler histórias para bebês? Revista Emília, São Paulo, nov. 2014. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/ler-historias-para-os-bebes-2/>. Acesso em: 10 set. 2020.

LEITE, Patrícia Bohrer Pereira. *Ser daqui vindo de lá, ser de lá vivendo aqui*: Narrativas e deslocamentos. Cadernos Emília – publicação online periódica Ano 1 – nº. 1 – 2018 p. 85-108 Disponível em: revistaemilia.com.br/categorias/cadernos/. Acesso em: 10 set. 2020.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone 2017. 2001, p. 59-83.

LIANA, Arrais Serodio; SIMAS, et. al. (orgs.). *Narrativas, corpos e risos anunciando uma ciência outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LIMA, Graça. Lendo imagens. In: INSTITUTO C&A. *Nos caminhos da literatura*. [apoio] Fundação do Livro Infantil. São Paulo: Peirópolis, 2008. p. 36-45.

LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2018.

LINS, Guto. *Livro infantil? Projeto gráfico, metodologia, subjetividade*. São Paulo: Edições Rosari, 2003.

LÍSINA, Maya Ivanovna. I. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, Vasily; SHUARE, Marta. (org.) *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú, URSS: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

LÓPEZ, Maria Emilia. *Os bebês, as professoras e a literatura*: um triângulo amoroso. Bebês como leitores e autores. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC / SEB, 2016.

MAIA, Fernanda. *O corpo sensível do livro objeto*. 2019. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/221/o-corpo-sensivel-do-livro-objeto>. Acesso em: 01 nov. 2022.

MANGUEL Alberto. *Lendo Imagens*: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MAGALHÃES, Giselle Modé. Atividade-Guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural Para O Ensino Desenvolvente Na Educação Infantil *Crítica Educativa*, vol. 4, nº 2, janeiro de 2019.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. *Leitura literária na creche: o livro entre texto, imagens, olhares, corpo e voz*. Orientadora: Professora Dr^a Patrícia Corsino. 2013. 192f Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

MATTOS, Margareth Silva de; RIBEIRO, Patrícia Ferreira Neves. VIANNA, Sabrina. Capas e contracapas de livros ilustrados: espaços privilegiados de estratégias discursivas. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, n. 52, 9 jul. 2016.

MELLO, Suely Amaral & SINGULANI, Renata Aparecida Dezo. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. *Teoria E Prática Da Educação*, 17(3), p. 37-50.

MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (orgs.). *Literatura e Educação Infantil: Livros, imagens e prática de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-posições*, Campinas, v.10, n.1, p.16-27, 1999.

MILLER, Stella; MELLO, Suely Amaral. *O desenvolvimento da Linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-infantil Editora, 2008. 53p.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chaves. São Paulo: Contexto, 2007. p. 167-176.

MOEN, Lindsay. *First Edition of The Tale of Peter Rabbit by Lindsay Moen*. jul. 2014. Disponível em: <https://blog.lib.uiowa.edu/speccoll/2014/07/24/first-edition-of-the-tale-of-peter-rabbit/>. Acesso em: 24. out. 2022.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: Oliveira, Ieda (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo, DCL, 2008, p. 49-59.

MONTROYAMA, Juliane Francischeti Martins. *Bebeteca: engatinhando entre livros*. Orientadora, Profa. Dr^a Renata Junqueira de Souza. 2020. 245 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020.

MUNARI, Bruno. *Das coisas nascem as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, pp. 210-11.

NIKOLAJEVA, Maria. SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NECYK, Bárbara Jane. *Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo*. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação (Mestrado). PUC-Rio, 2007.

OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: Oliveira, Ieda (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo, DCL, 2008a.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b.

PAIVA, Ana Paula Mathias de. *A aventura do livro experimental*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, São Paulo, SP: Edusp, 2010.

PASTRE, Cristiane Aparecida da Silva. Teoria Histórico-cultural e literatura para crianças: possibilidades de desenvolvimento humano na educação infantil. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Chaves. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2018.

PIRILLO, Marília. *Livros que escrevi*. 2014. Disponível em: <https://www.mariliapirillo.com/escrevi>. Acesso em: 01 nov. 2022.

RAMOS, Ana Margarida. Segredos escondidos à vista de todos: implicações para a leitura dos códigos de barras nos livros infantis. *Aletria: Revista De Estudos De Literatura*, Belo Horizonte, 2017, v. 27, n.2, p. 15–33.

RAMOS, Ana Margarida; NAVAS, Diana. Apresentação. *Fronteira. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária*, nº. 24, dez. 2020, p. 1-3.

RAMOS, Ana Margarida. Desplegar lecturas: un panorama de la edición de libros-acordeón en Portugal. In: TABERNERO, Rosa. *El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2019, p. 27-44.

RAMOS, Flávia Broccheto. *Livro imagem: possibilidades de leitura*. Caderno Seminal Digital, v.23, nº 23, jan./jun. 2015, p. 132-149. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/14927>. Acesso em: 28 fev. 2023.

RAMPAZZO, Alexandre. *Se eu abrir esta porta agora*. São Paulo: SESI-SP editora, 2018.

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

RODRIGUES, Carina. Do livro-álbum ao livro-brinquedo: Tobias às fatias e outros livros “fatiados”. In: RAMOS, Ana Margarida (org.). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & Companhia, 2017, p. 71-83.

ROSA, Vilma Guimarães. *João Guimarães Rosa, meu pai*. In: CHIAPPINI, Ligia e VEJMEKA, Marcel (orgs.). *Espaços e caminhos de Guimarães Rosa: dimensões regionais e universalidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

SAGAE, Peter. O. Dobras da leitura. 2017. Disponível em: <https://2notelhado.wordpress.com/mais-no-telhado/livro-de-brinquedo>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SALVADOR, Camino. Ter um patinho é útil. Abr. 2014. Disponível em: <https://ambrosia.com.br/literatura/ter-um-patinho-e-util/>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva. *O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância*. Orientadora, Profa. Dr^a Renata Junqueira de Souza. 2019. 279 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2019.

SILVA, Pablo Luiz de Faria Vieira da. *Bebês e literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro*. Orientadora: Vera Maria Ramos de Vasconcellos. 2020. 180 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2020.

SILVA, Sara Reis da. Livros “perfurados”: singularidades e potencialidades. In: RAMOS, Ana Margarida (org.). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Tropelias & Companhia, Porto, 2017, p. 43-56.

SILVA, Sara Reis da; RECHOU, Blanca-Ana Roig. O Capuchinho Vermelho e os seus múltiplos papéis: para uma leitura de alguns livros-objecto. In: GONZÁLEZ, Isabel Mociño. (org.). *Libro-objeto e xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo, 2019, p. 81-104.

SIPE, Lawrance. Picturebooks as Aesthetic Objects. *Literacy Teaching and Learning*, 2001, n. 6, v. 1, p. 23 – 42.

SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das letras, 2010, p. 13-44.

STAEBLER, Catherine. L’album mis en jeu. Un espace éditorial ouvert – en mouvement. Toulouse: Institut supérieur des arts de Toulouse, Mémoire, DNAP-Design Graphique. Disponível em: <https://issuu.com/catherinestaebler/docs/memoire-staebler-2014> acesso 19-10-2022.

SZÉLIGA, Márcia. Depoimentos. In: Oliveira, Ieda (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo, DCL, 2008.

TABERNERO-SALA, Rosa. O leitor no espaço do livro infantil. Para uma poética da leitura a partir da materialidade. In: RAMOS, Ana Margarida (org.). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Porto: Tropelias & Companhia, p. 181-199.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. São Paulo: Ícone 2017. 2001, p. 103-118.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Estampa, 1991.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 517-545

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Obras escogidas II. Madrid: Visor, 1993. V. 2.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. Obras escogidas IV. 2 ed. Madrid: Machado Libros, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich, *et al.* Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A construção da enunciação e outros ensaios*. João Wanderley Geraldi (trad.). São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (trad.). São Paulo: Editora 34, 2018.

ZAPORÒZHETS, Alexandre.; LISINA, Maya Ivanovna. I. *El desarrollo de la comunicación en la infancia*. Moscou: Editora Pedagógica, 1974.

ZERBINATTI, Thaís Otani Cipolini. *Práticas culturais de leitura na creche: livros, educadoras e crianças*. Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado. Coorientador: Adriana Carvalho Koyama. 2020. [s.n.]. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2020.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.