

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Ana Barbara dos Santos

**Aproximações interartes na educação infantil da Prefeitura de São Paulo: formas
de exploração de crianças pequenas no encontro com livros ilustrados**

MESTRADO EM LITERATURA E CRÍTICA LITERÁRIA

SÃO PAULO

2024

Ana Barbara dos Santos

**Aproximações interartes na educação infantil da prefeitura de São Paulo:
crianças pequenas e formas de exploração no encontro com livros ilustrados**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em **Literatura e Crítica Literária**, sob a orientação da **Profa. Dra. Cecilia Salles**.

SÃO PAULO

2024

(ficha catalográfica)

Ana Barbara dos Santos

**Aproximações interartes na educação infantil da prefeitura de São Paulo:
crianças pequenas e formas de exploração no encontro com livros ilustrados**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em **Literatura e Crítica Literária**, sob a orientação da **Profa. Dra. Cecilia Salles**.

Aprovada em ___ / ___ / _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cecilia Salles – PUC-SP

Profa. Dra. Diana Navas – PUC-SP

Profa. Dra. Mirian Celeste Martins – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Dedico esse trabalho a todos os bebês e crianças que encontrei nesses dezessete anos e que me ajudaram a ser uma pessoa melhor nesse mundo.

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Número do processo: 88887.702193/2022-00.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço às crianças que passaram por minha vida nesses 17 anos de educação infantil e nos vinte anos de educação; sem elas, nunca teria despertado para todas as questões e fatos que me trouxeram até essa pesquisa. Agradeço muito mais por terem sido parte tão importante na minha constituição enquanto ser humano.

Às professoras Cecília Salles e Diana Navas, por terem confiado em mim para essa pesquisa tão inovadora e tão importante. Também agradeço à colega de pesquisa Nádia, pelas trocas de ideias e referências.

Agradecimento especial à querida Ana Albertina, por toda a paciência e cuidado com cada aluna e aluno do programa.

À minha família, mãe, pai e irmãs, que são parte essencial da minha jornada nessa vida, e que sempre torcem por mim em todas as aventuras, seja na academia, seja no trabalho.

Às e aos colegas de trabalho da Divisão de Educação Infantil e do Programa de Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, por estarem por perto durante essa jornada.

Ao Mário, por todo o companheirismo, por acreditar em mim e por me incentivar tanto.

Às amigas e aos amigos Thiago Pacheco, Sara Siqueira, Juliana Muscovick, Paloma Klein, Mariana Vicente, Jussara Santos, Ana Paula, Tássio Silva, Bruno Carvalho, Camila Vila Nova, Fernanda Heitzman, Gustavo Viana, Marcelo Tomassini, Lidiane Loiola, José Alberto (Beto), Ariane Ribeiro, Patrícia Santos, Hingrid Toccoli, Priscila Oliveira, Gabriela Oliveira, Susana Rangel, Dolores Prades, Cristiano Alcântara, Cássia Bittens, Dianne Melo, Juliana Mutaffi, Samir Mustapha, Luísa Setton, Gil Vieira, Gabriela Romeu, Taila Costa, Roberta Roque, Ivana Fontes, Bárbara Juliana Silva de Oliveira, Fany Cristina Wirthmann e a todas as pessoas que estiveram perto de mim nesse processo, me apoiando e torcendo por mim de alguma forma.

Quando entre os objetos e as experiências que se colocam a disposição estão os livros, a música, a pintura, o cinema, a dança, além de explorar e conhecer o que se coloca em jogo há o nascimento da sensibilidade estética. (LÓPEZ, 2018, p. 51)

RESUMO

SANTOS, Ana Barbara dos. **Aproximações interartes na educação infantil da prefeitura de São Paulo**: crianças pequenas e formas de exploração no encontro com livros ilustrados. 2024. 111f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

A proposta deste estudo é investigar, nos livros ilustrados selecionados do acervo literário da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, dos anos 2022 e 2023, seu potencial interartes para as infâncias. Questiona-se como a materialidade do livro infantil redimensiona a percepção estética e favorece o encontro com as artes entre crianças de um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Para tanto, a pesquisa tem como *corpus* de estudo três obras infantis, quais sejam: *Dobras* (2017), de Andrés Sandoval; *Concerto de piscina* (2021), de Renato Moriconi, e *Migrantes* (2021), de Isa Watanabe. A partir de hipóteses como: os livros ilustrados para a infância operam o potencial das artes, favorecendo o encontro entre artes na educação, e os livros ilustrados em estudo, ao colocar em consonância narrativa a materialidade e o projeto gráfico, tornam-se disparadores da relação interartes, busca-se testar a problemática de pesquisa com observação da relação entre as crianças e os livros. O estudo fundamenta-se em autores como Antonio Candido (2011), Adriana Friedman (2017), Edgar Morin (2011), Cecilia Salles (2011) e Lev Vygotsky (2014), além de articular os conceitos desses teóricos com o Currículo da Cidade – Educação Infantil de São Paulo (2019) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010). A análise apresenta as relações de continuidade com os livros que provocam as crianças a expressões em múltiplas linguagens.

Palavras-chave: livro infantil. materialidades. interartes. educação estética.

ABSTRACT

SANTOS, Ana Barbara dos. **Inter-arts approaches in early childhood education in the city of São Paulo**: young children and forms of exploration when encountering illustrated books. 2024. 111p. Dissertation (Master's in Literature and Literary Criticism) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

This study purpose is to investigate, in illustrated books selected from the literary collection of Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, from the years 2022 and 2023, their interarts potential for children. The question is how the materiality of children's books resizes aesthetic perception and supports meeting between arts and children at an Early Childhood Education Center in the city of São Paulo. Therefore, the corpus of study are three children's books: *Dobras* (2017), by Andrés Sandoval; *Concerto de piscina* (2021), by Renato Moriconi, and *Migrantes* (2021), by Isa Watanabe. Based on hypotheses such as: illustrated books for children operate the potential of arts, supporting meeting between arts in education; The illustrated books in study, become triggers of the interarts relationship, by bringing materiality and graphic design into narrative harmony. The aim is to test the research problem by observing the relationship between children and books. The study is based on authors such as Antônio Candido (2011), Adriana Friedman (2017), Edgar Morin (2011), Cecilia Salles (2011)_and Lev Vygotsky (2014). In addition to relying on Currículo da Cidade - Educação Infantil de São Paulo (2019) and Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010). The analysis presents the continuity relationships with books that provoke children to express themselves in multiple languages.

Keywords: children's book. materialities. interarts. aesthetic education.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Suzy Lee - Capa do livro <i>Sombra</i>	22
Figura 2 – Suzy Lee - Página do livro <i>Sombra</i>	22
Figura 3 – Fotografia sombria de uma criança	23
Figura 4 – Foto de uma criança projetando sua imagem na parede	23
Figura 5 – Fluxograma Matriz dos saberes	30
Figura 6 – <i>Double</i> , 2003	32
Figura 7 – Instalação Descendo a escada	33
Figura 8 – Trama azul	33
Figura 9 – Isaac Newton / Albert Einstein	34
Figura 10 – Biciclóptica	35
Figura 11 – Capa do livro <i>Que bicho doido</i>	48
Figura 12 – Dupla de páginas do livro <i>Que bicho doido!</i>	48
Figura 13 – Páginas do livro <i>Na floresta do bicho preguiça</i>	60
Figura 14 – Capa do livro <i>Migrantes</i>	63
Figura 15 – Dupla de páginas do livro <i>Migrantes</i>	64
Figura 16 – Capa e contracapa do livro <i>Dobras</i>	65
Figura 17 – Dupla de páginas do livro <i>Dobras</i>	65
Figura 18 – Capa do livro <i>Concerto de piscina</i>	67
Figura 19 – Dupla de páginas do livro <i>Concerto de piscina</i>	67
Figura 20 – Criança lendo livro com um brinquedo em forma de cabeça de dinossauro ..	80
Figura 21 – Criança lendo livros	81
Figuras 22, 23 e 24 – Criança lendo livro	83
Figuras 25, 26 e 27 – Criança experimentando possibilidades de leitura	84
Figuras 28 e 29 – Criança lendo o livro <i>Concerto de piscina</i>	88
Figuras 30, 31, 32 e 33 – Crianças posicionando brinquedos sobre o livro	89
Figuras 34 e 35 – Criança desenhando na parede.....	92
Figuras 36 e 37 – Criança lendo o livro <i>Dobras</i>	95
Figura 38 – Criança brincando com blocos de madeira	96
Figuras 39, 40, 41 e 42 – Criança brincando com blocos de madeira sobre livro	97
Figuras 43, 44, 45 e 46 – Criança brincando com blocos de madeira e livro	100
Figuras 47 e 48 – Criança dobrando páginas do livro <i>Dobras</i>	103
Quadro 1 – Pré-seleção de obras e a relação interartes	61

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 AS FORMAS DE PENSAR A RELAÇÃO INTERARTES	
NOS LIVROS ILUSTRADOS	19
1.1 A relação interartes a partir da interação de crianças com os livros	24
1.2 O movimento criador que se estende na relação da criança com o livro	31
1.3 O corpo da criança na relação com o livro, com a leitura e com as artes	38
2 A RELAÇÃO QUE VEM DO LITERÁRIO E EXPANDE O DIÁLOGO	
COM AS ARTES: CARACTERÍSTICAS DO LIVRO ILUSTRADO	45
2.1 O Programa Sala de Leitura e os espaços de leitura literária na Educação Infantil.....	50
2.2 Definição de critérios iniciais para a seleção de livros	54
2.2.1 Bibliodiversidade	56
2.2.2 Materialidade do livro	57
2.2.3 Narrativa e poética	58
2.2.4 Confluência entre bibliodiversidade, materialidade e poética	59
2.2.5 Características das obras pré-selecionadas	61
2.3 Como foi o recorte e por que despertam essa relação?.....	63
2.4 A forma de explorar das crianças e o projeto literário das(os) artistas	68
3 - A (INTER)AÇÃO LEITORA: UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS, OS LIVROS	
E OS PROCESSOS DE CONTINUIDADE	75
3.1 O ambiente planejado como propositor de encontros com a arte	75
3.1.1 <i>Migrantes</i> - O pássaro que persegue.....	78
3.1.2 <i>Concerto de piscina</i> - A luta virou fogo	86
3.1.3 <i>Dobras</i> - Uma máscara para vestir.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	107

APRESENTAÇÃO

O livro ilustrado é a primeira galeria de arte que uma criança visita.
Kveta Pacovská

A frase da escritora e ilustradora tcheca Kveta Pacovská¹ fez muito sentido desde a primeira vez que a li, devido ao meu trabalho como Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), que pesquisa a literatura infantil e acredita em sua relevância estética na educação de bebês e crianças. Observo que elementos da descoberta, da imaginação, da narrativa e do encantamento que ocorrem no encontro de bebês e crianças com as linguagens das artes, sobretudo o livro literário, dialogam com a concepção de bebê, criança, infância e educação infantil que vem sendo consolidada na RME-SP por meio de documentos com caráter formativo, que são lançados para estudos e orientação sobre o trabalho a ser realizado nas Unidades de Educação Infantil, de forma a garantir o cumprimento de direitos essenciais de bebês e crianças, com base nos princípios éticos, políticos e estéticos normatizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Sendo assim, o contato cotidiano com livros e outros elementos da cultura estão entre as possibilidades de aprendizagem e criação de bebês e crianças pequenas. Ao estudar o contato de bebês e crianças com livros literários, há muitos aspectos a serem analisados para que a oferta se configure em experiência estética. Lopez (2018) nos lembra que ter os materiais à disposição não gera necessariamente experiência.

Este estudo está vinculado ao projeto: *A formação do leitor: literatura e outras artes em diálogo*, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, fomentado pela CAPES e orientado pelas professoras dras. Diana Navas e Cecilia Almeida Salles, que parte do direito à educação estética como formação humana e política pública a ser assegurada ao longo dos processos de escolarização. Considerando que ler um texto literário é muito mais do que decodificar enunciados, o projeto visa contribuir com os estudos críticos em torno dos diálogos interartes na literatura infantil e juvenil – ainda muito escassos no cenário brasileiro –, mas também contribuir com a formação de professores, ao reconhecerem que a literatura, em seu diálogo com outras linguagens, amplia o seu repertório não apenas literário, mas também artístico-cultural.

¹ SOBRINO, Javier. KVETA PACOVSKÁ, un museo al alcance de la mano [Entrevista]. **Blog Palabras de Tierra**, 8 de mayo de 2013. Disponível em: <https://sobrinovjavier.blogspot.com/2013/05/kveta-pacovska-un-museo-al-alcance-de.html>. Acesso em: 18 set. 2023.

Meu foco de pesquisa é analisar as características específicas dos livros literários ilustrados direcionados às infâncias, os quais são adquiridos pelo *Programa Minha Biblioteca*, da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (SME-SP). Sendo assim, fiz uma seleção prévia, chegando a 20 títulos com potencial disparador para relações interartes. Foram relevantes a observação e análise de elementos como cores, imagens, *design*, materialidade, projeto gráfico e narrativa dos livros. Foram levados em consideração também critérios importantes relacionados à bibliodiversidade.

Após essa seleção inicial, os *corpora* da pesquisa se compuseram de três títulos: *Dobras* (2017), de Andrés Sandoval; *Concerto de piscina* (2021), de Renato Moriconi, e *Migrantes* (2021), de Isa Watanabe, os quais foram lidos com crianças com idades entre dois e três anos de uma turma de um Centro de Educação Infantil da Cidade de São Paulo. Em seguida, foi feita a observação da interação das crianças com os livros. Busquei apreender como interagem com o objeto livro; como este possibilita aproximações com a arte, quais as continuidades que as(os) leitoras(es) podem construir ao vivenciar uma relação com a obra e quanto essas se constituem como possibilidades para a construção de territórios inventivos.

Bruno Munari (2018) apresenta possíveis exemplos elementares e complexos das combinações da fantasia, da invenção e da criatividade, em seu livro *Fantasia* (2018). Ao abordar o estímulo da criatividade, ele diz que “[...] o indivíduo criativo está, pois, em contínua evolução e as suas possibilidades criativas nascem da contínua evolução e do alargamento do conhecimento em todos os campos do saber” (Munari, 2018, p. 123). Essas reflexões nos apontam caminhos para a apreensão dos processos que ocorrem no encontro de bebês e crianças com o livro literário infantil.

Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu na busca por evidências, caminhos, pistas ou rastros das vivências poético-artísticas que bebês e crianças experimentam ou podem experimentar a partir da literatura. Como as materialidades e as narrativas dos livros despertam essas vivências? Essa pode não ser a principal pergunta da pesquisa, mas é uma das indagações possíveis.

Além das características específicas dos livros, o ambiente organizado para a mediação foi um importante elemento de observação, pois o espaço funciona como terceiro educador em uma sala de referência. Stela Barbieri (2021) traz importantes contribuições a respeito de conceitos como estado de arte, território da invenção, tempos, espaços e materialidades, que são relevantes para a observação dos contextos preparados para leitura, assim como das brincadeiras que elas podem instigar.

Cada investigação é singular: tem temperatura própria, luminosidade específica e materialidades únicas, construindo um contexto e uma atmosfera que intervém na experiência. Cada uma dessas investigações traz uma malha de conexões para todos aqueles que participam dela (Barbieri, 2021, p. 19).

Quanto à metodologia de pesquisa, considerando que o projeto objetiva analisar livros-imagem e livros ilustrados do acervo literário da SME-SP, nos anos 2022 e 2023, para a infância, com potencial interartes, além de problematizar como a interação estabelecida entre as crianças e os livros pode ser compreendida como uma relação de continuidade que o público constrói ao vivenciar uma relação com a obra, houve duas frentes de investigação.

Por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo, fenomenológico e bibliográfico, foi feito o levantamento de obras enviadas para os acervos inicial e complementar das Unidades de Educação Infantil da cidade de São Paulo, nos anos de 2022 e 2023, com potenciais disparadores de diálogos com outras artes, de modo a evidenciar como contribuem para a formação do leitor literário, ao propiciar experiência estética no território das artes.

Com as três obras definidas como *corpora*, foi realizada a observação da interação de crianças com idades entre dois e três anos de uma turma em um Centro de Educação Infantil com os livros. Foram feitas duas visitas à turma, sendo que, na primeira, conheci a professora e as crianças. Como tudo correu bem, já fiz a primeira leitura. Na segunda, realizei nova leitura dos livros, mas também propus a organização de tempos, espaços e materialidades a partir das observações do primeiro encontro, e observei as brincadeiras e interações que ocorreram entre as crianças, com as obras e a partir das obras.

Foram feitas fotografias, filmagens e anotações em caderno de campo com as observações, evidenciando a organização do momento de leitura, possibilidades de mediação, as ações, as falas das crianças e os desdobramentos que ocorrem depois do momento da leitura, ou seja, como elementos dos livros lidos ressignificam as brincadeiras.

Dessa forma, a presente pesquisa parte da seguinte indagação: Como a materialidade do livro ilustrado para as infâncias redimensiona a percepção estética e favorece a relação interartes entre crianças de dois a três anos de um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo?

O objetivo geral desta pesquisa é investigar, nos livros ilustrados selecionados do acervo literário da SME-SP, dos anos de 2021 e 2022, seu potencial interartes para as infâncias de dois a três anos. Os objetivos específicos são: (1) analisar o livro como objeto de arte em diálogo com a aprendizagem de crianças; (2) observar, registrar e interpretar os processos de aprendizagem e interações vividas entre crianças e livros; (3) examinar os desdobramentos e

continuidades que o público pode construir ao vivenciar uma relação com a obra e observar narrativas que as histórias lidas e/ou livros apresentados provocam nas brincadeiras de crianças e (4) refletir sobre manifestações de arte que ocorrem nas vivências de crianças com o livro literário.

A problematização formulada será testada a partir das seguintes hipóteses: os livros ilustrados para as infâncias operam o potencial das artes, favorecendo o encontro entre artes na educação; os livros ilustrados em estudo, ao colocar em consonância narrativa a materialidade e o projeto gráfico, tornam-se disparadores da relação interartes; a interação estabelecida entre as crianças e os livros produz um processo de continuidade com a obra.

Na consulta de teses e dissertações presentes no repositório *on-line* Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nota-se a escassez de pesquisas que abordam o livro ilustrado como relação com as artes na primeira infância. Algumas pesquisas acessadas abordam oficinas de arte, experiências musicais e teatrais, por exemplo, e estão na área da Educação e da Psicologia. Não foram encontradas pesquisas na área da Literatura que olhem para as infâncias na perspectiva da recepção das obras como uma experiência com as artes ou com a possibilidade de haver processos de criação. Dentre as pesquisas encontradas, uma delas versa sobre conto e reconto de histórias, mas com crianças de cinco a sete anos, e outra está voltada para o brincar de crianças de dois anos, com materiais de largo alcance. Por haver poucos estudos científicos sobre o livro ilustrado, redimensionando e a percepção estética de crianças, esta pesquisa pretende ampliar esse campo de investigação com contribuições relevantes para o tema.

Por outro lado, a consulta a duas dissertações foi bastante relevante: a pesquisa de Cássia Vianna Bittens, intitulada *O universo literário ao alcance daqueles que ainda não leem: tendências contemporâneas da literatura para bebês*, publicada em 2018, pela PUC-SP, e *A linguagem cromática nos livros ilustrados: a cor como potência poética do narrar*, de Luara de Teixeira Almeida, publicada em 2020, pela PUC-SP. Ainda que aborde especificamente o trabalho com bebês, a dissertação de Bittens contribui com dados muito relevantes sobre características das produções literárias direcionadas à primeira infância. A dissertação de Almeida traz importantes contribuições sobre a visualidade como elemento narrativo.

Também foram relevantes os seguintes estudos: o artigo “Era uma vez outra vez: brincar com a palavra, com a ilustração e com o leitor”, de autoria de Elisabete Alfred (2022), que traz importantes contribuições para minha pesquisa, por apresentar a análise de um livro com aspectos brincantes e, dessa forma, ao longo do texto, os elementos ligados à imaginação e ao universo da infância são enfatizados. E o artigo “O livro como objeto predisposto à

interdisciplinaridade”, de autoria de Paula Mastroberti (2014) traz importantes contribuições para esta pesquisa por problematizar o livro na ambiência da arte e por trazer um olhar transdisciplinar para o livro, bem como a base teórica da pesquisa. A escolha por privilegiar olhar para o livro pela vertente do *design* também é um fator importante que dialoga com elementos que enfatizo na pesquisa.

O desenvolvimento deste projeto implica o trabalho com três eixos teórico-críticos: o de culturas das infâncias; o papel da literatura na Educação Infantil e formação do leitor; e o de diálogo interartes na contemporaneidade.

No que concerne à discussão sobre culturas das infâncias, a obra *Linguagens e culturas infantis* (2013), da antropóloga Adriana Friedman levanta questões sobre as especificidades da aprendizagem infantil nas relações coletivas e culturais que o bebê e a criança vivenciam. Para questões referentes ao papel da literatura na Educação Infantil e formação do leitor, a obra *Por uma literatura sem adjetivos* (2012), de Maria Teresa Andruetto, questiona os estereótipos que foram disseminados em torno do termo Literatura Infantil, levando essa designação a um tipo de produção inferior.

A respeito do diálogo interartes, a obra *Redes de criação – Construção da obra de arte* (2006), de Cecilia Almeida Salles, aborda o caráter de inacabamento das obras, o que abre espaço para a interação do público com a obra gerar processos de continuidade como parte da rede de criação, ressignificando a sua materialidade.

Ressalta-se que esta pesquisa se centra no campo da literatura e não da pedagogia, apoia-se em educação estética e tem como suporte teórico, em relação ao brincar, às interações, à experiência, às linguagens, às culturas da infância, o pensamento de autores como Walter Benjamin, Jerome Bruner, John Dewey, Jorge Larrosa e Lev Vygotsky. Além disso, fundamenta-se no *Currículo da Cidade – Educação Infantil* (2019), documento oficial da rede municipal de São Paulo, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Um bebê que folheia e puxa para frente e para trás um livro literário com interesse está imerso, então, no território da arte.

María Emilia López, 2018

1 AS FORMAS DE PENSAR A RELAÇÃO INTERARTES NOS LIVROS ILUSTRADOS

Esta pesquisa é desenvolvida a partir de análise de livros literários ilustrados direcionados às infâncias, adquiridos pelo Programa *Minha Biblioteca e Acervo Inicial e Complementar*, da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, com potencial disparador para relações interartes. Após seleção prévia de 30 títulos, os quais fazem parte das últimas compras realizadas pela SME-SP (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo), adquiridos nos anos 2022 e 2023 (e que permanecem no acervo das Unidades Educacionais), considerando elementos como cores, imagens, *design*, materialidade, projeto gráfico e narrativa dos livros, além da bibliodiversidade, chego ao *corpora* da pesquisa com três títulos: *Dobras* (2017), de Andrés Sandoval, *Concerto de piscina* (2021), de Renato Moriconi, e *Migrantes* (2021), de Isa Watanabe, sobre os quais trarei mais detalhes no Capítulo 2 desta dissertação.

Definirei brevemente, aqui, aquilo que estamos chamando de livro ilustrado para as infâncias, pois esse conceito tem um histórico amplo que será melhor abordado no Capítulo 2. Há diferentes designações possíveis – livro ilustrado, livro imagem e livro álbum –, sendo que cada uma abarca determinadas características e concepções. Uso aqui o termo *livro ilustrado*, para livros com texto e imagem e *livro imagem*, para livros compostos apenas por imagens e sem texto escrito. Essa escolha é baseada nos estudos de Sophie Van der Linden, na obra *Para ler o livro ilustrado* (2018), na qual ela designa livro ilustrado como “Obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente [é então chamado, no Brasil, de livro-imagem]. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagens” (2018, p. 24). O acréscimo do direcionamento *para as infâncias* vem de uma tendência contemporânea, já utilizada em outros espaços formativos, a qual rompe com a ideia de livro infantil como uma literatura menor e amplia para a discussão de um livro endereçado às infâncias, na perspectiva da cultura das infâncias, que dialoga com a concepção de criança e de infância abordadas nesta pesquisa.

Olhar e analisar o acesso ao livro imagem e ao livro ilustrado como potencial encontro de bebês e crianças² com o vasto universo das artes, sobretudo como a ampliação de experiências com diversas linguagens das artes, nos convoca a entrar em um *campo de pesquisa*

² Embora a atual pesquisa tenha sido realizada com uma turma de crianças entre dois e três anos, em alguns pontos da dissertação, eu menciono “bebês e crianças” quando abordo o trabalho em geral realizado nos espaços de educação infantil e/ou quando a ideia defendida representa questões comuns a essas idades.

transdisciplinar, sendo necessária uma metodologia de pesquisa que dê conta desse recorte, bem como referenciais teóricos na educação, literatura e semiótica para construir tal estudo.

A escolha pela transdisciplinaridade como abordagem de pesquisa fundamenta-se na dimensão circular de compreensão do conhecimento e como suas diferentes áreas operam ao investigar as relações e interações que ocorrem durante a leitura de livros ilustrados. De acordo com Sommerman (2006), historicamente, a busca pela compreensão do que é o conhecimento levou à fragmentação disciplinar e, apenas mais recentemente, a partir dos anos 1970, estudos inter e transdisciplinares encaminharam para um novo diálogo entre os saberes nas pesquisas. A separação entre a tradição, a religião, a filosofia e a ciência, com maior ênfase no século XVII e seguindo no decorrer dos séculos, levou a uma fragmentação e, depois, a uma separação crescente das disciplinas.

É a partir do século XVII, com o nascimento da ciência moderna, que se inicia a ausência de diálogo entre os saberes, devido às metodologias científicas propostas pelas epistemologias racionalistas e empiristas. Porém, o aprofundamento dessa disciplinarização ocorre no século XIX, quando Comte estabelece uma nova estrutura hierárquica das ciências com o intuito de reorganizar os saberes, depois dos movimentos sociais e intelectuais gerados pela Revolução Francesa e o Iluminismo (Silva, 2006, p. 3).

Sendo assim, assume-se a importância de rever a organização do conhecimento a partir da relação entre os diferentes saberes, de forma que se garanta a circularidade entre eles. De acordo com Sommerman (2006), a interdisciplinaridade consiste na interação e comunicação entre duas ou mais disciplinas, chegando à integração de conceitos para alcançar maior abrangência de conhecimento.

Já a transdisciplinaridade é definida pelo autor como uma transgressão das fronteiras epistemológicas das áreas de conhecimento. Esse termo é definido por Piaget, em uma comunicação em 1970, como uma etapa superior à interdisciplinaridade, por não propor apenas interações entre pesquisas, mas por indicar ligações no interior de um sistema total, sem demarcação estritamente definida entre disciplinas (*apud* Sommerman, 2006, p. 44). E a complexidade, com base nos estudos de Morin (2005), é essencial para a compreensão dos diferentes movimentos que ocorrem nesse campo de estudo. Uma das concepções nucleares da transdisciplinaridade é o conceito de complexidade, devido à possibilidade de ligar diferentes saberes (Morin, 2005), a unidade na diversidade ou unidade múltipla.

Dessa forma, o livro ilustrado e o livro imagem para as infâncias, por serem objetos com potencial constituição de múltiplas linguagens, e por carregarem diferentes possibilidades de

interação, têm seu caráter transdisciplinar bastante acentuado. É importante ressaltar que essa pesquisa busca investigar e identificar livros com características específicas que produzam essa interação, e não tratar o potencial interartes como característica universal de todo e qualquer livro ilustrado e livro imagem. Tais produções se materializam em um livro como objeto artístico, o que rompe com padrões tradicionais que consideram o livro apenas como um portador de informações, e assume a combinação de diferentes linguagens com grande importância para o *design* e a materialidade como recursos constituintes da experiência leitora. O estudo do acervo e a seleção feita nos encaminham para a diferenciação de obras construídas a partir de um projeto notavelmente elaborado para a produção de sentidos.

O potencial interartes que buscamos observar nos livros ilustrados e livros imagem para as infâncias selecionados como *corpora* desta pesquisa abarca obras que não carregam o literário como limite ou fronteira diante de outras linguagens das artes, mas que cruzam, sobrepõem ou incorporam expressões artísticas múltiplas. Ainda que o literário se sobreponha em seus modos de produção, circulação e recepção presentes nas obras com potencial interartes, são as percepções e experiências que esses livros provocam em seus leitores que abrangem essa possibilidade de resignificação, estabelecimento de conexões e criação do objeto artístico.

Um exemplo dessas obras e de como a relação ocorre na interação com crianças são os livros da artista coreana Suzy Lee. Um deles, chamado *Sombra*³ (2010), apresenta a aventura de uma criança no porão de sua casa, quando observa as sombras projetadas pelos móveis e começa a viver uma brincadeira com elas. É um livro imagem, não há presença de texto escrito e a dobra no meio do livro funciona como uma espécie de limite entre o mundo real e o mundo imaginário, os quais, em determinado momento se misturam, se fundem. Ao apresentar esse livro para crianças de uma turma de mini grupo II (crianças com idade entre três e quatro anos), no ano de 2019, do Centro de Educação Infantil da Rede Pública Municipal no qual sou lotada, as crianças evocaram elementos de outras narrativas conhecidas e, no momento de brincar no bosque, observei que reproduziam cenas do livro, bem como passaram a observar com maior atenção a dança das sombras de seus corpos projetadas no chão e na parede naquele fim de tarde. A narrativa de Suzy Lee provoca as crianças a vivenciar pequenas performances, dando à obra camadas de resignificação e continuidades. A partir dessa observação, pude propor mais vivências com a obra, que ampliaram a experiência das crianças com outras linguagens, como a pintura, a fotografia e a performance.

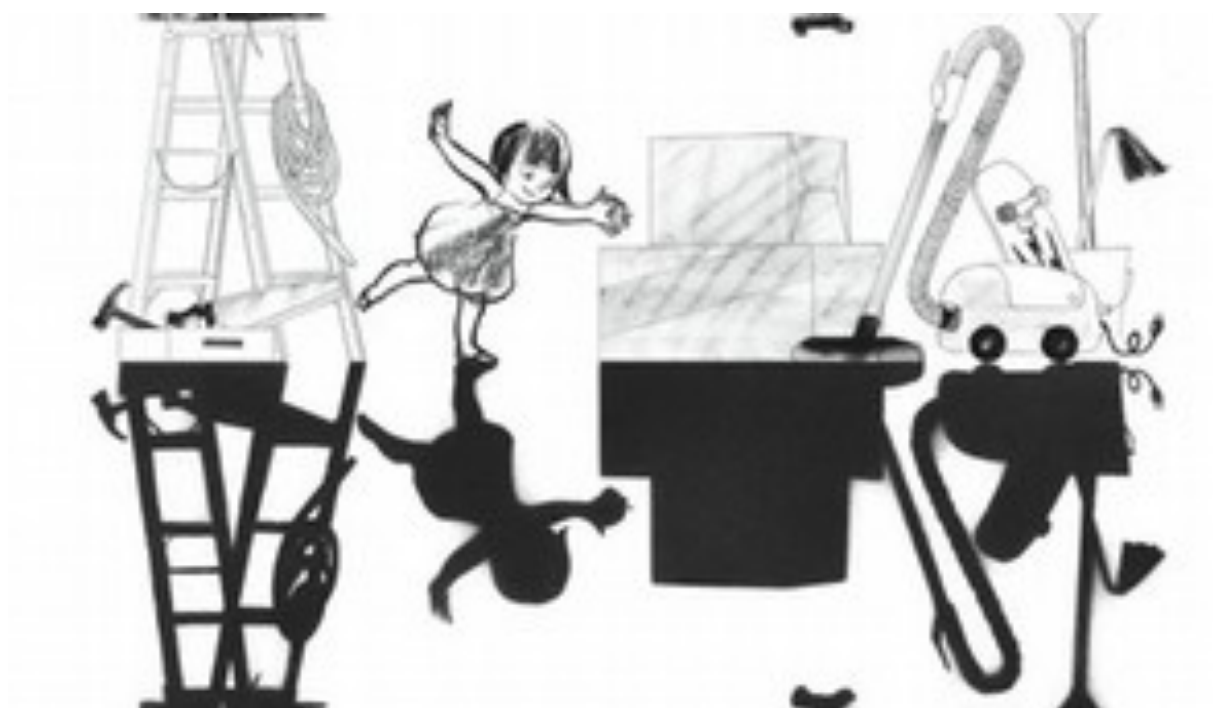
³ Importante ressaltar que o livro mencionado nesse exemplo faz parte do acervo das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, porém, foi adquirido em anos anteriores, portanto, não faz parte do *corpora* desta pesquisa.

Figura 1 – Capa do livro *Sombra*



Fonte: Lee (2010).

Figura 2 – Página do livro *Sombra*



Fonte: Lee (2010), n.p.

Figura 3 – Fotografia sombra de uma criança



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 4 – Foto de uma criança projetando sua imagem na parede



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

No breve exemplo mencionado, as relações interartes não são exploradas profundamente, nem os processos de continuidade. Essa é uma referência sobre que tipo de obras estamos evidenciando com esta pesquisa e de onde partiu a necessidade de uma pesquisa

mais aprofundada sobre o tema. Pois a realização desta pesquisa está fortemente ancorada no fato de que as relações interartes ocorrem a partir do contato com obras com esse potencial, o que se materializa no que Corsino chama de qualidade da/na literatura infantil: “[...] a complexidade das relações interdiscursivas que se estabelecem entre as três artes que compõem a obra: a arte da palavra, as artes visuais e a arte do *design* gráfico-editorial” (2021, p. 98).

Dessa forma, as relações interartes são observadas por meio da relação dialógica entre infância, literatura e livro (materialidade). “A expressão humana, que inclui o verbal, o extraverbal, a arte em todas as manifestações nos coloca nesta dialogia fundante do nosso ser e estar no mundo” (Corsino, 2021, p. 99). Dessa forma, o território da ficção de bebês e crianças é cultivado pelas narrativas, brincadeiras e canções que ouvem, e é potencializado com suas interações, pois esse contato torna-se um intercâmbio social, ao qual o bebê e a criança respondem com gestos, movimentos, sons e palavras que tornam a experiência com o mundo uma constante negociação de significados e produção de sentidos.

Nesse movimento de espaço de liberdade, a presença da literatura na infância amplia nas crianças as possibilidades de ver, sentir e pensar em si próprias, no outro e no mundo. Na interlocução com muitas vozes, a criança se perde, se acha e tem muitas oportunidades de experimentar sensações, sentimentos e de viver outras vidas, se interrogar (Corsino, 2021, p. 101).

Sendo assim, a leitura com e para bebês e crianças na Educação Infantil abrange experiências em múltiplas linguagens devido à relação estabelecida entre tantos aspectos presentes nas obras literárias. A atenção a todos os detalhes constituintes de um livro, que abarcam o tema, a narrativa, o projeto gráfico e a materialidade, por exemplo, é parte de rigor que garante uma experiência com a literatura como possibilidade expressiva e como ampliação de conhecimento de mundo.

1.1 A relação interartes a partir da interação de crianças com os livros

É importante definir quem são os bebês e crianças que trataremos ao longo desta pesquisa. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, em seu artigo 2º, considera primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança. Esta pesquisa foi realizada a partir da observação de crianças entre dois e

quatro anos, matriculadas em uma turma de Mini Grupo I⁴ de um Centro de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, no ano de 2024, e que vivenciaram momentos de leitura realizados pela pesquisadora, bem como acessaram os livros selecionados para esta pesquisa. Ressalta-se que, por se tratar de uma Unidade Educacional pertencente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os livros selecionados como *corpora* fazem parte do acervo da escola e estão acessíveis às crianças da turma.

O espaço educacional frequentado por bebês e crianças desde o nascimento carrega responsabilidades com educação e cuidados como direitos indissociáveis. O que quer dizer que os Centros de Educação Infantil da Cidade de São Paulo, como aponta o *Currículo da Cidade Educação Infantil* (São Paulo, 2019), trabalham com os princípios de Educação Integral, Educação Inclusiva e Equidade, considerados em todas as ações que envolvem as vivências infantis nas unidades educacionais. Dessa forma, as propostas com a leitura literária e com os livros imagem e/ou livros ilustrados para as infâncias, objeto de estudo desta pesquisa, bem como todas as outras vivências com expressões artísticas, devem ocupar o mesmo grau de importância que qualquer outra ação voltada para os cuidados pessoais, proteção, alimentação e higiene no cotidiano educacional.

Considerando os direitos fundamentais apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, éticos, políticos e estéticos, garantir também a relevância de um acervo literário constituído por obras com rigor estético e que proponham uma experiência leitora crítica para bebês e crianças, pode refletir como são pensados e praticados os cuidados essenciais e o cumprimento de uma legislação nacional. Ao relacionar a qualidade do acervo literário com o direito à educação estética, estamos privilegiando a leitura como experiência, sem restringi-la ao acesso a informações, o que ocorre numa visão utilitarista.

Sendo assim, é necessário investigar, nesta pesquisa, o conceito de experiência, para aprofundarmos nos sentidos de uma experiência leitora e na vivência com o objeto livro nos espaços da Educação Infantil. Vivenciar uma experiência é algo mais profundo do que estar imerso em informações, como aponta Larrosa, em seu ensaio *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* (2022). O autor faz uma detalhada diferenciação entre o que é informação e o que é experiência. O sujeito preocupado em estar informado atua de forma obsessiva,

⁴ De acordo com o artigo 14 da Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação - SME nº 26, de 26 de setembro de 2023, que dispõe sobre diretrizes, procedimentos e períodos para a realização de matrículas – 2024 na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos – EJA da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências, as turmas de Mini Grupo I são compostas por crianças nascidas de 01 de abril de 2021 a 31 de março de 2022. A proporção adulto/criança é de 12 crianças para um educador(a). Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-26-de-26-de-setembro-de-2023>. Acesso em: 20 set. 2024.

coletando o máximo de informações possíveis, mas pouco sabe de fato sobre as coisas, porque pouco ou nada delas pode ter-lhe tocado, pouco ou nada pode ter-lhe acontecido nesse processo.

Nesse sentido, também é importante separar a experiência da opinião, “a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião” (Larrosa, 2022, p. 20). Ser informado e ter uma opinião tornou-se um imperativo para o sujeito moderno. O autor tece críticas ao pressuposto de que estar informado sobre determinado assunto ou tema garante condição para opinar, como uma dimensão significativa da aprendizagem.

A falta de tempo também é um dos impeditivos para uma experiência verdadeira. O excesso de informações e de estímulos faz com que nada dure muito tempo e a necessidade por novidades ganha mais espaço e ocupa nosso tempo. “Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (Larrosa, 2022, p. 22).

O autor defende que essa lógica de excessos de estímulos, de novidades e de informação não permite a conexão significativa entre acontecimentos, provocando a destruição generalizada da experiência. E quando os processos educacionais entram nessa lógica de aceleração, contribui-se mais para que se torne impossível que alguma coisa aconteça aos sujeitos envolvidos.

Para que a experiência aconteça, são necessárias abertura, receptividade e disponibilidade. O sentido daquilo que acontece aos indivíduos está na experiência, não na informação. Relacionando esse pressuposto ao pensamento de Dewey (2010), que discorre sobre a obra de arte questionando o valor dado à sua existência material, quando na verdade, seu valor reside na forma como essa favorece a experiência: “Para compreender o significado dos produtos artísticos, temos de esquecer-los por algum tempo, virar-lhes as costas e recorrer às forças e condições comuns da experiência que não costumamos considerar estéticas” (Dewey, 2010, p. 60).

O autor defende que a arte na experiência humana se relaciona com o percurso vivido, muito mais do que com o resultado que obtemos naquilo que fazemos. A experiência estética se encontra nas emoções e sentidos que o ser humano experimenta quando há condições de vivenciar um processo significativo, seja em atividades ligadas ao trabalho cotidiano, seja em momentos de contemplação. O sentido real da experiência está em não segregar a arte das necessidades da vida cotidiana.

Dessa forma, bebês e crianças podem vivenciar uma experiência com a arte quando acessam livros ilustrados e/ou livros imagem, desde que esse encontro ocorra com obras criadas a partir de um projeto que considere a experiência leitora como uma relação estética, e a partir

de uma mediação que privilegie o tempo e a qualidade da experiência muito além da necessidade de informar ou construir propostas didáticas.

Ao situar a leitura literária como direito à educação estética, preconizada em documentos oficiais, cabe trazer a definição de Antonio Candido, no texto *Direito à literatura* (2011), no qual aponta que, diante de uma sociedade que direciona valores a partir da racionalidade técnica e do domínio da natureza, a literatura deve prevalecer na perspectiva dos direitos humanos, daquilo que é indispensável para todos e como um dos bens fundamentais. No entanto, ao direito costuma ser atribuído o valor de incompressível, dependendo da necessidade relativa que temos dele: “São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura” (Candido, 2011, p. 176).

A literatura situa-se, então, entre as necessidades profundas do ser humano. Segundo Candido (2011), a urgência por entrar em contato com algum tipo de fabulação é fator indispensável de humanização, por ser manifestação universal da humanidade em todos os tempos, correspondendo àquilo que indispensavelmente deve ser satisfeito, portanto, um direito. Como manifestação cultural, o direito à literatura como fabulação preserva o caráter transgressor e libertador que se opõe à palavra como instrumento informativo, a fim de carregar mensagens moralizantes ou incentivar comportamentos e hábitos. Pela defesa da literatura como direito humano, cabe a oposição e a resistência ao seu uso como instrumento de controle. O lugar da literatura na escola precisa resistir à ação pedagogizante de atrelar a experiência leitora a outras finalidades que reduzem a literatura a um papel menor, ao lugar do entretenimento ou à função de carregar ensinamentos.

De acordo com Andruetto (2012), a resistência à didatização da literatura destinada a bebês e crianças pequenas é uma postura necessária para sujeitos envolvidos e comprometidos com a leitura dentro de um projeto literário. A autora discorre sobre como a classificação “literatura infantil”, ao longo do tempo, empregou um estigma a essa produção como aquela destinada a fins utilitários, distanciando as publicações que dominam as listas de maiores vendas e de recomendadas para ocupar as estantes das escolas de um caráter ético e estético.

A construção de narrativas com o objetivo de utilizá-las como recurso condiciona a criação aos temas, às estratégias e aos estilos adequados aos valores empregados. Como consequência, a qualidade literária deixa de ser prioridade, e é ocupada pelo atendimento às pautas encomendadas. Nas palavras de Andruetto (2012), “[...] certas denominações que deveriam ser simplesmente informativas convertem-se em categorias estéticas. É o que ocorre

com a expressão ‘literatura infantil’ e também, ou mais ainda, com a expressão ‘literatura juvenil’” (Andruetto, 2012, p. 58).

A preocupação da escola com a formação de leitores e a aquisição de livros pelas instituições pode fortalecer, indiretamente, o aumento de produção e a venda dessa literatura padronizada, a qual concede aos termos “infantil” e “juvenil” uma caracterização daquilo que é adequado para se ensinar algo. Se o caráter utilitarista não for identificado, é como se a obra não fizesse parte desse ramo e não merecesse devida atenção.

Nesse sentido, a autora defende que a aquisição de livros literários por parte do Estado, no caso, para a formação de leitores em escolas, requer ações além da compra e distribuição. É preciso implementar mecanismos de seleção que garantam transparência, busquem qualidade e diversidade de autores, editores e estéticas.

Junto a isso, há a pertinência de pensar os encontros de leitores com as obras. O planejamento dos tempos e espaços, bem como mediadores, no caso professores, conscientes e comprometidos com a leitura literária como experiência estética, também são parte dessa política pública.

Hoje, o desafio enorme que nos toca como escritores, como leitores, como docentes, como especialistas é selecionar e ensinar a selecionar, com conhecimento e critérios pessoais, os bons livros no mar de publicações que são editadas: critérios que sejam capazes de ir além das recomendações editoriais, da publicidade, dos índices de venda e dos nomes consagrados (Andruetto, 2012, p. 24).

Na contramão de uma literatura utilitarista e produzida a serviço de pautas educacionais ou sociais, reside a compreensão da literatura para a infância que rompe com prescrições, o que não significa esvaziamento de sentido e de possibilidades de aprendizagem. Afinal, qual a importância da literatura em espaços educativos se ela não tem função didática? “A literatura tem uma função? Alguma função há de ter em nossas vidas, posto que a preservamos e cultivamos ao longo dos séculos, posto que não quisemos perdê-la, e sim – pelo contrário – conservamos o desejo de nos perdermos, de nos extraviarmos nela” (Andruetto, 2012, p. 110).

A literatura a serviço de fins didáticos produz um mercado editorial preocupado com estratégias de vendas, que direciona todo seu catálogo à educação em valores. Ainda de acordo com Andruetto (2012), o perigo está na homogeneização da experiência, pois se a narrativa é criada para atender determinada pauta, todo seu sentido e compreensão levam diferentes leitores ao mesmo lugar, anulando a plurissignificação, característica tão cara à leitura literária. Uma vez que há uma lição a ser aprendida, a narrativa utilitária não abre espaço para diferentes

interpretações, ela direciona leitores a terem a mesma compreensão, exercendo certo controle sobre o que devem sentir e concluir.

No artigo “A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?” (Cosson, 2015), o autor faz uma análise crítica da mediação literária realizada por professores, no que tange à relação dessa prática com a literatura como fruição, em substituição à leitura como forma de ensino da língua portuguesa nas escolas. Mediação e ensino não precisam estar necessariamente em campos opostos quando se trata do lugar ocupado pela literatura nos espaços educacionais. Historicamente, como aponta o autor, há esse movimento de inconstância sobre o que cabe à educação quando se trata do trabalho com a leitura literária. Evidenciar os processos de aprendizagem, por vezes, leva ao utilitarismo e ao trabalho informativo, assim como evidenciar a leitura como experiência não pode ser confundido com a simplificação da leitura por prazer.

Cosson apresenta de forma consistente uma visão precisa sobre a compreensão da leitura em instituições educacionais:

A leitura literária na escola, portanto, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos, que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer. Assim como é preciso superar a dicotomia da divisão entre leitura ilustrada e leitura aplicada em favor da presença de ambas na formação do leitor, também é preciso que se supere a oposição entre ensinar e mediar em favor da aprendizagem da leitura literária (Cosson, 2015, p. 169).

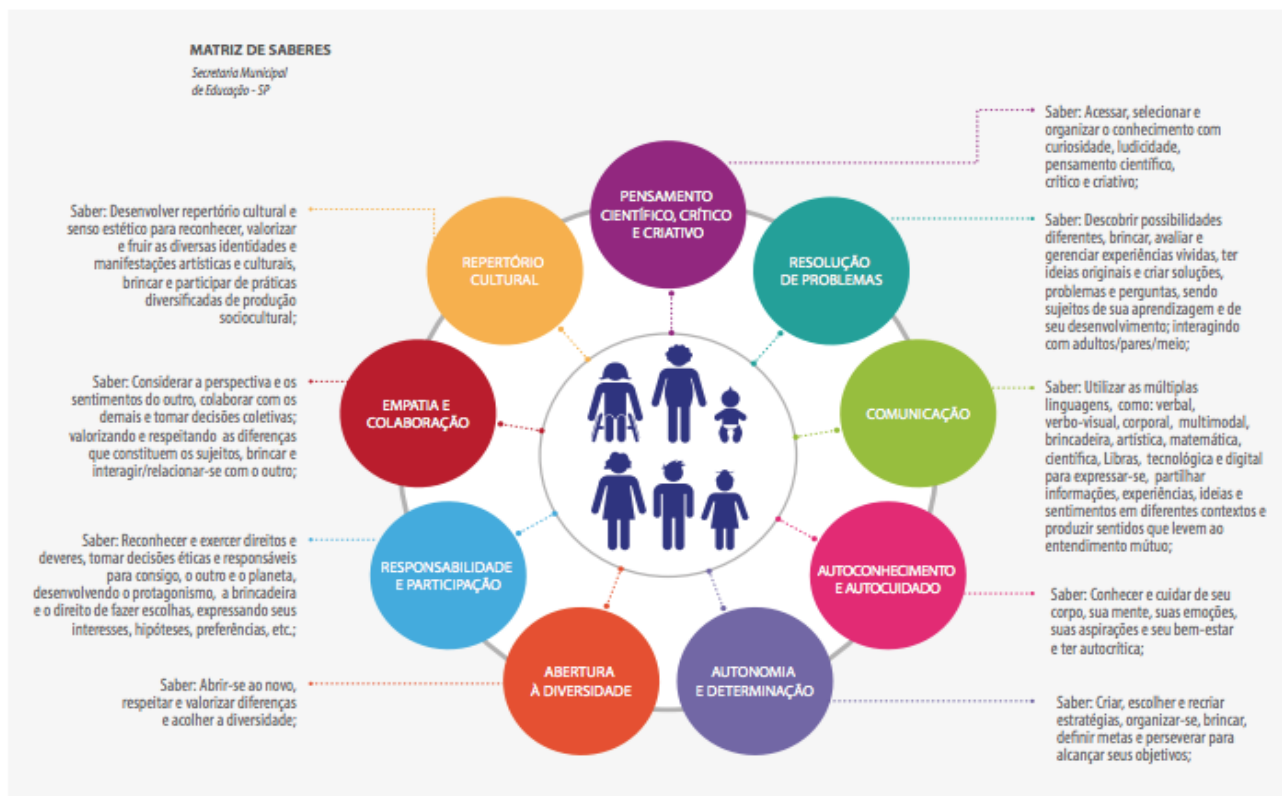
Nesse sentido, as reflexões aqui apresentadas, com base nas ideias de Candido, Andruetto e Cosson, apontam a complexidade de compreender o lugar da literatura nos espaços educacionais, mas também vai se tornando uma proposta mais palpável e mais compreensível, desde que a situamos no território das artes e eliminamos toda possibilidade de submissão a outras áreas do conhecimento ou disciplinas. A escola defendida como espaço democrático e lugar da experiência e da criação é que irá abarcar a literatura e as artes em geral nessa ambiência. “A escola tem de apostar nas crianças e no seu potencial de inventividade, transgressão, desvio, assombro, na sua enorme potência criativa e na possibilidade de ver o mundo sempre de forma inaugural” (Corsino, 2021, p. 96).

Ao realizar esta pesquisa em um espaço de educação formal, como um Centro de Educação Infantil, ou seja, um espaço educacional administrado e mantido pelo poder público, planejado para receber bebês e crianças, os aspectos mais relevantes para essa escolha estão na possibilidade de analisar um *corpora* que é parte de uma política pública com potencial impacto, devido ao acervo amplo e plural enviado às unidades educacionais (mais detalhes

sobre escolha e aquisição de acervo serão revisitados no Capítulo 2) e à abertura para o trabalho com as múltiplas linguagens que o *Currículo da Cidade: Educação Infantil* (2019) defende.

O *Currículo da Cidade: Educação Infantil*, na edição de 2019, é orientado pela Matriz dos Saberes, fundamentada pelos princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, marcos legais e documentos oficiais que indicam elementos essenciais a serem inseridos em propostas curriculares alinhadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação (São Paulo, 2019, p. 38). No esquema abaixo, visualizamos a sintetização da Matriz dos Saberes em nove elementos:

Figura 5 – Fluxograma Matriz dos saberes



Fonte: *Currículo da Cidade Educação Infantil* (2019, p. 40).

Com essa perspectiva de educação integral baseada em saberes que se conectam, encontramos uma educação infantil que reconhece a brincadeira como experiência de cultura, enxergando bebês e crianças como sujeitos ativos, que não só incorporam a cultura adulta, mas “[...] se constituem nas relações sociais, ou seja, constituem suas identidades como crianças e como membros desses grupos sociais, criando as culturas infantis, que são todas as manifestações que bebês e crianças expressam com as diferentes linguagens” (São Paulo, 2019, p. 89).

Portanto, esta pesquisa se sustenta na possibilidade de os livros potencializarem a experiência leitora das crianças dentro de um ambiente educacional com condições materiais para sua efetivação e favorável às relações interartes, uma vez que o trabalho pedagógico é fundamentado em um currículo que valoriza as múltiplas linguagens.

1.2 O movimento criador que se estende na relação da criança com o livro

Nas palavras de Bachelard, “A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui das imagens primeiras” (2018, p. 97). Essa afirmação do autor, no livro *Poética do devaneio*, coloca a imaginação infantil como fonte de criação. Sendo assim, o devaneio, tão intenso e presente na infância, torna-se condição privilegiada para a descoberta e o encantamento que ocorrem durante o encontro de bebês e crianças com as linguagens das artes, sobretudo com o livro imagem e o livro ilustrado para as infâncias. Essa dimensão é propensa para estudos sob a ótica da crítica de processo, a qual traz contribuições e fundamentação para olharmos para a experiência leitora como parte do processo de criação de uma obra aberta.

Umberto Eco (2015) tece importantes considerações sobre o que é uma obra aberta. Primeiro, sobre os efeitos da fruição, o autor menciona que uma obra de arte seria uma produção organizada pelo autor, de forma a causar em seus fruidores efeitos comunicativos previstos pela forma como foi construída. Essa maneira de criação produziria uma forma acabada, pois não sairia daquilo que foi pensado pelo autor. No entanto, cada fruidor se relaciona com a obra a partir de uma tríade de sua bagagem de vida, não sendo possível se desvincular da perspectiva individual. “Cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original” (Eco, 2015, p. 68).

Dessa forma, Eco afirma também que mesmo uma obra elaborada com intenções de ser fechada e acabada, ou seja, de forma definida e organizada para ser compreendida de forma estrutural, será passível de diferentes interpretações. O significado de abertura não pode ser confundido com livre interpretação sem vínculo com a proposta do artista. A produção contemporânea reconhece a ação interpretativa a partir de uma consciência crítica que foi sendo construída e amadurecida ao longo dos séculos, pois há a compreensão de que promover abertura pode fazer parte de um programa produtivo e intencional do artista, se abrindo para uma multiformidade de significados, sem ser confundida com indefinição.

Há artistas que trazem, em seus projetos de criação, a intenção de que suas obras se efetivem no contato com o público, que convidem à continuidade, como Regina Silveira, artista

brasileira contemporânea que realiza seus projetos por meio de diferentes linguagens, técnicas, suportes e materiais. Em geral, suas obras mais famosas se projetam na transformação da arquitetura de diversas construções, mas sua produção inclui litogravuras, livro de artista, videoarte, colagens, instalações, entre outros. Uma característica muito forte de suas obras é a distorção de imagens, que confundem o observador, provocando novos olhares para os espaços que ocupa.

Figura 6 – *Double*, 2003

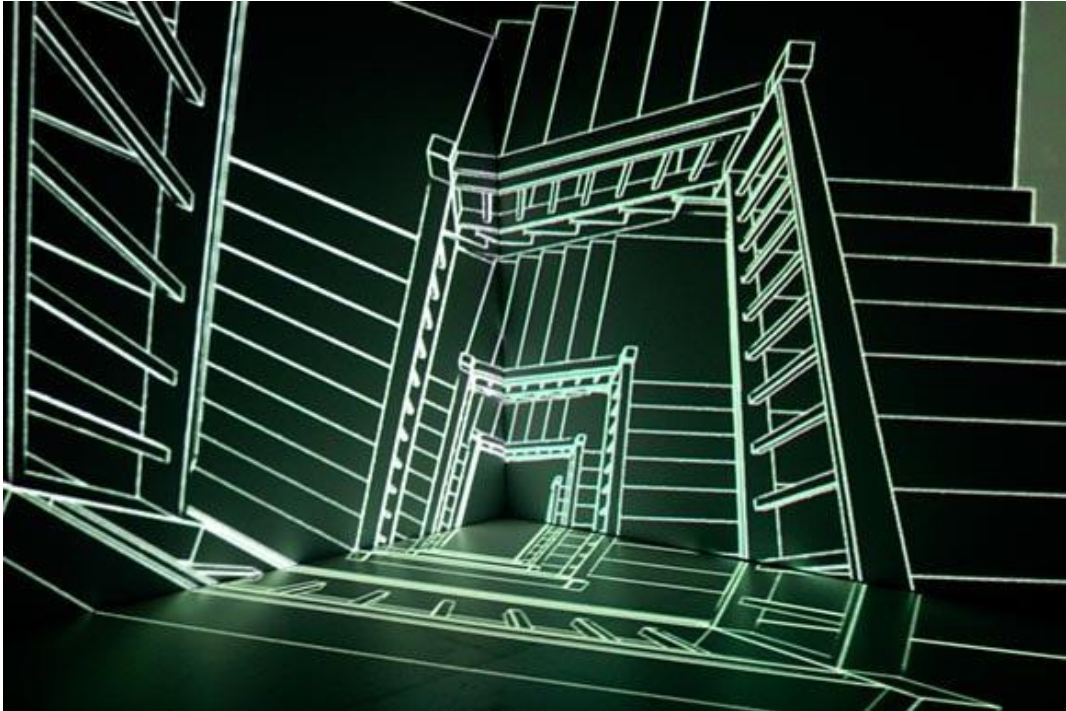


Fonte: Regina Silveira. Disponível em:

<https://reginasilveira.com/filter/instala%C3%A7%C3%A3o/DOUBLE>.

Acesso em: 21 set. 2024.

Figura 7 – Instalação Descendo a escada



Fonte: Regina Silveira. Disponível em: <https://reginasilveira.com/DESCENDO-A-ESCADA>. Acesso em: 21 set. 2024.

Figura 8 – Trama azul



Fonte: Regina Silveira. Disponível em: <https://reginasilveira.com/filter/artepublica/TRAMAZUL>. Acesso em: 21 set. 2024.

Outro exemplo é o trabalho de Guto Lacaz, um artista multilinguagem, cujas obras representam bem esse estado de abertura que convida o público a participar dos processos e contribuir com as continuidades. Em entrevista para a revista *Infâncias e Territórios* (n. 1, 2022), o artista e *designer* afirma que toda obra, em alguma medida, pertence ao público e que não há distanciamento quando se está em estado de contemplação “Tem algumas obras no MASP que são permanentes do acervo, enquanto você está olhando, você pode fotografar, pode analisar, desenhar, ela é sua. E também é sua porque é um bem público” (*Infâncias e Territórios*, n. 1, 2022, p. 54).

Figura 9 – Isaac Newton / Albert Einstein



Fonte: Guto Lacaz. Disponível em: <http://www.gutolacaz.com.br/artes/pinturas.html>. Acesso em: 21 set. 2024.

Figura 10 – Biciclóptica



Fonte: Guto Lacaz. Disponível em: <http://www.gutolacaz.com.br/artes/instalacoes.html>.
Acesso em: 21 set. 2024.

Assim, todo processo de criação é de natureza comunicativa. De acordo com Salles, “[...] é necessário entrar na complexidade da constatação de que a criação é um ato comunicativo” (2011, p. 49), no entanto, o que os diferencia é o modo como se dá a interação com o público ou com a(o) leitora(or), que pode abranger continuidades que ampliam o processo de criação. São justamente características específicas de objetos livro (como aqueles estudados nesta pesquisa) e o seu encontro com as culturas da infância que nos mostram tais possibilidades.

O artista não cumpre sozinho o ato da criação. O próprio processo carrega o futuro diálogo entre o artista e o receptor. ‘Os leitores são seres que se entregam com candura e entusiasmo à magia e à fascinação do poeta. Reações sem as quais não seria possível a criação da obra de arte’ (Sábato, 1982: 124). Essa relação comunicativa é intrínseca ao ato criativo. Está inserido em todo processo criativo o desejo de ser lido, escutado, visto ou assistido. Essa relação é descrita de diferentes maneiras: complementação, cumplicidade, jogo, alvo de intenções, associação, soberania do receptor e possível mercado (Salles, 2011, p. 54).

Nesse sentido, Salles tece importantes considerações sobre as redes de criação que envolvem a construção de uma obra de arte. Tal discussão traz importantes contribuições para esta pesquisa, por ressaltar o caráter de inacabamento das obras, se aprofundando sobre em que medida a conexão com outros sujeitos e com outras referências produzem um estado de efervescência dialógica e cultural que intervém na ação geradora.

O conceito de complexidade é fortemente empregado para a compreensão de como o percurso criador é transformado devido à multiplicidade de relações com as quais está envolvido. Morin (2001) define complexo como o que foi tecido junto, como a união entre a unidade e a multiplicidade. Trata-se da interdependência entre determinado objeto de conhecimento e seu contexto, por exemplo. Uma obra é resultado dessa relação complexa entre todos os eventos significativos para sua constituição.

Nesse sentido, Salles (2011) apresenta considerações a respeito do processo criativo a partir da análise do percurso de diversos artistas, sobre como criam suas obras. O gesto criador se manifesta como uma lenta superposição de camadas em um sistema complexo com tendências que se inter-relacionam. Assim, como conhecer o processo de criação que ocorreu anteriormente, até se chegar à obra, investigar os desdobramentos que ocorrem quando os livros chegam às mãos de leitores, no caso bebês e crianças, aponta para uma perspectiva estética de obra inacabada e criações em constante processo.

Há indícios de inacabamento nos processos de criação de uma obra que apontam para tal incompletude como abertura para um campo relacional em constante ativação. Além das tendências que perpassam os caminhos de um processo criativo ao longo da construção da obra, antes de ser entregue ao público, é possível pensar nas redes de criação que se estendem aos elementos de interação encontrados na obra que a(o) artista entrega. De acordo com Morin (2002), as interações são ações que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos envolvidos.

“O objeto dito acabado pertence, portanto, a um processo inacabado. Não se trata de uma desvalorização da obra entregue ao público, mas da dessacralização dessa como final e única forma possível” (Salles, 2006, p. 21). Nesse universo do inacabamento reside também o percurso de continuidade que o público pode construir ao vivenciar uma relação com a obra, apoiado pelo conceito de rede.

O percurso criador mostra-se como um itinerário não linear de tentativas de obras, sob o comando de um projeto de natureza estética e ética, também inserido na cadeia da continuidade e sempre inacabado. É a criação como

movimento, em que reinam conflitos e apaziguamentos. Um jogo permanente de estabilidade e instabilidade, altamente tensivo (Salles, 2011, p. 35).

Dessa forma, um objeto artístico, no caso desta pesquisa o livro imagem e o livro ilustrado para as infâncias, pode ser visto e analisado sob o ponto de vista de uma obra que se constituiu a partir das relações e transformações ocorridas durante seu processo de criação. Sendo assim, o “produto final” que o público recebe seria resultado das escolhas de sua(eu) autora(or) dentro de uma rede de interações. A condição de inacabamento e de complexidade do gesto criador possibilita refletir sobre o contato do público com a obra como propulsor de ação geradora, ou seja, bebês e crianças, leitores do livro imagem e ilustrado para as infâncias, interagem com tal objeto como parte da rede de criação, construindo modos de apropriação que dão outros significados à sua materialidade.

As interações com os livros se configuram como campo de possibilidade de processos de criação quando o contato vivenciado por crianças está na esfera da experiência e o livro como objeto estético. Lopes (2018) diz que é a relação vivida com as palavras, com os brinquedos e com a natureza que dá às crianças oportunidades de inventar, criar e brincar no território da metáfora. A autora compara a relação do artista com o mundo com a relação da criança com o brincar. Nesse sentido, ao fazer referência a Félix Guattari⁵, aponta para um elemento fundamental desta pesquisa, que é a obra de arte conduzindo o sujeito da experiência a uma recriação e reinvenção de si mesmo. Portanto, na exploração e construção de significados, as crianças realizam sua forma de estar e atuar no mundo, pois é na pesquisa e na criação que transformam a realidade e, nesse sentido, a presença do objeto artístico é a condição para que, além da exploração, se origine a sensibilidade estética.

Na obra *Fantasia* (2018), Bruno Munari chama de pensamento fantástico as possibilidades que surgem do pensamento quando criamos a partir de coisas que já conhecemos. Ou seja, o indivíduo parte dos meios de que dispõe para criar, portanto, um repertório limitado reduz as possibilidades de imaginação. A imaginação entra em movimento quando o indivíduo levanta questões sobre como será sua criação e a criatividade quando pensa em seu uso.

A fantasia é a faculdade humana que permite pensar em coisas novas que não existiam antes. A fantasia é livre de pensar em coisas absolutamente inventadas, novas, que jamais existiram antes, mas não se preocupa em aferir se o que pensa é verdadeiramente novo. Não é tarefa sua (Munari, 2018, p. 35).

⁵ GUATTARI, Felix. *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial, 1996, p. 158.

Sendo assim, a relação interartes ocorre como processo criativo e como parte da fantasia no encontro de bebês e crianças com os livros imagem e livros ilustrados criados a partir de projetos dialógicos, que, intencionalmente, consideram a participação do público leitor e que são criados com camadas interpretativas que subvertem o senso comum de livros infantis com propósitos didáticos.

1.3 O corpo da criança na relação com o livro, com a leitura e com as artes

Considerar os estudos que se dedicaram e se dedicam a investigar o desenvolvimento e aprendizagem de bebês e crianças é uma premissa para pensar os processos de criação que ocorrem durante os seus encontros com os livros literários. Sendo assim, cabe elucidar tal concepção com foco no papel das interações no desenvolvimento humano, recorte que vai ao encontro dos objetivos da presente pesquisa.

A experiência de uma pessoa influencia o próprio desenho do seu campo de interesses. Como propõe Vygotsky, não são as necessidades naturais básicas que conduzem o desenvolvimento da criança no mundo, mas sim os desafios criados nas interações que a criança estabelece com diferentes parceiros nas diversas situações sociais a que ela é exposta desde o nascimento (Oliveira, 2019, p. 52).

Diferentemente da concepção inatista, aquela que se fundamenta em necessidade e interesse para chegar ao conhecimento, olhamos para o desenvolvimento humano a partir da mediação fundamental da cultura, pois as necessidades naturais de bebês e crianças em desenvolvimento são percebidas e supridas pelos adultos com base na cultura em que estão inseridos.

A construção de uma pesquisa sob essa ótica revela uma concepção de criança como sujeito imerso em uma cultura e que também produz cultura. São as relações que ocorrem nesse meio que proporcionam aprendizado e desenvolvimento.

Sendo assim, bebês e crianças aprendem pelas experiências que vivenciam cotidianamente e na relação com o ambiente e com os outros. Pensando nos espaços da educação infantil, um ambiente de aprendizagem em que são consideradas as necessidades e os interesses infantis é planejado e organizado de forma criteriosa por adultos que não se isentam da dimensão coletiva dos processos experimentados por bebês e crianças, mas que consideram

seu próprio repertório na relação com aquilo que cada indivíduo do grupo traz e compartilha com todas(os).

De acordo com Vygotsky (2014), é dessa forma que a aprendizagem ocorre numa zona proximal de desenvolvimento, como processos de significação, pois é na interação e na troca de experiências entre os sujeitos e os recursos presentes que se aprende e se produz cultura.

Nesse contexto, o livro ilustrado para as infâncias é um objeto que carrega elementos culturais, que podem ser diversos, a depender de qual é o livro ou quais são os livros selecionados para serem lidos com e para bebês e crianças, que ganham diferentes significados nesse contato, devido ao encontro entre sua poética e a dimensão cultural coletiva e individual de bebês e crianças do grupo, que também se relaciona às culturas e linguagens infantis.

Como vimos até aqui, a aprendizagem infantil ocorre nas relações coletivas e culturais que o bebê e a criança vivenciam. No entanto, é relevante compreender o que há de específico do universo da infância nessa relação de construção de conhecimento. De que formas as experiências são mobilizadas na primeira infância, que é a fase compreendida entre o nascimento e os seis anos de vida dos seres humanos?

A antropóloga Adriana Friedman (2013) chama de paisagens infantis todos os detalhes alcançados pelos sentidos durante a infância, quando se experimenta liberdade, perigo, imensidão, aventura, desafio, surpresa, mistério, paciência, espera, e esses constituem o imaginário infantil. “Por que é nelas que se dá o intercâmbio entre pessoas – crianças e adultos – que criam, comunicam, transmitem, interpretam, em diversos contextos e culturas, os sinais dos sentidos construídos através dos séculos” (p. 12).

É nesse território que ocorre a jornada de conhecimento do mundo e, por meio da fantasia que atravessa todos os seus sentidos, bebês e crianças associam o que é estar, fazer parte e atuar no mundo. As relações e os vínculos estabelecidos com os outros e com o entorno interferem diretamente na formação de indivíduos, sendo assim, os primeiros anos de vida são fundamentais. “É na infância que tudo começa” (Friedman, 2013, p. 13).

A autora nos chama a atenção para qual infância e de qual criança estamos falando. É preciso lembrar que, normalmente, partimos de um referencial de criança idealizado, mas as infâncias são múltiplas. Pensar na infância real é pensar no plural, nas infâncias e em toda a polissemia que vai constituir suas paisagens interiores. A criança de hoje não é a mesma de ontem, assim como a criança de São Paulo não é a mesma que a de Minas Gerais ou do Amazonas. Portanto, a complexidade e a heterogeneidade que constituem as infâncias devem ser consideradas sem perder de vista os rituais, comportamentos e linguagens que habitam particularmente os territórios da infância, o que estamos chamando de culturas infantis.

Friedman (2013) defende ainda a necessidade de olhar para a infância a partir de uma abordagem interdisciplinar⁶. É preciso considerar natureza e cultura na compreensão do comportamento humano, por meio de um diálogo no qual biologia e cultura não anulam uma à outra, nem se impõem uma sobre a outra.

Se os estudos da Infância quiserem constituir-se em um campo realmente interdisciplinar, precisam ultrapassar o dualismo natureza-cultura: não devem alegar que a infância é cultural e deixar de lado tudo o que lhe diga respeito quanto ao aspecto biológico ou vice-versa. Isto significa deixar a fronteira aberta entre natureza e cultura; perceber que a infância estendida faz parte de nossa história como espécie, condição que partilhamos com outros primatas. Nessa perspectiva, a infância pode ser vista como uma tradução da biologia na cultura (Friedman, 2013, p. 27).

Além de compreender o desenvolvimento infantil considerando as culturas das infâncias, levaremos em conta o que há de específico na forma de aprender de bebês e crianças que aponte para a relação com o objeto artístico livro. Maria Emília López (2023) aborda o que bebês e crianças pequenas fazem quando leem, como investigam com todos os sentidos do corpo para que haja descoberta. Sendo a linguagem o que nos constitui humanos, entrar na cultura do bebê e da criança é um princípio para compreender suas expressões. Por isso, para o adulto, é importante transformar sua comunicação em linguagem brincante a fim de se aproximar e capturar nuances do bebê e da criança.

Enquanto brincam e criam, elas vão descobrindo o universo em que estão imersas e também vão identificando suas próprias capacidades, suas possibilidades de transformar a realidade. Mas como diz Vigotsky: 'Por si só, as necessidades e os desejos não podem criar nada. Eles são apenas estímulos e molas propulsoras. Para a invenção acontecer, é necessária ainda a presença de uma condição adicional, mais precisamente a ressurreição espontânea de imagens' (Lopez, 2018, p. 51).

A autora ressalta também que o desconhecimento a respeito de bebês e crianças e sobre o quanto suas capacidades de atenção e interpretação estão abertas, pode levar à simplificação da oferta de materiais por parte de adultos, no caso, livros com linguagem reduzida, imagens estereotipadas ou apenas voltadas para algum tipo de ensinamento, pois subestimam a

⁶ Esta pesquisa é baseada no conceito de transdisciplinaridade; no entanto, quando a autora citada traz o conceito de interdisciplinaridade para fundamentar a importância de considerar natureza e cultura na forma de olhar para a infância, esse ponto de vista complementa e amplia a discussão.

apreciação estética de bebês e crianças e não representam condições de inserção em um território criativo.

Sendo assim, olharemos para o encontro de bebês e crianças com o livro literário como uma construção de sentidos, como um conjunto complexo de relações interdependentes, que acolhe a recepção da obra como parte do todo, considerando como bebês e crianças se relacionam com o mundo ao seu redor. Como ressalta Bittens,

Em nosso entendimento, a Literatura, em virtude de sua natureza poética, universal, humanizadora, e por ser fonte do conhecimento, é um pilar relevante a ser construído e compartilhado desde o nascimento, uma vez que o bebê se mostra disponível e apto a ter prazer, se afetar e a fruir a ‘leitura’ do livro, mesmo antes da aquisição do código linguístico e do repertório literário. Esse processo estaria ligado ao tripé sensorial: ouvir, ver e tocar – envoltos na ludicidade pelo movimento (Bittens, 2018, p. 83).

Para a construção desta pesquisa, é essencial entender a relevância de uma obra como o livro imagem e o livro ilustrado, para além da análise dos elementos visuais e materiais presentes na obra. Uma vez que a recepção é investigada, pressupõe-se uma noção de todo, que ultrapassa a busca por indícios do processo de criação vivenciado por autores e caminha para olhar com atenção para a intervenção de seus leitores. Não assumir que a obra se amplia e se ressignifica nas mãos do leitor seria uma visão reducionista, pois não consideraria as interpretações e provocações que uma narrativa literária desperta no público, e tal perspectiva levaria à fragmentação da análise.

Dessa forma, ao olhar para as formas como bebês e crianças aprendem e interagem, consideramos todas as linguagens e expressões, o que propõe grande atenção ao corpo.

Ao se observar as primeiras interações de um bebê com o universo que o cerca, percebe-se que a sensorialidade é o principal mediador na criação de conhecimento sobre o mundo. Nossas primeiras experiências com a vida, além de instintivas – pelos dispositivos que armazenam e acionam a inteligência necessária para a manutenção da sobrevivência –, são essencialmente estéticas: sensoriais, perceptivas e imaginativas. Ao acompanhar uma criança pequena em suas brincadeiras pelos espaços da casa, do parque, da rua ou da praia, percebe-se o interesse pela exploração desses espaços, pela experimentação tátil dos materiais e pela relação corporal estabelecida com os elementos visuais, sensoriais e sonoros (Viganó, 2021, p. 132).

No ensaio *Do que aconteceu quando a língua emigrou da boca* (2021), Graciela Montes reflete sobre comunicação, identidade e a relação entre o corpo e a linguagem. Ao adentrar em características tão minuciosas sobre a língua, como paladar, como tato e também como

oralidade, a autora suprime as distâncias entre o corpo e a linguagem, propondo uma relação complexa entre pensamento e expressão que passam sempre pelo corporal e pelo sensorial, afirmando que a palavra não é a única forma de construir sentido e que é no corpo que ela se passa, é pela língua que ela se materializa. A língua é o modo que o corpo encontra para se fazer presente na palavra:

NÃO SE LÊ APENAS COM PALAVRAS. Uma cidade, com suas ruas, seu caráter, seu desenho, é uma leitura. O modo como uma casa é organizada, a maneira de pôr a mesa e servir a comida, de estender as roupas, de colher as uvas, são leituras. É a criação [crianza) que é dada à criança. Acariciar um corpo é um modo de lê-lo, assim como jogar um cobertor sobre ele também é. Guernica, de Picasso, é uma leitura. Algumas aglomerações de palavras, ao contrário, não são nem geram leitura (Montes, 2020, p. 79).

Por ser condição da palavra, condição para a existência das palavras, Graciela Montes (2020) constantemente pergunta “Onde está o corpo na palavra?”, mas também ressalta algo importante para esta pesquisa quando afirma que o fato de tudo ser linguagem não quer dizer que tudo possa ser transformado em palavras. Por isso, o inexplicável nos provoca a construir sentidos que podem ser manifestados por movimentos corporais, pequenos atos e costumes. Um cheiro, uma textura ou uma cor deveriam ter o mesmo peso de significado que signos formais, bem como nos saberes que construímos quando crianças.

Em congruência com o que Montes (2020) aborda sobre corpo e linguagem, considerando a sensorialidade como expressão de sensações, interesses, descobertas, questionamentos, entre outros, notamos que, além da exploração, o corpo do bebê e da criança manifesta também a busca por interpretação dos sentidos e significados. Na obra *Bebês, maestros, uma dança das mãos* (2020), Bernard Golse e Gilbert Amy fazem uma poética comparação entre o bebê e o maestro no uso das mãos para se comunicar:

Com suas mãos, o bebê fala dele ao adulto, à sua mãe, mas ele lhe fala também dele mesmo, disso que ele recebe dela. Com as mãos, o maestro fala dele a seus músicos, mas ele lhes fala também dele mesmo e do que recebe deles. O maestro escuta seus músicos, o bebê escuta sua mãe, cada um envia qualquer coisa de seu trabalho de escuta – um à sua mãe, o outro aos músicos (Golse; Amy, 2020, p. 16).

Os estudos presentes nessa obra versam especificamente sobre bebês e apontam seus movimentos como relação dialógica, na qual o bebê e a criança, em sua fase pré-verbal, expressam suas capacidades de narração por meio dos movimentos. O estudo diz ainda que a narratividade pré-verbal persiste por toda a vida, junto à narratividade verbal. Sendo assim, os

movimentos do corpo, enquanto comunicação, passam a acompanhar a linguagem verbal, pois não perdem sua importância, ainda que diminuam sua frequência com o passar do tempo.

Assim como a utilização das mãos para expressar algo do mundo interno e das emoções, observamos os demais movimentos corporais representando esses estados de comunicação e significação nas crianças. É nesse sentido que a comunicação e/ou a representação infantil ganham contornos performáticos.

A forte manifestação corpórea por parte de bebês e crianças para sentir o mundo e expressar sensações, sentimentos, emoções e ideias aponta para questões muito pertinentes ao se fazer pesquisa que envolve a exteriorização de suas ideias, tais como: De que forma as artes dialogam com a infância? De que modo percebemos que a experiência artística se encontra na expressão da criança? Quais ações apresentarão a conexão entre a potência infantil e a narrativa literária ou o livro imagem? Para essa reflexão, podemos trazer a contribuição de Stela Barbieri:

As crianças carregam em si a possibilidade de invenção de mundos. Assim como os artistas, elas trazem a potência de tornar o mundo outro, a partir de seus questionamentos e inquietações. Ao tomá-lo não como algo pronto, mas em constante construção e reinvenção, elas investigam e questionam o que vivem, indagando-se a respeito dos sentidos e dos porquês de cada acontecimento (2021, p. 16).

Para isso, é preciso conhecimento sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil, bem como compreensão sobre o fazer artístico, de forma que não se confunda as expressões e experimentações infantis com fazer arte. O que se observa, nessas relações, é o encontro das expressões e linguagens infantis com a poética de artistas, o que necessita de muito rigor na observação, na pesquisa e na interpretação dos dados, para não atribuir aos bebês e crianças um fazer que é intencional e parte de um projeto elaborado do fazer artístico.

Dessa forma, a corporalidade não apenas entra em jogo nessa relação, mas é a própria relação com o mundo, seja na arte da palavra, seja na arte visual. Como vimos, o corpo é matéria inerente ao aprender e ao relacionar-se, por mais que os processos de escolarização nos levem à contenção do corpo, ele está presente, na mão que sente, mas também escreve, e na língua que fala, mas também sente e toca, como bem salientou Graciela Montes.

A VISÃO PRECEDE A PALAVRA. A criança olha, vê e reconhece, antes de saber falar. Mas é também noutro sentido que a visão precede a palavra: é ela que nos situa no mundo circundante. Explicamos o mundo através da palavra, mas palavras nunca poderão contrariar o fato de que o mundo nos envolve. A relação entre o que vemos e o que sabemos está sempre aberta.

John Berger, 2022

2 A RELAÇÃO QUE VEM DO LITERÁRIO E EXPANDE O DIÁLOGO COM AS ARTES: CARACTERÍSTICAS DO LIVRO ILUSTRADO

A linguagem visual é uma das principais formas de comunicação direcionadas às infâncias, pois, com base no fato de que crianças pequenas não dominam a linguagem escrita, apresentar-lhes informações por meio de imagens pode ocupar o lugar do texto escrito. Embora essa visão abarque certo nível de veracidade, por se pautar em um recorte da realidade, ela também pode carregar equívocos, pois revela uma concepção reducionista sobre leitura de imagens e subestima a infância, uma vez que apoia a ilusão de que as imagens têm uma comunicação direta, objetiva e assertiva, e que crianças precisam ser poupadas de uma comunicação que exija maior grau de complexidade.

O fato de considerar que as mensagens visuais não estejam codificadas não nos deve levar a pensar que sua interpretação seja fácil e espontânea. Por um lado, a captação instantânea de imagens não nos é natural. Por outro, até a mais simples ilustração é uma representação artificiosa, mais ou menos complexa e sujeita a convenções (Lartitegui, 2023, p. 10).

Dessa forma, inicio este capítulo com reflexões sobre a leitura de imagens e a leitura de palavras como reflexão essencial para construir uma base consistente sobre muitos aspectos a serem considerados quando estudamos os livros ilustrados e livros imagem para as infâncias. As palavras de Berger, que abrem este capítulo, fazem parte do primeiro ensaio de sua obra intitulada *Modos de ver* (2022), que aprofunda a questão de que são os nossos conhecimentos que darão sentido às imagens que vemos, como vemos e o que elas significam para nós. Ele traz como exemplo a visão do fogo que, na Idade Média, tinha maior ligação com a existência do inferno e, sendo assim, produzia um certo efeito de sentido nas pessoas, ligado ao medo e à dor, por exemplo. Por outro lado, nos dias atuais, a visão de fogo produz outros efeitos de sentido nas pessoas que não acreditam na existência do inferno ou que tenham vivenciado experiências diversas com o fogo.

Assim, compreende-se que a relação entre imagem e significado deve ser sustentada pelo sentido e pela experiência que vivenciamos, podendo ser consequência de uma construção social também. A visão é uma perspectiva de mundo, de modo que, quando se afirma que a visão precede as palavras, não se deve confundir com a substituição de uma linguagem por outra, mas compreender que essa afirmação nos conduz à reflexão de que a visão é ligada ao conceito que construímos sobre o mundo e que as palavras nem sempre dão conta da imensidão de significados que constituem tal visão. Dessa forma, como afirma Berger,

Nosso olhar nunca se detém numa única coisa; ele sempre incide sobre a relação que mantemos com as coisas. Nossa visão opera continuamente, desloca-se continuamente, abarca continuamente as coisas ao redor, constituindo aquilo que presenciamos conforme somos (2022, p. 18).

Não nos esquecendo de que a imagem (construída por seres humanos) é uma representação da realidade e não a realidade capturada. Seja a fotografia, o desenho, a pintura ou a ilustração, todas elas representam a recriação ou a reprodução de uma visão, transcendendo o caráter documental que qualquer uma dessas linguagens venha a assumir. Por isso, a imagem construída carrega a subjetividade de quem a criou e é lida a partir da visão de mundo de quem a olha.

Uma experiência interessante para pensarmos a construção de imagens é o livro *Histórias do não ver* (2013), de Cao Guimarães, no qual o artista relata o que ele chamou de “sequestros” que vivenciou. Esse nome foi dado à ação poética elaborada pelo fotógrafo e cineasta, que convidou alguns amigos para levá-lo de olhos vendados a lugares que ele não sabia onde eram. Os textos desse livro são formados por micro-histórias, nas quais ele descreve os locais, a partir de outros sentidos, menos a visão, e pelas fotografias que ele criou do ambiente, ainda de olhos vendados, sem ver o que a câmera capturava. Vejamos o trecho de uma das histórias do não ver, quando o artista percebe que está em uma barbearia:

Mais reais que essas lembranças eram a navalha na pele e a ideia de um cego no espelho. A memória é um lugar onde as coisas acontecem por uma segunda vez. E o que é um espelho senão um lugar e uma segunda vez? Não somos sempre dois ao nos olhar no espelho? Eu estava com certeza diante de um espelho e não podia me ver. Eu estava como os cegos. Espelhos são coisas que não têm cheiro e não emitem sons, são coisas que dizem em silêncio e nos puxam sem nos tirar do lugar. Espelhos são como vertigens do espaço. Lembranças são como vertigens do tempo. A navalha em minha pele trazia-me a vertigem da memória e, apesar de saber estar sendo duplicado no espaço através do espelho, eu era um só e era muitos – um desfile de rostos que eu havia sido diante de tantos espelhos de barbearia (Guimarães, 2013, p. 19).

Cao Guimarães percebeu que estava em uma barbearia porque sua memória evocou experiências prévias do artista com aquele lugar. As reflexões trazidas nesse trecho apresentam quantos sentidos foram mobilizados para essa percepção e toda a memória afetiva do autor para que ele reconhecesse a barbearia e construísse a imagem mental de uma. Ele não tinha nenhum indício sensorial que garantisse a existência de um espelho naquele lugar, mas ele sabia que sua própria imagem estava sendo duplicada em frente a um espelho, pois conhece a organização de uma barbearia e, por isso, fez essa dedução. Podemos nos indagar sobre quais imagens teriam

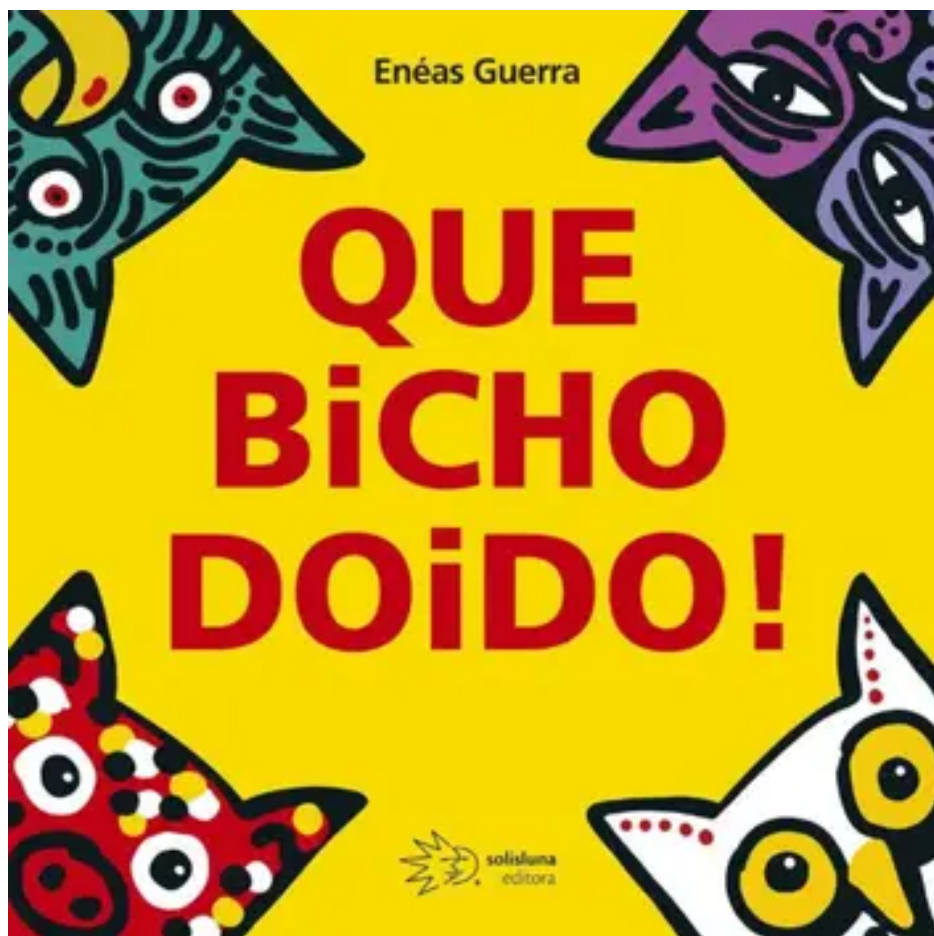
vindo à memória de uma pessoa que nunca esteve numa barbearia antes, ou que já esteve, mas nunca teve a experiência de fazer a barba, quais outros elementos do local trariam esse indício? Compreende-se, assim, que ver é uma experiência com o mundo e que imagens constituem nossa memória a partir do que vivenciamos com todos os outros sentidos também.

Tratando-se da construção de sentidos que envolve a leitura de imagens, o contato de crianças pequenas com o universo imagético, sobretudo nos livros ilustrados, é organizado pelas narrativas visuais como processo de significação e não como transmissão de informações. Isso significa que o livro ilustrado e/ou livro imagem não tem a função de apresentar novas palavras ou informações, nem terá sua leitura prejudicada pelo fato de parte das palavras e imagens ainda não fazerem parte do vocabulário das crianças ou de sua gramática visual. As crianças poderão conhecer novas palavras, novas imagens, novas ideias e novos sentidos, pelo fato de as narrativas estarem dentro de um contexto, pois não se faz a leitura de cada elemento visual ou das palavras isoladamente. Pode ocorrer que algumas obras apresentem palavras “inventadas” ou objetos “inexistentes”, ou seu contexto não garanta necessariamente a ampliação de informações, mas que cause dúvidas, surpresas etc. Nesse caso, estamos falando de um projeto criado intencionalmente para provocar algum tipo de desafio, e isso faz parte da poética do artista, não se trata de uma falha na comunicação.

Um exemplo interessante é o livro ilustrado *Que bicho doido!*⁷ (2012), classificado no site da editora na categoria livros para crianças de todas as idades. Nessa obra, encontramos um bicho doido a cada página que viramos. Podemos identificar gatos, tigres, papagaios e uma infinidade de polissemia visual que pode nos remeter a muitos outros animais ou nenhum, apenas a uma figura animalesca. Todos originam-se do mesmo contorno e da mesma base, que lembra também uma máscara. *Que bicho doido!* destoa do senso comum de livros com animais porque é original e não tem a intenção de ensinar nomes, cores ou espécies; as ilustrações dessa obra são intencionalmente brincantes e inventivas, com onomatopeias que sugerem o som produzido por cada bicho doido. Essa obra não narra nem ensina sobre os animais, mas provoca relações múltiplas com suas ilustrações e todo seu projeto gráfico.

⁷ Esse livro faz parte do acervo das Unidades Educacionais da RME-SP, porém, não está entre os livros selecionados para análise nesta pesquisa.

Figura 11 – Capa do livro *Que bicho doido!*



Fonte: Solisluna. Disponível em: <https://solisluna.com.br/>. Acesso em: 22 set. 2024.

Figura 12 – Dupla de páginas do livro *Que bicho doido!*



Fonte: Solisluna. Disponível em: <https://solisluna.com.br/>. Acesso em: 22 set. 2024.

De acordo com os objetivos desta pesquisa, ao pensar no lugar das imagens nos livros para as infâncias, é importante discorrer sobre dois tipos, o livro ilustrado e o livro imagem, e seu espaço dentro do que chamamos de literário, pois considerando que a literatura é, por tradição, a arte da palavra, como as imagens entram nesse território?

Os livros ilustrados contemporâneos estão elaborando uma forma literária cada vez mais difícil de ser mantida debaixo do tapete. Eles constituem uma literatura que alguns estudiosos consideram pós-moderna por excelência, pois incorporam características narrativas e conceituais encampadas pelos movimentos estéticos das últimas décadas, além de utilizar tanto a superfície da página quanto a materialidade do livro para realizar-se como obra. Isso lhe dá características artísticas muito próprias, ainda que intimamente relacionadas a meios como o cinema, artes visuais e literatura. Ainda assim, o livro ilustrado é encarado com desdém por grande parte dos estudos literários; muitas vezes, graças àquilo que é uma de suas maiores potencialidades narrativas: a relação entre texto e imagem (Souza, 2019, n.p.).

No artigo “Por que imagem não é literatura” (2019), o pesquisador Eduardo Souza afirma que essa noção extremamente textualista da literatura é limitada, e apresenta brevemente as origens desse discurso de disputa entre expressões dentro de um contexto. E, por fim, defende como urgência artística um projeto amplo de pluralização de vozes e corpos que abarca os livros ilustrados como objeto dos estudos literários.

As imagens propõem uma forma particular de narrar, por isso, tentar encaixar a narrativa visual nos padrões da narrativa escrita reduz as ilustrações a valores puramente pictográficos, não permitindo os desafios da comunicação visual como linguagem com características próprias. A função organizacional que a mente estrutura para compreender as propriedades de diferentes sistemas se baseia no que eles têm de específico e, portanto, tentar transpor as mesmas bases de compreensão do texto escrito para a narrativa visual é uma possibilidade que não produz efeitos significativos para a comunicação inerente àquela linguagem. A imprecisão da leitura de imagens é justamente onde reside o maravilhamento da linguagem visual, como vemos em Lartitegui (2023). “Uma narrativa sem palavras não precisa trair sua própria natureza, rica em matizes, para produzir narrativas perfeitamente acessíveis às crianças menores” (p. 22).

Nikolajeva e Scott, no capítulo “Perspectiva Narrativa”, da obra *Livro ilustrado: palavras e imagens* (2011), versam sobre as particularidades da voz narrativa (quem fala) e do ponto de vista (quem vê) em textos verbais e visuais. Vemos, assim, como, nesse tipo de obra, destaca-se a forma como as imagens e as palavras trabalham juntas para construir a história e transmitir emoções e significados. É notável como a narrativa em um livro ilustrado não se

constitui da mesma proposta que uma sequência de palavras, mas na maneira como as imagens complementam e expandem o texto.

2.1 O Programa Sala de Leitura e os espaços de leitura literária na Educação Infantil

Como mencionado anteriormente, os livros estudados nesta pesquisa fazem parte do acervo das Unidades de Educação Infantil da RME-SP. Dessa forma, é relevante historicizar e produzir reflexões sobre seus programas de leitura literária.

Os livros que compõem o acervo da RME-SP são adquiridos a partir de um chamamento público anual elaborado por meio de edital publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Em seguida, é criada uma comissão de educadores que faz a curadoria e escolha das obras que serão encaminhadas para os projetos e programas da SME-SP.

Por ser uma pesquisa baseada em livros que estão nas Unidades de Educação Infantil e que são adquiridos nesse processo, é relevante contextualizar, explicitar e refletir sobre como o trabalho com livros e literatura ocorre nos espaços educacionais em que essa pesquisa se desenvolveu. Dessa forma, entendemos que essas informações fazem sentido para a contribuição de um olhar amplo e crítico sobre a função dos livros no cotidiano das crianças que participaram da pesquisa, bem como a relação possível entre o processo de aquisição, o investimento em políticas de formação de professores e os efeitos percebidos na análise da interação das crianças com os livros e com o contexto literário.

O documento *Sala de Leitura: vivências, saberes e práticas*, publicado em 2020 pela Coordenadoria Pedagógica (COPEP), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), elaborado pelo então denominado Núcleo Técnico de Currículo (NTC), setor que, desde 2023, passou a ser denominado Divisão de Currículo (DC), traz o histórico do Programa Salas e Espaços de Leitura. Esse material traz princípios e diretrizes de documentos oficiais (municipais e federais) que fundamentam sua organização e prática como política pública para a garantia do direito à literatura, na perspectiva de direitos fundamentais de todas(os) as(os) cidadãs(ãos). Na apresentação do documento, já é declarado que:

Assim, o caráter educativo da literatura prevalece na sua abordagem como linguagem artística, pois é por meio da sua fruição que envolve aspectos de sua forma, seu conteúdo e suas relações com as emoções e a realidade do leitor. Afinal, é por meio desses elementos que ela cumpre sua função humanizadora (São Paulo, 2020, p. 10).

O papel de professoras(es) mediadoras(es) de leitura é pontuado como essencial para a perspectiva do programa, sendo importante a designação de um profissional que tenha experiência e condições de contribuir com o processo de humanização de leitoras(es), no caso, o público envolvido, que são bebês, crianças e estudantes.

O documento informa que:

As Salas e Espaços de Leitura constituem um programa de incentivo à leitura e à formação de leitores, sejam eles bebês, crianças, adolescentes, jovens ou adultos, que articula projetos e ações de leitura concretizados nas Unidades Educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) (São Paulo, 2020, p. 14).

Percebe-se que o programa é relevante para a RME-SP, tendo em vista a sua permanência e abrangência, pois vem se estabelecendo e se fortalecendo nos últimos cinquenta e dois anos e atende a todas as modalidades de ensino, embora haja especificidades na Educação Infantil que o atual documento não contempla (as quais serão aprofundadas ao longo deste tópico). Isso significa que se trata de uma política pública já consolidada, pois atravessou diferentes governos que administraram a cidade durante essas mais de cinco décadas, que vem se fortalecendo e se ampliando cada vez mais com a aquisição de acervo, formação continuada e publicação de materiais institucionais.

O documento aborda o trabalho realizado nas salas de leitura, nas Unidades de Ensino Fundamental e Médio e as atribuições do Professor Orientador de Sala de Leitura, denominado pela sigla POSL. Esse profissional é uma(um) professora(or) efetiva(o) da Rede que apresenta um projeto para o Conselho de Escola e, sendo aprovado, essa(e) profissional se afasta de sua regência em sala de aula e passa a orientar os trabalhos na sala de leitura, na qual atua com todas as turmas atendidas pela Unidade Educacional.

O trabalho de POSL não está na mesma área atuação de uma(um) bibliotecária(o), pois o cargo é pensado com vistas ao trabalho pedagógico realizado pela(o) professora(or) responsável, que atuará na elaboração e articulação de projetos de leitura e não como organizadora(ar) e disponibilizadora(or) do acervo para empréstimos. A disposição física do acervo é pensada dentro das estratégias pedagógicas do educador, pois as Unidades Educacionais têm autonomia para elaborar a melhor forma de conservação e acesso aos livros da sala de leitura. Ou seja, a Sala de Leitura faz parte do componente curricular como uma aula semanal das escolas da Rede Municipal de Ensino. Desse modo, a proposta da SME-SP transcende a proposta de um espaço de acervo de consulta, leitura e empréstimo (atribuições

essenciais de bibliotecários), mas tem, em suas Salas de Leitura, um professor regente com formação continuada e experiência em trabalho com mediação de leitura.

Nesse sentido, é possível apontar algumas especificidades da Educação Infantil, as quais o documento acolhe e orienta, ainda que seu foco seja o Ensino Fundamental. Ao legislar sobre a importância da leitura, contempla-se não apenas a sala como espaço físico, mas todos os espaços das Unidades Educacionais, com a premissa de que a leitura pode e deve ocupar todos os ambientes, bem como pelo fato de as Unidades de Educação Infantil da Rede não terem salas de leitura como espaço obrigatório. Algumas unidades têm uma sala específica para leitura, onde fica o acervo literário, ou possuem salas multiuso, nas quais são disponibilizados materiais diversificados e com organização que varia de acordo com o planejamento da rotina da Unidade Educacional. Também não há na legislação vigente sobre a designação para cargos de POSL na Educação Infantil, de forma que o trabalho com projetos literários é elaborado pelas(os) professoras(es) individualmente ou coletivamente.

Desde 1997, as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), frequentadas por crianças com idades entre quatro e seis anos, passaram a contar com Salas de Leitura, mas sem o cargo POSL, como permanecem até hoje. Em 2002, as creches, espaço frequentado por bebês e crianças de zero a quatro anos, foram incorporadas à SME-SP, passaram a ser denominadas Centros de Educação Infantil (CEI) e, então, começaram a ter espaço dentro do programa. Sobre a distribuição de livros para bebês, crianças e estudantes, o documento aponta que “Entre 2007 e 2011, foi implementado o Projeto Minha Biblioteca, com a distribuição anual de livros para cada um dos estudantes da RME-SP, iniciando apenas com os matriculados no Ensino Fundamental e depois se expandindo para a Educação Infantil” (São Paulo, 2020, p. 23).

Com a publicação da Instrução Normativa (IN) Secretaria Municipal de Educação – SME Nº 10, de 24 de abril de 2019, o programa Minha Biblioteca, passa a contemplar também as unidades de Educação Infantil. O projeto Minha Biblioteca, de acordo com a IN, tem os seguintes objetivos:

- I – Promover o acesso e o estímulo à prática leitora e escritora;
- II – Ampliar o acervo pessoal do estudante;
- III – Estimular a inserção das famílias no processo de formação dos estudantes como leitores.

Dessa forma, os livros adquiridos por esse programa, que são identificados por selos com o nome do programa e o ano de referência, devem fazer parte do acervo pessoal de bebês,

crianças e estudantes. Ao chegarem às Unidades Educacionais, as quais são responsáveis pela distribuição, tais livros não devem ser inseridos no acervo das Unidades, todos os livros com o selo devem ser entregues aos bebês, crianças e estudantes.

Em relação à organização e à viabilização do programa, de acordo com a Instrução Normativa, cabe à SME-SP:

- I – Elaborar e publicar Edital de chamamento público para inscrição de obras literárias;
- II – Instituir Comissão de Análise e Seleção para avaliar as obras literárias inscritas;
- III – Promover a transparência e o devido registro documental de todas as etapas do processo: inscrição, análise, seleção e aquisição das obras;
- IV – Definir, anualmente, as etapas e modalidades de ensino que serão beneficiadas pelo projeto, bem como o modelo de aquisição e distribuição a ser adotado;
- V – Realizar a aquisição e fiscalizar o fornecimento das obras literárias;
- VI – Definir as diretrizes pedagógicas e operacionais para a implantação do projeto nas Unidades Educacionais.

Os livros, adquiridos a partir do edital chamamento público e que passam pela Comissão de Análise e Seleção, são direcionados para acervo inicial e complementar também. Sendo assim, constantemente, há renovação dos acervos das Unidades Educacionais, bem como os acervos pessoais de bebês, crianças e estudantes. A Comissão de Análise e Seleção é composta por diferentes profissionais da SME-SP e conta com professoras(es) de todos os níveis, POSLs, coordenadoras(es) pedagógicas(os), diretoras(es) de escola, assistentes de direção, supervisoras(es) e formadoras(es) de órgão centrais e regionais, com regulamentação publicada no Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Essa composição da comissão visa garantir caráter polissêmico para a construção do acervo e diversidade de profissionais da educação envolvidos com o trabalho pedagógico literário. Na organização da comissão, há também a etapa de formação, na qual, o Núcleo de Leitura e Literatura, parte da Divisão de Currículo, elabora uma série de encontros para debater os princípios e diretrizes do programa, bem como apresentar os critérios de análise e enfatizar o lugar da leitura literária como um direito essencial e o rigor necessário na escolha e seleção.

Após essa apresentação mais estrutural e histórica do Programa Sala e Espaço de Leitura e do Programa Minha Biblioteca, é importante uma análise crítica de seu papel pedagógico, político e social. As salas de leitura surgem historicamente para suprir a necessidade de espaços de leitura e a ausência de bibliotecas no entorno de algumas regiões da cidade e o papel da(o)

professora(or) de sala de leitura era mais de técnico do que de mediador. Atualmente, tanto o Programa Sala e Espaço de Leitura quanto a política de aquisição de livros pela RME-SP são reconhecidos pelo investimento de verba pública, pela qualidade do acervo, que contempla uma diversidade de editoras, autoras(es) e temas, além de respeitar a materialidade do livro e seu projeto gráfico como foram elaborados por autoras(es), editoras(es) e *designers* envolvidos, não impondo nenhum padrão para reduzir custos. Essas características ganham maior relevância quando tratamos dos livros lidos com e para bebês e crianças, pois, como abordado no Capítulo 1, são mais sensíveis às materialidades por explorar corporalmente o mundo à sua volta.

No ano de 2024, será publicado o documento *Leitura literária na Educação Infantil: inter-relações humanizadoras*, que vem sendo elaborado desde 2022, a partir da parceria entre o Núcleo Leitura e Literatura e a Divisão de Educação Infantil da SME-SP. Esse documento nasce da necessidade de um material específico que aborda a mediação de leitura e a organização dos espaços de leitura na Educação Infantil. O trabalho com a leitura literária é defendido como direito dentro da perspectiva dos cuidados, que vai desde o trato com bebês e crianças pequenas até a atenção na organização dos tempos, espaços e materialidades que envolvem a mediação da leitura literária. Nesse sentido, a publicação de um documento com essa característica soma-se à política de compras, enfatizando que a disponibilização dos materiais não garante a efetivação do trabalho pedagógico, e é necessário ampliar os processos formativos das(os) professoras(es) que trabalham cotidianamente para que o acervo seja realmente significativo e garanta a experiência leitora de bebês e crianças que frequentam a escola pública.

2.2 Definição de critérios iniciais para a seleção de livros

O estudo do acervo das Unidades de Educação Infantil partiu do acesso à lista de obras aprovadas publicadas no Diário Oficial do Município de São Paulo. Acessei as listas de obras aprovadas nos anos de 2021 e 2022 para acervo inicial e complementar de CEI. A lista completa de aprovações tem várias categorias que podem ser acessadas na publicação do Diário Oficial da Cidade⁸. Os títulos aprovados de 2021 chegam às unidades educacionais em 2022 e os

⁸ São Paulo, Comunicado SME N° 1.252, de 29 de outubro de 2021, p. 63067. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/legislacao/saiu-no-doc-legislacao/13391-comunicado-sme-n-1-252-de-29-10-2021-relacao-de-obras-aprovadas-na-selecao-de-livros-que-poderao-compor-a-complementacao-e-reposicao-do-acervo-das-salas-e-espacos-de-leitura-das-unidades-educacionais-e-do-projeto-minha-biblioteca>. Acesso em: 23 set. 2024.. São Paulo, Comunicado SME n° 697, de 06 de setembro de 2022, p. 68-70. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/legislacao/saiu-no-doc-legislacao/15224-comunicado-sme-n-697-de-06-09-2022-relacao-de-obras-aprovadas-na-selecao-de-livros-que-poderao-compor-a-complementacao-e-reposicao-do->

aprovados em 2022, em 2023. Esses livros compõem o acervo das unidades e não são retirados ou descartados quando há nova compra, a não ser no caso em que a equipe escolar realize uma análise para excluir aqueles que não fazem mais sentido para o acervo ou que estão rasgados.

São listas bem longas, com centenas de títulos, por isso, para olhar com critérios rigorosos e precisos, necessitei me demorar muito nessa análise inicial, pois alguns títulos eu já tinha em meu próprio acervo pessoal ou já conhecia, enquanto com uma boa parte eu nunca havia tido contato. Dessa forma, meu primeiro passo foi elencar critérios iniciais. Parti de três temas maiores: bibliodiversidade, materialidade do livro e narrativa e poética. Com base em cada um deles, passei a observar elementos nas obras.

Os caminhos que percorri para chegar a esses três temas envolvem a sustentação da pergunta da pesquisa, o referencial teórico da pesquisa e os diálogos com os demais colegas de turma da disciplina Projeto de Pesquisa. Desenvolver a pergunta da pesquisa foi a parte mais significativa, pois, a partir dela, eu pude delimitar melhor as possibilidades de escolha. Como a materialidade do livro infantil redimensiona a percepção estética e favorece a relação interartes entre crianças? Perseguir essa pergunta foi essencial para me deter nas próprias limitações que ela me impunha, mas também para enriquecer esse recorte.

Escolher o que disponibilizar é escolher também o que ficará de fora e essa parte é bem inquietante quando se busca uma curadoria democrática, intencional e comprometida com a concepção de criança e de infância defendida. Sendo assim, todos os referenciais de pesquisa foram retomados constantemente, ainda que algumas considerações mais específicas sobre a formação de acervo e a pertinência da pergunta da pesquisa fossem o principal norte.

Fabiola Farias (2022) diz que uma boa coleção de livros, com diversidade de autorias e de experimentações estéticas, dá às crianças noções dos diferentes usos das palavras e como elas são utilizadas em comunicações cotidianas, bem como em fabulações, o que amplia a percepção do tempo e do espaço vivido. Nesse sentido, a autora articula a função da materialidade, da narrativa e das imagens no passar das páginas, que também garante experiência leitora. “Quanto mais diversa a coleção de livros para as crianças, mais inventivos e generosos serão os convites feitos aos pequenos, mostrando a eles as coisas que existem e as que poderiam existir” (Farias, 2022, p. 92).

Um cuidado importante nesse momento é não cair na armadilha de se ater a temas e personagens vistos como populares entre as crianças, pois podemos entrar num campo de restrição e não de ampliação de repertório e de experiências. A escuta das crianças deve guiar

projetos que são elaborados para e com elas, no entanto, essa escuta não pode ficar na superficialidade, mas se fundamentar nas culturas das infâncias e ser criticamente posicionada diante daquilo que é senso comum sobre infância, muitas vezes baseado em perspectivas comerciais e não pedagógicas. Como afirma Farias (2022), “O importante é que palavras, ilustrações, materiais e formatos sejam convites a experiências imediatas, que extrapolam a vida comum e o cotidiano, ainda que seja em sua reinvenção” (p. 92)

Outro elemento importante no momento da seleção de livros a serem lidos para e com bebês e crianças é a consciência de que toda escolha é política, não existe postura neutra quando falamos de arte, de literatura e de educação. Dessa forma, muita atenção foi direcionada a aspectos relacionados a preconceitos e estereótipos – ainda que a própria comissão da SME-SP, que faz a escolha e seleção de livros, seja bem rigorosa com esses termos, excluindo obras que tenham esse viés – e uma das preocupações foi o que esse meu recorte significaria dentro de determinado contexto.

O que as três obras juntas comunicam? A esse respeito, é válido pensar que a ausência de preconceitos nos livros não torna a seleção automaticamente inclusiva ou antirracista, aspecto importante a ser considerado, quando a pesquisa ocorre em uma escola pública que atende boa parte da população pobre e negra. Nesse momento, me vi diante de outro desafio, quais obras trazem personagens negros e indígenas, por exemplo, dentro de um projeto gráfico propulsor da dimensão estética? Essa é uma questão bem delicada, que chamou muito a minha atenção, pois observei, no acervo, que a maioria dos livros com essas abordagens não incluem projetos gráficos com propósitos de provocar uma interação mais inventiva por parte dos leitores e a força dessas obras é mais concentrada na narrativa, na mensagem e nas ilustrações.

Essa constatação não visa diminuir a importância de nenhuma dessas obras e, ao contrário, é uma observação que saltou durante a seleção e a escolha dos livros para a análise, o que impôs um outro desafio: de, ainda assim, garantir a diversidade nesta pesquisa. Na descrição de cada um dos critérios e de cada obra, ficarão mais evidentes as possibilidades que encontrei nesse campo e nos demais que importam para esta pesquisa.

2.2.1 Bibliodiversidade

O primeiro desafio: bibliodiversidade. O conceito abarca a diversidade cultural de livros em um acervo composto por títulos que apresentem, em seu conteúdo, diferentes culturas e estéticas, abrindo espaço para a presença plural de vozes e visões de mundo. De acordo com Santos (2017), ainda que bibliodiversidade seja um conceito pouco explorado, tem grande

relevância no cenário contemporâneo, por ser também uma forma de combater a concentração da produção nas mãos de grandes grupos editoriais. A criação do Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (PMLLLB)⁹, em 2015, que entre seus princípios traz o estímulo à bibliodiversidade, em todas as suas formas, e, entre seus objetivos, debater e promover a bibliodiversidade, representa avanço na discussão e a importância de se considerar esse aspecto na formação de acervos de instituições públicas. Dessa forma, para garantir bibliodiversidade em minha seleção, elenquei os seguintes temas ou conteúdos a serem observados nos livros selecionados:

- diversidade de editoras;
- autoras mulheres;
- autoras(es) brasileiras/ou latino-americanas(os);
- cultura popular;
- história e cultura de povos latinos e africanos;
- presença de personagens pretos e indígenas;
- natureza e meio ambiente;
- tema ou pauta contemporânea.

2.2.2 Materialidade do livro

A materialidade é um elemento de grande relevância quando pensamos no objeto livro sendo apresentado para bebês e crianças. Na primeira infância, período de grande aprendizagem, bebês e crianças pequenas se relacionam com o livro, nos primeiros contatos, como objeto brincante e inventivo. É comum amassar, dobrar, morder, atirar, sobrepor uns aos outros, sentar-se sobre, entre outros movimentos corporais que ocorrem nesses primeiros contatos. A descoberta do uso e manuseio formal ocorrerá a partir do contato cotidiano e da leitura realizada pelas(os) adultas(os) à sua volta, que irão lhe apresentar o livro também como um portador de histórias. No entanto, o livro, na contemporaneidade, ultrapassa o lugar de portador de histórias e/ou informações para ressaltar sua forma física como elemento essencial da experiência leitora. Dessa forma, um livro com elementos visuais e materiais bem elaborados ganha novos contornos na experimentação infantil.

⁹ Lei Nº 16.333, de 18 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16333-de-18-de-dezembro-de-2015>. Acesso em: 24 set. 2024.

A escolha pela vertente do *design* é observada como uma ordem funcional, de forma que nem toda obra que ousa romper com padrões tradicionais do livro como suporte está trabalhando com o projeto gráfico e com a materialidade em favor do discurso e da narrativa. Todo grau de expansão, inventividade e ruptura de padrões na forma deve estar ancorado no conteúdo e na narrativa com intencionalidade.

Sendo assim, elenquei alguns elementos a serem observados nos títulos selecionados. Foi desafiador pensar em elementos visuais e materiais de livros a que tive acesso apenas pelo título e pela capa, após fazer pesquisa na internet. De toda forma, o acesso à descrição, presente nos sites das editoras, me deu pistas de quais livros eu poderia procurar para conhecer melhor, especialmente a partir dos seguintes aspectos:

- a capa como elemento de sedução estética;
- diferentes formatos em diálogo com a poética;
- dobraduras;
- formato não padrão;
- livro interativo;
- *design* em consonância com a materialidade, cores e forma.

2.2.3 Narrativa e poética

Observar a poética de histórias apresentadas para bebês e crianças é o terceiro critério desta pesquisa e aquele que coloca maior desafio na hora não apenas de escolher, mas de retirar livros da lista de seleção, pois é uma característica delicada a ser identificada. A poética aparece na parte mais sensível da história, vai apresentar como a obra entende as infâncias. Já a narrativa vai trazer a tessitura dessa poética, materializar o “como” se conta tal história. A ideia e a visão de mundo e de infância, bem como o repertório e o arcabouço cultural de autoras(es), editoras(es), ilustradoras(es) e todas(os) as(os) profissionais envolvidas(os) na elaboração do livro vai se manifestar nesse lugar. O porquê de se contar uma história ou abordar um tema de um modo e não de outro é uma característica importante a ser notada. A materialidade e o *design* do livro vão fazer sentido se dialogarem com a linguagem, afinal, uma obra que ousa na forma sem ter função narrativa ou poética não produz convergência entre os elementos e corre o risco de ficar na superficialidade. Os elementos de observação da narrativa e poética foram:

- história contada apenas por imagens ou imagens e palavras;
- ilustrações com diferentes técnicas;
- cores como elemento da narrativa;
- presença de surpresas, desafios e aberturas;
- narrativas não lineares;
- diferentes possibilidades de contar a história;
- abertura para diferentes interpretações;
- ausência de conclusões moralizantes.

2.2.4 Confluência entre bibliodiversidade, materialidade e poética

Ao analisar os livros, a ideia não foi encontrar todos os elementos no mesmo título, mas garantir a presença de pelo menos um tema de cada critério em alguma das etapas da produção e/ou no produto final. A primeira seleção foi feita a partir de livros que pareceram interessantes, que atrairiam a atenção pela qualidade da criação. Em seguida, foi criada uma tabela (a ser abordada no próximo tópico), na qual as características encontradas em cada obra foram descritas. Foi notável como é raro encontrar a junção dessas características em uma única obra, pois a maioria dos títulos que abordam temáticas sobre luta antirracista ou cultura de povos originários, por exemplo, não foram elaborados com *design* inventivo ou formato brincante, pois concentram a força da obra no sentido político ou cultural da narrativa. Essa percepção foi compartilhada com o grupo de Projeto de Pesquisa e pareceu um tema relevante a ser estudado e aprofundado futuramente, pois é possível que haja mais títulos com esse encontro entre características físicas e conceituais, mas que ainda não entraram no edital da SME-SP.

Um exemplo interessante da possível confluência entre narrativa, poética, materialidade e *design* é o livro *Na floresta do bicho-preguiça* (2011), de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud, publicado no Brasil pela editora Cosac Naify¹⁰. O livro, de capa dura e formato retangular vertical, narra os acontecimentos na floresta, inicialmente bela e cheia de vida, na qual habita o bicho-preguiça, bem como outros animais, mas que vai perdendo sua vivacidade com a presença de homens que iniciam uma derrubada e desmatamento, reduzindo a possibilidade de vida dos animais do local. É um livro *pop-up*, um estilo de construção em que, a cada virada de página, parte da ilustração salta e forma uma espécie de maquete, o que dá possibilidades

¹⁰ Este livro não faz parte do acervo estudado, ele é apresentado nesta pesquisa apenas como referencial de confluência entre bibliodiversidade, narrativa e materialidade identificadas na mesma obra.

tridimensionais à bidimensionalidade comum das ilustrações de um livro. Podemos acessar muitos livros disponíveis em livrarias e nos questionar sobre qual o sentido do uso dessa técnica ser utilizada para aquela história e nem sempre encontraremos uma justificativa condizente. O uso de *pop-up* em *Na floresta do bicho-preguiça*, ao narrar a diminuição de árvores em uma floresta, impossibilitando a habitação do bicho-preguiça, que vive nas árvores, dialoga com a poética e com a forma de contar essa história, uma vez que a cada virada de páginas se “ergue” ou se “derruba” as árvores. Em uma ação sutil e poética, o projeto gráfico do livro revela o impacto visual do cair e levantar que ocorre ao longo da narrativa.

Figura 13 – Páginas do livro *Na floresta do bicho preguiça*



Fonte: Fotografia do acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Com base em uma análise como essa, é possível observar em que medida a narrativa e a poética dos livros, em confluência com a materialidade, dialogam também com a temática e residem no campo da bibliodiversidade.

Houve um cuidado particular com o tema dos livros para esta pesquisa, pois direcionar o olhar para a temática como principal parâmetro, pode reduzir a atenção aos outros critérios que são essenciais para a pesquisa interartes. Digamos que um livro pode abordar um tema culturalmente e/ou politicamente muito relevante, como ecologia, problemas sociais, migrações, relações de gênero etc., com uma poética e narrativa sensíveis, ilustrações bem

trabalhadas e, no entanto, o *design* e a forma de narrar não parecem despertar uma relação interartes, que seria a relação propulsora de outras interações e criações. Essa percepção não desqualifica a obra e nem reduz sua relevância para bebês e crianças, pelo contrário, respeitando os princípios de bibliodiversidade, é preciso um acervo misto, portanto, sua presença é essencial. Aqui, é importante pontuar que uma obra sem as características interartes não tem os atributos necessários para esta pesquisa, pois a materialidade e o projeto gráfico são fatores relevantes para a pergunta da pesquisa.

2.2.5 Características das obras pré-selecionadas

Do total de 20 títulos pré-selecionados, foi feito um levantamento de características identificadas em cada uma das obras que atendem aos critérios desta pesquisa. Além disso, foram levantadas hipóteses sobre o porquê podem despertar a relação das crianças com outras linguagens das artes. Esses títulos ficaram na lista de prováveis *corpus* para a pesquisa.

Quadro 1 – Pré-seleção de obras e a relação interartes

Título	Características	Onde está a relação interartes?
<i>Amoras</i>	Personagens negros, interculturalidade, retratos, expressões faciais, ilustração estilo carimbo e cartazes de show, texto escrito em diálogo com as ilustrações	Plasticidade: autorretrato
<i>Carona</i>	Tamanho do livro, formato quadrado, ilustração estilo desenho de giz e recortes, capa convidativa, a estrada continua pelas páginas, personagens de histórias clássicas (intertextualidade), cores intensas em harmonia, conto acumulativo.	Performático
<i>Concerto de piscina</i>	Livro imagem. Formato retangular vertical, a abertura total forma uma figura só com capa e contracapa. Maestro e piscina juntos causam curiosidade. Relação entre movimentos corporais e a água da piscina. Ilustrações em preto e branco.	Performático. Convida ao movimento.
<i>Dobras</i>	Livro sem palavras. Não há uma narrativa determinada. Título convidativo. Cores como elemento. Referência à arte neoconcreta.	Formas não figurativas Livro no campo das artes visuais Provoca interação com o objeto
<i>Era uma vez outra vez</i>	Livro jogo, dobradura sanfona, ilustrações de desenho a lápis, diversas possibilidades de narrar, tamanho pequeno, formato de envelope de cartas de jogos.	Desenhos e reconto
<i>Este é o lobo</i>	Formato do livro vertical, provocativo, personagem conhecido, contraste de cor na capa, repetição de frase na narrativa.	Dramaticidade

<i>Imagem</i>	Arte concreta, carimbos, recortes, monossilábico, intertextualidade.	Plasticidade: recortes e carimbos
<i>Letolda</i>	Cores vibrantes, seres desconhecidos, aparentemente animais, mas sem muita identificação; a personagem principal não aparece, a busca é por suas características, que vão sendo reveladas.	Interatividade e criação
<i>Maia e Mia</i>	Livro objeto, papel e formato remetem a elementos da narrativa, caixa de papelão muito presente nas brincadeiras infantis.	Performático
<i>Migrantes</i>	Livro sem palavras. Tema político e cultural. Forte presença de elementos simbólicos. Alegoria. Cores vibrantes em fundo escuro. Animais fora do padrão infantilizado. A abundância de acontecimentos. Aberta a interpretações.	Dramaticidade
<i>Monstro Rosa</i>	Narrativa sobre ser diferente, uso das cores, desenho a lápis, monstros e seres desconhecidos costumam aguçar a curiosidade das crianças.	Desenhos e formas muito próximos dos traços realizados por crianças
<i>O rei que assobiava</i>	Conto africano, tamanho e formato, linguagem poética, onomatopeias, desenho de aquarela, projeto gráfico com letras que parecem seguir o movimento do assobio.	O som do assobio pode despertar ritmo, musicalidade
<i>Olhe pela janela</i>	Capa com facas (corte vazado de janela), o lobo já desperta curiosidade, interlocução com os clássicos, cada janela é de uma casa, as surpresas podem ser engraçadas ou assustadoras, há muitos detalhes e intertextualidade em quase todas as páginas, o tom avermelhado/terracota das ilustrações remete a muitos elementos, como os tijolos de casa, a floresta e o fogo.	Dramaticidade e narrativas
<i>Olhe, por favor, não viu uma luzinha piscando?</i>	A narrativa começa na capa, ilustrações aquareladas, interativo, muitos elementos a serem descobertos, a criança persegue uma pista, animais da floresta, elemento surpresa.	Performático
<i>Onde está Tomás?</i>	Formato vertical, quando abrimos, vemos a casa inteira (capa e contracapa), ilustração remete à arte tradicional mexicana, casa como lugar afetivo e imaginativo, fantasia e realidade se misturam.	Narrativas que podem surgir na interação com brinquedos e objetos
<i>Os vizinhos</i>	Capa desperta curiosidade, vizinhos são pessoas presentes na vida de todas/os, o formato do livro dialoga com a narrativa, a cada virada de página é uma surpresa, há uma cor predominante de cada casa e a porta dialoga com o lado de dentro, há muitos detalhes e coisas diferentes em cada página/casa, uma construção bem barroca.	Narrativas que podem surgir da observação de cada casa
<i>Tatá</i>	Pauta ambiental sem ser utilitarista, animais e natureza sem estereótipos, cores como parte da narrativa, abertura para interpretação, dobradura sanfonada.	Plasticidade
<i>Trocoscópio</i>	Figuras geométricas não prontamente identificadas na capa, título provocativo e misterioso, remete à experiência de um jogo, sensação de movimento.	Movimento e inventividade
<i>Um dia de neve</i>	Criança negra; ilustração estilo recortes, imaginação e brincadeira.	Elementos plásticos e sensoriais: bola de neve, pegadas, graveto

<i>Uma aranha muito ocupada</i>	Formato retangular e tamanho pequeno, textura lisa, páginas cartonadas, aranha, teia e mosquito em alto relevo, ilustração estilo recorte, diversos personagens animais.	Narrativas que podem surgir na observação da natureza
---------------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023).

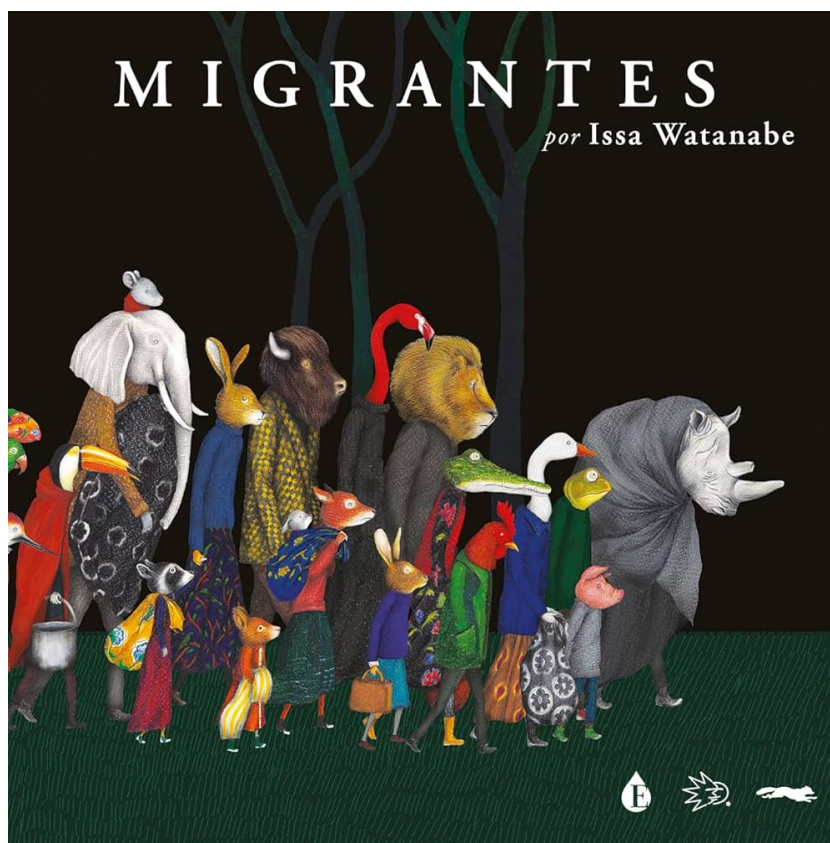
2.3 Como foi o recorte e por que despertam essa relação?

Foram muitos diálogos com o grupo de Projeto de Pesquisa para reduzir essa lista e ter um conjunto de *corpus* viável para a pesquisa. Não seria possível analisar os 20 títulos, pois precisaria de um tempo muito mais estendido com as crianças da Unidade Educacional, do qual eu não dispunha.

Dessa forma, um recorte viável foi um livro que se destacasse em cada um dos critérios. Cheguei aos três com atenção a uma pergunta crucial: como a materialidade desses livros redimensiona a percepção estética das crianças?

Livro 1: *Migrantes*

Figura 14 – Capa do livro *Migrantes*



Fonte: Solisluna. Disponível em <https://solisluna.com.br/>. Acesso em: 24 set. 2024.

Figura 15 – Dupla de páginas do livro *Migrantes*

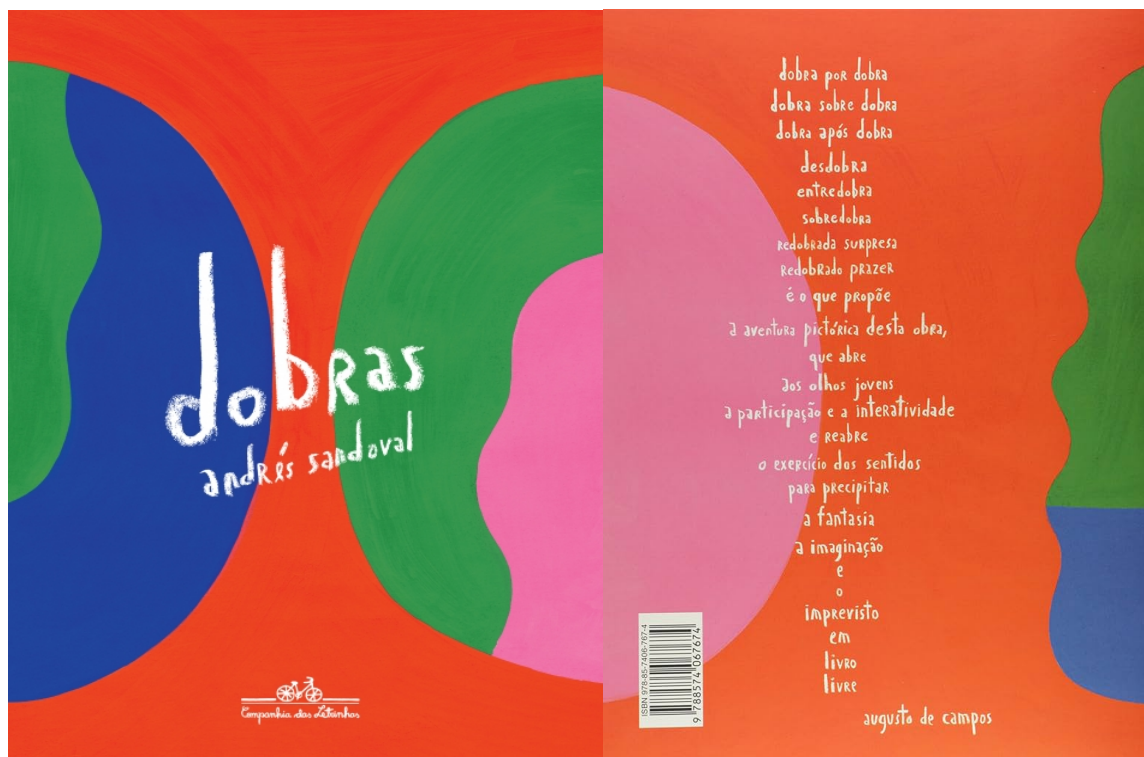


Fonte: Solisluna. Disponível em <https://solisluna.com.br/>. Acesso em: 24 set. 2024.

Esse livro imagem se destaca, de acordo com os critérios propostos para esta pesquisa, pela biodiversidade. *Migrantes* (2021) foi elaborado pela autora e ilustradora peruana Isa Watanabe e aborda um tema político, bastante discutido na contemporaneidade, que são as dores dos processos migratórios, consequência de tragédias, guerras e fome, que resultam em situações de medo, violências, deslocamentos constantes e xenofobia, entre outros, e que fazem indivíduos terem todos os seus direitos básicos violados. Com um tema tão denso, a narrativa sem palavras, característica simbólica, pode também ser relacionada ao silêncio de boa parte das autoridades e líderes mundiais diante das tragédias resultantes de refúgios e migrações. Um tema tão cheio de tensões é narrado por meio de imagens com muita sutileza na mensagem carregada. Os animais, personagens tão presentes em contos tradicionais e fábulas, representam aqueles que migram e são seguidos continuamente por uma figura bastante emblemática, a caveira, símbolo relacionado à morte em muitas culturas. A presença constante da caveira, a entrada e saída das cores e os movimentos dos animais podem despertar interpretações e atrair o olhar das crianças para esses elementos, provocando-as a imaginar qual o sentido de cada um deles. Esse livro pode redimensionar a percepção estética das crianças na medida em que propõe novos sentidos às cores e dramaticidade das cenas. Afinal, qual o papel da caveira nessa narrativa? Quanto desse caminhar dos animais será levado para brincadeiras e para outras histórias?

Livro 2: *Dobras*

Figura 16 – Capa e contracapa do livro *Dobras*



Fonte: Companhia das Letras. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788574067674/dobras>. Acesso em: 24 set. 2024.

Figura 17 – Dupla de páginas do livro *Dobras*



Fonte: Casanova. Disponível em: <https://casanovaarte.com/en/2015/dobras-andres-sandoval/>. Acesso em: 24 set. 2024.

Esse livro imagem se destaca, de acordo com os critérios propostos para esta pesquisa, pela materialidade. *Dobras* (2017) é um livro de Andrés Sandoval, artista visual brasileiro. *Dobras* se apresenta como um estudo das cores e sua versatilidade quando se materializam em manchas, formas e padrões. Cada virada de página é um convite para interagir com a obra. Uma obra que só existe em sua completude se seu título se tornar um imperativo para seus leitores: dobrar, dobra, do verbo dobrar. Sem esse movimento, o livro é um outro objeto. *Dobras* desafia a sacralização do objeto livro quando convida leitores a atuar junto, em coautoria, ao sugerir que a matéria da obra pode se desgastar para provocar sentidos. *Dobras* convida leitores a perfurarem a cobertura invisível de imutável e determinado que o livro pode carregar, para ousarem transformar e recriar junto. Essa construção do livro *Dobras*, sem dúvidas, é um convite à interação e à criação infantil. O movimento e a sensorialidade tão presentes na relação que as crianças pequenas constroem com o universo à sua volta, são elementos fundantes para a existência desse livro, que rompe com qualquer definição reducionista ligada ao termo infantil, podendo ser visto como um livro de artista para as infâncias. Esse livro pode redimensionar a percepção estética das crianças, na medida em que convida para uma experiência inventiva. Para a descoberta de cenas, personagens, objetos e acontecimentos, nessas pinturas que não delimitam figura e fundo, deixando o plano aberto para a imaginação se demorar em cada virada e em cada dobra de página. O que acontece de novo quando se dobra a página? O que passa a existir? Quantas histórias cabem no mesmo livro?

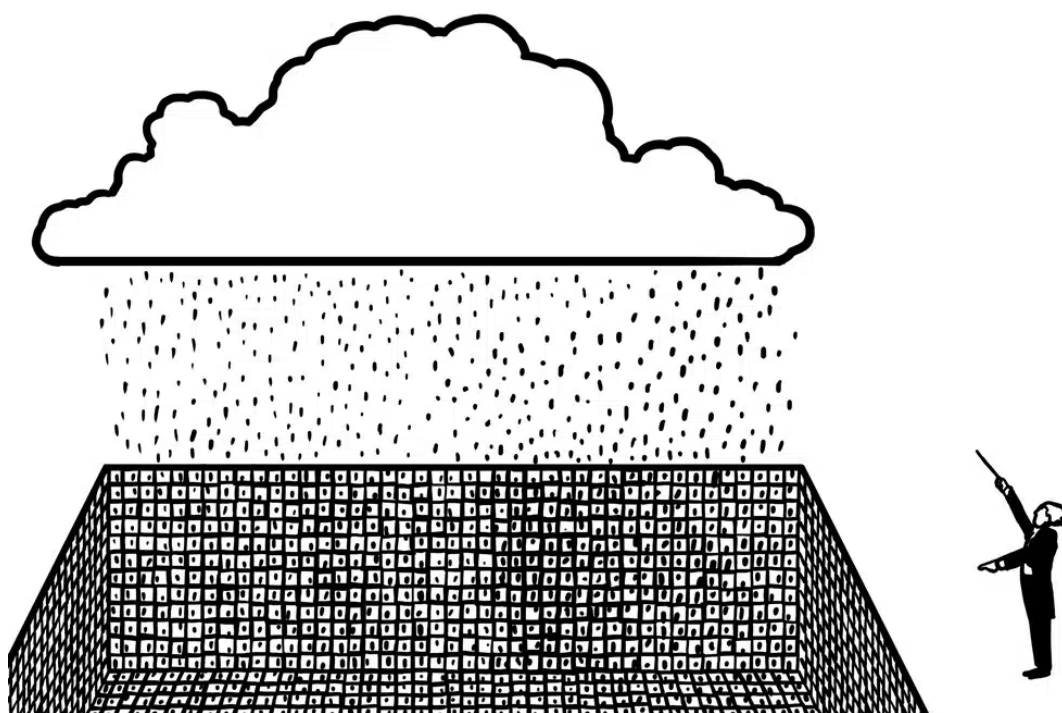
Livro 3: *Concerto de piscina*

Figura 18 – Capa do livro *Concerto de piscina*



Fonte: Gato Leitor. Disponível em: www.gatolector.com.br/. Acesso em: 24 set. 2024.

Figura 19 – Dupla de páginas do livro *Concerto de piscina*



Fonte: Amazon. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Concerto-Piscina-Renato-Moriconi/dp/6599412211>. Acesso em: 24 set. 2024.

Esse livro imagem se destaca, dentro dos critérios propostos, pela narrativa. *Concerto de piscina* (2021) é uma obra do autor e ilustrador brasileiro Renato Moriconi. Embora a materialidade também tenha grande potencial para entrar nesse critério de seleção, a narrativa e a poética foram a tônica para a escolha. *Concerto de piscina* se apresenta como uma obra multissensorial, ainda que sua base seja a linguagem visual, ela é trabalhada para provocar os diferentes sentidos de seus leitores. Sua concepção é inspirada e dedicada ao compositor, roteirista e animador Chuck Jones, cuja influência é perceptível pelo caráter musical, performático, rítmico e dançante da obra. Os traços simples e bem delineados da ilustração de Renato Moriconi colocam no palco o maestro e uma piscina que é regida não apenas por sua batuta, mas por todo seu corpo. A piscina, sua orquestra, reage fazendo leitores perceberem espaço, semelhança e diferença nesse corpo. O maestro rege a linha! O som é imaginado a partir dos movimentos das linhas e dos traços. A melodia silenciosa narra o concerto de piscina em uma metáfora visual: a cada virada de página, a cada ser, fenômeno ou objeto que surge vemos a força performática do maestro com todos os sentidos. Esse livro pode redimensionar a percepção estética das crianças na medida em que seus corpos encontram nas linhas do corpo do maestro a possibilidade de performar as cenas que pulam da piscina e criar os sons. Será que saber ou não o que é um maestro vai influenciar na relação com a obra? O que esse homem faz diante de uma piscina? Quais movimentos vão provocar maior interesse nas crianças?

2.4 A forma de explorar das crianças e o projeto literário das(os) artistas

Chegando aos *corpora* da pesquisa, os três livros literários que serão apresentados para as crianças, o olhar agora é direcionado para a cadeia artístico-literária que eles formam. A primeira observação é que são três livros imagem – ainda que o livro *Dobras* esteja mais próximo da designação de um livro de artista¹¹, por seu grau de construção inventiva –, não são construídos com imagem e texto, designados livro ilustrado ou livro álbum. Ressalto, aqui, um cuidado em não os identificar necessariamente como livros sem palavras ou como livros silenciosos, pois não haver palavras escritas com códigos formais não significa a ausência de vozes, de sons e de palavras, há muito sendo dito em cada página, ainda que *Migrantes* tenha

¹¹ De acordo com Cador (2024), o livro de artista é sempre uma obra de artes visuais pensada para o livro, pois, no livro imagem e no livro ilustrado, as imagens desempenham, primordialmente, a função de contar uma história, enquanto, no livro de artista, as imagens desempenham diferentes funções.

despertado um olhar singular para a ausência de palavras. A observação que faço é justamente não ter sido selecionado nenhum livro com a presença de narrativa escrita.

Essa observação trouxe certa inquietação, em um primeiro momento, a respeito do quanto poderia “faltar” para a pesquisa ou o quanto seria deixado de observar e conhecer sobre a exploração infantil, com uma seleção sem nenhum livro com palavras. Sendo assim, foi importante voltar aos três títulos selecionados, refazer a leitura de cada um e da análise inicial. Dessa forma, ao invés de olhar para essa seleção sob a ótica de certa ausência, o olhar mudou para as potencialidades que saltam das obras.

Sobre a preocupação com a presença da escrita, Martins (2021) aponta essa hierarquização, historicamente, como a exclusão dos povos que privilegiavam as performances corporais como formas de criação, fixação e expansão de conhecimento (p. 33). Sendo assim, parte do sistema colonial que enfatizou a escritura como prática de dominação e fonte exclusiva de conhecimento.

A filosofia africana leva em conta toda a gama de conhecimentos da performance oral como significativa para a inscrição das experiências de temporalidade e para sua elaboração epistêmica. A palavra oraliturizada se inscreve no corpo e em suas escansões. E produz conhecimento (Martins, 2021, p. 32).

A autora versa sobre como essa tentativa de apagamento das expressões de povos africanos e indígenas, os quais têm a oralidade e as performances corporais como força na linguagem e na produção de conhecimento, não findou a influência na disseminação de conhecimento que se espalhou em ritos, cantos, danças, expressões práticas do cotidiano e até em processos cognitivos mais sofisticados. Grafar o saber era uma das experiências corporificadas de inscrição, sendo possível dançar, cantar, gesticular, movimentar, coreografar a palavra. Dessa forma, a palavra escrita é dessacralizada e produz significados pertinentes nesta pesquisa, que caminha entre as imagens dos livros e o movimentar-se das crianças para existir como comunicação e expressão.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, em princípio, foi uma escolha por três livros imagem sem muita pretensão de que isso se tornasse de fato um recorte. Analisando mais profundamente as escolhas e as relações entre os livros, nota-se que essa seleção propõe possibilidades de leitura literária pelos gestos, privilegiando a leitura no corpo e pelo corpo (que é a linguagem do bebê e da criança pequena). Dessa forma, o convite é feito tanto à criança pequena, mas principalmente à pessoa mediadora, a estar no território das artes, vivenciando a leitura em compartilhamento de experiências.

As três obras selecionadas, no fundo, se destacam nos três critérios (bibliodiversidade, materialidade e narrativa/poética) e se complementam, considerando as possibilidades interpretativas. Quando a pesquisa chega à segunda etapa, que é olhar para as três obras e planejar o momento da mediação, os critérios se diluem, sem desaparecer, pois deixam de ser categorias detalhadas para convergirem em experiências ímpares de leitura.

As três obras, a serem apresentadas ao mesmo grupo de crianças, proporcionam um caminhar muito singular, pelo tempo-espço do livro imagem na ambiência da arte e na pluralidade de linguagens integradas. A dramaticidade expressiva de *Migrantes*, ainda que não haja um jogo de luzes e sombras, mas a preservação de um contraste harmonioso entre o fundo preto chapado e as cores vibrantes dos animais, em papel e impressão semi brilho, faz alusão às pinturas barrocas e suas emoções intensas. *Dobras* vem com uma ruptura impactante em relação às narrativas em livro imagem, para apresentar mais efeitos de sentido em sua proposta ligada ao neoconcretismo. A exploração da estrutura espacial e a necessidade de manipulação como movimento criador remetem à teoria do não-objeto¹², parte da experiência neoconcreta. A ópera brincante de *Concerto de piscina* desencadeia o humor de animações como aquelas criadas pelo próprio homenageado do livro, o diretor Chuck Jones. As ilustrações minimalistas, da performance do maestro e da piscina regida, despertam musicalidade e recuperam a atuação do famoso coelho Pernalonga e do caçador Hortelino no curta musical *What's Opera, Doc?*¹³ (em português: Vai de Ópera, Velinho?) – dirigido por Jones –, em que vivenciam uma perseguição dançante e cantante repleta de referências musicais às óperas do século XIX.

Tendo em vista toda essa complexidade que envolve as camadas de percepção de cada um dos livros, a dimensão artística dessas obras literárias exigirá diferentes percursos de mediação, dentro da proposta de observação que apura a interação das crianças com objeto livro e, mais, como a experiência leitora redimensiona a percepção estética das crianças. De forma concreta, a organização dos tempos, espaços e materialidades, para o momento da leitura e o pós-leitura, na perspectiva da prática pedagógica, terá um papel fundamental nas interações e narrativas que surgirão nas brincadeiras das crianças. A leitura de livros com imagem requer

¹² “Diante do espectador, o não-objeto apresenta-se como inconcluso e lhe oferece os meios de ser concluído. O espectador age, mas o tempo de sua ação não flui, não transcende a obra, não se perde além dela: incorpora-se a ela, e dura. A ação não consome a obra, mas a enriquece: depois da ação, a obra é mais que antes. E essa segunda contemplação já contém, além da forma vista pela primeira vez, um passado em que o espectador e a obra se fundiram: ele verteu nela o seu tempo. O não-objeto reclama o espectador (trata-se ainda de espectador?), não como testemunha passiva de sua existência, mas como a condição mesma de seu fazer-se. Sem ele, a obra existe apenas em potência, à espera do gesto humano que a atualize” (Gullar, 1999, p. 301).

¹³ Vimeo. *Merrie Melodies*. Disponível em <https://vimeo.com/444002896>. Acesso em: 24 set. 2024

um grau específico de atenção, como podemos ver em relação ao livro álbum, o que também se aplica ao livro imagem.

Entrar em contato com livros álbum é permitir-se perceber que cada elemento contribui na construção de sentidos e, quando associados de forma intencional, podem produzir um todo ainda maior, que demanda do leitor atenção e tempo para que seja apreciado, decifrado, navegado e, de preferência, lido mais de uma vez (Setton; Medrano, 2021, p. 206).

Sendo assim, o tempo da leitura não pode ser o tempo do relógio medido por uma rotina rígida. Por isso, supõe-se que, para haver observação e escuta atenta, será necessário pelo menos um momento específico dedicado à leitura de cada livro. Ainda de acordo com Setton e Medrano (2021), o livro álbum tem certa abertura arquitetada por autoras(es) para que leitoras(es) construam juntos a narrativa, em uma espécie de coautoria, concedendo-lhes papel ativo na construção do sentido. Já o livro imagem alarga mais essa possibilidade. As autoras ressaltam que é necessário que leitoras(es) olhem para as imagens com cuidado e atenção, o que leva à colaboração com o processo criativo da(o) autora(or) e ilustradora(or), pois suas contribuições são peças fundamentais no conjunto de interpretação e desvendamento que permeia toda a experiência leitora.

Esse cuidado com o tempo e com a mediação leva também a outra preocupação, que se trata de reconhecer que ler para um grupo de crianças é, antes de tudo, um convite. A organização do espaço e das materialidades deverá ser atrativa para esse momento, levando em conta que nem todas as 24 crianças da turma estarão interessadas em compartilhar a leitura juntas e ao mesmo tempo. Será preciso haver opções para aquelas que desejem participar de outras atividades. Como indica o *Currículo da Cidade de Educação Infantil*,

É importante a intencionalidade pedagógica, que se expressa na organização dos tempos, espaços, materiais, dos artefatos culturais e das interações que favoreçam e ampliem as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças. Para isso, é imprescindível planejar a prática pedagógica, as experiências e vivências, em sintonia com as demandas dos bebês e as crianças de sua turma. Também é fundamental selecionar e disponibilizar materialidades, assim como organizar formas de gestão dos tempos e espaços que permitam o estabelecimento de relações democráticas com os grupos (São Paulo, 2019, p. 131).

De forma que:

Essa organização deve oferecer diferentes possibilidades de escolhas para bebês e crianças – possibilidades de estarem sozinhas, em duplas ou grupos.

Em sua ação intencional, a(o) professora(or) organiza espaços desafiadores, bonitos, instigantes, que são um convite para a ação das crianças. É preciso propor vivências com e para as crianças e acompanhar esse percurso a partir da interação, da observação, do registro e do diálogo com as mesmas (São Paulo, 2019, p. 131).

Sendo assim, considerando as demandas das crianças, o tempo para a leitura deverá ser dilatado para que elas possam demorar naquilo que mais lhes chamar a atenção ou despertar curiosidade. Na pesquisa realizada por Setton e Medrano (2021), as autoras perceberam que, embora as crianças se sintam impulsionadas a evocar palavras para expressar as imagens, é notável que compreendem também que nem sempre as palavras dão conta das sensações e interpretações provocadas pela narrativa visual. Na perspectiva de uma pesquisa interartes, essa constatação é muito relevante para a observação de como as crianças expressarão suas interações com as obras e o tempo necessário para isso.

Para observar o encontro da forma de explorar das crianças com o projeto literário das(os) artistas, entendemos que a organização dos tempos, espaços e materialidades, bem como a mediação, são fundamentais e é preciso intencionalidade para que esse encontro entre crianças e livros imagem gere experiência leitora, relação com a obra e conexões com outras vivências. A escuta atenta será fonte essencial para a observação e análise das relações e interações. Setton e Medrano (2021) afirmam que é preciso estar atenta(o) “[...] para os diversos modos de intervenção que acontecem durante a leitura. O silêncio, a voz, as falas todas ao mesmo tempo, as posturas corporais. [...] E não é simples estar atento a tantas esferas de percepção” (p. 209).

Cecília Bajour (2012) diz que

Quando escutamos a maneira singular com a qual as crianças nomeiam o mundo, colocamos em saudável tensão nossas fibras interpretativas – atitude que pode ser muito interessante e produtiva se a considerarmos a partir da capacidade e da convicção, e não do déficit ou da carência. A fala das crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno. Também por silêncios (p. 19).

Escutar as crianças, como é premissa desta pesquisa, requer considerar as linguagens infantis em todas as suas potencialidades e formas expressivas, pois esse será o principal vínculo com a relação interartes possibilitada pelos livros imagem. No artigo “Linguagens infantis: convite à leitura” (2014), Pinazza e Gobbi tecem importantes considerações baseadas no pensamento de autores como Vygotsky, Froebel, Bruner e Dewey sobre a tríade infância-

arte-ciência para uma educação integral sensível às manifestações plurais do pensamento humano, desafio para conhecer os processos criadores naquilo que projetam, inventam e mostram de tantas e diferentes formas.

Kishimoto e Pinazza (2007) revelam que Froebel, no século XIX, já antecipava a relevância das múltiplas linguagens para a expressão de conhecimento de mundo, por considerar importante a experiência de fazer e criticar o processo de desenvolvimento intelectual restrito à expressão de ideias apenas com palavras. O filósofo considerava que a expressão de ideias pelas mãos assegura sua formulação em palavras e a relação das coisas com os símbolos impressos. Para Froebel, as linguagens integradas se fazem presentes em todas as ações, não separando as relações de cuidado e de educação, por exemplo. Numa troca de fraldas, “[...] a mãe vai movimentando as pernas e os braços do bebê, em ações ritmadas, enquanto canta, o que remete para a diversidade de linguagens motora, verbal e até matemática” (Kishimoto; Pinazza, 2007, p. 47).

Nesse sentido, espera-se que as relações entre as poéticas dos livros imagem e a poética das crianças venham a fluir no ato de expressão, por meio do brincar e de tantas mais possibilidades que poderão ocorrer no encontro das crianças com as materialidades disponíveis. Froebel diz que a primeira fala da criança vem pelos gestos, movimentos da face e do corpo. O filósofo propõe que, no brincar, a trilogia: *criar, sentir e pensar* mostra o valor da ação criativa da criança, o papel das emoções e a integração do pensamento na ação (Kishimoto; Pinazza, 2007).

Como abordado até aqui, tendo a definição dos livros para a análise e observação de como será a interação das crianças com essas obras, é relevante o olhar para as linguagens infantis em relação com as linguagens das artes, com destaque para a experiência com a literatura, porém, por se tratar de uma pesquisa interartes, todas as linguagens integradas ao brincar serão elementos observados durante a análise.

A fala das crianças é habitada por surpreendentes esforços metafóricos de ir além de um universo de palavras que começa a ser construído e ainda é pequeno. Também por silêncios.

Cecília Bajour, 2012

3 - A (INTER)AÇÃO LEITORA: UM OLHAR PARA AS CRIANÇAS, OS LIVROS E OS PROCESSOS DE CONTINUIDADE

Sem o contato das crianças com os livros essa pesquisa não poderia ocorrer, pois a revisão bibliográfica pautada apenas na análise das obras literárias selecionadas não daria conta da imensidão que é a interação das crianças com os livros e suas narrativas. Ao apresentar um livro ilustrado ou um livro imagem para as crianças, os recursos discursivos e os recursos materiais utilizados pelas(os) autoras(es) são evidenciados na interação com a obra, de forma que se cria “[...] uma comunicação entre o mundo externo e o interno. As ilustrações nos falam de possibilidades de uso dos materiais, de criação de cena, criam outros jogos de linguagem que nos ensinam muito” (Barbieri, 2012, p. 135).

Sendo assim, as crianças são participantes da constituição da obra como leitores implícitos, aqueles que a(o) autora(or) antecipa no momento da criação. Como assinala Zilberman (1989), os textos literários, de certa forma, impõem orientações aos leitores, no entanto, o leitor contribui com suas vivências pessoais e códigos coletivos para dar vida à obra, ou seja, a passagem de artefato artístico para a condição de obra de arte se concretiza na ação de leitores.

Peter Hunt (2010) aponta alguns questionamentos sobre como, de fato, “captar” o sentido que a criança produz de um livro (p. 112) e atenta para a circunstância de que a cultura dos leitores infantis ultrapassa as percepções dos adultos, que devem considerar e aceitar contraleituras que possam parecer ilógicas, como processo de interpretação da criança. Dessa forma, observaremos os efeitos de sentidos e analisaremos como as crianças participantes deste estudo ampliam os sentidos das obras estudadas por meio das interações.

3.1 O ambiente planejado como propositor de encontros com a arte

A turma na qual realizei a observação é chamada Mini Grupo I e é frequentada por 12 crianças com idade entre dois e três anos, tem uma(um) professora(or) regente no período da manhã (das 7h às 13h) e outra(o) no período da tarde (das 13h às 18h). A pesquisa foi realizada no período da tarde, sendo que permaneci por duas horas (das 14h30 às 16h30) com a professora e as crianças. Quando tratamos daquilo que se passa no cotidiano de uma turma de Educação Infantil nas Unidades da RME-SP, pontuar o horário das vivências tem grande relevância para o que se pretende abordar. Organizar uma proposta pedagógica às 8h da manhã não é o mesmo que organizá-la às 15h. Crianças pequenas são bastante sensíveis à organização dos tempos em

relação às suas necessidades fisiológicas e, sendo assim, fatores como sono, fome e sede, por exemplo, irão interferir na interação e na participação em propostas. O momento escolhido para essa observação está entre o tempo do café da tarde e a janta das crianças, também já ocorreu o período de descanso coletivo e, dessa forma, foi possível garantir mais conforto para as crianças vivenciarem a experiência de leitura.

Ao escolher a Unidade Educacional, bem como a turma para realizar essa pesquisa, alguns fatores levados em consideração foram a prática pedagógica da professora regente e o espaço físico da escola. Em relação à prática pedagógica, foi importante trabalhar com um grupo de crianças que já vivencia cotidianamente a leitura de livros, pois como chego ao ambiente como uma pessoa externa, que ainda não possui vínculos com as crianças, iniciar um trabalho com a leitura, que não fizesse parte da organização cotidiana, necessitaria de um percurso mais longo de convivência e propostas com leitura, para que esse processo se tornasse acolhedor e confortável. Para garantir acolhimento, segurança emocional e experiência significativa às crianças, iniciei o diálogo com uma professora que conheci por meio de participação em atividades formativas da SME-SP e que se mostrou interessada em me receber em sua sala de referência para vivenciar a leitura com as crianças e levar observações para construir esta pesquisa. Com o aceite da professora, encaminhei o pedido de autorização à gestão escolar e, em seguida, à Diretoria Regional de Educação, para submissão ao Conselho de Ética.

As crianças da turma foram comunicadas de que uma professora pesquisadora iria visitá-las para ler alguns livros com elas. Sendo assim, quando cheguei, a turma já me esperava e sabia meu nome. Algumas crianças da turma falam outras balbuciam, esse dado é muito relevante para a observação, registro e análise das interações, pois haverá muitos detalhes a respeito das ações, gestos e movimentos das crianças na análise que terão grande significado para a compreensão da relação das crianças com os livros

Em cada um dos dois dias que acompanhei a turma, a leitura foi realizada em diferentes espaços, assim como a organização do ambiente foi sendo reelaborada de acordo com a escuta realizada a cada leitura. As crianças me recebam com bastante naturalidade, uma vez que a professora regente nos acompanhou. Percebo que as crianças associam a minha presença à da possível segunda professora (na educação infantil, é comum algumas turmas serem acompanhadas por mais de uma professora, de acordo com a idade e a quantidade de crianças por agrupamento). Quanto a essa situação, tudo ocorreu com muita tranquilidade. O convite para sentar-se no tapete e compartilhar a leitura foi sempre bem aceito pelas crianças e feito com muita tranquilidade pela professora regente que, assim como eu, compreende que nem

todas as crianças estarão dispostas a participar da leitura ao mesmo tempo e que algumas delas, ainda que estejam distantes, não estão ausentes desse momento, e é possível acompanhar a leitura de livros mesmo que estejam envolvidas com outras possibilidades disponíveis no ambiente.

No primeiro dia em que a leitura foi realizada dentro da sala de referência¹⁴, não foi proposta uma organização do espaço específica para dialogar com os livros, apenas organizamos o ambiente para a leitura. No entanto, as crianças tinham acesso a outras materialidades na bancada que fica dentro da sala e isso proporcionou novas experiências quando passaram a trazer alguns desses elementos para o momento após a leitura (essas experiências são descritas especificamente na análise de cada livro). Durante a leitura no quintal, à luz do sol, as mesas de concreto, as redes e os outros brinquedos disponíveis no espaço, além daqueles que foram trazidos intencionalmente, após observação da experiência anterior, também produziram diferentes significados na interação, na experiência leitora e nas relações interartes que brotaram naquelas situações.

Projetar um ambiente da infância é um ato extremamente criativo em termos pedagógicos e arquitetônicos, mas também sociais, culturais e políticos, como afirma Carla Rinaldi, no artigo “O ambiente da infância”, presente no livro *Crianças, espaços, relações - como projetar ambientes para a educação infantil* (2013). De acordo com a pesquisadora, o papel da instituição educacional intensifica o desenvolvimento cultural, quando a projeção dos espaços é experienciada como um lugar de criatividade e não como lugar de transmissão de conhecimentos. A qualidade relacional do espaço não reside em encontrar um espaço ideal e pronto, mas na capacidade de gerar mudanças nos espaços existentes, pois esse elemento se fundamenta na forma de pensar. De acordo com a autora,

Expressa a dimensão estética como uma característica essencial do aprendizado, do conhecimento e da relação. Prazer, estética e brincadeiras são essenciais em qualquer ato de aprendizagem e construção de conhecimento. Aprender deve ser agradável, atraente e divertido. A dimensão estética torna-se, então, uma qualidade pedagógica do espaço escolar e educacional (Rinaldi, 2013, p. 123).

Dessa forma, a compreensão de como a organização do espaço fez diferença nos resultados da análise dessa pesquisa é um elemento importante para avaliar que as relações de

¹⁴ Na Educação Infantil, a sala onde bebês e crianças passam a maior parte do dia é denominada sala de referência, diferentemente do Ensino Fundamental, em que é denominada sala de aula. Essa diferença tem relação com a concepção de que bebês e crianças não vivenciam experiências escolares no cotidiano educacional.

aprendizagem e as possibilidades de trabalhar a experiência leitora dentro do território da arte envolve decisões e escolhas estéticas que garantam toda a integralidade entre as crianças, o espaço e o livro.

3.1.1 *Migrantes* - O pássaro que persegue

Migrantes chama atenção das crianças muito prontamente por trazer animais na capa, os quais despertam a memória dos animais conhecidos, de ilustrações de outros livros, de desenhos animados e de muitos outros contextos. Logo, é interessante que a mediação provoque as crianças a olhar para mais elementos, sem direcionar o olhar ou intervir demais na leitura, mas ampliando as possibilidades apresentadas pelas próprias crianças e que estão presentes na obra literária. É importante furar a normalidade, como diz Stela Barbieri (2021), para propor observações que vão além de qual é o animal, pois as crianças são muito atenciosas aos detalhes e sutilezas e, sendo assim, é importante estar atenta a cada sinal.

Quando apresentei a capa do livro, de fato, as crianças começaram a nomear alguns animais, mas chamavam a maioria de cachorro ou “au-au”. Ao abrir o livro, Luana¹⁵ soltou um “ahhh!” meio suspiro, meio surpresa: a floresta de fundo preto parece ter chocado um pouco. Na segunda virada de página, o pássaro é identificado, mas a caveira passa despercebida. Na dupla seguinte, João observa a presença de um “esqueleto” e Paulo percebe que tem uma bolsa perdida. Nas páginas seguintes, as crianças observam os animais e, cada vez, parecem nomear outros que ainda não haviam percebido. Em certo momento, Luana traz uma pergunta bem relevante: “Onde eles estão indo?”. Essa pergunta foi feita em uma dupla de páginas na qual há todos os animais virados para o lado direito. As ilustrações de *Migrantes* sugerem o movimento constante do caminhar. A resposta para essa pergunta não veio direta e objetivamente, e é curioso que Paulo tomou a atitude de virar a página seguinte, como se buscasse a resposta com esse movimento.

Na dupla de páginas em que parecem estar levantando acampamento, mais detalhes são apontados: “é hora de jantar!” “Tem panelas de comida”. Na dupla de páginas seguinte, o movimento das ilustrações muda e a centralização dos motivos, presente nas três duplas anteriores, dá lugar ao vazio central, enquanto os personagens tomam os cantos direito e esquerdo para a hora do sono. João diz “O lobo está dormindo”.

¹⁵ Todos os nomes de crianças que aparecem nesta pesquisa são fictícios, pois, dessa forma, preserva-se a identidade dos indivíduos.

Nas páginas seguintes, há maior movimento, pois a entrega da flor cinza para o urso parece indicar a necessidade de abandonar o local. Logo, acontece uma corrida desesperada para o mar e a fuga sobre o “galho”, como observou Lucas. Essa dupla de páginas deixou as crianças compenetradas em suas camadas de informações e sentidos. Elas acompanharam a fuga e interpretaram que os animais estavam sendo perseguidos pelo “esqueleto”. Quando retornam para a terra firme, o Lucas diz “O canguru tá deitado”. Pergunto porque está deitado, a criança responde “Ele morreu, ele morreu”. Há uma pausa. As crianças seguem virando as páginas, assim como os animais seguem em frente. João pergunta pra onde eles vão, eu retomo a pergunta do João: “Para onde eles vão?”, Lucas responde “Eles estão procurando a casa deles”. Chegamos à última página, percebo que as crianças pedem mais. Fecho o livro, nós olhamos para a contracapa, eu pergunto “Eles chegaram em casa?” Lucas responde “Não!” e permanece em observação. Sua expressão apresenta sinais de que possivelmente, esperava por mais informações, esperava outro desfecho ou está internalizando o desfecho. Não foi necessário fazer mais perguntas, as crianças têm o direito de permanecer com as hipóteses em suas mentes e procurar resolvê-las de diferentes formas em diferentes momentos.

Após a leitura com o grupo, as crianças passam a ler o livro individualmente. Carlos, que não ficou muito próximo durante as leituras, pegou o livro *Migrantes* e passou a ler sozinho. A criança vira as páginas, caminha pela sala, vai até a caixa de livros e volta com um livro ilustrado em mãos. Ao sentar-se, abre o outro livro e fica observando um ao lado do outro. O livro se chama *Bem lá no alto*, de Susanne Straber (2016)¹⁶, é uma narrativa de acumulação, na qual um urso avista um bolo delicioso, mas está na janela de um prédio muito alto, então vão chegando outros animais que vão se apoiando para alcançar o bolo. Em determinado momento, a janela se fecha, todos caem, mas a porta se abre e eles ficam um uma espécie de fila aguardando o bolo. Foi justamente nessa última página, que Carlos abriu o livro e posicionou as ilustrações de ambas as obras. Provavelmente, Carlos busca sentido em outra obra para as lacunas que ficaram naquela primeira, pode ter tentado identificar os animais, observar traços, diferenças, ações etc.

¹⁶ STRASSER, Susanne. **Bem lá no alto**. Companhia das Letrinhas: São Paulo, 2016.

Figura 20 – Criança lendo livro com um brinquedo em forma de cabeça de dinossauro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 21- Criança lendo livros



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

No segundo dia, quando os livros foram lidos no quintal da Unidade Educacional, Beatriz segurou o livro *Migrantes* por muito tempo e, às vezes, abria, sussurrava alguma coisa, folheava, depois fechava. Essa ação foi repetida por algumas vezes. Quando me aproximei, ela

me pediu para ler para ela. Sendo esse um livro imagem, fiz a mediação apontando para as ilustrações e deixando espaço para Beatriz falar. Quando lhe direcionava uma pergunta, ela respondia “Não sei”. Noto que a criança esperava mais informações da minha parte para dar sentidos à narrativa. Isso pode ser consequência de mediações vividas anteriormente, que trazem sempre a palavra para preencher o espaço. Provavelmente, as crianças estão mais acostumadas à leitura direcionada pela professora que lê as palavras presentes ou que, provavelmente, constrói uma narrativa oral quando lê livros imagem. Nesse sentido, a criança aguardava essa minha intervenção para interpretar a história. Voltei à leitura e fui apontando aquilo que as crianças já haviam falado em leituras anteriores, assim como reelaborei as perguntas para dar maior repertório na hora de a criança responder. Após essa mediação, Beatriz levou o livro para outra mesa e passou a fazer a leitura com voz mais alta, o que chamou a atenção de outras crianças, que se aproximaram. Beatriz leu para as outras crianças.

Um fato importante dessa interação com o livro é o fato de Beatriz segurá-lo sobre a mesa na posição vertical e não horizontal, como as crianças costumam ler livros sobre a mesa. Essa escolha aponta para duas possibilidades, a primeira delas é que, pela altura da mesa, essa posição facilita a visualização das imagens e, por *Migrantes* ser impresso em papel semi brilho, a luz do sol deixa algumas partes do livro em tom mais branco; dessa forma, ao deixar o livro em pé, bloqueia-se a interferência da luz. A outra hipótese é sobre como essa posição facilita a virada de páginas, sobretudo a ida e volta que apoia a construção de sentidos, pois permite a rápida retomada de páginas anteriores, bem como o avanço para páginas seguintes. Percebi esse movimento na leitura de Beatriz, o qual concede também movimento aos personagens, que, vistos por esse ângulo, retomam também uma experiência do teatro realizado dentro de um cenário organizado. Essas possíveis interpretações podem ser melhor compreendidas nas fotos a seguir.

Figuras 22, 23 e 24 – Criança lendo livro



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

É muito interessante também observar os registros de quando Beatriz leva o livro para a rede. As sequências de ações que veremos nas imagens a seguir parecem carregar indícios de continuidade da experiência de transcender as possibilidades materiais do livro como elemento determinante da experiência leitora. Beatriz parece querer experimentar muitas possibilidades, como se perguntasse ao livro em qual das posições ele vai produzir mais sentidos.

Figuras 25, 26 e 27– Criança experimentando possibilidades de leitura







Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

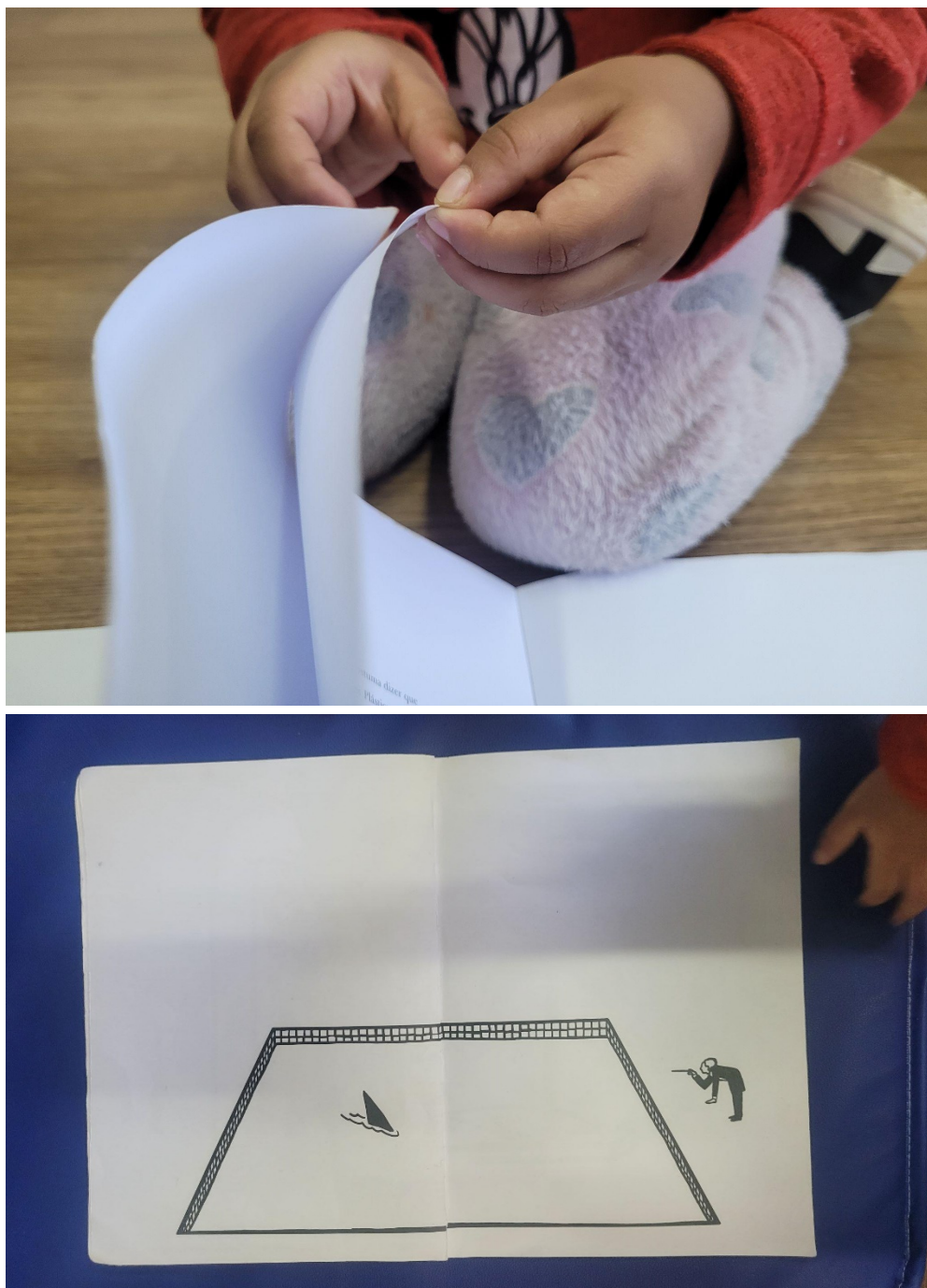
3.1.2 *Concerto de piscina* - A luta virou fogo

Ao apresentar a capa do livro, Paulo disse ver uma piscina. Com o virar das páginas, as crianças vão observando as mudanças na piscina, passam a descrever a nuvem, a chuva, a

água... de repente, os animais. O maestro, no canto, não chama muito a atenção até então. Ao avistarem a barbatana, Paulo diz “O tubarão!”, João diz “O rabo do tubarão!” A pergunta chave vem quando Luana pergunta “mas quem chamou o tubarão?”, retomo a pergunta “Quem vocês acham que chamou o tubarão?”. Paulo aponta para o maestro. Eu pergunto “O maestro?” e ele responde positivamente com a cabeça. Nas páginas seguintes, as crianças observam e nomeiam o que veem dentro da piscina, mas percebo em seus olhares um desvio para o maestro, parecem buscar a relação que acontece ali. Quando chegamos ao polvo, eu retomo a pergunta “Quem chamou o polvo?”. João aponta para o suspeito “Ele!”. Lanço uma nova pergunta “Mas como ele chamou o polvo?”. Luana responde “Assim!” e balança os braços para cima e para baixo, reproduzindo os movimentos do maestro. A cada página virada, uma nova descrição e os olhares buscam o chamado no corpo do maestro. Saber ou não o que é um maestro não impediu a conexão das crianças com aquele que rege o concerto de piscina. Luana chamou a pirâmide de castelo e João chamou o vulcão de panela de pressão. As crianças constroem relações entre as imagens do livro e suas paisagens imagéticas, convocam suas experiências de vida para dar significados às ilustrações como um processo de recriação, entram na obra e produzem nela vivências poéticas.

Ao final da leitura, Nicole pegou o livro e procurou as páginas com a dupla do tubarão. Levou até um colchão azul, posicionou o livro aberto e disse “dentro da piscina!” Provavelmente, a criança associou a cor azul do colchão à cor da água da piscina. Aparentemente, a criança ressignificou a presença das cores em um livro com apenas branco e preto, pois, como afirma Almeida, “O vazio, definido pelo branco, pode ser lido como uma ausência, a falta de alguma cor ou conteúdo. No entanto, também pode ser visto como potência, possibilidade de significações, livre para se expressar e englobar todo o tipo de sentido” (2020, p. 81).

Figuras 28 e 29 – Criança lendo o livro *Concerto de piscina*



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Quando lemos *Concerto de piscina* no segundo dia, no quintal, Henrique trouxe algumas peças de brinquedos e passou a posicioná-las sobre o livro, observei que são peças de plástico colorido, nas quais figuram animais marinhos, como caranguejo e lula. Henrique inseriu os brinquedos na história, percebo que a criança fez associações com o tubarão, ao trazer os animais que habitam as águas. Depois, ele procurou as páginas com vários animais, com o polvo e com a onda. Percebi a produção de sons que remetem ao barulho das águas do mar, que a

criança deve ter vivenciado pessoalmente em algum passeio ou trouxe de algum filme, desenho ou música. Trazer esses objetos para as páginas do livro pode ser uma forma de ampliar a história, mas, além disso, pode ser uma forma de se conectar com ela. É notável como as crianças buscam palavras, gestos, movimentos, mas, também, outros recursos presentes no ambiente. Ler com crianças com idades entre dois e três anos, que estão aprendendo as palavras, vai impulsioná-las a construir junto com a história, tentando participar e entendê-la por meio de diferentes estratégias. Quando as crianças estão com a oralidade desenvolvida, elas tendem a usar a voz para participar e levantar suas hipóteses. Quando Henrique traz os brinquedos, ele quer participar da narrativa, mas também quer testar sua teoria de que aqueles animais, representados pelo brinquedo de plástico, fazem parte do universo que o livro apresenta.

Figuras 30, 31, 32 e 33 – Crianças posicionando brinquedos sobre o livro







Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Quando Henrique deixa o livro e parte para outras brincadeiras, Sofia encontra o *Concerto de piscina*, abre suas páginas e começa a desenhar com giz de lousa branco sobre a página com o polvo. Ao observar essa intervenção, me aproximo de Sofia e sugiro que ela desenhe na lousa, na parede e não no livro. A criança fecha o livro, e o carrega junto para o espaço da lousa, vou acompanhando para ver o que acontecerá. Sofia desenha na parede traços circulares e outros horizontais.

Figuras 34 e 35 – Criança desenhando na parede



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Em uma mão, o livro, na outra, o giz, Sofia segue traçando linhas circulares e horizontais. Pergunto o que esse desenho faz, ela imita os gestos do maestro quando evoca o polvo. Hoyuelos (2019) fala sobre a importância de fazer boas perguntas às crianças: “As perguntas são uma espécie de óculos que nos permitem enxergar de determinada maneira, compreender em determinado sentido, a partir de um ponto de vista” (Hoyuelos, 2019, p. 33). Se eu perguntasse o que ela estava desenhando, talvez não estaria provocando um estado criativo e reflexivo para a resposta, apenas uma descrição ou um nome. Quando resolvo perguntar o que o desenho faz, busco despertar um estado inventivo e imaginativo que aguça na criança a necessidade de criar uma resposta. Quando Sofia imita o maestro e cria desenhos com traços circulares, é possível perceber que a criança articula o movimento nas linguagens que acessa: na ilustração, no desenho e na performance.

É possível olhar para essa vivência sob a ótica da expressão ou da experimentação. Entretanto, é importante destacar que acessar as linguagens não é o mesmo que produzir arte. Bebês e crianças se expressam com diferentes linguagens que estão no campo das artes, por isso, ao fazer a interlocução com obras literárias abertas a esse diálogo, estamos expandindo as possibilidades expressivas e criativas das crianças nesse território. A pesquisadora Susana Rangel Vieira da Cunha (2017) faz conexões entre as formas de criar de bebês e crianças e a de artistas contemporâneos, justamente pela abertura ao novo e por elevarem o grau de experimentação em contato com diferentes materialidades. É importante destacar que, nesta pesquisa de campo, não são pensadas propostas pedagógicas, estratégias de continuidade ou de organização de projetos e pesquisas com as crianças, pois trata-se da observação mais pontual sobre a recepção, sobre como as crianças interagem com os livros, e isso reverbera em uma relação interartes, uma vez que o ambiente organizado de forma relacional e a escuta atenta propiciam experiências no território das artes.

3.1.3 Dobras - Uma máscara para vestir

À primeira vista, as crianças ficam mais quietas observando o livro, ficam em silêncio. Suas expressões são de quem quer entrar nesse jogo, mas está querendo entender um pouco primeiro. Observam as cores e começam a nomeá-las. Aparentemente, procuram personagens, lugares, objetos, acontecimentos e surpresas, mas *Dobras* surpreende justamente porque rompe com o que se espera tradicionalmente de um livro. As crianças estão abertas para essa novidade, não recusam o convite, vão buscando elementos para entrar no jogo.

As viradas e dobras de páginas são acompanhadas pelo olhar das crianças sentadas ao redor do livro, que sorriem ao ver a transformação do objeto. Parecem estar diante de algo muito novo. Sentem-se convidadas para participar da obra, virando as páginas e dobrando comigo. Fiz as primeiras dobras apontando para a marca como um indicativo. As crianças são bem pequenas e dobram as páginas sem muita preocupação com a exatidão das marcas, porém, demonstram reconhecer a proposta ao dobrar na área que tem a marca. Chama a atenção como as crianças tocam o livro para dobrar, mas se afastam para observar o resultado de sua intervenção; percebo que entram no jogo de invenção e criação.

Nesse sentido, as cores vão chamando a atenção por suas formas não facilmente nomeáveis. Em certo momento, Luana identifica uma bolinha rosa que se repete em duas páginas seguintes, mas em tamanhos diferentes. A criança passa a seguir o percurso dessa bolinha, porém, a bolinha assume outra forma na página seguinte. Aponto para ela e pergunto o que aconteceu. Luana responde “ela cresceu”. Na próxima dobra, a cor rosa ressurgue em formas de amebas que provocam risos e mãos às bocas como sinal de surpresa. O livro está no chão e percebo especificidades na interação das crianças relacionadas a esse fato. Paulo direciona o olhar do grupo para a cor vermelha como da sua camisa do Homem Aranha. A posição horizontal do livro no chão se apresenta como uma visão de cima para baixo, provocando percepções mais voltadas para as cores e as relações com o ambiente. Trago o livro de volta para a verticalidade em minhas mãos, quando as crianças passam a vê-lo de frente, e as associações caminham para outra direção, ressaltando as formas e provocando um olhar mais figurativo e narrativo. As crianças passaram a identificar as formas com limão, pimentão verde e pimentão vermelho.

Na última página dupla, João disse que eram os olhos. Ficamos um tempo nessa observação, eu repeti sua fala e levei o livro para o meu rosto, depois para o rosto de João; em seguida, Luana quis levar ao seu rosto também, todos vestem o livro como uma máscara.

Após esse momento de leitura para o grupo, as crianças pedem para ler o livro individualmente, em duplas ou grupos menores. Com o livro sobre suas pernas, Luana folheia para frente e para trás, como se fosse um leque. As páginas dobradas dão certo volume, que transforma a maneira como o livro convida para ser lido. A cor rosa provoca certa sedução estética, que leva a criança a permanecer por mais tempo em sua presença. Noto, em suas mãos, uma boneca vestida como uma fada em cores predominantemente rosa e lilás, e a criança posiciona seu brinquedo sobre as páginas, parecendo compartilhar essa experiência com a boneca. De certa forma, Luana traz uma personagem para interagir com o livro.

Figuras 36 e 37 – Criança lendo o livro *Dobras*



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

No segundo dia, a leitura foi realizada na área externa da unidade. A professora da turma e eu organizamos um ambiente, numa área com grama, árvores, redes e mesas de alvenaria. Colocamos um tapete entre as redes e um tecido *voil* pendurado. Ao chegar ao espaço, as

crianças sentaram-se e comecei com o livro *Dobras*. Notei pouca interação com o momento da leitura, algumas crianças foram levantando e indo para outros espaços. Pedro senta-se em um dos bancos e diz “o sol”, e nos chama, queria tomar sol, eu mostro para ele que onde estamos também bate sol, mas ele decide acompanhar daquele lugar. Entendi que para a maioria das crianças, fez mais sentido circular pelo espaço ao invés de ficar sentada para a leitura. Dessa forma, revi a estratégia e comecei a circular entre elas, ver o que estavam fazendo, o que estavam falando, deixei os livros disponíveis, pois me pareceu que a mediação ocorreria a partir da iniciativa individual delas.

Gustavo brincava com alguns blocos de madeira em formatos geométricos e filtros coloridos. Na última observação, eu havia sugerido à professora que levasse esses blocos. Me aproximei de sua brincadeira e observei um pouco, abri o livro *Dobras*, fui virando as páginas, fazendo uma leitura minha para observar se despertaria alguma relação possível entre o livro e as peças de madeira. Quando Gustavo levou as peças aos olhos para ver o mundo em outras cores por meio dos filtros, ele se volta para o livro e o observa com as novas lentes.

Figura 38 – Criança brincando com blocos de madeira

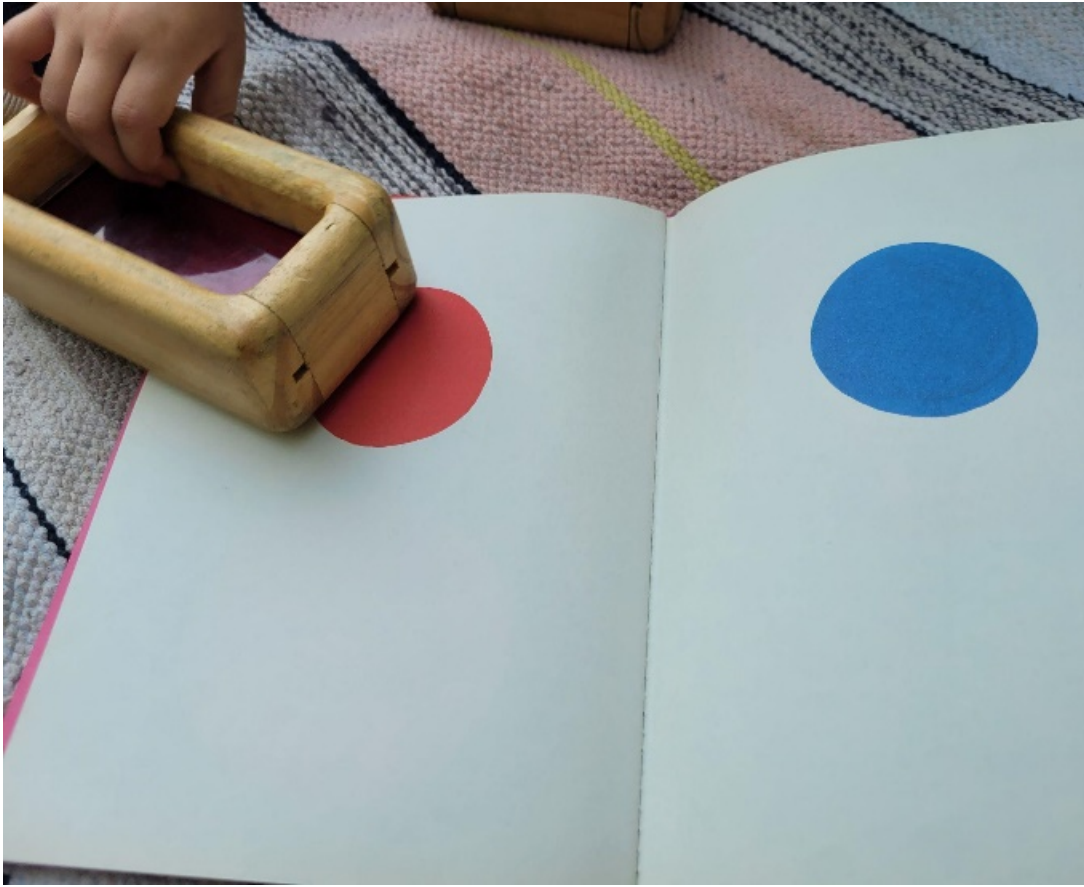


Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

Em seguida, ele posiciona as peças sobre as páginas do livro e inicia uma interação entre o livro e os blocos, como podemos ver nas imagens a seguir.

Figuras 39, 40, 41 e 42 – Criança brincando com blocos de madeira sobre livro







Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A criança passou um tempo em algumas páginas, observava e posicionava os blocos de acordo com as cores presentes no espaço da página. Parecia interagir com a obra por meio de uma conexão tridimensional, na qual as proposições de entrada na obra ressaltam uma construção icônica. Gustavo parecia fazer perguntas como: De que forma os blocos podem entrar no livro e como o livro sai das páginas? Como as cores dos filtros se confrontam, se contrastam, se mesclam ou se fundem com as manchas das páginas dos livros?

Após a interação de Gustavo, Daniela se aproxima e pega o livro, quando a outra criança parece ter se engajado em outras brincadeiras. Ela leva o livro para a mesa e passa a interagir de uma forma muito parecida com a criação de Gustavo; ela intervém na leitura com os blocos, mas os coloca em pé sobre a mesa e folheia suas páginas em movimentos oscilatórios para frente e para trás. Daniela também usa o filtro para ver esse efeito no livro, na mesma proporção em que olha para os espaços à sua volta.

Figuras 43, 44, 45 e 46 – Criança brincando com blocos de madeira e livro







Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

A exploração de Gustavo e Daniela dão à obra de arte livro dimensões que transcendem o projeto, mas que estão ancoradas na proposta e na materialidade da obra. As crianças costumam explorar o livro como um brinquedo a partir da sua materialidade, como mencionado anteriormente; elas vão morder, amassar, dobrar, sentar em cima, jogar, misturar com brinquedos etc. No entanto, ações como essas são ressignificadas quando se trata de um livro

inspirado na poesia concreta e que é aberto à expectativa e intervenção de seus leitores. Um livro com um projeto gráfico e uma narrativa mais próximos aos padrões comuns também despertarão interações como essa. Porém, é perceptível como o livro *Dobras* desperta criações muito relacionadas às características do objeto livro.

Após deixá-lo de lado por algum tempo, Daniela volta ao livro e passa a virar suas páginas fazendo as dobras. A criança não segue necessariamente as indicações de marcas de dobras nas páginas, chega a sobrepor várias páginas e dobrá-las de uma vez, alterando o volume do livro quando fechado e possibilitando novas interações quando for aberto novamente.

Figuras 47 e 48 – Criança dobrando páginas do livro *Dobras*





Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar a relação entre crianças e livros ilustrados, na perspectiva da crítica de processos, permitiu olhar para a experiência leitora como continuidade no processo de criação de uma obra, além de trazer contornos que redimensionaram a observação e a escuta dos percursos de aprendizagem e expressão das crianças.

Hoyuelos (2019) diz que trabalhar com crianças é admitir a beleza da incerteza e que as perguntas geram relações que extrapolam o conhecimento prévio. Observar crianças em suas brincadeiras e interações faz parte do meu cotidiano como professora, mas, sob a lupa da pesquisa interartes, um novo referencial teórico tomou conta dessa ação e a responsabilidade de trazer elementos para a investigação se deslocou para um olhar inédito que não é o mesmo dos últimos 17 anos.

A seleção de livros foi tão desafiadora quanto a ideia de levá-los para as crianças e apostar nas possibilidades que identifiquei com meu olhar adulto, ainda que professora de crianças e pesquisadora das infâncias e da literatura para as infâncias. Lidar com a imprevisibilidade foi importante. A opção pelos livros com alguns desafios, por serem apenas livro imagem, que requerem uma mediação menos intervencionista, foi parte da aposta nos estudos que foram construídos como sustentação para que esse encontro despertasse possibilidades para as crianças criarem e para a pesquisa florescer.

A importância de apresentar livros com maior grau de complexidade sem receio de que as crianças não entendam ou não se interessem ficou evidente quando as diferentes formas de interação foram acolhidas e tornadas novas possibilidades de relançamento da leitura. As crianças não rejeitam livros desafiadores, as crianças rejeitam imposições e padrões de como elas devem se comportar para serem reconhecidas como leitoras. A organização do ambiente junto às possibilidades de interagir com os livros, por meio da brincadeira, dos movimentos, dos gestos, da performatividade foram meios de construir relações com as múltiplas linguagens que, de certa forma, estão na constituição das obras apresentadas.

As crianças constroem relações de comunicação e expressão com os livros como um ato de criação na qual empenham suas perguntas e suas ideias, em um movimento que transcende as páginas do livro. Usam seu corpo e suas possibilidades comunicativas para dar sentido e significado ao que as imagens e até os vazios provocaram nelas. A escuta atenta a essas manifestações das crianças, ao olhar para a obra como uma experiência com a leitura e com a arte, é que devem ser a tônica para as propostas que envolvem livros ilustrados e livros imagem.

No presente estudo, viu-se como a leitura de imagens é uma experiência complexa, ainda que sua presença por meio das ilustrações de livros seja comumente relacionada à fluidez de interpretação. Engajar-se na interpretação de imagens deveria ser um exercício muito mais elaborado nos processos educacionais, pensando-se o desenho, a pintura, a fotografia, o cinema e a ilustração como linguagens com especificidades.

A presença de livros de qualidade nos espaços da educação infantil não é um problema no tocante à RME-SP, como visto pela política de seleção e aquisição de livros. Essas materialidades estão presentes nos espaços educacionais, mas, retomando o que disse Maria Emília Lopez (2018), os materiais à disposição, por si só, não geram experiência. Dessa forma, os processos formativos é que precisam mexer com suas estruturas para que os livros sejam ofertados como experiência no território das artes e as interações das crianças com essas materialidades sejam observadas, registradas e documentadas como manifestações expressivas.

A presença do utilitarismo, que submete a potência das narrativas literárias à proposição de padrões de comportamentos e hábitos, e que ignora as elaborações de novas ideias em troca da garantia de que todas as crianças cheguem à mesma conclusão, poderá perdurar no trabalho com a leitura literária nas escolas enquanto os processos de criação não forem reconhecidos como parte dos processos de aprendizagem.

Caminhando para as possibilidades e aberturas que esta pesquisa deixa, o livro imagem para as infâncias abre espaço para a potência de redimensionar as experiências estéticas e as relações das crianças com as linguagens das artes, sem ser transformado em um aparato didático. É nessa condição que entram as possibilidades interartes, pois, na atenção estética, na escuta sensível, somos capazes de perceber as continuidades.

Quando escutamos a maneira singular com a qual as crianças nomeiam o mundo, colocamos em saudável tensão nossas fibras interpretativas – atitude que pode ser muito interessante e produtiva se a considerarmos a partir da capacidade e da convicção, e não do déficit ou da carência (Bajour, 2012, p. 20).

Dessa forma, viabilizar a relação com livros que dialogam com a sensibilidade estética das crianças, nessa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade e pergunta em aberto, como diz Bajour (2012) é caminho para habitar o território da arte. O adulto deve se disponibilizar a esse desafio inquietante que é indeterminado, abrir um livro sem um desfecho pronto e prático. Essa é a abertura necessária para ouvir as crianças e habitar com elas o território das artes propiciado pelos livros ilustrados para as infâncias.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luara Teixeira de. **A linguagem cromática nos livros ilustrados: a cor como potência poética do narrar**. 96f. 2020. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23928>. Acesso em: 28 set. 2024.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.
- BACHELARD, Gaston. **Poética do devaneio**. Trad. Antônio Pádua Danesi. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas: O valor da escuta nas práticas de leitura**. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção: ateliê em movimento**. São Paulo: Jujuba, 2021.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazzari. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BERGER, John. **Modos de ver**. Trad. Hugo Mader. São Paulo: Fósforo, 2022.
- BITTENS, Cássia Maria Rita Vianna. **O universo literário ao alcance daqueles que ainda não leem: tendências contemporâneas da literatura para bebês**. 102f. 2018. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21557/2/C%c3%a1ssia%20Vianna%20Bittens%20diserta%c3%a7%c3%a3o.pdf> Acesso em: 28 set. 2024.
- BOISROBERT, Anouck. **A floresta do bicho-preguiça**. Trad. Cássia Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. 2010. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 28 set. 2024.
- CADÔR, Amir Brito. **Eu nunca leio, só vejo as figuras**. Ilustrações Matheus Ferreira. São Paulo: Lote 42, 2024.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Ouro sobre azul, 2011.

CORSINO, Patrícia. Infância e literatura nas urdiduras de palavras e imagens. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (ORG.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nuances/article/view/3735>. Acesso em: 28 set. 2024.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. *In*: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; carvalho, Rodrigo Saballa de (org.). **Arte contemporânea e Educação Infantil**: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre : Mediação, 2017.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Organização Jo Ann Boydston. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2010.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Trad. Giovanni Cutolo *et al.* 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FARIAS, Fabíola. Bibliotecas para a infância: um projeto de fantasia. *In*: FEDATTO, Carolina P.; DAHER, Juliana (org.). **Primeiras leituras**: arte e cultura na primeira infância. Belo Horizonte: Ed. das Organizadoras, 2022.

FONSECA, Edi. **Interações**: com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo: Blucher, 2012.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2017

GOLSE, Bernard; AMY, Gilbert. **Bebês, maestros, uma dança das mãos**. São Paulo: Instituto Langage, 2020.

GULLAR, Ferreira. **Étapas da Arte Contemporânea - do cubismo à arte neoconcreta**. 3. ed. São Paulo: REVAN, 1999.

GULLAR, Ferreira. **Experiência neoconcreta**: momento-limite da arte. São Paulo: Cosac Naify, 2007

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**: Peter Hunt. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

LARTITEGUI, Ana G. **Páginas mudas, livros eloquentes**: Tramas visuais e discurso. Trad. Dani Gutfreund. São Paulo: Livros da Matriz, 2023. (Cadernos Hexagono; 2).

LEE, Suzy. **Sombra**. Ilustrações de Suzy Lee. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018.

LÓPEZ, María Emília. **Um mundo aberto**: cultura e primeira infância. Trad. Cícero Oliveira. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

LÓPEZ, María Emília. A placenta exterior: contato e leitura com bebês. *In*: BITTENS, C. (org.). **Literatura de Berço** - sobre o livro para bebês e a leitura na primeira infância. São Paulo: Bon Bini Editorial, 2023. p. 12-21.

LUCENA, Ana Maria S.; SARAIVA S. Silva; ALMEIDA, Luís Sérgio C. A Dialógica como Princípio Metodológico Transdisciplinar na Pesquisa em Educação. **Millenium**, n. 50, 2016, p. 179-196. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/9619>. Acesso em: 28 set. 2024.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Trad. Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília; Solisluna Editora, 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

MORIN, Edgar. **Método 4**: as ideias: habitat, vida, costumes. Trad. Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MUNARI, Bruno. **Fantasia**. Trad. José Jacinto Correia Serra. Lisboa: Edições 70, 2018.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas**. Trad. José Manuel de Vasconcelos. Lisboa: Edições 70, 2021.

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

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

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. *In*: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Trad. Patrícia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALLES, Cecília. **Redes da Criação**: Construção da obra de arte. São Paulo: Editora Horizonte, 2006.

SALLES, Cecília. **Gesto inacabado**: processos de criação artística. 5. ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

SALLES, Cecília. **Processos de Criação em grupo**: diálogos. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

SANTOS, Ana Barbara dos; RODA, Elenice. Guto Lacaz, o menino que não conseguia crescer. *In: Infâncias e territórios*, n. 1, 2022, p. 37-69. São Paulo: SME; COPED, 2022.

SANTOS, Julia. **Bibliodiversidade**: conceito e abordagens. São Paulo: UNIFESP, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME / COPED, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-infantil/>. Acesso em: 29 set. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e territórios** [recurso eletrônico], n. 1, 2022. São Paulo: SME; COPED, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/revista-infancias-e-territorios/>. Acesso em: 29 set. 2024.

SETTON, Luisa, MEDRANO, Sandra. Leitura e mediação de livro imagem: quando a imagem fala. *In: TAVARES, Cristiane; WEISZ, Telma (org.). Literatura e Educação*. Porto Alegre: Zouk, 2021.

SILVA, Maurina Passos Goulart Oliveira da. Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. [Resenha do livro de Américo Sommerman]. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 2, junho de 2006. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-4SF/Akiko/08-Inter_ou_Trans.pdf. Acesso em: 29 set. 2024.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678>. Acesso em: 29 set. 2024.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006. (Coleção Questões Fundamentais da Educação).

SOUZA, Eduardo A. B. M. Por que imagem não é literatura? **Revista Emília**, São Paulo, 28 de abril de 2019. Disponível em: <https://emilia.org.br/por-que-imagem-nao-e-literatura/>. Acesso em: 29 set. 2024.

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. Trad. João Pedro Fróis. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. A obra cênica como experiência estética para a primeira infância: a trajetória poético-pedagógica do Núcleo Quanta. **PÓS**, Belo Horizonte, v. 11, n. 23, set-dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/issue/view/1784>. Acesso em: 29 set. 2024

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.