

Fundação Casa de Rui Barbosa
Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos
Mestrado Profissional em Memória e Acervos

Beatriz Ferreira Rio

**Seleção de acervo literário infantil: a biblioteca e a literatura como caminho
para uma infância próspera**

Rio de Janeiro
2024

Beatriz Ferreira Rio

Seleção de acervo literário infantil: a biblioteca e a literatura como caminho para uma infância próspera

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos da Fundação Casa de Rui Barbosa, para obtenção do grau de Mestre em Memória e Acervos.

Área de Concentração: Patrimônio documental: representação, gerenciamento e preservação de espaços de memória.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Lúcia Silva Medeiros

Rio de Janeiro
2024

R585s

Rio, Beatriz Ferreira

Seleção de acervo literário infantil: a biblioteca e a literatura como caminho para uma infância próspera / Beatriz Ferreira
Rio. – Rio de Janeiro, 2024.

140 f.

Orientadora: Dra. Ana Lígia Silva Medeiros.

Dissertação (Mestrado em memória e acervos) – Programa de Pós-graduação em memória e acervos, Fundação Casa de Rui Barbosa, 2024.

1. Seleção de acervo. 2. Biblioteca infantil. 3. Literatura infantil. 4. Fundação Casa de Rui Barbosa. Biblioteca Infantojuvenil Maria Mazzetti. I. Medeiros, Ana Lígia Silva. II. Título.

CDD 025.21

*Responsável pela catalogação:
Bibliotecária – Leticia Krauss Provenzano
CRB7/6334*

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Beatriz Ferreira Rio

Seleção de acervo literário infantil: a biblioteca e a literatura como caminho para uma infância próspera

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória e Acervos da Fundação Casa de Rui Barbosa, para obtenção do grau de Mestre em Memória e Acervos

Área de Concentração: Patrimônio documental: representação, gerenciamento e preservação de espaços de memória.

Aprovado em: / /

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Ana Lígia Silva Medeiros (Orientador)
FCRB

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Aparecida Marina de Souza Rangel
FCRB

Prof^ª. Dr^ª. Soraia Farias Reolon Pereira
FCRB – Suplente

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho
PUC - RJ

Prof^ª. Dr^ª. Dilza Ramos Bastos
FCRB – Suplente

Rio de Janeiro
2024

DEDICATÓRIA

A minha mãe e meu pai que me ensinam todos os dias e que mesmo em meio às dificuldades jamais deixaram de me dar força e coragem para continuar. Se eu cheguei até aqui foi com eles. E por eles.

A todas as “minhas crianças” que inundam minha vida de amor e me motivam a querer ser sempre uma bibliotecária melhor.

AGRADECIMENTOS

À minha família que vibra comigo a cada conquista e que segura minha mão em cada queda.

Às minhas amigas que me apoiaram com carinho, escuta atenta e dicas práticas, especialmente, Clarice Wionosky, Denise Oliveira, Jessika Alves e Juliana Lizzi.

Aos servidores do Serviço de Biblioteca da Fundação Casa de Rui Barbosa, Felipe Rufino, Letícia Krauss e Rosangela Tolentino por assumirem minhas funções quando tive que me ausentar.

À Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB) por oferecer um curso tão rico que valoriza o conhecimento e a troca de ideias para a nossa construção profissional e pessoal.

À minha orientadora Ana Lígia Medeiros pela acolhida carinhosa e pela ajuda inestimável na condução deste trabalho.

Às professoras da banca examinadora por terem aceitado meu convite e pela leitura tão atenciosa que em muito contribuiu para o trabalho.

À Marcela Fernandez pela parceria, confiança, respeito e por compartilhar o amor pela literatura infantil.

No fundo, os livros são isto: conversas sobre a vida. E é urgente, sobretudo, aprender a conversar.

Yolanda Reyes. *Ler e brincar, tecer e cantar:*
literatura, escrita e educação

RESUMO

RIO, Beatriz Ferreira. *Seleção de acervo literário infantil: a biblioteca e a literatura como caminho para uma infância próspera*. 2024. 140 f. Dissertação (Mestrado em Memória e Acervos) – PPGMA, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2024.

De uma maneira geral, ao longo da história, é possível notar que a infância não é um momento da vida valorizado pela sociedade. Às crianças é reservado um espaço de autoridade vertical e didatismo, mas, dificilmente, espaços culturais são dedicados exclusivamente a elas. Por isso, esta pesquisa tem por tema a seleção de acervo literário infantil através da valorização da biblioteca infantojuvenil como espaço de acesso à literatura infantil, que tem um papel significativo na construção da individualidade e da noção de coletividade da criança. Este trabalho visa analisar a importância da seleção de acervo e apontar características específicas na seleção do acervo literário infantil, além de investigar o que é a literatura infantil e quais suas implicações, mostrando e refletindo sobre a biblioteca infantil, seu histórico, funções, questões de acesso, espaço físico, público e acervo. A metodologia utilizada é a pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, baseada na pesquisa bibliográfica com análise e revisão da literatura sobre o tema disponível em português e publicada, preferencialmente, nos últimos 25 anos, no Brasil. Como resultado desta pesquisa será apresentado um livreto com a seleção de 160 obras para bibliotecários que estão buscando formar um acervo literário em biblioteca infantil. Com este trabalho, espera-se colaborar com a discussão sobre o impacto da cultura na infância.

Palavras-chave: Seleção de acervo literário. Biblioteca infantojuvenil. Literatura infantil. Biblioteca Infantojuvenil Maria Mazzetti.

ABSTRACT

RIO, Beatriz Ferreira. *Selection of children's literary collection: library and literature as a path to a prosperous childhood*. 2024. 140 f. Dissertação (Mestrado em Memória e Acervos) – PPGMA, Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2024.

In general, throughout history, it is possible to notice that childhood is not a moment of life valued by society. Children are reserved a space of vertical authority and didacticism, but cultural spaces are rarely dedicated exclusively to them. Therefore, this research's theme is the selection of children's literary collections through the valorization of the children's library as a space for access to children's literature, which plays a significant role in the construction of the child's individuality and notion of collectivity. This work aims to analyze the importance of collection selection and point out specific characteristics in the selection of children's literary collection, in addition to investigating what children's literature is and what its implications are, showing and reflecting on the children's library, its history, functions, issues of access, physical, public space and collection. The methodology used is exploratory research, with a qualitative approach, based on bibliographical research with analysis and review of literature on the topic available in Portuguese and published, preferably, in the last 25 years, in Brazil. As a result of this research, a booklet will be presented with a selection of 160 books for librarians who are looking to create a literary collection in a children's library. With this work, we hope to contribute to the discussion about the impact of culture on childhood.

Keywords: Selection of literary collection. Children's library. Children's literature. Biblioteca Infantojuvenil Maria Mazzetti.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Charles Perrault	24
Figura 2	Autores de literatura infantil do século XIX	24
Figura 3	Mademoiselle L'héritier e Madame d'Aulnoy	25
Figura 4	A menina do narizinho arrebitado, 1921	26
Figura 5	Pavilhão Mourisco	49
Figura 6	Biblioteca Municipal Infantil	51
Figura 7	Atual prédio da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	51
Figura 8	Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato	52
Figura 9	Maria Mazzetti	71
Figura 10	Livro premiado de Maria Mazzetti	72
Figura 11	Solenidade de inauguração da BIMM	73
Figura 12	Entradas da BIMM	75
Figura 13	Planta baixa da BIMM	75
Figura 14	Ambiente da BIMM	76
Figura 15	Acesso livre	76
Figura 16	Diversos locais de leitura	77
Figura 17	Variedade de leitores	78
Figura 18	Eventos de promoção da leitura	79
Figura 19	Quadro de destaque	82
Figura 20	Materiais lúdicos	83
Figura 21	Desenhos expostos	84
Figura 22	Livro de pouco texto com história madura	89
Figura 23	Jabuti de Melhor Livro do Ano de 2021	90
Figura 24	Primeiro livro ilustrado infantil	91
Figura 25	Livro com ilustração	92
Figura 26	Livro de imagem	92
Figura 27	Variedade nas imagens	94
Figura 28	Diferentes tamanhos de livros	95
Figura 29	Forma irregular: sem qualidade x com qualidade	95
Figura 30	Formato vertical	96
Figura 31	Formato horizontal	96
Figura 32	Formato quadrado	97
Figura 33	Formato acordeão	97

Figura 34	<i>Pop-up</i>	98
Figura 35	Lingueta	99
Figura 36	Superposição	100
Figura 37	Agulheiro	100
Figura 38	Tiras combinadas	100
Figura 39	Capa e quarta capa	101
Figura 40	Folhas de guarda	101
Figura 41	Fundo preto	102
Figura 42	Fundo colorido	102
Figura 43	Dobra da página com função narrativa	103
Figura 44	Composição dissociativa	103
Figura 45	Composição associativa	104
Figura 46	Composição compartimentada	104
Figura 47	Composição em conjunção	105
Figura 48	Iconicidade e plasticidade do texto	106
Figura 49	Redundância total	106
Figura 50	Redundância parcial	107
Figura 51	Colaboração	107
Figura 52	Contradição	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Bibliotecas da Antiguidade	43
Quadro 2	Movimentação de pessoas em 2023	77
Quadro 3	Evolução do número de inscrições por ano	79
Quadro 4	Classificação da BIMM	81
Quadro 5	Variedade das editoras	111
Quadro 6	Variedade de lugares de origem	113

LISTA DE SIGLAS

FCRB	Fundação Casa de Rui Barbosa
BIMM	Biblioteca Infantojuvenil Maria Mazzetti
IFLA	Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias
BIML	Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato
IBBY	International Board on Books for Young People
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	LITERATURA INFANTIL: ARTE AGREGADORA	23
1.1	A leitura	35
1.2	Leitura compartilhada	38
2	BIBLIOTECAS INFANTOJUVENIS: UTOPIAS POSSÍVEIS	42
2.1	Histórico	48
2.2	Formação do leitor	54
2.3	Funções	55
2.4	Acesso	57
2.5	Espaço físico	58
2.6	Público	59
2.6.1	<u>A criança</u>	61
2.7	Acervo	65
2.8	Bibliotecário	68
3	BIBLIOTECA INFANTOJUVENIL MARIA MAZZETI: PRÁTICAS POSSÍVEIS	71
3.1	Maria Mazzetti	71
3.2	Histórico	72
3.3	Espaço físico	74
3.4	Público	77
3.5	Acervo	80
4	SELEÇÃO DE ACERVO LITERTÁRIO INFANTIL	86
4.1	Linguagem	88

4.2	Ilustrações	90
4.3	Materialidade do livro	94
4.3.1	<u>Tamanho</u>	94
4.3.2	<u>Forma</u>	95
4.3.3	<u>Livros interativos</u>	97
4.3.4	<u>Capa, quarta capa e guardas</u>	100
4.3.5	<u>Páginas</u>	101
4.3.6	<u>Tipologia</u>	105
4.3.7	<u>Relações entre texto e imagem</u>	106
5	ACERVO LITERÁRIO INFANTIL: 160 LIVROS PARA PENSAR A COLEÇÃO	109
5.1	Diversidade temática	110
5.2	Diversidade de protagonistas	111
5.3	Diversidade de tipos de texto	111
5.4	Diversidade de editoras	111
5.5	Diversidade de autores	112
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	116
	ANEXO A	121

INTRODUÇÃO

[...] estou convencida de que a leitura continua sendo uma experiência insubstituível, em que o íntimo e o compartilhado estão ligados de modo indissolúvel, e de que o desejo de saber, a exigência poética, a necessidade simbolizar nossa experiência constituem a especificidade humana. Michèle Petit. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*.

Este estudo busca refletir sobre a importância de uma seleção de acervo literário infantil que respeita a criança e prima por sua qualidade técnica textual e imagética, oferecendo critérios que podem facilitar este trabalho por parte dos profissionais que atuam em bibliotecas infantojuvenis. Para chegar a esta discussão, pondera que esta biblioteca funciona como espaço de valorização da cultura – entendida aqui “não como um ‘depósito’ que os indivíduos armazenam, mas como um mecanismo estruturador de sua forma de ver o mundo” (Colomer, 2003, p. 93); além de oferecer acesso à literatura infantil, que tem um papel significativo como ferramenta na construção da individualidade e da noção de coletividade da criança.

No caso específico desse grupo social, é fundamental compreender que uma das maneiras pelas quais é possível entendê-lo e dar subsídios para que sejam inseridos na sociedade de modo geral e em suas atividades, tanto na vida familiar como na vida social com seus amigos e escola, é por meio da literatura infantil, pois que a ludicidade e a linguagem têm um grande papel no amadurecimento emocional e intelectual das pessoas, já que é “através da própria linguagem poética – que tem o poder de abrir canais (mais subjetivos) de compreensão da realidade –, podemos criar sentidos para a nossa existência” (Carvalho, 2016, p. 510).

O acesso a esse tipo de literatura tem grande influência para que a criança viva uma infância plena e bem desenvolvida, “porque a arte é um método de conhecimento, uma forma de penetrar no mundo e nele encontrar o lugar que nos corresponde” (Andruetto, 2017, p. 16).

Para Yolanda Reyes (2021, p. 83-84), os livros de literatura

nos dão permissão de sentir com os outros, nos emprestam a experiência da espécie para que possamos ver como os outros viveram: como se viraram para viver, como se defrontaram com situações que, no fundo, são tão pouco originais, tão humanas. Por seu poder de explorar o melhor e o pior de nossa condição, a literatura nos traz outras notícias, do fundo de nós mesmos, e nos conecta com sentimentos que todos compartilhamos, sem importar de que lado do muro estamos, de que lado do oceano.

Pensar que a literatura pode nos unir em questões tão humanas, que nos aproximam mais do que nos afastam, em que pesem as diferenças culturais, nos leva a questões como acesso e formação, porque, como diz Facina (2004, p. 11) “[...] cultura não é algo inato, natural nos seres humanos, mas sim alguma coisa que deve ser cultivada, que é adquirida e que envolve um processo de formação”.

Em um país no qual um enorme número de pessoas não tem condições financeiras de arcar com o custo de livros, é primordial ter espaços que possam fornecê-los para as crianças de modo gratuito e com qualidade, daí a importância das bibliotecas, em especial, bibliotecas infantojuvenis. Precisamos que as bibliotecas

fomentem o interesse e o gosto pela leitura, que permitam a descoberta do valor que ela tem como meio de busca de sentido, como referência de si mesmo no mundo e para reconhecimento do outro. Bibliotecas onde a leitura não seja concebida como uma forma de passar o tempo, de se divertir, mas como algo imprescindível para um projeto de vida que pretenda superar uma sobrevivência cotidiana (Castrillón, 2019, p. 38).

A Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB) conta com uma biblioteca infantojuvenil, a Biblioteca Infantojuvenil Maria Mazzetti (BIMM), que busca contribuir, mesmo que de maneira localizada, para a questão do acesso a um acervo literário de qualidade para a infância.

A FCRB é uma instituição pública federal que “tem como finalidade ‘o desenvolvimento da cultura, da pesquisa e do ensino’, divulgando a obra e a vida de Rui Barbosa” (Fundação ..., 2021). Localizada em uma das poucas áreas verdes de Botafogo, a Fundação é vista com especial carinho pelos moradores do bairro e com respeito por intelectuais e pesquisadores seja pela produção acadêmica seja pela atuação profissional de seus servidores. A história da Fundação Casa de Rui Barbosa data de 1927, quando é criado o Museu Rui Barbosa, que passa três anos sem investimentos necessários; e é somente em 13 de agosto de 1930 que é efetivamente como museu-casa; então em 1938 ele é tombado pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e em 1966 recebe o status de fundação, tendo suas funções ampliadas (Fundação ..., 2021).

A BIMM preza pela qualidade técnica de seus livros, bem como pela questão do acolhimento da criança para que a experiência seja completa. A própria missão da BIMM é a formação de leitores, o que apresenta alguns desafios como, por exemplo, “produzir um ambiente e um movimento em que [...] possamos progressivamente ampliar a crítica, a liberdade e a criatividade em nossas ações e escolhas” (Britto, 2020, p. 50).

Nesse sentido, a atuação da BIMM, em seus mais de quarenta anos, visa a que a criança saiba que a biblioteca é um lugar agradável no qual é possível estar, do qual é possível se

apropriar e a ele pertencer. Além disso, a BIMM procura respeitar a criança em sua capacidade intelectual com uma seleção de livros que despertem nela, não só o amor pela leitura, mas também sua capacidade de a exercer criticamente, pois como nos diz Silvia Castrillón (2019, p. 84): “ler [...] já não é marca de sabedoria, mas sim de cidadania”.

O objetivo geral da pesquisa é a análise da seleção de acervo literário infantil para a construção de uma biblioteca infantojuvenil comprometida com a promoção desta literatura e a formação do leitor, mostrando a importância deste tipo de leitura para a vida da criança e usando a BIMM como exemplo prático de atuação de bibliotecas infantojuvenis, bem como utilizando seu acervo para exemplificar os critérios técnicos de seleção de acervo literário infantil.

Para que o objetivo geral seja alcançado são propostos cinco objetivos específicos:

- a. Traçar um panorama sobre o que é a literatura infantil e o livro literário infantil e qual é a relevância deles;
- b. Mostrar a importância da atuação da biblioteca infantojuvenil e do acesso a ela;
- c. Analisar a atuação da BIMM;
- d. Identificar critérios e analisar o valor da seleção de acervos;
- e. Oferecer um folheto com a seleção de 160 livros de literatura infantil para pensar a coleção de bibliotecas infantojuvenis.

Para alcançar esse objetivo, no Capítulo 1 abordamos a literatura infantil, - recorte escolhido para este trabalho - suas características e importância nessa fase da vida que nos define – a infância – e abordamos o livro literário, esclarecendo o que é e qual sua relevância para a vida da criança. A seguir, no Capítulo 2, apresentamos as bibliotecas infantojuvenis, - o que seria o ideal a ser realizado; portanto, não usamos nenhuma biblioteca específica -, suas características e sua importância para a sociedade, especialmente para o público ao qual se destina. No Capítulo 3, apontamos a BIMM como exemplo e como objeto de estudo e base para a criação do produto proposto. No Capítulo 4, analisamos critérios para seleção de acervos de literatura infantil – que tem particularidades em relação à seleção de acervos generalizados -, e mostramos a relevância de uma seleção de acervos cuidadosa. No Capítulo 5, propomos como produto deste trabalho, uma seleção de 160 livros para acervo literário infantil. E por fim, apresentamos as considerações finais.

Por ter sido identificado empiricamente que, como existe um déficit de bibliotecas voltadas para o público infantil, que não seja escolar e que preste serviços como o de empréstimo de acervos bem como que existe uma certa confusão acerca do papel da literatura na vida das crianças, e, portanto, nem sempre a seleção de acervo literário infantil é baseada em

conhecimento técnicos é que foi pensado esse trabalho. Sua importância reside na discussão desses temas que são de grande valor, mas pouco discutidos em nossa sociedade.

De acordo com Meireles (2016, p. 46)

a Literatura Tradicional apresenta esta particularidade: sendo diversa em cada país, é a mesma no mundo todo. É que a mesma experiência humana sofre transformações regionais, sem por isso deixar de ser igual nos seus impulsos e idêntica nos seus resultados.

Esse é o motivo pelo qual a literatura é uma manifestação cultural tão valorosa, permitindo que as pessoas que têm contato direto e irrestrito com ela possam desenvolver a capacidade de se tornar mais empáticas, sendo capazes de se colocar no lugar do outro; se tornar mais questionadoras, mais críticas e capazes de não só fazer as perguntas, mas formular soluções possíveis, entretanto, “a leitura não é tábua de salvação de ninguém nem necessariamente nos faz melhores ou mais solidários nem é o leitor um sujeito desarraigado de sua condição de classe ou um ser carente que encontra na leitura a redenção individual” (Britto, 2020, p. 77).

A literatura infantil tem essa prerrogativa de ajudar a compreender, em vez de querer corrigir aquilo que é pessoal e único em cada um, assim como qualquer outro tipo de literatura. Entretanto, é voltada a um público mais específico por ser, talvez, mais poética e mais lúdica, mas não é menos importante. Por isso, é fundamental cultivar o hábito da leitura na infância, para que a criança possa apreender o que se “esconde” dentro dos livros e o que comunica tão significativamente para ela.

Como dito anteriormente, uma das melhores maneiras de trazer a criança para o contexto social é através da literatura infantil, mas a “definição de literatura não é única e absoluta” (Lajolo, 2018, p. 33).

Ainda de acordo com Lajolo (2018), cada momento histórico, cada lugar e sociedade tem suas próprias definições do que é literatura e isto pode depender, não somente de valores estéticos, como linguagem e estilo, mas também de valores políticos como as intenções dos autores e daqueles que detêm o poder de definir o cânone da literatura; portanto depende de e funciona em um determinado contexto.

A literatura infantojuvenil surge como movimento da sociedade europeia em direção a uma infância mais próxima do que conhecemos hoje, no final do século XVII, início do século XVIII (Brenman, 2012).

De lá para cá nos deparamos com enganos em relação ao que é a literatura infantil, já que esta não é afeita ao apetite mercadológico voraz que empurra as editoras a publicar uma

grande quantidade de obras destinadas ao público infantil, sem qualquer profundidade temática ou estética. Como deixa bastante claro Cecília Meireles (2016, p. 72) ao afirmar que “um livro de Literatura Infantil é, antes de mais nada, uma obra literária. [...] Se a criança, desde cedo, fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito”.

Por isso, com adultos e crianças cada vez mais ocupados, o momento de leitura de um livro, em conjunto, se torna um momento especial para conversas, trocas, questões que afligem as crianças, como o medo do abandono (Tatar, 2013). Entretanto, é necessário pensar na qualidade dos livros ofertados e na qualidade de tempo que as crianças passam com seus adultos cuidadores. De acordo com Patte,

No momento em que tantas crianças e jovens se isolam longas horas para ficar face a face com as telas de computador e em que tantos pais têm um emprego de tempo pesado, fora de casa, essas ocasiões de encontro, às vezes breves mais cheias de sentido, se revestem de um sabor particular (2012, p. 124).

A literatura infantil permite que as crianças tenham acesso a “conteúdos ligados à sua condição de seres humanos complexos, sujeitos de sua história e ávidos de narrativas que dialoguem diretamente com seus anseios” (Brenman, 2012, p. 210).

O que ocorre é que crianças não sabem expressar esses sentimentos por não saber nomeá-los e a literatura infantil contribui para que elas sejam capazes de identificar, reconhecer, e elaborar sentimentos e situações, descobrindo maneiras de nomear o seu mundo interior e exterior.

A biblioteca infantil é o lugar em que qualquer criança, de qualquer faixa social, pode entrar em contato com o mundo da literatura; é um espaço gratuito, democrático, que pode ser visitado quando desejado, não sendo uma obrigação acadêmica e que oferece oportunidades de desenvolvimento de suas habilidades sociais e da sua independência. Como nos diz Carvalho,

a biblioteca pública [...] cumpre o papel de oferecer acesso gratuito à literatura e a outros suportes de leitura. Entretanto, essa instituição só ganha sentido, só se transforma em um espaço de aprendizagem quando é frequentada, quando o público entra em contato com o seu acervo e com ela interage (2016, p. 510).

Porque a biblioteca infantil é um lugar de todos e para todos, é tão necessário observar a qualidade do acervo. Especialmente em uma biblioteca pública, como nos diz Andruetto (2017, p. 63-64):

Quando realiza compras com o dinheiro de todos, o Estado deve implementar mecanismos de seleção de altíssima transparência, em busca de livros de maior qualidade e que, por sua vez, agreguem uma diversidade de autores, editores e de estéticas inaugurais ou já existentes em nossa literatura. Isso em vez de fabricar livrinhos que são distribuídos como se fossem balas em estádios ou em praias.

O acesso a este tipo de literatura vai ajudar a criança a se entender e entender como se relacionar com o entorno porque isso gera pessoas que se questionam.

Daí é possível ver a importância de uma seleção de acervo conscienciosa e técnica, pois os livros são fundamentais e é necessário

fazer um esforço para renovar e adequar seus fundos de maneira que possam adquirir o máximo da grande oferta editorial atual. [...] Por outro lado, deve-se aprender a descartar os livros que já não cumprem sua função e enchem o espaço, aparentando uma oferta inexistente (Colomer, 2017, p. 96)

A metodologia adotada será uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa baseada na pesquisa bibliográfica que consiste no exame, levantamento e análise do que já se produziu sobre determinado assunto, esta pesquisa pretende se ater a bibliografia publicada nos últimos 30 anos, no Brasil. A importância desse método de pesquisa está em mostrar exaustivamente o tema proposto, desse modo servindo de base para outras pesquisas ou como orientação para a construção de um conhecimento sobre determinado tema, conduzindo “o leitor a determinado assunto e à produção, à coleção, ao armazenamento, à reprodução, à utilização e à comunicação das informações coletadas para o desenvolvimento de uma pesquisa específica” (Fachin *apud* Leite, 2008, p. 48).

Portanto, inicialmente, será feito o levantamento bibliográfico, que é a busca e seleção de textos em diversos formatos textuais (artigos de periódicos, livros, trabalhos acadêmicos, entre outros) que tratem do tema. Em seguida será analisada a relevância de cada documento coletado, definindo seu escopo e os selecionando. Em continuidade, será realizada a leitura integral e a análise dos textos, identificando e relatando os conceitos importantes para o estudo.

A partir desse trabalho, será efetuada a correlação entre conceitos de diferentes autores de maneira crítica “porque precisamos estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação por nós escolhido” (Minayo, 2016, p. 33).

Também será feita uma pesquisa documental com os documentos da BIMM para fundamentar o capítulo específico sobre esta biblioteca.

Por fim, serão feitas as considerações finais e conclusivas deste estudo expondo constatações em resposta aos objetivos específicos e objetivo geral.

O produto deste trabalho será um folheto com uma lista contendo 160 livros de literatura infantojuvenil que tem por objetivo auxiliar os profissionais que atuam em bibliotecas infantojuvenis e realizam o trabalho de seleção de acervos de modo que seja possível atuar de modo técnico, baseado em conhecimento e diretrizes bem embasadas. Os livros que constam deste folheto servem como sugestões complementares e, também, para ilustrar os critérios de seleção especificados no capítulo 4 deste trabalho.

Como falado, a seguir, no capítulo 1, serão explicitadas as características e a importância da literatura infantil, bem como será abordado o livro literário, esclarecendo o que é e qual sua relevância para a vida da criança.

1 LITERATURA INFANTIL: ARTE AGREGADORA

A beleza dos grandes textos é para todos.
Genevieve Patte. *Deixem que leiam*.

A literatura é uma manifestação cultural muito valorosa, é arte. E arte “nasce do e no pleno espanto de viver; interpela continuamente a condição humana – suas emoções e desejos; e faz assim, não somente em sua forma imediata, mas em todas as formas possíveis” (Britto, 2020, p. 56). Por isso, permite que as pessoas que têm contato direto e irrestrito com ela possam desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro; se tornar mais questionadoras, mais críticas e capazes de não só fazer as perguntas, mas formular soluções possíveis.

Entretanto, a definição de literatura não é inequívoca e singular. De acordo com Facina (2004, p. 10) “[...] toda criação literária é um produto histórico, produzido numa sociedade específica, por um indivíduo inserido nela por meio de múltiplos pertencimentos”. Cabe ressaltar que este fato não implica em erro sobre o conceito de literatura, que uma determinada sociedade em um determinado período histórico está ou estava certa ou errada sobre o que é literatura. Conforme Lajolo,

Cada época e, em cada época, cada grupo social tem sua resposta [sobre o que é literatura], sua definição. [...] vários tem sido os critérios pelos quais se tenta identificar o que torna um texto literário [1] ou não literário: o tipo de linguagem empregada, as intenções do escritor, os temas e assuntos de que trata, o efeito produzido por sua leitura... tudo isso já esteve ou ainda está em pauta quando se tenta definir literatura. Cada um desses critérios produziu ou produz definições consideradas corretas, aceitas durante certo tempo. Funcionam para uso interno daquele grupo ou daquele tempo, e as respostas correspondem ao que foi (ou é) possível pensar de literatura num determinado contexto (2018, p. 34).

A literatura infantil começa a tomar forma – como hoje conhecemos – no final do século XVII com Charles Perrault. O autor francês coleta e adapta contos e lendas da Idade Média lançando *Os contos da Mamãe Gansa*, livro que tinha uma forte “preocupação de fazer uma arte moralizante através de uma literatura pedagógica [burguesa]” (Cademartori, 2010, p. 41). Já no século XVIII, na Inglaterra, havia alguns autores dedicados a escrever para crianças como John Harris e John Marshall (Brenman, 2012). No século XIX,

¹ Nesta pesquisa texto literário é definido como “um texto de ‘codificação plural’, já que nele não intervêm apenas os códigos da língua natural e as normas de literárias de uma tradição concreta, mas também os artísticos, ideológicos, etc., de todo o sistema cultural de uma sociedade” (Colomer, 2003, p. 93).

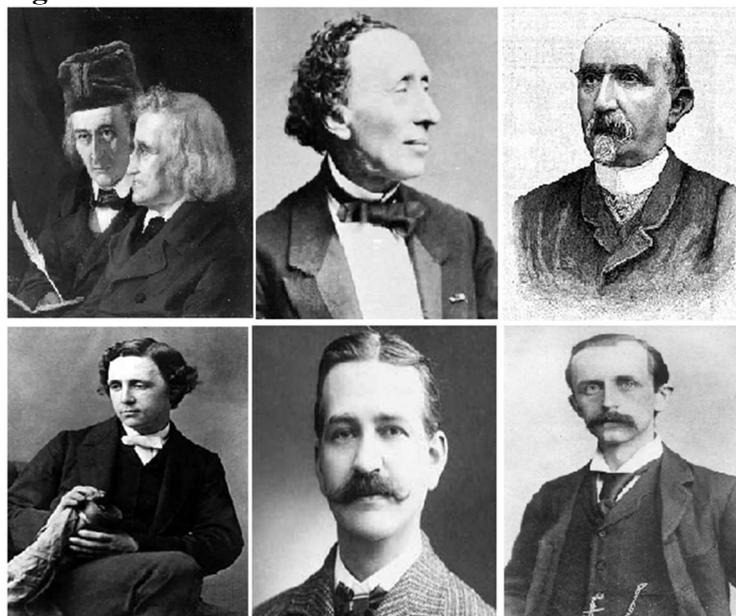
outra coleta de contos populares é realizada, na Alemanha, pelos irmãos Grimm (João e Maria, Rapunzel) alargando a antologia dos contos de fadas. Através de soluções narrativas diversas, o dinamarquês Christian Andersen (O patinho feio, Os trajes do imperador), o italiano Collodi (Pinóquio), o inglês Lewis Carroll (Alice no país das maravilhas), o americano Frank Baum (O mágico de Oz), o escocês James Barrie (Peter Pan) constituíram padrões de literatura infantil” (Cademartori, 2010, p. 39-40).

Figura 1 – Charles Perrault



Fonte: Google Imagens

Figura 2 – Autores de literatura infantil do século XIX



Da esquerda para direita: Jacob e Wilhem Grimm, Hans Christian Andersen, Carlo Collodi, Lewis Carroll, Frank Baum e James Barrie.

Fonte: Google Imagens

Faz-se mister observar que, apesar da falta de reconhecimento, também temos mulheres que escreveram e adaptaram contos de fadas. As mais conhecidas foram Mademoiselle

L'héritier e Madame d'Aulnoy, na França, no século XVII, que “começaram a recolher esses contos populares e dar a eles uma forma mais literária” (Amarante, 2019, p. 33).

Figura 3 - Mademoiselle L'héritier e Madame d'Aulnoy



Fonte: Google Imagens

É nesse ínterim, que a infância surge como uma categoria social, mais próxima do que hoje entendemos por infância. Desse modo há a descoberta desse filão como consumidor e, de maneira crescente, se vê o surgimento de edições exclusivas e autores dedicados a este público. Entretanto, diferentemente do que se sabe hoje, a criança era vista somente como uma preparação para a vida adulta, como um ser incompleto que necessitava de adestramento para se tornar um adulto pleno e funcional. Para isso, “a principal ferramenta para adentrar no mundo adulto era a aquisição das habilidades de ler e escrever” (Brenman, 2012, p. 130). Desse modo, a construção da literatura infantil é voltada para a didática e adaptada “à longa gênese do espírito a partir do pensamento ingênuo até o pensamento adulto, evolução do irracional ao racional” (Cademartori, 2010, p. 43).

Em vista disso, durante muito tempo, a literatura infantil ficou condicionada ao funcional, ao moral e ao didático. Até hoje é possível notar traços bastante fortes dessa inegável relação entre literatura e educação. Mas é importante pontuar que, mesmo tendo em vista essa estreita relação, “não cabe ao gênero o papel de subsidiário da educação formal. A natureza literária já o coloca além dos objetivos pedagógicos, assim como dos ideais, costumes e crenças que os adultos queiram transmitir às crianças” (Cademartori, 2010, p. 8). Literatura é arte e, como tal, deve servir ao questionamento, ao incômodo, à diversidade, em vez de se prestar ao papel de homogeneizar tudo o que passa por ela, trazendo uma única voz embebida de verdade inquestionável e pasteurizada.

No Brasil, a literatura infantil se inicia com Monteiro Lobato, quando lança, em 1921, *A menina do narizinho arrebitado*. Ele também lança um novo momento em que as personagens não têm a função de moralizar as crianças com suas atitudes, elas são livres e aprontam “estripulias” como todas as crianças, fazendo com que houvesse à época, uma excelente recepção de público. De acordo com Cademartori (2010, p. 54),

Monteiro Lobato cria, entre nós, uma estética da literatura infantil, sua obra constituindo-se no grande padrão do texto literário destinado à criança. Estimula o leitor a ver a realidade através de conceitos próprios. [...] O grande desafio das personagens de Lobato é o conhecimento, é por meio do que sabem que elas se impõem. A moralidade tradicional é dissolvida, o grande valor passa a ser a inteligência.

Figura 4 – A menina do narizinho arrebitado, 1920



Fonte: Biblioteca Nacional Digital

Esses casos são de obras escritas especialmente para crianças, mas também houve ao longo da história, casos de obras voltadas aos adultos, “mas que vieram a cair nas suas mãos [das crianças], e dos quais se fizeram depois adaptações, reduções, visando torná-los mais compreensíveis ou adequados ao pequeno público” (Meyreles, 2016, p. 52). Como é o caso, por exemplo, da obra de Jules Verne.

Com a evolução da noção de infância, podemos dizer que a

literatura para crianças deixou de ser uma literatura infantil [no sentido de infantilizada], ou seja, uma literatura para ser ouvida e acatada (não para fazer falar), para uma literatura que busca ou propicia, de diversas formas, o diálogo, a participação ativa das crianças no mundo (Halfon, 2012, p. 59).

Portanto, o que temos (ou deveríamos ter) hoje, depois de séculos de amadurecimento, é que a literatura infantil é, antes de tudo, uma obra literária, uma manifestação artística.

A literatura infantil tem a prerrogativa de ajudar a “compreender melhor o outro, o aleatório, o subjetivo e o fugaz, não a remediá-los” (Halfon, 2012, p. 150), assim como qualquer outro tipo de literatura. É necessário ter a consciência, quando lidamos com crianças,

que não se pode confundir o adjetivo ‘infantil’ (relativo à infância) com ‘infantilizado’. Uma visão infantilizada da criança subestima suas competências e habilidades, desconsidera-a como produtora de cultura. A literatura promove a criatividade, a criticidade e a sensibilidade dos leitores, sejam eles crianças, jovens ou adultos (Barreto, 2021, p 141)

Crianças são seres complexos e

não há nada mais desagradável que um adulto que desdenha as crianças, nem tão tolo quanto alguém que acredita que o diálogo com elas implica se dobrar a seu nível intelectual ou a de seu discurso. Se em nosso tempo a literatura para crianças representa uma esperança é porque, como nenhuma outra criação cultural, ela se presta a propiciar um repensar da relação adulto-criança na qual possamos nos inventar mutuamente (Halfon, 2012, p. 86).

O que ocorre é que crianças, além de neurologicamente não terem o cérebro formado e estarem em plena fase de desenvolvimento psicomotor, não sabem expressar seus sentimentos por não saber nomeá-los. Daí a importância da literatura como arte, especialmente da literatura infantil, pois, como nos diz Lajolo, “a literatura dá existência ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado [*sic*], e, conseqüentemente, do não existente para cada um” (2018, p. 56).

É por esse motivo que a literatura infantil deve oferecer ao seu público um registro rico, respeitoso de sua condição de ser humano complexo, que fale às crianças com respeito e potência, “sem subestimar as capacidades delas, e que se atreve a elaborar as dificuldades existenciais que elas enfrentam e que são impossíveis de ‘traduzir’ no plano estrito da lógica consciente” (Reyes, 2016, p. 62).

Como nos fala Meireles (2016, p. 20), a “Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição. [...] Deixando sempre uma determinada margem para o mistério, para o que a infância descobre pela genialidade da sua intuição”. Yolanda Reyes também fala da literatura infantil como fonte de nutrição quando afirma que é à literatura que “a criança recorre em busca de ferramentas mentais e simbólicas para organizar o fluxo dos acontecimentos e situar-se e revelar-se e decifrar-se” (2016, p. 63).

A literatura tem o poder de nos fazer entrar em contato com o que todos nós, individualmente e em sociedade, temos de pior e de melhor, com aquilo que é diferente, e nos mostra como as coisas poderiam ser, e com aquilo que é o mesmo, mas que talvez não soubéssemos nomear. Fala sobre o mais humano em nós, que todos compartilhamos, e que nos

aproxima, mais do que nos afasta apesar de todas as diferenças culturais que possam se interpor. Porque o material de trabalho da arte são

os sentimentos que fundam o homem – a busca, a perda, o desencanto, o medo, a esperança, o luto, o ciúme, a paixão, a fraternidade – ela é uma linguagem comum a todos os homens, independentes do lugar onde vivemos e da posição deste lugar numa classificação econômico-financeira (Yunes, 2002, p. 162).

Andruetto diz que a literatura reflete uma necessidade básica humana que é a de viver outras vidas que não as nossas, de visitar outros lugares que, de outra maneira, não teríamos acesso, e que isso nos dá acesso a dimensões internas que, talvez, nunca teríamos sido capazes de alcançar sem a literatura. É isso que a literatura faz, assim como toda manifestação estética e artística faz, ela deixa em nós um rastro e “ninguém volta do encontro com a arte sem algum ganho emocional, estético, subjetivo ou cognitivo (ou todos eles juntos)” (López, 2018, p. 57).

Genivieve Patte também fala sobre o aspecto artístico da literatura na vida, de todos, mas especialmente na das crianças:

É o milagre da ficção, da obra de arte que permite a cada um, assim, viver destinos ricos e inauditos; que dá sentido a acontecimentos que surgem na sua vida, graças a criadores de gênio; que permite a cada um traçar caminhos novos no mundo confuso que nos envolve, aprender a se conhecer e se reconhecer em encontros com os outros. [...] A ficção nos abre o mundo da magia, mundo naturalmente familiar às crianças (2012, p. 158).

Quando percebemos a literatura sob este viés podemos estabelecer o que é a literatura para crianças como manifestação artística e cultural, e ela é

um território liberado da linguagem, [que] permite não só recordar o passado de cada homem no sentido etimológico do termo *re-cordis*, “passar pelo coração”: permite abrir espaço em que a criança nos invente, ou, pelo menos, nos possibilite uma maior liberdade para construir um mundo que desterre a violência (Halfon, 2012, p. 85).

Pois é disso que trata, em última análise, a literatura, como diz Reyes, é “uma tentativa gregária de acolher a experiência humana e decantá-la nessa linguagem-outra que a linguagem dos símbolos” (2021, p. 82).

Entretanto, devemos observar uma diferença muito importante: nem todo livro para crianças é uma obra de literatura infantil. Alguns livros não trazem qualquer atributo literário, seja em sua escrita, seja nas ilustrações. De modo geral, estes são livros editados para agradar, que tem pouco risco comercial, trazem personagens licenciados, não apresentam autor, tem uma

linguagem empobrecida e ilustrações simplórias. O mercado de livros para crianças está cheio de

oportunismo que reduzem a zero as possibilidades de significação em prol dos rendimentos mais ou menos rápidos que o produto pode dar. Assim são produzidos muitos livros absolutamente direcionados, carentes de qualquer ambiguidade, que pedem uma única interpretação e afastam toda a complexidade de sentido. Um chamado para que o leitor não pergunte nada, quando literatura é, basicamente, uma interrogação sobre o mundo.” (Andruetto, 2017, p. 119).

Evidentemente, não é necessário afastar esses livros das crianças como se fossem um perigo, elas podem gostar deles e, nós podemos ofertar, caso haja interesse. O problema está em somente oferecer esse tipo de livro, nos quais elas perdem interesse tão rapidamente. Pois “os livros mais interessantes são aqueles que crescem com o leitor, que permitem várias leituras e vários níveis de compreensão” (Guilherme, 2019b, p. 9).

A obra verdadeiramente literária é a que valoriza sua potência estética e lúdica, ela nos sobressalta, nos move, nos permite tomar vários caminhos de interpretação, nos permite aprofundar nosso olhar para nós e para o outro, tem sutileza e profundidade. “Uma obra literária de qualidade reúne adultos e crianças em torno de experiências íntimas, vividas por cada um à sua maneira. Poucos objetos culturais destinados às crianças oferecem semelhante comunhão” (Patte, 2012, p. 155). Até mesmo porque livros bons são bons para todos, já que “um bom livro para crianças se comunica com a nossa infância, com a nossa capacidade de espanto, encantamento e curiosidade sobre o mundo. Essas leituras nunca se esgotam em uma única leitura” (Guilherme, 2019a, p. 9).

Obras literárias infantis acompanham a evolução da criança, que pode ter diferentes estágios de entendimento à medida que relê aquela obra. Muitas vezes há dúvida em oferecer um livro para uma criança com medo que ela não vá entender, mas deve-se confiar em suas capacidades, elas vão saber lidar com esses textos dentro de suas possibilidades, e deve-se observar, também, que ela não vai entender como nós, e não é necessário. Se houver oportunidade, elas são capazes de fazer leituras muito ricas sobre aquilo que achávamos que não veriam. Quando respeitamos toda a potencialidade da criança ela se sente existente no mundo e sente que pode alcançar tudo aquilo que sua alma almeja, isso permite que se desenvolva de maneira mais saudável. Segundo Bettelheim, é fundamental constatar que a obra literária,

para enriquecer a sua vida [da criança], deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em

harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve relacionar-se simultaneamente com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a seriedade de suas dificuldades, mas ao contrário, dando-lhe total crédito e, a um só tempo, promovendo a confiança da criança em si mesma e em seu futuro (2018, p. 11).

A literatura permite diversos tipos de leituras. De uma maneira geral temos as obras contemporâneas e as clássicas; e tanto uma quanto outra tem o poder de cativar leitores de todas as idades, pois como diz Barreto a oferta tanto de ambos os tipos de obras “ampliam e formam o repertório cultural e a bagagem literária das crianças” (2021, p. 154).

Calvino nos diz o que são os livros clássicos:

um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer [...]e] não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular) (2021, p. 11-12).

Por isso, os clássicos são fundamentais. Para Patte,

Um clássico é um livro que, ao nível da criança, de sua experiência e de sua compreensão, trata de maneira eficiente de acontecimentos importantes da existência humana: o nascimento e a morte, a amizade e o ódio, a fidelidade e a traição, a justiça e a injustiça, a dúvida e a certeza. [...] Numa palavra, um clássico é uma obra que propõe ao imaginário da criança uma experiência que ela não pode, provavelmente, encontrar em nenhum outro lugar, pelo menos no mesmo grau de intensidade, e que seria uma pena se ela não conhecesse (2012, p. 150-151).

Geralmente, livros clássicos na literatura infantil são as obras fundantes desse gênero, portanto, livros de contos de fadas. Os contos de fadas, quando editados respeitando sua integridade, facultam às crianças uma possibilidade de ordenar, através do simbólico, aquilo se passa em seu interior e que ela ainda não tem capacidade de exteriorizar, permite à criança vivenciar experiências dúbias de sua personalidade, sem que isso a impacte na vida real. Ela pode sentir medo, protegida pela presença do seu adulto cuidador, pode vivenciar sua raiva, sua inveja, seu descontrole, através das personagens e com isso, poupar a si mesma de vivenciar esses sentimentos no seu entorno familiar e social. Bruno Bettelheim afirma que “por sua própria conta, a criança ainda não é capaz de ordenar e dar sentido a seus processos interiores. Os contos de fadas oferecem personagens nas quais ela pode exteriorizar sob formas controláveis aquilo que se passa em sua mente” (2018, p. 95).

Cademartori complementa a relevância de se apresentar este tipo de obra para as crianças afirmando que

É amplamente conhecida a importância existencial das narrativas clássicas para as crianças. A apresentação sintética, simbólica e essencial de conflitos que atingem as personagens nos contos de fadas permite aos ouvintes a elaboração, igualmente simbólica, dos seus. Desse modo, os contos, clássicos ou populares, facultam não só a identificação, como também possibilitam uma prospecção, ou seja, a reformulação das expectativas pela apresentação de perspectivas novas (2010, p. 62).

Ainda assim, temos assistido a um fenômeno de adaptações inócuas de contos de fadas que os extirpam do que tem de mais precioso que é a fabulação, a subjetividade e o contato com a complexidade da vida para cair nas redes do moralismo, do politicamente correto e da ausência de sentimentos e situações difíceis, desafiadoras ou impiedosas. Amarante fala que isso advém, normalmente, de duas condições: a arrogância e a ignorância.

Arrogância desses adaptadores está em se considerarem nomes da verdade, mas sábios e muito melhores do que aqueles que os precederam. Mas é a ignorância que explica essas interferências. Na maioria das vezes, a intenção era boa, mas com frequência, o adaptador dessas histórias por não estar acostumado a conviver de perto com muita leitura, passa por cima do fato de que não se lê literalmente. Quem não tem intimidade com livros, ignora isso. O fato, então, é que não há por que temer, que esses pontos sejam entendidos ao pé da letra, nem mesmo pelas crianças. Na literatura, a linguagem não é do cotidiano e o bom leitor sabe disso (2019, p. 36-37).

É interessante notar, entretanto, que o clássico também pode ser individual, uma construção pessoal, em que cada família vai eleger aquela obra que fala tão profundamente a eles, mesmo que não diga o mesmo para outras pessoas, visto que “não há textos que possam ser entendidos da mesma forma por todos [...] pois a linguagem está cheia de histórias, impregnada de afetos, de ressonâncias, de lembranças” (Halfon, 2012, p. 52). Bajour afirma que as crianças, desde bem cedo,

começam a montar seu próprio cânone como podem ou como as deixamos fazer. Nas escolhas delas, mas do que a apreensão sobre se estão lendo a literatura “correta”, escondem-se decisões e paixões por vezes insondáveis, que se remetem às formas históricas e concretas pelas quais as culturas da infância dialogam com os livros que são postos a sua disposição ou que são demandados por elas (2021, p. 116).

O processo de canonização da literatura infantil, se dá de maneira um tanto particular, pois, mais do que obras consagradas, canonizou escritores o que, para Andruetto, é o método “de canonização mais perigoso, que pode converter um autor em marca registrada, abarcando

de modo indiscriminado em direção à totalidade de sua obra – incluídos, muitas vezes, textos visivelmente menores ou uma repetição infinita de si mesmos” (2017, p. 37).

Outro caminho que caracteriza a canonização de livros de literatura infantil é representado pela escola e o que ela determina que seja relevante, seguindo preceitos pedagógicos e não, necessariamente, literários. Desse modo, são privilegiadas obras que tratam de algum assunto específico, que tragam algum ensinamento, que sejam úteis e funcionais. Pois se o livro é usado para “trabalhar temas”, reforçando conteúdos programáticos das escolas, então o aspecto literário da obra se perde. E os textos literários

nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções. Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam. Antes de tudo, porém, eles são construção artística, objetos que dizem, mostram, calam e sugerem de um modo e não de outro (Bajour, 2021, p. 26).

Os textos literários, em si, não nos ensinam nada. Eles nos dão ensejo para conhecer, para questionar, ampliam nossa visão de mundo, nossa linguagem, nosso repertório. Eles abrem espaços para conversas, pois viver é complexo, não existem respostas fáceis, mas podemos chegar a conclusões através daquilo que a leitura desses textos nos permite alcançar (Guilherme, 2019a; 2019b). Além disso, “constatamos recentemente que a linguagem é capaz de estimular a vida mental das crianças, influenciando sua cognição e subjetividade, assim como suas percepções do ambiente social, das pessoas e de si mesmas” (Tolentino, 2022, p. 58).

Temos, ao longo do tempo, nos deparado com enganos em relação ao que é a literatura infantil, devido a uma grande quantidade de obras destinadas ao público infantil, ser editada para satisfazer, sem qualquer profundidade temática ou estética, os interesses pedagógicos que alguns esperam que ela tenha, fazendo com que o livro voltado para a infância tenda a ser “asséptico e neutro” em vez de ser “estremecedor, incômodo, comovente ou indomável” (Andruetto, 2017, p. 199). Como deixa bastante claro Bajour (2021, p. 31), as crianças “podem se relacionar com livros que os desafiam, que não os infantilizam, [...] que dialogam com [sua] sensibilidade estética [...] sobretudo numa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade, pergunta em aberto”.

É imprescindível permitir que a criança leia de tudo, independentemente do grau de dificuldade que possa estar associado à obra, porque elas próprias podem decidir se estão prontas para aquele tipo de livro. É nosso papel permitir “acesso ao conhecimento do mundo do jeito que ele é, a livros que descrevam como ele é, tanto quanto elas próprias desejarem saber” (Noldelman, 2020, p. 44-45), já que

as obras infantis que respeitam seu público são aquelas cujos textos tem potencial para permitir ao leitor infantil possibilidade ampla de atribuição de sentidos aquilo que lê. A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor, em livros usados como transporte de intenções diversas, entre elas o que se passou a chamar de “politicamente correto” a nova face do interesse pedagógico, que quer se sobrepor ao literário (Cademartori, 2010, p. 17).

Nos últimos quatro anos, temos visto debates sobre censura de obras em escolas e nos vestibulares e é vital

Acredita[r]mos fortemente não apenas na importância do princípio democrático da liberdade do pensamento e da expressão, mas também no bom senso básico das crianças. Acreditamos que elas sejam inteligentes demais (ou talvez rígidas demais) para serem tão facilmente subvertidas como a maioria dos censores e pretensos censores imaginam que seriam (Nodelman, 2020, p. 17).

Não há motivos para temer livros impróprios para crianças, pois o moralismo nada mais é do que o “resultado de se olhar na superfície, de perder(-se) o particular. Medo de mostrar a vida como é: intensa, assombrosa, desagradável e incorreta” (Andruetto, 2017, p. 100). Como dito anteriormente, a vida é complexa e não existem respostas fáceis.

Muitos pais e educadores ainda se apoiam na ideia de que temas difíceis como morte, guerras, doenças e medos não são para crianças. Mas perpetuar essa concepção é uma construção social que pode ser combatida, já que

argumentar que não pertencem [essas obras] ao ‘universo infantil’ é referir-se a um acomodado e redutivo - além de improvável - modelo teórico-abstrato do que seja a infância. Crianças, na vida concreta, inconscientemente ou não, buscam seu autoconhecimento e sua identidade; têm sentimentos e razão; sonham e se apaixonam, têm dúvidas, medos e prazeres; ficam perplexas diante da existência de múltiplos pontos de vista; têm dificuldade de separar realidade e fantasia. Em suma, são essencialmente seres humanos (Azevedo, 2004, p. 43).

O que tem acontecido é que pela falta de tempo, os pais têm relegado à escola e à literatura o lugar de educador do filho, por meio dos quais ele pode aprender a ser um cidadão exemplar. Outro motivo que a falta de tempo impõe é que “para discutir um livro com as crianças, é preciso que ele tenha lido primeiro e ele não ‘pode’ perder tempo com isso. É preferível oferecer as crianças livros festivos, sem grandes discussões” (Amarante, 2019, p. 56).

Mas a grande força da literatura está, justamente, em abrir portas, e não em se encerrar atrás de um discurso que se pretende detentor da verdade, homogeneizando a existência.

Por meio da leitura de textos literários podemos,

No mínimo, permitir às crianças o conhecimento do mundo nos dará a liberdade de discutir o assunto, de compartilhar com elas nossas opiniões a respeito; ao passo que, se escolhermos mantê-las ignorantes a respeito das coisas que desprezamos, supondo que assim as estaremos protegendo, vamos nos privar da oportunidade de realizar tais discussões (Nodelman, 2020, p. 43).

E essa privação de discussões, certamente, nos empobrece enquanto indivíduos sociais, porque, assim, é possível tomar conhecimento sobre algo, refletir sobre aquilo sem nunca ter que viver na prática (Nodelman, 2020).

Outro motivo para censura que temos visto é o “cancelamento” de autores, através de um revisionismo de suas obras feito de maneira anacrônica. Esse revisionismo não se sustenta dado que “as formas literárias são produtos históricos que buscam expressar realidades também históricas, e não elementos universais e atemporais” (Facina, 2004, p. 21-22); portanto, a literatura é condicionada por fatores culturais, sociais e econômicos.

Naturalmente, é necessário encarar as obras especialmente as que transmitem uma ideia hoje ultrapassada por avanços civilizatórios, com uma visão crítica, de modo que suscite discussões sobre questões que temos que conhecer para que possamos não as repetir. É o que nos diz Patte (2012, p. 211):

As releituras críticas devem então ser feitas com todo o distanciamento necessário e apoiar-se em julgamentos equilibrados. Sob o pretexto de que a sociedade rejeita, e legitimamente, certas maneiras de pensar e descobre outras novas, não se pode condenar de forma sistemática toda obra forte que veicule valores do passado [...]. Tais obras fazem refletir sobre como modos de pensar considerados vigentes em uma época deixam de ser vigentes ou de parecer aceitáveis em outra, assim também, as obras de agora, influenciadas pela moral dominante de nosso tempo, serão sem dúvida questionadas pelas gerações que virão.

Existe ainda, outra questão desta ordem, imposta de maneira mais pessoal, que é a tentativa de tirar do alcance das crianças livros que tratem de temas incômodos, disruptivos, que as fazem sentir medo ou angústia. Muitos adultos cuidadores ainda acreditam que

a criança deve ser afastada daquilo que mais a perturba: suas angústias amorfas e inomináveis, suas fantasias caóticas, raivosas e mesmo violentas. Muitos pais acreditam que só a realidade consciente ou imagens agradáveis e

otimistas deveriam ser apresentadas à criança – que ela só deveria se expor ao lado agradável das coisas. Mas essa dieta unilateral nutre apenas unilateralmente o espírito, e a vida real não é só sorrisos (Bettelheim, 2018, p. 14-15).

É imprescindível começar a acreditar na capacidade das crianças de lidar com o que nos perturba, com o que acreditamos que ela não dará conta; sentimentos que consideramos negativos como raiva e tristeza fazem parte do mundo interior infantil, pois são sentimentos naturais do ser humano, e a criança não será uma pessoa, ela já é. Elas podem se alimentar dessas narrativas, na segurança de seu lar, dessa forma contribuindo para sua elaboração do que significa estar no mundo. Cada criança é única, a maturidade emocional e psíquica não tem necessariamente a ver com sua idade fisiológica, é preciso observar cada criança. Elas nos darão pistas sobre aquilo com o que conseguem lidar (Andruetto, 2017; Brenman, 2012).

Dito isso,

é preciso reconhecer que a sensibilidade da criança não pode ser impunemente confrontada a toda e qualquer prova. Não se pode, sob o pretexto de torná-la lúcida, esquecer que sua sensibilidade ainda não atingiu a maturidade e que certos choques são pesados demais para suportar (Patte, 2012, p. 218).

Cabe ao adulto cuidador, ao bibliotecário, ao professor, a sensibilidade de notar, através da reação da criança e daquilo que ela nos comunica, mesmo que ainda não saiba falar, até onde pode ir.

1.1 A leitura

Eliana Yunes faz uma análise do verbo ler que é muito enriquecedora para entendermos sobre a importância da leitura. Ela diz:

Como sabemos, a base etimológica da palavra leitura é o verbo ler. Leitura, portanto, significa o ato de ler. [...] Ler provém do verbo *legere* latino, que também em latim tem a mesma significação. No entanto, muitas vezes a história da palavra nos surpreende. Se consultarmos um dicionário de latim veremos que *legere*, em sua primeira acepção, denotava o ato de colher, ajuntar, armazenar. [...] Os dicionários semânticos da língua latina não explicitam com precisão como se deu esta transferência semântica. Para os homens dos tempos míticos a colheita significava o alimento sagrado. Colhia-se para armazenar o produto, a fim de assegurar a sobrevivência no inverno [...] Mas colher não consiste apenas em apanhar e juntar, mas também em selecionar, escolher os frutos da terra. [...] Se *legere* era colher e armazenar, *legere*, no sentido de ler também implica o ato de colher e de armazenar. [...] Poderíamos dizer que aqui o ato de colher é o ato de colher conhecimentos que são armazenados na memória, o grande celeiro dos nutrientes da vida

peessoa e da história coletiva de uma sociedade? Para nós é justamente isto que o ato de ler significa (Yunes, 2002, p. 69 e 71).

Leitura é uma atividade que produz sentido, depende do leitor para existir, alguns vazios são preenchidos pela imaginação, pela vivência, pelos anseios do leitor. E, da mesma forma, o texto age sobre o leitor, de alguma maneira, transformando-o, contribuindo para uma visão mais crítica, e agindo como agente de mudança (Cademartori, 2010).

Mas o que caracteriza um leitor? Segundo Azevedo, um leitor pode ser descrito como aquelas pessoas “aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento” (2004, p. 38).

Entretanto, antes da leitura da palavra, vem a leitura de mundo. A cultura oral permanece extremamente arraigada nas pessoas e passa de pais para filhos através das cantigas tradicionais, jogos, parlendas e adivinhas, por exemplo. Como nos diz Yunes, “o melhor exemplo de que há uma leitura oral precedendo à escrita é o das crianças: muito antes de perceberem uma letra, leem gestos e sinais de agrado e ou desagrado no rosto das pessoas, aprovação, acolhimento ou rejeição, sem quaisquer lições” (2002, p. 56).

Paulo Freire complementa essa noção ao afirmar que

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (2011, p. 19-20).

Ler permite nos conectar com que foi feito e pensado antes de nós, nos permite acessar aquilo que nos assusta e desconserta e descobrir que não somos os únicos, mas sim, fazemos parte do conjunto da humanidade; ler é, portanto, “uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (Silva, 2011, p. 51).

Tradicionalmente, “dada as condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, a leitura, enquanto atividades de lazer e atualização, sempre se restringiu a uma minoria de indivíduos que teve acesso à educação” (Silva, 2011, p. 43); portanto, a leitura é um exercício elitista a que somente uma pequena parcela da população tem acesso, seja por falta de possibilidade de estar em locais de cultura, seja por não a perceber como algo significativo.

Consequentemente, há bastante resistência ao ato de ler, já que

as diferenças entre culturas e pontos de vistas, que influem diretamente no modo de vida e valores de determinado grupo, são uma natural resistência à aceitação e ao desenvolvimento da leitura. São, ao mesmo tempo, obstáculos sociais, culturais e psíquicos, e não apenas físicos, como a distância dos centros de leitura; ou econômicos, como a falta de condição para a compra de livros. Questões como o tempo gasto durante o ato de ler são impedimentos, talvez devido à utilidade prática da leitura, que é subjetiva, enquanto que em muitos casos a presença física do indivíduo, ou sua ocupação com afazeres seria mais producente (Vieira, 2020, p. 53-54).

Em vista disto, ler deve ser considerado uma questão de políticas públicas, pois é agente de cidadania e “permite um exercício pleno da democracia” (Castrillón, 2019, p. 19). Pettit complementa essa ideia dizendo que

não pode ser considerado um luxo ou uma faceirice o fato de se poder pensar a própria vida com a ajuda de palavras que ensinam muito sobre si mesmo, sobre outras vidas, outros países e outras épocas. E isso por meio de textos capazes de satisfazer um desejo de pensar, uma exigência poética, uma necessidade de relatos, que não são privilégio de nenhuma categoria social. Trata-se de um direito elementar, de uma questão de dignidade (2013, p. 51).

Não obstante, não podemos lançar sobre a leitura ou os livros uma aura de “salvador”, visto que “a literatura infantojuvenil de qualidade não garante a felicidade [...], possibilita que nossa mente se torne mais flexível e livre, capaz de compreender a complexidade do mundo” (Brenman, 2012, p. 224). Realmente, a literatura não transforma todo o mundo, mas “pode fazê-lo ao menos habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros” (Reyes, 2021, p. 28).

Nesse sentido, a formação de leitores é um mecanismo de garantia do estado de direito, porque ler não é, em si, uma atitude que vai mudar para melhor ou pior o comportamento de alguém e mesmo que a leitura não garanta – sozinha – a democracia, a ausência da possibilidade de ter acesso à leitura, certamente, pode atrasar a sociedade de maneira geral (Castrillón, 2019; Halfon, 2012). E como diz Luiz Percival Britto (2020, p. 140) “poder ler é um direito, ler é exercê-lo”.

Ademais, ler é um esforço consciente que deve ser feito. Ler não é sempre fácil e prazeroso, pois

a leitura provoca uma infinidade de emoções. Não sentimos só prazer quando lemos. Podemos nos sentir acuados por um texto, desafiados, aborrecidos ou entediados. Abandonamos os livros com os quais não conseguimos dialogar, lutamos com as leituras mais difíceis e ficamos felizes por conseguir avançar e conhecer, por exemplo, a escrita de um clássico, depois de muito trabalho (Carvalho, 2018, p. 108)

Em razão disso, é tão importante que as crianças tenham acesso à leitura, aos livros. Que para além do discurso de que elas devem ler, haja alguém ao seu lado para partilhar desse momento. Um adulto disponível e que abraça esses instantes como uma oportunidade de compartilhamento única, porque se “seu corpo, seus gestos ou entonações traem o profundo mal-estar ou tédio que de fato lhes causa essa atividade, é isso que as crianças ouvirão” (Petit, 2019, p. 151).

É como nos diz Reyes, que o que vai fundamentar a relação da criança com a leitura é o binômio adulto-criança, quando ela descobre que esse momento de leitura “é uma espécie de encantamento capaz de alcançar o que é essencial na infância: a certeza de que, enquanto dure a história, papai ou mamãe não irão embora” (2021, p. 35).

1.2 Leitura compartilhada

Antes de a criança começar a ler sozinha, ela faz a leitura compartilhada com seus pais. Esses momentos podem ser de grande conexão entre adultos e crianças, quando se está prestando atenção, quando o adulto está inteiramente presente de corpo e alma, sem pressa, assim como a criança sempre está, pois, “a leitura para ser plenamente desfrutada, não pode prescindir da intimidade e da confiança” (Patte, 2012, p. 12). O adulto cuidador deve estabelecer “uma relação afetuosa e relaxada [com o ato de ler] de forma que a criança perceba que ler livros é uma atividade [...] que compartilhada pode ser muito agradável. Algo importante para a sua atitude diante da leitura” (Colomer, 2017, p. 83).

Para a criança, esse é um momento de nutrição extraordinário, “não é à toa que a Sociedade Brasileira de Pediatria aponta a construção de vínculo como o primeiro ganho resultante da leitura com uma criança, já que, no fundo, ler com os pequenos é uma forma de estar junto” (Guilherme, 2019c, p. 4). Principalmente, quando ela tem seu tempo respeitado: seu tempo de perguntas, seu tempo de silêncios, seu momento para comentar coisas que parecem sem conexão com a história, seu tempo de compreensão.

Quando lemos com crianças é preciso respeitar seu tempo na leitura, quando lidamos com crianças pequenas e bebês, isso é especialmente verdadeiro. Crianças até os 3 anos de idade, de uma maneira geral, não tem capacidade neurológica de ficarem quietas por muito tempo. Alguns pais / adultos cuidadores, se frustram, pois gostariam que as crianças prestassem atenção na história que estão contando. Mas o que significa prestar atenção na leitura? López nos responde que crianças pequenas

tem uma relação fluida com os livros, não é ainda um leitor convencional: lê seu livro chupando-o, sacudindo-o, de trás para frente ou sem uma ordem ao folhear; no entanto, seus sentidos estão alertas e são capazes de perceber qualquer forma, cor, textura, a relação entre palavras e imagem que o adulto fornece, o sentido musical da linguagem. Ou seja, além da apropriação poética das palavras, da língua do relato, da narração, acrescenta a possibilidade de percepção visual e organizativa da imagem. Assim como aquilo que não é tátil, nem visual, nem auditivo, mas que ocorre em outro nível da sensibilidade, que é afetivo e intraduzível muitas vezes. Um bebê que folheia e puxa para frente e para trás um livro literário com interesse está imerso, então, no território da arte (2018, p. 52).

Em vista disso, é fundamental entender que a criança pequena não lê como nós, mas lê, e que para introduzi-la no mundo da literatura é preciso “reconhecer que não existe uma prática ideal e desejável de leitura, e que tanto no nível da sociedade como no dos indivíduos coexistem múltiplas práticas de leitura: diferentes maneiras de ler e diferentes propósitos para a leitura” (Castrillon, 2019, p. 92).

Dito isto é possível observar que a criança pequena muitas vezes brinca com livro e parece que não está lendo, “só brincando”, esquecem que

o objeto-livro e seus conteúdos, textos e ilustrações parecem conjugar-se para fazer da leitura essa experiência espacial. O aspecto material do livro, quando se trata do códex, contribui provavelmente para seu caráter hospitaleiro. É comum ver bebês pousarem um livro sobre a cabeça como se fosse um telhadinho. O livro é uma espécie de cabana que se pode carregar consigo (Petit, 2019, p. 46).

Neste brincar, imaginar e “inventar moda” é que as crianças vão se colocando no mundo, vão descobrindo esse lugar que elas ocupam e vão se descobrindo no processo.

É relevante observar que as crianças são capazes de fazer interpretações complexas, quando tem oportunidade para isso, tanto quando o adulto a estimula, quanto pelo tipo de livro que oferecido a ela. E, portanto, deixar de lado uma prática bastante comum que é perguntar se a criança entendeu a história, perguntar o que o texto quis dizer, pois um texto literário significa coisas diferentes para pessoas diferentes e a criança não tem que ter a obrigação de adivinhar o que o adulto entendeu para responder corretamente a essas perguntas.

De acordo com Bettelheim,

As interpretações adultas, por mais corretas que sejam, roubam da criança a oportunidade de sentir que ela, por conta própria, por meio de repetidas audições e rumações acerca da história, enfrentou com êxito uma situação difícil. Nós crescemos, encontramos sentido na vida e segurança em nós mesmos por termos entendido e resolvido problemas pessoais por nossa conta, e não por eles não terem sido explicados por outros (2018, p. 29).

A criação literária permite aos pais a oportunidade de criação de “um cenário diferente da vida real cheia de normas e obrigações, para ouvi-los, para conversar com eles [os filhos] em outros registros e para se inteirar de suas necessidades emocionais” (Reyes, 2016, p. 64). E tudo aquilo que foi processado pela criança de uma maneira hoje, pode ser percebido de forma diferente em outro momento, até mesmo porque “graças a livros de qualidade, crianças e adultos têm, na verdade, coisas a dizer uns aos outros” (Patte, 2012, p. 124). Uma vez que, “sem dúvida, ao contar histórias, oferecemos às crianças um arsenal de vivências e de personagens para brincar de viver” (Halfon, 2012, p. 46) e, da mesma forma, “não nos esqueçamos, o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas [do] do autor” (Petit, 2013, p. 27). Genevieve Patte resume essa questão dizendo que

É possível deixar a criança leitora livre para fazer suas múltiplas interpretações, mesmo que sejam desconcertantes para o adulto, mesmo que não pareçam corresponder “à intenção do autor”. É justamente isso que interessa. A criança que lê ou escuta uma história é o sujeito e, à sua maneira, o autor. Ela está livre para viver o relato como bem entende, como precisa (2012, p. 61)

Além disso, temos acompanhado o escalar da pressa como modo de funcionamento dos indivíduos sociais, e com a correria para dar conta de tudo que nos demanda a vida “nossas crianças e jovens estão imersos em uma cultura de pressa e tumulto que os iguala a todos e que os impede de se refugiar, em algum momento do dia ou, inclusive, de sua vida, no profundo de si mesmos” (Reyes, 2021, p. 27). Por isso, com adultos e crianças cada vez mais ocupados, o momento de leitura de um livro, em conjunto, se torna um momento especial para conversas, trocas, questões que afligem as crianças (Tatar, 2013).

O acompanhamento de ações imaginárias, relatadas mediante o simbolismo da linguagem, além do divertimento, permite uma reordenação afetiva e intelectual das vivências, que respondem às necessidades infantis. Isso não se restringe ao fato de a história provocar reações afetivas individuais. O espectro é mais amplo. A narrativa ficcional possibilita que tendências afetivas sejam generalizadas por meio da simbolização (Cademartori, 2010, p. 62-63).

Isso significa dizer que esse momento criado pela leitura, especialmente de textos literários, permite a criação de possibilidades de elaboração de si, do outro e do mundo, permite que as crianças possam reclamar sua posição de sujeitos, uma vez que tudo aquilo que lemos

se nos toca, se nos diz alguma coisa do mais profundo de nós, nos marca (Lajolo, 2018; Petit, 2013).

Não existe nenhuma garantia de que ler com as crianças fará delas leitoras no futuro, mas é correto que dividir esses momentos de leitura “serve para encontrar um outro tempo, um outro ritmo [...] de viver de um jeito mais lúcido, mais intenso, mais divertido ou poético. E um mecanismo para participar de algo mais vasto do que nós mesmos” (Petit, 2019, p. 68).

Daí pode-se observar a importância do acesso a bibliotecas infantojuvenis como facilitador do contato com este tipo de literatura e de oportunidade de troca.

2 BIBLIOTECAS INFANTOJUVENIS: UTOPIAS POSSÍVEIS

As bibliotecas para crianças abrem um caminho, quando se definem como uma comunidade humana, plena e inteira. Lugar de encontros de uma grande riqueza, elas se abrem largamente às diferentes gerações e aos diferentes modos de informação, saber e lazer
Genevieve Patte. *Deixem que leiam*

Neste capítulo vamos tratar das bibliotecas infantis e de como elas devem ser idealmente, desse modo, não trataremos de bibliotecas específicas. Mas antes, vamos conceituar a biblioteca:

A palavra biblioteca tem sua origem no grego e no latim, respectivamente *bibliothéke* e *bibliotheca*, resultante da fusão de *biblion* – livro e *théke* ou *theca* – caixa ou armário. Etimologicamente, lugar de proteção dos livros. Na contemporaneidade, constitui-se numa instituição pública ou privada, local onde se encontra, de forma sistematizada e dinamizada, a informação em livros, periódicos, audiovisuais e multimeios (Freitas, 2001, p. 118-119).

A história das bibliotecas nasce desde quando o homem desenvolveu habilidades de escrita e passou a integrar sociedades mais complexas, com isso surge a necessidade de proteger a informação através da salvaguarda do suporte, de acordo com Medeiros

As primeiras bibliotecas surgem controlar informações sobre negócios, guardar as fórmulas mágicas, os cantos, e também o conhecimento sobre astrologia e agricultura. Encontraram-se registros também do que se pode considerar como primeiros os ‘dicionários’ (2019, p. 71).

Ao longo do tempo é possível notar que a biblioteca abrigava documentos em diversos suportes, de acordo com o material disponível para escrita em cada sociedade, desde tabuletas de argila, pergaminhos, papiros, até os livros como entendemos hoje. E que de um modo geral, servia a propósitos políticos de manutenção de *status* e poder e, também, serviam a “uma cultura religiosa [...] a que tinham acesso apenas os que faziam parte de uma certa ‘ordem’” (Galvão, 2014, p. 214). A maior parte das bibliotecas que temos notícias hoje eram religiosas, particulares: de governantes ou pessoas muito ricas, ou de um projeto de governo que pretendia agrupar a maior parte do conhecimento da época.

Para demonstrar isso, a seguir veremos um quadro sobre as descobertas mais importantes das bibliotecas mais significativas da Antiguidade.

Quadro 1 – Bibliotecas da Antiguidade

Bibliotecas	Período	Local	Tipo
Biblioteca de argila	Entre 4.110 a. C e 3.300 a. C.	Uruk – Suméria	Biblioteca religiosa
Biblioteca do Palácio de Gizé	III milênio a. C.	Gizé – Egito	Biblioteca de governante
Biblioteca do Templo Funerário Ramesseum	Século XII a. C.	Tebas – Egito	Biblioteca religiosa
Biblioteca do rei assírio Assurbanípal	Século VII a. C.		Biblioteca de governante
Biblioteca de Alexandria	Século III a.C.	Alexandria – Egito	Projeto de governo
Biblioteca de Constantinopla	Entre 317 a. C. e 361 a. C.	Constantinopla – Grécia	Projeto de governo
Biblioteca de Pérgamo	Século I a. C.	Pérgamo – Grécia	Projeto de governo
Biblioteca de Lúcio Calpúrnio Pisone	Em torno de 70 d. C.	Herculano – Itália	Biblioteca particular
Biblioteca Úlpia	Entre 112 d. C. e 113 d. C.	Roma – Itália	Projeto de governo
Biblioteca de Adriano	Entre 132 d. C. e 134 d. C.	Atenas – Grécia	Biblioteca de governante
Biblioteca de Celso	135 d. C	Éfeso – Anatólia (atual Turquia)	Biblioteca de governante

Fonte: Medeiros (2019)

Como é possível perceber, quando do aparecimento das primeiras bibliotecas, a questão do público não era considerada de nenhuma maneira; até mesmo porque nesta época, um grupo bastante pequeno de pessoas era considerado cidadão: homens de uma determinada classe social e clérigos. Como diz Freitas “as bibliotecas funcionavam como depósito de livros e eram consideradas locais mais ou menos sagrados, de caráter privativo, reservadas aos sábios e nobres” (2001, p. 119).

O tema de acesso somente começa a ser pensado a partir do século XIX “quando duas necessidades se impõem socialmente: é preciso conservar os livros e os documentos e, ao mesmo tempo, difundir ‘boas leituras’ para um novo público leitor” (Galvão, 2014, p. 214).

As bibliotecas, inicialmente, eram organizadas de acordo com o seu acervo e não de acordo com o seu público. Atualmente, busca-se considerar essa demanda, chegando-se ao conceito de biblioteca como um espaço no qual acervo e público relacionam-se, o que significa uma mudança qualitativa da idéia de coleção de livros para centro de informação e formação. Assim, a biblioteca passa de lugar de proteção de livros para local de informações, buscando cada vez mais aproximar-se da comunidade onde se encontra, através da promoção de atividades educacionais e culturais (Freitas, 2001, p. 119).

Com essa exigência de atendimento a diversos públicos começa a se delinear as bibliotecas como hoje conhecemos e levaram a instituição a se especializar para atender toda a diversidade da população. De acordo com a convenção no campo da Biblioteconomia, as bibliotecas podem ser divididas em cinco categorias, de acordo com sua finalidade de atuação: nacional, pública, escolar, universitária e especializada. A biblioteca infantil, diante desta classificação, é considerada uma biblioteca pública. De acordo com o documento Manifesto da Biblioteca Pública IFLA-UNESCO 2022, a biblioteca pública é

o centro local de informação, disponibilizando todo tipo de conhecimento e informação aos seus usuários. Ela é um componente essencial das sociedades do conhecimento, adaptando-se continuamente a novos meios de comunicação para cumprir sua função de fornecer acesso universal a informações e permitir que todas as pessoas possam fazer uso significativo da informação. Ela fornece um espaço de acesso público para a produção de conhecimento, compartilhamento e troca de informações e cultura, como também a promoção do engajamento cívico (2022)

Portanto, o serviço prestado por uma biblioteca pública infantil é este de ser o centro de informação que foca sua atuação no público infantil.

A importância dada às bibliotecas infantis ainda é pequena e o enfoque nesse tipo de espaço ainda é um fenômeno pouco usual. Não é comum que haja bibliotecas públicas destinadas especificamente a este público, de uma maneira geral, as bibliotecas que têm como usuários as crianças, são as escolares. Entretanto, as bibliotecas infantis têm particularidades, já que possui “um ambiente mais descontraído e informal do que os demais tipos de bibliotecas” (Senna; Barbosa; Souza, 2017, p. 116) ao mesmo tempo em que “não é nem um acessório da escola, nem um divertimento republicano. É uma necessidade cívica e científica” (Melot, 2019, p. 140).

É imprescindível fazermos a diferenciação entre as bibliotecas infantil e escolar. Apesar de terem como foco a leitura e atenderem ao mesmo público, a biblioteca escolar tem a função de dar apoio pedagógico à escola, ela se apresenta como um “um importante recurso para complementar o ensino da sala de aula, pois proporciona contato do aluno com as mais diversas fontes de informação” (Souza, Santos, Mafra, 2021, p. 604). O papel da biblioteca escolar é atender à comunidade escolar e atender as diretrizes do MEC, de modo que, sua finalidade é pedagógica. Já a biblioteca infantil tem o papel de estreitar laços entre os diversos tipos de usuários e a literatura infantil e livros para crianças. Sua finalidade é global, de formação pessoal, de promoção da leitura.

Não há como negar que uma grande parcela (talvez a maior) das crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade, encontram com a literatura infantil somente no espaço escolar. A escola é, portanto, um “espaço privilegiado de aproximação da criança com a literatura” (Faria, 2004, p.56). Devido às escolas, temos uma possibilidade de aumentar a quantidade de leitores em potencial. De acordo com Azevedo,

foram produzidos no último ano [2019] cerca de 68 milhões de livros de literatura infantil e juvenil, 17% de um mercado de 400 milhões de livros. Sabemos que essa produção não seria tão expressiva se não fossem as adoções escolares (2001)

Entretanto, podemos ver com Vieira (2020) que a biblioteca escolar sofre com algumas questões que as impedem de trabalhar mais ativamente na formação de leitores:

- Ausência de profissionais adequados: em muitas bibliotecas escolares o profissional responsável é um professor e não um bibliotecário. Desse modo, mesmo que atento a questões pedagógicas, questões relativas ao pleno funcionamento de todos os serviços de uma biblioteca, escapam a ele;
- Ausência de autonomia para formar o acervo: especialmente em escolas públicas, a maior parte do acervo é determinado por programas governamentais e/ou por Secretarias de Educação que visam à formação pedagógica do aluno;
- Dificuldade e/ou ausência de acesso ao acervo: “a maioria das escolas não possui bibliotecas, e, aquelas que possuem, são geralmente mal utilizadas” (Silva, 2011, p. 40). A má utilização da biblioteca no espaço escolar se dá, geralmente, pois elas se tornam um depósito. As crianças não têm acesso aos livros pois ou não há profissionais disponíveis, ou não há espaço para montar o acervo ou, ainda, há o “medo da perda de exemplares e que eles estraguem quando postos em circulação” (Carvalho, 2018, p. 38)

Na biblioteca escolar, a criança tem a obrigação de frequentar o espaço, não é uma escolha, é uma imposição pedagógica. O mesmo ocorre com a leitura literária nesse espaço, apesar de que seja “só nas leituras desinteressadas que pode acontecer deparar-se com aquele que se torna o ‘seu’ livro.” (Calvino, 2021, p. 13),

nossas escolas, tirando as exceções de praxe que por sorte existem, infelizmente não estão preparadas para lidar com a literatura e acabam transformando o que deveria ser uma leitura intuitiva, pessoal, prazerosa, livre, emocional, um contato espontâneo com o discurso poético e com a ficção em uma atividade didática, compulsória, impessoal e utilitária. Uma

leitura para ser avaliada através de critérios bons para as matérias informativas mas estranhos à literatura. Uma leitura com perguntas cujas respostas já estão pré-determinadas nas fichas preparadas por editoras. Tento dizer que uma abordagem unicamente utilitária de um texto literário não é adequada, nem vai contribuir na formação de nenhum leitor (Azevedo, 2001).

Além disso, a literatura é o lugar do ambíguo, das incertezas, do contraditório, da pluralidade de vozes e discursos. No espaço acadêmico, em geral, não há espaço para o subjetivo, pois é necessário quantificar para avaliar a evolução do aluno. A leitura é um processo de produção de sentidos pessoais e culturais, entretanto,

lamentavelmente, na vida escolar o comentário dos livros tende a ajustar-se a objetivos pré-determinados pelos professores, o que pode anular a eficácia do comentário compartilhado. [...] O diálogo mantido não leva em absoluto as crianças a refletirem sobre o conto, senão a tentar adivinhar o que a professora deseja que elas respondam. (Colomer, 2017, p. 84-85)

Ninguém lê o mesmo texto; a mesma leitura pode evocar sentimentos e provocar discussões internas diferentes, pois, como dito anteriormente, a leitura é um processo de produção de sentido e, desse modo, depende de fatores externos à decodificação do signo, somente. A bagagem literária e de vida da pessoa que lê vai influenciar indiscutivelmente o sentido que ela vai tirar da leitura.

A literatura não serve para abordar temas, receber respostas unívocas, ser quantificada de maneira utilitária; literatura é liberdade. Colomer encerra essa discussão afirmando que

sem programações escolares, métodos específicos ou exercícios sistemáticos, as crianças imersas em um contexto literário estimulante progridem muito mais rapidamente: na familiarização com diferentes possibilidades de estruturar uma narrativa ou alguns versos, nas expectativas sobre o que se espera dos diferentes tipos de personagens, na existência de regras próprias de gêneros narrativos ou poéticos determinados, no leque de figuras retóricas disponíveis etc. (2017, p. 29)

Por isso, é fundamental que as bibliotecas escolares contem com um profissional especializado, ou seja, um bibliotecário. E que, junto aos professores, possa ser realizado um trabalho para além do apoio pedagógico, mas de formação de leitores. Já que é no intercâmbio desses trabalhos que pode ser realizado um projeto que beneficiará, verdadeiramente, a criança.

Como vimos, “foi nos meios bibliotecários que se iniciou o discurso moderno sobre a leitura como um ato livre dos cidadãos” (Colomer, 2003, p. 23), daí que a biblioteca infantojuvenil tem uma função social a cumprir e essa necessidade se estabelece a partir do

momento em que nossa sociedade exclui a maior parte da população impondo grandes injustiças sociais, inclusive para aquela pequena parcela para a qual funciona (Freire, 2011); pois como nos diz Petit (2013, p. 23)

Cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem o qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico.

É necessário entender qual o mundo que as crianças vão crescer, pois a biblioteca deve ser capaz de se adaptar a todas as mudanças que se apresentam hoje e que continuarão a aparecer.

Hoje em dia, quando o mundo vai depressa demais e o zapeamento e a precipitação invadem nosso tempo, é importante que a biblioteca proponha outra coisa, uma pausa, um silêncio para que cada um possa encontrar-se consigo mesmo, fazer trocas com os outros e descobrir que o que existe de mais íntimo pode ser reconhecido na sua dimensão universal (Patte, 2012, p. 68).

Desse modo é fundamental que a biblioteca infantojuvenil se coloque como um espaço de acolhimento, de debate, de reflexão, de encontro com a leitura, de informação, de conhecimento de si próprio, do outro e do mundo, como espaço de possibilidades, de escuta atenta, que ofereça a possibilidade de trocas ricas e francas, sem julgamentos e comprometida com a comunidade a qual serve. O que a biblioteca deve propor é

um ambiente cultural único e profundamente humano. Ao encorajar cada um a seguir o próprio caminho, ela favorece a emergência das identidades, em sua singularidade. Oferece um espaço onde a expressão das diferenças é possível, desejável e encorajada. É um lugar onde se pode aprender a construir relações com o outro. Ela privilegia tudo que liga e religa por meio da acolhida, dos encontros, do 'estar junto', não para se diluir, mas para tentar compreender-se (Patte, 2012, p. 330).

O contato precoce com os livros é significativo na construção da identidade leitora da criança, pois dessa forma, o livro não se investe de uma aura de poder que provoca medo (Petit, 2013). Para tanto é necessário que a biblioteca infantil seja capaz de criar um ambiente

para que as crianças, desde muito pequenas, possam participar da cultura da biblioteca e produzir suas formas de participação na instituição. Tudo isso deve ser acolhido pelas bibliotecas, que aos poucos podem se mostrar como

espaço de formação e de liberdade, onde as crianças aprendem a estar e a partilhar livros, atenções, silêncios e, principalmente, o desejo de conhecer (Farias, 2022, p. 96).

É inquestionável a contribuição da biblioteca infantil no propósito de atuar na democratização de uma cultura letrada satisfazendo as necessidades de autonomia da criança, bem como a auxiliando a ter uma vida comunitária que privilegia laços sociais (Castrillón, 2019; Patte, 2012). O mais recente manifesto da IFLA/UNESCO, de 2022, sobre bibliotecas públicas, e a biblioteca infantil é uma biblioteca pública especializada, diz que

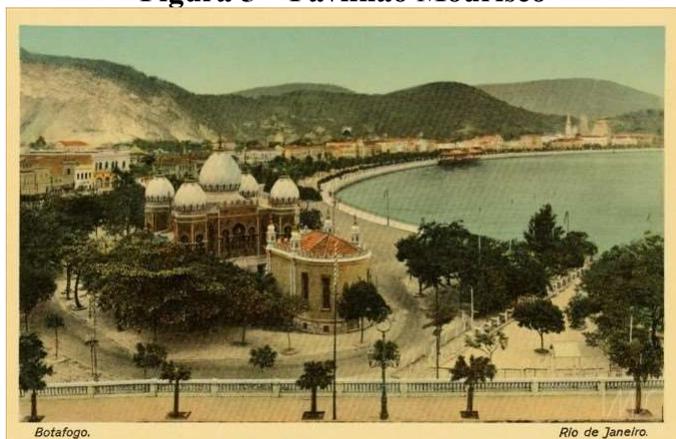
A liberdade, a prosperidade e o desenvolvimento social e individual são valores humanos fundamentais. Tais valores só vão ser alcançados por meio da capacidade de cidadãos bem-informados exercerem seus direitos democráticos e desempenharem um papel ativo na sociedade. A participação construtiva e o desenvolvimento da democracia dependem de uma educação de qualidade e do acesso livre e ilimitado ao conhecimento, ao pensamento, à cultura e à informação. A biblioteca pública, porta de acesso local ao conhecimento, fornece as condições básicas para a aprendizagem ao longo da vida, a tomada de decisão independente e o desenvolvimento cultural de indivíduos e grupos sociais. [...] Em todas as nações, mas especialmente nos países em desenvolvimento, as bibliotecas ajudam a garantir que os direitos à educação e à participação na sociedade do conhecimento e da vida cultural da comunidade estejam acessíveis ao maior número possível de pessoas (p. 1).

2.1 Histórico

As primeiras notícias que se tem do embrião do que hoje conhecemos por biblioteca infantil foi quando nos Estados Unidos, em 1880, na cidade de Birkenhead, foi aberta uma sala de leitura para crianças. Desde então, neste país, foram surgindo novas salas e espaços dedicados especialmente à infância, criando uma sólida infraestrutura. No período entreguerras, inauguram-se as primeiras bibliotecas infantis da Europa: a primeira em Bruxelas, 1920; e a segunda em Paris, 1924 (Colomer, 2017).

No Brasil, as primeiras bibliotecas destinadas exclusivamente ao público infantil e que não estavam, de nenhuma maneira, vinculadas a escolas datam da década de 1930. A primeira que se tem notícia oficial foi

criada no Brasil em 1934, na cidade do Rio de Janeiro, e dirigida pela escritora Cecília Meireles. Durante seu tempo de funcionamento, de 1934 a 1937, a biblioteca permaneceu instalada no antigo Pavilhão Mourisco, que ficava localizado na Enseada de Botafogo [...] (Senna; Barbosa; Souza, 2017, p. 113).

Figura 5 – Pavilhão Mourisco

Fonte: Brasiliana Fotográfica

Cecília Meireles² acreditava que as bibliotecas infantis eram uma criação daquela época, já que os livros vinham suprir a falta da família e do convívio humano, bem como traziam a vantagem de permitir que as crianças tivessem acesso a variadas leituras e que o adulto tivesse acesso as preferências delas (Meireles, 2016).

Para montar o acervo da Biblioteca Infantil do Distrito Federal, conhecida como Biblioteca do Pavilhão Mourisco, Cecília Meireles, que era professora da rede pública de ensino, idealizou, no final de 1931, portanto, antes da abertura da biblioteca,

um inquérito pedagógico junto à crianças de 24 escolas públicas do Distrito Federal. Este inquérito constituiu-se num levantamento preciso das preferências de leitura de crianças entre 11 e 14 anos. Era composto de doze perguntas e foi respondido por 933 meninas e 454 meninos do terceiro, quarto e quinto anos primários. Essa investigação permitiu a Cecília Meireles conhecer as prioridades literárias da futura clientela e foi um dos parâmetros que contribuiu para a seleção e constituição do acervo da biblioteca infantil (Pimenta, 2001, p. 10).

O acervo era constituído, principalmente, por doações de particulares, inclusive da própria Cecília Meireles, e de editoras. A biblioteca também contava com uma pequena verba, que era utilizada para todos os serviços além da compra de livros e com o repasse de obras da Biblioteca Central de Educação.

² “Cecília Meireles (1901-1964) foi poeta, cronista, educadora, ensaísta, tradutora e dramaturga. [...] Diplomando-se no curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1917, o magistério torna-se uma de suas paixões, levando-a a escrever para o público infantil [...]. Aposenta-se como diretora de escola em 1951, mas se mantém como produtora e redatora de programas culturais da Rádio MEC [...]. Mesmo considerada uma poeta filiada ao modernismo, seus caminhos estéticos estão mais ligados à evolução pessoal que a movimentos literários. Entre outros temas, sua obra aborda a solidão, a brevidade da vida e a religiosidade” (Enciclopédia ..., 2023).

Para além dos serviços tradicionais de uma biblioteca, esta tinha uma perspectiva inovadora unindo o espaço dedicado aos livros com espaços para música, teatro, cinema e jogos. O local, passou a ser um centro cultural infantil. De acordo com Ferreira e Micarello (2017),

Para atrair o interesse das crianças, tanto as salas de leitura como as destinadas a outras atividades realizadas no Pavilhão Mourisco foram pensadas em minúcias tanto no aspecto físico, como já discutido, como no estrutural, tendo havido toda uma preocupação em relação a seu funcionamento e instalação. [...] [Havia diversas seções no centro cultural.] Entre tais seções estavam a de livros, de gravura, de cartografia, de recortes, de selos e moedas, de música, além daquelas ligadas a atividades artísticas destinadas ao público infantil, de propaganda e publicidade, de observações e pesquisas.

Infelizmente, a biblioteca que dirigiu teve pouco tempo de funcionamento: em 1937, a biblioteca foi fechada, pois “teria no seu acervo um livro de conotações comunistas, cujas ideias eram perniciosas ao público infantil. Tratava-se d’As Aventuras de Tom Sawyer, de Mark Twain” (Pimenta, 2001, p. 13). E, em 1952, o prédio foi demolido para a construção do Túnel do Pasmado.

Nessa mesma época, em 1936, era fundada a Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo sua criação foi um grande marco na história das bibliotecas infantis no Brasil, pois além de ser uma das primeiras, ainda se encontra em funcionamento.

A biblioteca começou em uma casa e atraía diversas crianças com seu acervo e atividades que incluíam sala de jogos, de revistas, cinema sonoro e hora do conto. O escritor Monteiro Lobato visitava constantemente a biblioteca. Tanto que, mais tarde, em 1955, a biblioteca passou a se chamar Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato.

A frequência da biblioteca era tão grande que houve a necessidade de mudar de prédio, para um casarão maior e mais apropriado, o que ocorre em 1945.

Figura 6 – Biblioteca Municipal Infantil

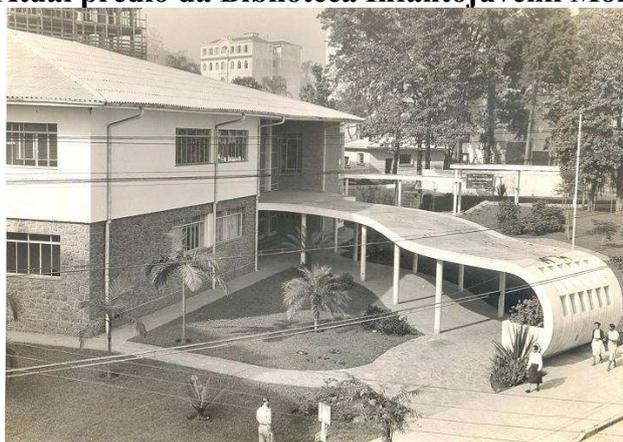


Fonte: Secretaria de Cultura de São Paulo (SP)

O prédio que hoje abriga a biblioteca foi inaugurado em 1950 e

Nesse prédio moderno, o acervo de livros foi aumentando e novas atividades foram criadas: sala de artes, discoteca, seção de livros raros, teatro de Bonecos, o acervo Monteiro Lobato, a Academia Juvenil de Letras, programação de peças de teatro, sala de vídeo, banco de textos teatrais, visitas monitoradas com escolas e tantas outras (Prefeitura de São Paulo, 2008).

Figura 7 – Atual prédio da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato



Fonte: Secretaria de Cultura de São Paulo (SP)

O acervo da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato conta com 68 mil exemplares, entre livros de literatura, informativos, revistas, gibis, multimídia e um acervo de obras raras doado pela família do patrono (Prefeitura de São Paulo, 2008).

Outro evento importante da história das bibliotecas infantis no Brasil, foi a criação da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato de Salvador (BIML), Bahia, fundada em 1950 e que também segue em funcionamento até os dias atuais. A BIML

desde o seu início, vem atendendo crianças e jovens vinculados ou não ao sistema escolar. As atividades desenvolvidas são orientadas em função das idades e habilidades de cada grupo de leitores. Os mais pequeninos encontram, entre outras atividades: a hora do conto, teatro de fantoches, jogos, brincadeiras etc., um conjunto de atividades socializantes que os familiarizam com os personagens dos contos infantis. Quando a criança vai crescendo, são acrescidos novos conteúdos e formas às atividades, de acordo com a faixa etária e interesse, a exemplo da elaboração de jornais internos, concursos literários, oficinas de arte, realização de festas etc., atividades que também envolvem o público adolescente (Freitas, 2001, p. 122)

Figura 8 – Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato, Salvador (BA)



Fonte: Secretaria de Cultura da Bahia

A criação dessas bibliotecas nessa época

Em um País, no qual a única instituição educacional para crianças era a escola, a Biblioteca Pública Infantil, como um projeto cultural mais amplo, constituía-se também em um novo paradigma, no sentido de ser um centro fomentador de novas idéias e dinamismo no serviço educacional, promovendo a participação social das crianças (Freitas, 2001, p. 136).

Outra questão interessante pontuar, é que para além de estes projetos terem sido pioneiros e aberto caminhos para o conhecimento acerca da importância e dos aspectos práticos de termos bibliotecas infantis, elas também evoluíram em seu conceito, pois

No princípio da trajetória histórica das bibliotecas infantis, a criança era projetada no futuro, nela eram depositadas as esperanças de um mundo sem guerras. Ao longo do seu desenvolvimento, essas instituições foram se

aprimorando e absorvendo a noção da criança enquanto criança, noção em que não se abre mão do presente (Freitas, 2001, p. 136).

A criação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, FNLIJ, em maio de 1968, como seção brasileira do Internacional Board on Books for Young People (IBBY), também tem um papel de suma importância tanto para as bibliotecas infantojuvenis no Brasil como para a promoção dessa literatura em todo território nacional.

O IBBY, “uma sólida rede internacional de promoção e estudo do livro infantil na atualidade” (Colomer, 2003, p. 27), foi criado também na década de 1950, mais precisamente, em 1952, na Alemanha,

com objetivo de unir crianças e livros semeando o caminho do entendimento entre os povos e convidando os adultos a se dedicarem a essa bela e justa causa contribuindo para a paz. Às vésperas de completar 70 anos, a instituição criada por Jella [Lepman³] conta hoje com representação em 80 países onde o trabalho conta principalmente com ação voluntária de especialistas professores, bibliotecários, editores e pesquisadores (FNLIJ, 2023).

A FNLIJ tem como missão difundir educação, cultura e leitura apoiando a cadeia de produção do livro através dos autores, ilustradores, editores e tem por objetivos promover e estimular estudos e pesquisas na área de literatura infantojuvenil, valorizar bibliotecas públicas e escolares, divulgar a produção literária desta área.

Uma das atividades que a FNLIJ realiza todo ano a fim de concretizar esses objetivos é a realização de seminário para discussão sobre literatura infantojuvenil brasileira, o Seminário Bartolomeu Campos de Queirós, além disso também promove o evento literário Salão da FNLIJ que abriga palestras, lançamentos, debates e *stands* de editoras para aproximação do público com esse tema e também oferece o Prêmio FNLIJ de Literatura Infantil e Juvenil, o mais importante prêmio conferido à literatura infantojuvenil brasileira.

De acordo com o site Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil⁴ da Biblioteca Nacional, a FNLIJ tem a biblioteca que reúne o segundo maior acervo nacional de literatura infantil e juvenil, com quase 52 mil exemplares. Além disso, em 1979, em parceria com a Fundação Casa

³ Jella Lepman (1891-1970), jornalista, autora e tradutora alemã, que no ano de 1946, realizou uma exposição internacional de livros infantis, em um ônibus-biblioteca, com livros de 20 diferentes países e diversos idiomas. Em 1949, fundou a Biblioteca Internacional da Juventude, em Munique. Em 1951, idealizou um encontro internacional cujo tema era o livro para crianças como facilitador da paz; deste encontro, dois anos mais tarde, surgiu o IBBY (FNLIJ; Colomer, 2003)

⁴ A Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil da Biblioteca Nacional tem como missão ser um núcleo de memória para a produção nacional de literatura infantojuvenil, LIJ, que já se encontra em domínio público, bem como dar visibilidade à produção contemporânea de LIJ através de uma linha do tempo em que apresenta obras que alcançaram reconhecimento por meio de prêmios relevantes para esse segmento. (<http://blij.bn.gov.br/>)

de Rui Barbosa, a FNLIJ criou uma biblioteca infantojuvenil em funcionamento até hoje, que é a Biblioteca Infantojuvenil Maria Mazzetti, BIMM.

2.2 Formação do leitor

A principal missão de uma biblioteca infantojuvenil é a formação de leitores. Uma atividade bastante desafiadora, uma vez que não é linear e, muito menos, quantificável; não existe “fórmula mágica” que determine inequivocamente que leitores serão formados. É possível, porém, criar as condições para que isso ocorra.

Deve-se deixar de lado, quando se pensa em projetos para formação de leitores, os clichês básicos constantemente utilizados sobre como ler é mágico, fascinante, um prazer irresistível, porque “a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação” (Azevedo, 2004, p. 38).

Por esse motivo, umas das medidas principais para formar o leitor é permitir que a criança tenha acesso a livros diversos - gêneros, temas, tipos de texto, ilustrações, autores - e de qualidade, pois é conhecendo uma variada gama de opções que ela vai enriquecer seu repertório e definir suas preferências, desse modo, estando apta a navegar pela vastidão dos acervos com maior segurança. Além disso, é importante oferecer contato direto com o objeto livro, especialmente crianças menores, já que

deixar a criança em liberdade entre os livros é essencial: ela os tocará, abrirá suas páginas aqui e acolá, talvez não leia uma história por inteiro, mas a apresentação entre o objeto livro e a criança dia terá sido feita e, a partir daí, o livro já não será mais um desconhecido (Amarante 2019, p. 51)

Permitir que a criança crie com os livros e a biblioteca (seja em casa, na escola ou na biblioteca pública) um sentimento de pertencimento, de acolhimento, de liberdade, de respeito, de identificação contribui para formar leitores.

A família tem um papel muito importante para a formação do leitor, porque é necessário ter contato com livros e porque quando a criança observa que seus pais e familiares leem, elas ligam essa atividade a algo que pode ser realizado por ela também. A criança aprende muito mais a partir do exemplo do que da orientação ou da ordem. E assim, conversando e compartilhando livros com seus adultos cuidadores, a criança vai estabelecendo uma relação duradoura com a leitura.

Devido ao fato de que, como mencionado, não é possível prever se a criança vai se tornar leitora, alguns adultos se desanimam pensando que talvez o trabalho de incentivar a leitura seja em vão, mas

Aos pais e transmissores culturais, direi simplesmente o seguinte. Mesmo que as crianças para quem vocês leem histórias não se tornem leitores, vocês não terão perdido seu tempo. Vocês terão forrado os bolsos delas, enchido seu baú do tesouro com palavras, narrativas, imagens que elas poderão utilizar para não se sentir despidas, perdidas, diante do que as rodeia, ou para enfrentar seus próprios demônios. Vocês as terão ajudado a construir lembranças que elas ainda vão revisitar muito tempo depois. Vocês terão aberto espaços propícios ao brincar, ao sonho, ao pensamento, à exploração de si e do mundo, aos compartilhamentos, que são essenciais para seu desenvolvimento estético, psíquico, intelectual. Vocês terão contribuído para lhes apresentar o mundo, para torná-lo um pouco mais habitável. Nesses tempos de grande brutalidade, vocês terão preservado momentos de transmissão poética que escapam à obsessão da avaliação quantitativa e ao alarido ambiente. Por tudo isso e muito mais, vocês terão realizado uma obra mais do que útil (Petit, 2019, p. 203).

Além de tudo, propiciar a que um leitor seja formado é um ato político, pois não depende unicamente de a criança aprender a ler e decodificar signos e símbolos.

Após o processo inicial por que passam todos os leitores, o hábito da leitura perpassa por entre diversos fatores ligados a aspectos sociais, econômicos, familiares, etc., como: pertencer a uma família de leitores, a formação escolar devidamente preocupada na formação do leitor, o custo do livro, a qualidade e quantidade do acervo nas bibliotecas e livrarias e, por fim, o valor simbólico que a cultura local atribui à leitura a partir do livro (Vieira, 2020, p. 35).

Por isso é tão importante o acesso à biblioteca. Na biblioteca infantil a formação de leitores permeia todos os aspectos de sua atuação - sua função, questões de acesso, espaço, recepção e atendimento de público, formação do acervo - como veremos a seguir.

2.3 Funções

De acordo com as Diretrizes para serviços de bibliotecas para crianças da IFLA⁵, uma biblioteca infantil deve ser capaz de promover competências de aprendizagem e literacia que permitam às crianças participarem positivamente da vida em sociedade. Mais do que isso, afirma que a biblioteca infantil deve facilitar o direito das crianças à informação, ao livre acesso desses recursos, proporcionar atividades para a comunidade, capacitar e encorajar as crianças a

⁵ A IFLA, International Federation of Library Associations and Institutions tem a função de promover e encorajar o debate e a cooperação internacionais em torno das atividades bibliotecárias e da biblioteconomia.

serem livres, competentes e confiantes e deve ser um lugar que se esforça para alcançar e fomentar um mundo de paz e tolerância (IFLA, 2001).

Um papel muito significativo de uma biblioteca, mas, especialmente, de uma biblioteca infantil deve ser o de garantir que serão lugares que

se convertam em meios contra a exclusão social, isto é, que se constituam em espaços para o encontro, para o debate sobre os temas que dizem respeito a maiorias e minorias; bibliotecas onde crianças, jovens e adultos de todas as condições, leitores e não leitores, escolares e não escolares, encontrem respostas a seus problemas e interesses e lhes sejam abertas novas perspectivas (Castrillón, 2019, p. 36).

A função da biblioteca para crianças é a dar acesso a todas, sem distinção de qualquer espécie, a um acervo diverso e qualificado, sendo um lugar ao mesmo tempo vibrante e acolhedor e não somente um depósito de livros, pois “as bibliotecas são mais potentes e devem se oferecer como espaço de formação” (Farias, 2022, p. 92).

A forma como atua a biblioteca infantil é relevante para explicitar que este espaço não é somente um lugar de se divertir e passar o tempo, como algo desimportante. É necessário pensar o fazer biblioteconômico nesses lugares de conhecimento, como um incentivo à diversidade, ao encontro, ao questionamento, ao acolhimento, à comunicação. De acordo com Genevieve Pette (2012, p. 55) é fundamental que se pense a biblioteca infantil como um espaço que “constitui os fundamentos humanos, culturais e sociais”. Ainda de acordo em ela, não se pode cogitar que a biblioteca infantil seja um lugar que prepara as crianças para o futuro, pois elas vivem hoje:

Durante muito tempo, para justificar a importância das bibliotecas para crianças, muitos utilizavam o seguinte argumento: preparavam-se, nelas, os leitores de amanhã. Era fazer pouco caso da infância. As leituras autênticas mobilizam o psiquismo e alimentam a vida interior da criança. É o que importa. Elas a ajudam a viver melhor a infância hoje. Não sabemos se ela será, adulta, uma leitora convicta. O importante é o presente que está vivendo e que compartilhamos (Patte, 2012, p. 63).

Ainda em relação às funções da biblioteca infantil é fundamental ter em mente que biblioteca não é escola. Deve-se deixar de lado toda e qualquer intenção didática dentro da biblioteca. Este é um lugar para as crianças serem livres em suas escolhas, em suas manifestações, em seus encontros, onde podem deixar de atuar como estudantes e podem começar a atuar como cidadãos (Melot, 2019).

Pensar na biblioteca infantil como um ambiente de cidadania nos leva inevitavelmente à questão do acesso a este importante espaço.

2.4 Acesso

Conforme dito anteriormente, a sociedade brasileira ainda exclui a maior parte de sua população do acesso a serviços básicos. Portanto, é razoável supor que, de uma maneira geral, o acesso aos aparatos culturais, especialmente os ligados às letras, como as bibliotecas, ainda é privilégio daqueles que detém uma certa condição socioeconômica favorável. Por esse motivo o manifesto da IFLA/UNESCO de 2022 afirma que os serviços da biblioteca pública, nesse caso, a biblioteca infantil, devem ser “prestados com base na igualdade de acesso para todos, independentemente de idade, etnia, sexo, religião, nacionalidade, idioma, condição social e qualquer outra característica” (p. 2).

Muitas pessoas, inclusive, não se acham no direito de acessar esses espaços, mesmo quando são públicos, porque foram condicionados a pensar que eles não os pertencem. Desse modo, “o quanto um cidadão é leitor depende, acima de tudo, de sua condição social e da possibilidade de ter acesso ao escrito” (Britto, 2020, p. 141).

De acordo com Silvia Castrillón (2019, p. 25) “uma verdadeira democracia participativa necessita de espaços que permitam a todos os cidadãos acesso à informação, ao conhecimento e às manifestações da cultura e da arte.” Daí vem a relevância da biblioteca infantil especializada e de acesso público. Já que

mais que garantir o acesso a conteúdos, sejam eles quais forem, as bibliotecas que se comprometem com um projeto democrático e emancipador trabalham para que as leituras a que convidam seus leitores contribuam para que eles ampliem sua compreensão do mundo, do tempo e do espaço em que vivem, das relações de que participam, orientando projetos individuais e coletivos (Farias, 2022, p. 92).

E quando a criança começa a frequentar a biblioteca desde cedo, é possível pensar em um mundo mais igualitário, onde as pessoas terão igualdade de condições para buscar oportunidades de crescimento pessoal. Uma vez que o papel do profissional que atua nesses espaços é garantir que nele é possível pensar “em igualdade de condições [sobre] o direito de todo ser humano de ser sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação” (Reyes, 2016, p. 16).

Além disso, é fundamental que a criança seja incentivada a adentrar nesse mundo da cultura desde cedo, e que este espaço seja acolhedor, para que ela construa dentro de si a ideia de que é possível participar e ser parte integrante desses lugares.

É necessário também, oferecer um espaço de respiro para a criança, onde ela possa desacelerar das obrigações cotidianas e entrar em contato consigo mesma e com os outros sem expectativas.

A biblioteca, consciente da qualidade desses momentos, consciente também de que muitas crianças não têm essa chance, se organiza para que todos tenham acesso, de uma maneira ou de outra, a experiências autenticamente literárias que deem um verdadeiro sabor ao cotidiano e abram espaço ao imaginário e à brincadeira, fontes de crescimento (Patte, 2012, p. 119-120).

Tendo em vista o quão significativo é o acesso às bibliotecas, é primordial que se observe a qualidade do acervo, para que o estar nesses espaços não seja em vão e para que a criança não se sinta diminuída em sua potência como pessoa.

2. 5 Espaço físico

Além do acervo e do acolhimento da criança para o sucesso de uma biblioteca infantil importa também o seu espaço físico. É preciso que as crianças possam andar livremente pela biblioteca e é fundamental que elas tenham acesso aos livros, pois “flanar entre as estantes de uma biblioteca suscita novos interesses, sobretudo quando o livro é de qualidade excepcional. [...] todos os assuntos podem interessá-las, desde que sejam bem tratados” (Patte, 2012, p. 190). Farias ressalta essa importância quando diz que

Assim como a constituição do acervo bibliográfico, o espaço físico da biblioteca é algo a ser observado com atenção. Para que os bons livros estejam disponíveis para as crianças, para além das portas abertas e da gratuidade dos serviços bibliotecários, é necessário que o espaço físico da biblioteca seja o mais acessível possível para os pequenos leitores, que devem poder circular pelas estantes e encontrar um jeito confortável para se acomodar e folhear os exemplares escolhidos, [...] o importante é que as pessoas se sintam bem-vindas, seguras e à vontade para explorar o espaço e as estantes (2022, p. 95).

O mobiliário também contribui para o sentimento de acolhimento que deve ser oferecido pela biblioteca, mas para isso é necessário um equilíbrio, uma vez que é aconselhável que seja adaptado ao tamanho das crianças ao mesmo tempo em que comporta as crianças maiores e os adultos cuidadores. Deve-se ter bastante espaço pelo chão, e entre as estantes, quando possível,

para que a criança se sinta à vontade para ler onde julgar mais confortável e possa decidir se quer viver esse momento de leitura em conjunto ou “escondida”.

Caso seja possível, a depender da disposição das estantes e espaço disponível na biblioteca, os livros dedicados às crianças menores devem estar ao seu alcance para que elas, desde cedo, possam ter a experiência de estar em contato direto com o acervo e possam fazer suas escolhas de maneira independente.

Uma particularidade da biblioteca infantil é a não exigência de silêncio. Evidentemente, é preciso ter um equilíbrio, já que a biblioteca é um espaço de leitura para todos, cabe ao bibliotecário responsável avaliar expressões que possam perturbar o equilíbrio do todo. Entretanto, o lúdico necessita de barulho, a expressão artística necessita de sons, a troca de ideias necessita de palavras. A biblioteca infantil deve saber mesclar os sons com os silêncios, criando um ambiente convidativo, confortável e estimulante para que todos se sintam à vontade, de modo que as crianças e suas famílias possam experimentar toda a potência desse espaço.

2. 6 Público

Como dito anteriormente, a sociedade brasileira, na maioria, é excluída dos direitos fundamentais de cidadania, especialmente grupos socialmente minoritários, como as crianças. Por isso, é tão necessário atentar para os documentos oficiais que podem nortear ações como, por exemplo,

a Convenção sobre os Direitos das Criança, adotada pela Organização das Nações Unidas, [que] salienta o direito de cada criança ao desenvolvimento do seu potencial, o direito ao acesso livre e aberto à informação, aos materiais e aos programas, em condições de igualdade para todos, independentemente de idade, raça, sexo, nacionalidade, religião ou cultura, língua, estatuto social ou competências e habilidades pessoais (IFLA, 2001, p. 2).

O público da biblioteca infantil é especial pois está em uma fase da vida que demanda uma maior quantidade de cuidados, sua sensibilidade é aguçada, seu cérebro ainda não está plenamente desenvolvido o que apresenta desafios da ordem da autorregulação emocional. Como nos diz Farias (2022, p. 93), “as crianças são sujeitos biológicos, sociais, históricos, econômicos, geográficos, religiosos e culturais e nossas tentativas de compreender de maneira homogênea tantas existências em suas concretudes navegarão [...] em incertezas”.

Portanto, é imperioso que os bibliotecários e demais profissionais que trabalham nessas bibliotecas tenham conhecimento do básico da psicologia e desenvolvimento infantil, para além do incontestável conhecimento acerca da literatura infantil. Como diz Carvalho,

No que diz respeito às bibliotecas infantojuvenis, formação adequada, em diálogo com diferentes campos do conhecimento – como a pedagogia e a psicologia –, e conhecimento na área do desenvolvimento infantil fornecem subsídios para o trabalho a ser realizado com as crianças, pois a maneira de receber e abordar esse público e a compreensão de questões relacionadas a cada faixa etária são basilares para realizar ações qualificadas. Ou seja, a concepção de infância, de criança e de desenvolvimento infantil irá nortear o desenvolvimento das ações (2016, p. 511).

Não obstante, a biblioteca infantil também é um espaço para o adulto, especialmente o adulto cuidador que pode descobrir junto com as crianças o prazer pela leitura e pelo momento tão sincero de compartilhamento e afeto que ela proporciona. Além disso, compreende melhor os gostos das crianças, o que pode orientá-lo tanto em relação ao que emociona e impacta sua criança, como em relação à quais compras fazer. Desse modo, aos poucos, a biblioteca infantil deixa de ser um espaço exclusivo para crianças e passa a ser um espaço para a família. Para esse intuito, a rotina e atividades da biblioteca “deve[m] convergir para a apropriação do espaço e para a aproximação das crianças e suas famílias com os livros, em um exercício de valorização da infância e das experiências [...] nas leituras” (Farias, 2022, p. 96).

Sem dúvidas, uma das maiores vantagens da biblioteca infantil é que este é um espaço onde a criança se sente respeitada. Lá ela pode escolher e andar livremente, lá ela pode ter opiniões e questionamentos, lá ela é ouvida com cuidado e atenção, lá seu tempo é respeitado. De acordo com Cristina Carvalho,

o trabalho desenvolvido na biblioteca deve respeitar a criança em sua plenitude, criar situações para ouvi-la, instituir momentos de interação, e ter como um de seus pressupostos a disponibilidade. A repressão, o julgamento e a opressão silenciam; e a escuta e a resposta levam ao diálogo. A potencialidade das crianças, bem como a complexidade e especificidade do universo infantil reforçam a ideia de que os projetos realizados para esse segmento sejam devidamente planejados, discutidos e embasados teoricamente, de modo a garantir a qualidade das atividades e o consequente desenvolvimento das crianças (2016, p. 512).

Consequentemente, é vital que a biblioteca infantil se abra para toda diversidade de público, já que o seu propósito primeiro é o de servir à comunidade. Uma biblioteca sem público

não é mais uma biblioteca; é um depósito de livros. Por isso deve-se ter sempre como orientação que

não deve se contentar com o público dos já iniciados que chegam espontaneamente à biblioteca ou com o dos obrigados pela tarefa escolar, mas sim desenhar ações para que a biblioteca chegue àqueles que se sentem excluídos das atividades relacionadas com o pensamento ou com opções de vida não inscritas na sociedade majoritária (Castrillón, 2019, p. 45-46).

É preciso que a biblioteca crie estratégias de publicidade, particularmente nesses tempos em que a atenção deste público é dividida em diversas atrações e ocupações. Hoje é básico ter presença em redes sociais para reforçar a presença, o acervo e as atividades desenvolvidas pela biblioteca e, desse modo, fazer o chamamento para aqueles que sentem que não podem estar nesses lugares ou que não veem importância neles. Mas deve-se cuidar para não cair na tentação de encher a biblioteca de atividades de animação; biblioteca não é parque de diversões. É um lugar livre, onde ela pode experimentar o silêncio assim como a atividade lúdica, pode ler sozinha ou acompanhada. De acordo com Patte,

A biblioteca abre para ela [a criança] um espaço que não é o da escola nem o da família. Ela vai se tem vontade e porque pressente que ali acontecem coisas interessantes. As bibliotecas para crianças são gratuitas, a frequência é livre, de acordo com o ritmo desejado. Essa característica merece ser assinalada porque são raros os lugares coletivos gratuitos que oferecem às crianças essa possibilidade de independência e de individualidade no convívio e no encontro com os outros (2012, p. 222).

Outra preocupação deve ser a de manter o público que já frequenta a biblioteca, com atividades de promoção da leitura e lúdicas que contribuam para a formação cultural da criança, com um acervo rico, diverso e acessível e também com profissionais que realizem um atendimento atento, carinhoso e eficiente para “orientar os leitores de todas as idades [...] sobre o funcionamento da biblioteca, de maneira a ajudá-los a compreender as regras e seus fundamentos de organização para seu melhor uso coletivo e comum” (Farias, 2022, p. 96).

2. 6. 1 A criança

De acordo com Colomer, a noção contemporânea que temos da infância começou a surgir

no século XVII, primeiro com o reconhecimento e a legitimação de algumas necessidades infantis diferenciadas, em relação aos adultos e, mais tarde, com a incorporação da ideia de que o adulto é responsável pela aprendizagem das novas gerações. [...] Ao longo deste processo [desde o sec. XVII até o sec. XX] pôde-se assistir à ampliação de um grande consenso social, em favor da importância do bem-estar físico e mental das crianças. A infância, devido em parte à psicanálise, passou a ser considerada o período mais decisivo na experiência vital humana, enquanto que os estudos sociais a assinalaram como a etapa educativa-chave para as exigências das sociedades altamente industrializadas (2003, p. 160-161)

Hoje sabe-se que a infância é considerada uma etapa fundante do ser humano, uma que levaremos sempre conosco, independente do que será lembrado dessa fase. “A infância – um mistério, um enigma, uma pergunta, um jeito afirmativo do pensar – é uma condição de possibilidade da existência humana” (Romeu, 2022, p. 38).

Em termos evolutivos, existe uma explicação bastante simples para a duração da infância em nossa espécie precisar ser tão longa: nós, humanos, precisamos vivenciar muitas experiências e experimentarmos diversas oportunidades de errar e acertar, a fim de que tenhamos mais chances de sobreviver. Ao conquistarmos um vasto repertório de experiências em nossas vidas, podemos sempre criar associações com elas quando estivermos diante de novas situações e, com essas informações, nos organizarmos melhor sobre que decisão tomar diante delas (Eigenmann, 2022, p. 42).

As crianças constituem uma grande parcela da humanidade, convivem com todos nós de maneira constante; entretanto, é comum que considerem a criança “fraca, pequena, pobre, dependente, ela não passa de um cidadão em potencial. O tratamento que lhe é dispensado pode ser indulgente, ríspido ou brutal, mas é sempre desrespeitoso” (Korczak, 2022, p. 26-27).

É preciso compreender que

as crianças são potentes. A primeira infância não é um período preparatório para a vida adulta, ela é em si mesma e é vivenciada intensamente. O conhecimento de mundo que as crianças deixam de construir quando não tem acesso a experiências diversificadas não pode ser reparado. Diferentemente de outros conteúdos que podem ser aprendidos em diferentes idades, o que a criança pequena não viveu não pode ser compensado (Carvalho, 2018, p. 38).

Porque, para além de todas as experiências e determinações que nos fazem seres únicos, “crescer não é avançar em linha reta – como os gráficos de peso e altura que fazem os pediatras -, mas acolher saltos, continuidades, avanços, retrocessos. [...] somos adultos e crianças ao mesmo tempo, e prestes a mudar, sempre e mil vezes” (Reyes, 2021, p. 37).

Para respeitar as crianças, genuinamente, devemos manter com elas diálogos verdadeiros, e “considerá-las pessoas sensatas, respeitáveis e capazes de compreender o que lhes é dito, mas sem por isso tomá-las (e, sobretudo, sem permitir que elas se tomem) por adultos” (Halmos, 2014, p. 11-12).

Crianças não são miniadultos, crianças não sabem pensar e agir como adultos, de acordo com a neurociência, o cérebro dos seres humanos atinge sua maturidade completa somente em torno dos 24 anos de idade. Não podemos exigir delas um comportamento que não têm condições físicas de desempenhar e nem as forçar “a seguir rigorosamente um padrão de certo e errado, imposto por adultos que criaram um modelo ideal de ‘criança boa’” (Korczak; Dallari, 2022, p. 103). É oportuno permitir que “crianças cresçam com a permissão de serem quem elas são em sua essência, ou seja, que se desenvolvam sendo enxergadas, ouvidas e acolhidas. Para isso, é necessário sair do adultismo⁶ e começar a ter expectativas alinhadas ao comportamento das crianças” (Eigenmann, 2022, p. 150).

Portanto, “a infância deve ser concebida como um tempo durante o qual o ser humano ainda não chegou ao término de seu desenvolvimento físico e psíquico. Um tempo durante o qual ele se constrói nesses dois planos” (Halmos, 2014, p. 12). É fundamental, desse modo, entender a criança como o ser complexo que é. Muitas vezes, os adultos cuidadores não conseguem aceitar o fato de que as crianças também sentem tristeza, raiva, angústias. Não obstante, “as angústias e preocupações do dia a dia, as amargas decepções da infância e da juventude – nada disso é imaginário; tudo é real e importante” (Korczak, 2022, p. 43). Mas elas não sabem expressar seus sentimentos e pensamentos.

A mente de uma criança pequena contém um conjunto de impressões em rápida expansão que são com frequência mal ordenadas e só parcialmente integradas: alguns aspectos da realidade corretamente vistos, mas uma quantidade muito maior de elementos completamente dominados pela fantasia. Esta preencha as enormes lacunas no entendimento de uma criança que são devidas à imaturidade de seu pensamento e à sua falta de informação pertinente (Bettelheim, 2018, p. 89).

Daí a importância de munir as crianças com a força da simbologia, através de histórias e brincadeiras, para que elas possam lidar com suas questões e sentimentos, que de maneira realista elas não teriam capacidade de enfrentar. O encontro com o simbólico também se dá pelo encontro com o outro, através de trocas, compartilhamentos e brincadeiras as crianças se

⁶ Adultismo é o termo cunhado para designar o adulto que comete o ato sistemático de ignorar, menosprezar e oprimir crianças e jovens a fim de que sejam obedientes e submissos ou para que ajam em desacordo com sua maturidade (Eigenmann, 2022).

constroem e se preparam para viver em sociedade, porque ela “manifestam desde o nascimento mesmo, uma série de capacidades que as predispõe favoravelmente para a relação com a aprendizagem em geral e com a arte em particular” (López, 2018, p. 51).

Estimular esse impulso natural para as artes é permitir que a criança se expresse naturalmente através de “suas próprias manifestações lúdicas e artísticas: desenhar, cantar, dançar, inventar histórias, dramatizar e muitas outras formas não figurativas de experiência criadora” (López, 2018, p. 67).

A criança tem como característica intrínseca a curiosidade. Paulo Freire nos diz que devemos cultivar a curiosidade “como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta [...] que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (2021, p. 33). A curiosidade pode impulsionar uma grande capacidade para a criatividade, que nos leva a “enriquecer a capacidade de pensar” e nos permite desenvolver a “habilidade para inventar e reverter o estado das coisas” (López, 2018, p. 78). Porque, como nos diz Rodari,

criatividade é sinônimo de “pensamento divergente”, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É “criativa” uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor e da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo (1982, p. 164).

Por isso é importante estimular, não somente a leitura na biblioteca, mas também os jogos simbólicos e todas as formas de brincadeiras de faz de conta, já que, segundo Bastos,

se nos reportarmos aos jogos simbólicos em que a criança representa personagens e situações articuladas ao seu cotidiano, podemos entender como ela já é capaz de elaborar os papéis sociais, diferenciá-los, vivenciá-los de formas diferentes e ainda utilizar sua imaginação e sua criatividade para poder internalizá-los e apreendê-los. [É preciso] estimular a brincadeira lúdica da criança, organizando materiais diversos que possam ser utilizados por ela em suas representações, materiais que instiguem a imaginação e favoreçam as diversas interações entre os próprios pares e entre esses e os adultos (2014, p. 36).

Lev Vygotsky⁷ e Henri Wallon⁸ teorizaram sobre o valor da convivência que estimula o contato com o semelhante e o diferente, pelo conflito e pela concordância, que possibilita a troca de saberes e valores é o que permite que a criança se construa como sujeito. Além disso, Colomer fala que é justamente com

a forma imprecisa de misturar-se realidade e fantasia durante os primeiros anos de vida, contribui para que a literatura seja um meio poderoso de ampliar a experiência limitada das crianças [com] a visão da ficção como meio pelo qual as crianças, a partir do ‘seu aqui e agora’, podem mover-se em diferentes mundos e adotar distintos papéis sociais. A habilidade para entrar neste mundo de jogo imaginativo constitui uma característica essencial das pessoas, já que, como Vigotsky assinalou, os humanos são os únicos animais que podem pensar em outras maneiras de fazer coisas em outro tempo e em outro lugar. Estas ideias são experimentadas primeiro na linguagem, no jogo ou através da imaginação (Colomer, 2003, p. 88-89)

Desse modo, a biblioteca pode ser um espaço especial para o desenvolvimento das crianças, pois é um “meio diversificado, que oferece novas oportunidades de convivência para ela, que ainda tem como única referência a família” (Bastos, 2014, p. 49)

2.7 Acervo

Em primeiro lugar, é pertinente lembrar que crianças, especialmente as menores, estão aprendendo a lidar com o objeto livro. Desse modo, deve-se considerar que acidentes ocorrerão. Livros serão rasgados, amassados, mordidos, arrastados no chão. É natural e parte do desenvolvimento da criança. Devemos ensiná-las a lidar com este objeto e não as impedir de tê-lo em mãos, “hoje sabemos que é preciso ter um livro nas mãos para aprender a ler e a manuseá-lo. Manipular um livro [...] deve ser conteúdo de aprendizagem - e de ensino. Se não favorecermos o contato com o objeto, como as crianças vão aprender a usá-lo?” (Carvalho, 2018, p. 38)

⁷ Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo, nascido na Bielorrússia, que propôs originalmente a Psicologia Histórico-Cultural. Seu trabalho busca compreender como o contexto sociocultural pode influenciar e determinar o desenvolvimento humano. “Destacou o papel fundamental da mediação simbólica e da articulação da linguagem e do pensamento” (Bastos, 2014, p. 18)

⁸ Henri Wallon (1879-1962) foi um filósofo, médico, psicólogo e político francês cuja “teoria busca investigar as origens do psiquismo humano a partir de uma visão coerente e integrada na qual o sujeito humano é concebido como um sujeito geneticamente social, determinado tanto pela dimensão biológica como pela social, assim como pelas interações com o meio humano e social” (Bastos, 2014, p. 18)

De acordo com Melot, é elementar estar ciente do papel do desbaste⁹ na biblioteca pois “o livro é frágil e corruptível. Seu papel se desgasta, seu conteúdo também” (2019, p. 53-54).

Deve-se ter em mente também que em uma biblioteca infantil não é suficiente ter “somente” livros. Como a infância é o momento da ludicidade é aconselhável que o acervo também conte com materiais diversos como, por exemplo, fantoches e bonecos, material para desenho, jogos para variadas idades. Sendo essa uma das diretrizes para serviços de bibliotecas para crianças da ILFA.

Outra discussão crucial para o bom funcionamento da biblioteca infantil é a questão da divisão por faixa etária, que “é apenas um procedimento histórico, cultural e ideológico, que vem sendo tratado, equivocada e infelizmente, como ‘natural’” (Azevedo, 2003, p. 6). A literatura é subjetiva e não se pode confinar as crianças a faixas determinadas dessa maneira, pois

ainda que a divisão da literatura em faixas etárias possa funcionar como uma orientação, é importante considerar que o encontro entre sujeito e literatura não pode ser definido apenas por esse critério. [...] A orientação de idade, portanto, não deve funcionar como uma camisa de força! Ao escolher um livro, é fundamental olhar para os leitores que temos [...], por isso, não é possível cercear ou definir peremptoriamente se um livro é ou não adequado, apenas considerando a idade (Carvalho, 2018, p. 57-58)

Além disso, essa separação é limitante, pois se de um lado existem crianças pequenas com um excelente repertório leitor, também existem crianças e adolescentes com dificuldades na leitura, defasagem no ensino e pouca bagagem leitora. Além disso, se o livro for de qualidade, interessará crianças, jovens e adultos na mesma medida (Patte, 2012).

A formação do leitor é favorecida quando as crianças têm liberdade para escolherem aquilo que querem ler; apesar disso,

não pretendo dizer, é importante deixar bem claro, que crianças não são iguais a adultos, mas sim, que a divisão de pessoas em higiênicas e abstratas faixas etárias, quando utilizada indiscriminadamente, parece ser o procedimento equivocado e redutivo que precisa ser urgentemente repensado (Azevedo, 2004, p. 43)

Muitas pessoas que ainda defendem a divisão por faixa etária se apoiam na ideia de proteção à infância. Entretanto,

⁹ Desbaste é o processo em biblioteconomia que consiste em retirar do acervo livros que estejam defasados, obsoletos ou demasiadamente danificados. Cada biblioteca deve estipular critérios para o desbaste de seu acervo baseado em sua missão e público.

em lugar de censurar, adaptar ou ‘proteger’ a criança, evitando que leia o que nos parece, num instante, nocivo, e de afastar influências a que ela está de todo modo submetida em toda parte, não valeria mais a pena assegurar que, na biblioteca, ela tivesse a possibilidade de encontrar essa realidade, através de leituras diversas, de pensamentos diversos, e discuti-la? (Patte, 2012, p. 212).

Ademais não devemos subestimar a capacidade de entendimento e reflexão das crianças e sua capacidade de fazer boas escolhas quando lhes é dada essa liberdade e essa responsabilidade e nem as privar de experiências enriquecedoras (Nodelman, 2020).

Dentro ainda desta discussão, é interessante observar que em uma biblioteca infantojuvenil é instigante a presença de livros “de adulto”, porquanto essa convivência entre diferentes gerações é enriquecedora para todos e “ajuda a biblioteca para crianças a não se fechar em si mesma e a não fechar a criança na infância. Permite ainda aos adolescentes viver mais facilmente a passagem das leituras da infância às leituras da idade adulta” (Patte, 2012, p.18). Devemos nos permitir pensar em como é

riquíssimo imaginar um cenário onde [todos] [...] possam trocar ideias e impressões sobre assuntos diante dos quais ninguém, seja qual for a faixa etária, pode ‘ensinar’. Nesse cenário, só é possível compartilhar experiências. Suspeitar ou sugerir, por outro lado, que crianças não tenham experiência de vida suficiente a ser compartilhada com adultos, é ignorar a existência humana concreta (Azevedo, 2004, p. 44).

A classificação e organização do acervo também devem ser levadas em conta quando se pensa em uma biblioteca infantil. É preferível que seja o acervo dividido em temáticas, que seja utilizado algum elemento de cor, e que a classificação seja mais simplificada para atingir a maior quantidade de pessoas possível, inclusive, dando autonomia para que crianças maiores, adolescentes, e adultos cuidadores que não estão familiarizados com este tipo de espaço, possam se localizar entre as estantes de maneira livre.

É preciso também que as bibliotecas infantis fiquem atentas à diversidade de seu acervo devido ao fato de que, dessa maneira, ele prestará um serviço melhor e mais completo para a comunidade, além de que “é curioso notar que é justamente essa pluralidade que permitirá atender à singularidade” (Barreto, 2021, p. 149). Farias complementa essa noção dizendo que “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” (2022, p. 94).

Livros considerados difíceis e com ilustrações diferentes; livros de diferentes gêneros; livros clássicos e com versões divertidas ou provocativas; livros com diversos formatos, multiplicidade de autores, temas e protagonistas. Visto que, como nos diz Patte (2012, p. 68),

Se não apresentarmos belas obras às crianças, eles correm o risco de jamais a conhecerem. A biblioteca se dirige a todos, sem exceção. Ela forma coleções de acordo com os públicos e suas expectativas, tais como eles a manifestam, e segundo as pesquisas sociológicas e estatísticas. Isso é muito bom. Mas ela não pode simplesmente registrar os pedidos e emprestar os documentos [...], [é essencial] a variedade dos documentos oferecidos ao público.

A variedade de acervo e materiais aos quais as crianças têm acesso, também contribui sobremaneira ao seu desenvolvimento já que uma coleção plural, rica, desafiadora, tanto em sua temática como em sua estética “convida as crianças, desde muito pequenas, a se apropriarem da língua de maneira mais potente [...] ampliando a percepção do espaço e do tempo vivido” (Farias, 2022, p. 94).

De acordo com o manifesto da IFLA/UNESCO, de 2022, o acervo de uma biblioteca pública deve

Ter alta qualidade, ser relevante às necessidades e condições locais e retratar a diversidade linguística e cultural da comunidade são atributos essenciais. As coleções devem refletir as tendências atuais e a evolução da sociedade, bem como a memória da atividade humana e os produtos de sua imaginação. As coleções e os serviços não devem estar sujeitos a nenhuma forma de censura ideológica, política ou religiosa, nem a pressões comerciais (p. 2).

2.8 Bibliotecário

O bibliotecário responsável pela biblioteca infantojuvenil tem de saber que é impossível dar conta de todos os livros que poderia ser desejável ter na biblioteca em que atua, por isso

a função ordinária do bibliotecário não é, pois, acumular livros, todos os livros, mas, antes, escolhê-los e responder pela escolha. O acervo que ele compõe é um compromisso estudado entre o que julga lhe pedirão os leitores e o que julga lhes deva propor; ou, ainda: entre o que espera que lhe pedirão seus leitores e o que acha que deveriam pedir. Para levar a cabo essa tarefa, não lhe é menos necessário o conhecimento dos leitores do que o dos livros (Melot, 2019, p. 19-20)

O mundo da literatura infantil é bastante vasto e continua a crescer. É interessante observar, no entanto, que grande parte do que é produzido para este público tem um caráter demasiado didático, com objetivos de ensinar tópicos específicos, com personagens

licenciados, cheios de barulhos e brilhos, produzidos com fórmulas prontas que se sabem vendáveis. Tudo isso empobrece demais o repertório leitor das crianças. Evidentemente, é fundamental que as escolhas das crianças sejam ouvidas e, frequentemente, esse tipo de livro as agrada.

É papel do bibliotecário infantil “oferecer referências para retirar do todo aquilo que, para a criança, seria uma pena não conhecer” (Patte, 2012, p. 311) e papel da biblioteca infantil “propor um acervo que permita que cada um ultrapasse os limites que, queiramos ou não, são impostos, pelos diferentes ambientes ou instituições a que somos levados a frequentar” (Patte, 2012, p. 93). De acordo com Vieira,

O papel exercido pelo profissional de bibliotecas confunde-se com a missão das bibliotecas, ambos como agentes democratizadores do conhecimento. O bibliotecário, no sentido de mediar e facilitar o acesso da comunidade ao material disponível no acervo da biblioteca em que trabalha e a biblioteca, no sentido de se tornar um local acolhedor, bem visto e querido pela comunidade por ser um local onde se encontram, além das informações necessárias à formação cultural de seus sujeitos, uma série de ações que incentivam o prazer, o acesso a leitura, informação, conhecimento, além de atividades culturais (2020, p. 77).

Para tanto é fundamental que o bibliotecário responsável pela biblioteca faça um estudo sistemático e exaustivo sobre a produção de literatura infantil buscando referências, pessoas especializadas que falem sobre o assunto e que leia, leia muito e leia sempre a produção desse tipo de literatura, uma vez que “saber de onde vem e como se formulam certas noções de literatura torna nossa opinião mais rigorosa e nossos argumentos mais fortes” (Lajolo, 2018, p. 30).

Além de observar e escutar com zelo as demandas do público para o qual trabalha, pois, o bibliotecário

não fala em nome próprio, mas em nome da comunidade à qual serve: deve refletir-lhe os gostos e opiniões, mas também abrir-se para outros [...], não se pode adotar nenhuma posição dogmática, porque o próprio princípio da biblioteca é questionar todo dogmatismo (Melot, 2019, p. 24).

Sempre observando, entretanto, a importância da seleção do acervo que se oferece. Portanto, a observação das crianças e a habilidade e o conhecimento técnico para montar o acervo andam lado a lado. López resume essa questão dizendo que

Por meio do monitoramento atento das crianças em ação (que também é escuta), vamos descobrindo seus modos de apropriação e criação, a capacidade que elas têm de se (co)mover com um fato estético determinado. Depende de nós, adultos, a oferta daquilo que se observa-escuta quando falamos de objetos artísticos 'para crianças tão pequenas quanto as que nos ocupam; depende das crianças como apreciar e se expressar. Mas sem bons materiais e oportunidades de experimentar, as crianças perdem ocasiões importantes (2018, p. 71).

De acordo com Carvalho é necessário entender que o público da biblioteca infantojuvenil tem especificidades e que o profissional que atua nestes espaços

assume um importante papel nesse processo de construção do hábito de leitura, o que exige, assim, uma formação qualificada para que ele possa ler os sinais dados pelas crianças através dos gestos, do olhar, da voz, dos sentidos, e abrir espaço para a brincadeira, desenvolvendo as atividades de forma lúdica (2016, p. 510-511).

O estudo sistemático do tipo de público e do tipo de acervo é basilar para uma prática profissional que seja qualificada e sensível, pois como diz Paulo Freire é “preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática” (2021, p. 67) para que seu desempenho naquela função seja adequado e seguro. Visto que, como diz López

O trabalho com bebês e crianças pequenas exige que as pessoas responsáveis aprendam a ler crianças, uma das tarefas mais complexas que podemos imaginar. [...] A tarefa de interpretar seus sentimentos e suas necessidades, seus modos de pensar, requer uma sensibilidade e uma disponibilidade particular, além de certos conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento infantil. Trabalhar para a primeira infância não é apenas um desafio político, mas também epistemológico (2018, p. 110).

Por isso, a seguir, será analisada a atuação da Biblioteca Infantojuvenil Maria Mazzetti, como forma de verificar na prática as possibilidades de atuação do profissional bibliotecário, bem como da capacidade de uma biblioteca para atingir seu potencial para cumprir sua função.

3 BIBLIOTECA INFANTOJUVENIL MARIA MAZZETTI: PRÁTICAS POSSÍVEIS

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Paulo Freire. *A importância do ato de ler*

Neste capítulo será apresentada a Biblioteca Infantojuvenil Maria Mazzetti, a qual será referida por BIMM daqui para frente, como uma possibilidade concreta de funcionamento e atuação de bibliotecas infantojuvenis. A biblioteca mantém, atualizados, relatórios de visitação e movimentação de acervo, portanto, para ilustração deste trabalho, serão utilizados os valores que dizem respeito ao ano de 2023 (os mais atuais), para referência.

A BIMM atua há 44 anos buscando contribuir para a promoção da leitura e formação de leitores, “lutando para ser mais que armazém e tornar-se espaço social, onde há discussão e criação, além de organização e disseminação” (Yunes, 2002, p. 124). Quando de sua criação foi decidido que Maria Mazzetti seria homenageada e daria nome à esta biblioteca. Mas quem era ela?

3.1 Maria Mazzetti

Maria Mazzetti (Rio de Janeiro, 1926 – Rio de Janeiro, 1974) era professora, técnica em educação, escritora, tradutora e atuante em diversas áreas do teatro infantil no Rio de Janeiro; além disso

participou da Rádio-Escola (Rádio Roquete Pinto) [...]. Chefiou o Setor de Teatro Infantil, da Seção de Bibliotecas e Auditórios - Divisão de Educação Primária Fundamental (Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Guanabara) e dirigiu o Teatro Gibi (teatro de bonecos) desse mesmo setor [...], colaborou em 1972 e 1973 no Caderno Infantil (JBzinho) do Jornal do Brasil, publicando poemas curtos na coluna intitulada Olá (Cruz, 1994, p. 9)

Figura 9 - Maria Mazzetti



Fonte: Google Imagens

Mazzetti publicou mais de 20 livros, e recebeu, em 1969, o prêmio Viriato Correia de Literatura Infantil, oferecido pelo Instituto Nacional do Livro, do MEC, pelo livro “Entrou por uma porta saiu pela outra”.

Figura 10 - Livro premiado de Maria Mazzetti



Fonte: foto da autora

A autora escrevia textos que falavam de situações que crianças podiam se identificar, e usava as palavras de maneira poética, mas sem insinuações moralistas, permitindo às crianças criarem seus próprios mundos lúdicos através de seus livros, e de “sua capacidade de criar um jogo de linguagem incrível para a leitura, e a alfabetização, sem deixar de atender à brincadeira, e sem desprezar a beleza e os pré-requisitos literários” (Cruz, 1994, p. 42).

Maria Mazzetti acreditava no poder das palavras e dos livros e na relação destes com a infância e, por esse motivo, foi escolhida para nomear a biblioteca que surgiria cinco anos após sua morte.

3.2 Histórico

A BIMM foi inaugurada no dia 2 de abril de 1979, em comemoração ao dia internacional do livro infantil. A iniciativa foi encampada pela FNLIJ e pela FCRB que firmaram um acordo para a criação desta biblioteca.

No projeto de criação, realizado pela FNLIJ, temos algumas justificativas para a criação da biblioteca como a falta de biblioteca infantis na cidade do Rio de Janeiro e a não existência ou o precário funcionamento das bibliotecas escolares que levariam crianças a procurarem as poucas bibliotecas disponíveis para realizar trabalhos escolares, desse modo, desvirtuando o objetivo principal de uma biblioteca infantil que é a formação do leitor. Como objetivos

principais o projeto visa a prover a Fundação Casa de Rui Barbosa com uma biblioteca infantojuvenil e a dotar a FNLIJ com um meio de pesquisa sobre livros infantojuvenis (ARQUIVO..., 1978).

No início da parceria a FCRB ficou responsável por ceder o espaço e o mobiliário; à FNLIJ coube dar assessoria sobre a criação da biblioteca e seu funcionamento.

Figura 11 - Solenidade de inauguração da BIMM



Laura Sandroni de vestido branco à direita de Américo Jacobina Lacombe
Fonte: ARQUIVO...

A partir de 1981, a BIMM passa a ser de responsabilidade exclusiva da FCRB, havendo a “transferência das atividades de administração, organização e manutenção” (ARQUIVO..., fl. 81, 1978) e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil permanece apenas como assessora técnica.

A Biblioteca Infantojuvenil Maria Mazzetti está subordinada, desde então, ao Serviço de Bibliotecas da FCRB.

A datar deste período até 1997 a BIMM fica sob responsabilidade de Domingo Gonzalez Cruz, bibliotecário e arte-educador que transforma a biblioteca e cria uma grande quantidade de atividades de dinamização do acervo e promoção da leitura que cativam o público. Durante o ano de 1997, após a aposentadoria de Domingo, Beatriz Salles Coelho e Regina Laclette Porto, ambas bibliotecárias, dividem a coordenação e atuação na biblioteca. A partir de 1998 a biblioteca passa a ser coordenada por Regina Porto, que continuou o trabalho incansável de promoção da leitura e cuidado com o público (Porto, 2000).

Após a aposentadora de Regina, a BIMM fica sem um bibliotecário. Desde modo, todo o trabalho realizado até então foi posto em risco. Devido ao trabalho e dedicação das chefes do Serviço de Bibliotecas, primeiro com Beatriz Coelho e depois com Dilza Ramos Bastos, a

biblioteca permaneceu aberta, mas “respirando por aparelhos”, devido ao fato de que não havia profissionais dedicados unicamente a ela.

A partir de 2007, começa um processo de revitalização com o trabalho de bolsistas,

destacando-se o convênio da FCRB com a Cátedra UNESCO de Leitura da PUC-Rio. Bolsas de pesquisa foram estabelecidas com o objetivo de estudar e fundamentar as atividades voltadas ao incentivo à leitura e à educação patrimonial. O trabalho resultou no levantamento e análise das demandas prioritárias acerca do funcionamento da biblioteca, bem como na elaboração e implantação de ações de revitalização com assessoria técnica nas áreas de Educação, Letras, Arquitetura, Design, e atividades lúdico-pedagógicas (Rio, 2015).

Desde então, junto à chefia, bolsista e terceirizados se dedicaram a manter o funcionamento da biblioteca da melhor maneira possível e foi só em 2014, com a chegada dos novos servidores aprovados no concurso público do ano anterior, que foi possível começar a mudar o panorama e retomar uma normalidade na atuação.

Outra grande mudança que ocorreu em 2014 foi a implementação do sistema de base de dados. O referido sistema “integra todos os acervos da FCRB, chega para a BIMM como um facilitador do contato biblioteca/usuário [...], os processos como cadastro de usuários, empréstimos, renovações e devoluções passam a ser feitos diretamente pelo sistema” (Rio, 2015).

3.3 Espaço Físico

No terreno de 9000 m² situado na Rua São Clemente, 134, em Botafogo, onde temos o amplo jardim histórico e a casa que pertenceu a Rui Barbosa, encontra-se a BIMM. Localizada no térreo, na parte da casa que, acredita-se, era destinada ao filho caçula de Rui e Maria Augusta; com vista para a entrada e para o jardim, a biblioteca apresenta-se como um convite constante para que os visitantes parem e entrem.

A biblioteca possui duas entradas: a principal fica localizada na lateral; e a porta que fica voltada para a entrada da casa é usada somente em eventos ou em caso de necessidade de entrada de cadeira de rodas, pois não possui degrau. Isto se dá devido às possibilidades de disposição do mobiliário dentro da biblioteca, uma vez que é um espaço de pequeno porte.

Figura 12 - Entradas da BIMM



Fonte: fotos da autora

Figura 13 - Planta baixa da BIMM



A: área; PD: pé direito; \square : piso em ladrilho hidráulico; \triangle : parede com pintura a base de cal; \circ : teto com forro em madeira tipo “saia e camisa”

Fonte: Núcleo de Preservação Arquitetônica NPARQ/CMI/FCRB

Apesar de seu pequeno tamanho, a BIMM se caracteriza por ser um espaço acolhedor com suas estantes amarelas, seus tapetes coloridos e seu mobiliário de tamanho adaptado que serve tanto às crianças quanto aos adultos cuidadores que as acompanham.

Figura 14 - Ambiente da BIMM

Fonte: fotos da autora

As crianças podem andar livremente pelo acervo e escolher aquilo que querem ler. Os livros dedicados a crianças menores que são os interativos de todos os tipos (veremos mais sobre eles no capítulo 4) estão ao seu alcance e como não tem uma ordem pré-determinada – somente esses - podem ser usados da maneira que as crianças desejarem. Também podem ler onde se sentirem mais confortáveis, sem exigência de sentar-se à mesa, já que a BIMM se empenha em “proporcionar concretamente ambiências de leituras, por meio de espaços agradáveis para o convívio com os livros e demais suportes de leitura e diversidade de linguagens” (Yunes, 2002, p. 129).

Figura 15 - Acesso livre

Fonte: foto da autora

Figura 16 - Diversos locais de leitura

Fonte: fotos da autora

3.4 Público

A BIMM atende a todos sem distinção, mas seu público principal são os moradores do entorno do bairro. Por ser uma biblioteca infantojuvenil, e não escolar, recebemos a mesma quantidade de crianças e adultos, pois as crianças precisam estar supervisionadas. É possível notar, até mesmo, que em algumas ocasiões a quantidade de adultos é ainda maior do que a de crianças. Isto ocorre ou porque a criança vem acompanhada de mais de um cuidador ou porque o adulto vem sozinho para buscar livros em empréstimo para a criança. Veremos, como exemplo, a estatística de visitação da BIMM no ano de 2023 no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Movimentação de pessoas em 2023

Mês	Crianças	Adultos	Total
Janeiro	624	623	1247
Fevereiro	311	305	616
Março	402	409	811
Abril	488	445	933
Maio	413	412	825
Junho	396	444	840
Julho	525	527	1052
Agosto	436	454	890
Setembro	478	476	954

Outubro	439	482	921
Novembro	333	357	690
Dezembro	543	494	1037
Total 2023	5388	5428	10816

Fonte: autora

Podemos observar, a partir disto, também, que os meses de maior frequência da biblioteca são os meses de férias.

Como dito, a BIMM, apesar de focada no público infantojuvenil, atua para todos sem distinção. Atendemos diversos adultos que vem para fazer empréstimos para si mesmos. Seja porque gostam da literatura infantojuvenil, seja porque são profissionais que trabalham em áreas afins, a maior parte professores ou contadores de histórias. A usuária (jargão da biblioteconomia para designar aqueles que utilizam a biblioteca) mais velha que a BIMM tem é uma senhora de 90 anos que pega livros emprestados para que sua filha leia para ela.

Figura 17 – Variedade de leitores



Fonte: fotos da autora

Somente no ano de 2023, a BIMM realizou um total de 165 novas inscrições. Um quantitativo considerável que aumentou consideravelmente quando comparado a anos anteriores, como mostrado no quadro 3.

Quadro 3 – Evolução do número de inscrições por ano

Ano	Inscrições
2018	98
2019	83
2020	21 (Fechada em 17 de março devido à pandemia de Covid-19)
2021	0 (Fechada devido à pandemia de Covid-19)
2022	58 (Reabertura em 10 de outubro)
2023	165

Fonte: autora

Considera-se que isto ocorreu, em parte, em virtude de as bibliotecárias estarem se especializando e, em parte, em razão das ações que visam a dinamizar a visitação e não esperar passivamente o público, uma vez que a biblioteca realiza periodicamente eventos de promoção da leitura e da BIMM com contações de histórias, e realizando a divulgação nas redes sociais da FCRB para um alcance maior de público.

Figura 18 – Eventos de promoção da leitura

Fonte: fotos da autora

O evento principal do ano de 2023 foi realizado pelos professores Marcela Fernandez e Alberto Roiphe através do projeto “Histórias no Jardim” como parte das atividades do projeto de extensão “Ler e compartilhar: práticas de formação solidária” da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Este projeto foi implementado e junho e finalizado em dezembro e contava com uma sessão por mês. Já há tratativas para que

permaneça durante o ano de 2024. Durante o ano também ocorreram eventos em comemoração ao carnaval, ao aniversário da BIMM e ao dia das crianças. Ao todo, estas atividades receberam um total de 368 pessoas participantes. Estes eventos ocorrem no jardim para maior acomodação do público, já que o espaço da biblioteca é pequeno. Portanto, o quantitativo de pessoas que participam não se soma a quantidade de visitas que ocorrem à biblioteca.

Além disso, a BIMM atua junto às escolas recebendo visitação de turmas como uma maneira de atuar na formação de leitores, já que os frequentadores de bibliotecas e leitores são pessoas que “cresceram em ambientes nos quais lhes foi contado e demonstrado, dia após dia, que esses espaços culturais eram ‘necessários’” (Petit, 2019, p. 151). O total de público escolar recebido foi 428, sendo a maior parte das visitas de escolas particulares.

A biblioteca recebe, também, visitas técnicas. No ano de 2023 recepcionou uma turma do curso de pedagogia como atividade da aula de literatura infantil para receber informações sobre como se dá o processo de seleção de seu acervo.

Como a BIMM atua há quatro décadas, é interessante observar que pessoas que a frequentavam quando crianças, hoje chegam com seus filhos para mostrar o espaço em que passaram bons momentos. Muitos avós também levam seus netos, onde antes levavam seus filhos. É como diz Petit, que “a biblioteca é uma das instituições mais generosas já inventadas pelos humanos [...]. Ela dá testemunho de uma continuidade, é como um ponto de referência estável capaz de gerar um sentimento de pertencimento” (2019, p. 198)

3.5 Acervo

O acervo da BIMM conta hoje com 8.500 títulos no acervo corrente, a maior parte é exemplar único devido ao processo de organização e otimização do acervo que a biblioteca vem passando desde 2014. A escolha por manter um exemplar de cada livro se deu pela questão de espaço para crescimento do acervo. Por isso é importante saber selecionar a coleção, uma vez que, como visto anteriormente, não é possível se ter tudo no acervo e não é prudente mantê-lo tão cheio que desestimule o usuário. Os exemplares excedentes estão acondicionados em caixas, fora da biblioteca, servindo de reserva técnica.

A BIMM conta com uma classificação simples adaptada da Classificação Decimal de Dewey (CDD)¹⁰ nos livros de literatura para facilitar o entendimento dos usuários (quadro 4).

¹⁰ Classificação Decimal de Dewey (CDD) é um sistema de classificação de livros por assunto. É um sistema decimal hierárquico, em que existem, além do assunto, tabelas para designar tempo, local e tipo de material, por exemplo. Foi desenvolvida por Melvin Dewey, um bibliotecário norte-americano, no final do século XIX. É a classificação mais usada no mundo.

Para outros tipos de obra a biblioteca utiliza a CDD, como referências, informativos, biografias e obras especiais (estas obras não serão motivo de análise neste trabalho). Utiliza-se também cores nas prateleiras para diferenciar cada classe e, desse modo, facilitar ainda mais a busca dos livros, além de contribuir também para o visual geral da biblioteca.

Quadro 4 – Classificação da BIMM

Classificação	Tipo
81	Poesia
82	Teatro
83	Literatura Juvenil
84	Literatura Infantil
85	Conto de fadas
86	História em quadrinhos
87	Humor
88	Primeiras Histórias
89	Ficção Científica / Terror

Fonte: A autora

As classes 83, 84 e 88 estão divididas em capacidade de leitura, pois, em respeito às crianças, não há limitação de acesso baseada em faixa etária. A classe 83, Literatura Juvenil, é destinada a leitores críticos; a classe 84, Literatura Infantil, destinada a leitores em processo e fluentes; e a classe 88, Primeiras Histórias, destinada a leitores iniciantes e pré-leitores.

Entendemos como pré-leitores as crianças que ainda não sabem ler; leitores iniciantes aqueles estão em processo de alfabetização; leitores em processo aqueles que já sabem ler, mas ainda se cansam com textos muito longos; leitores fluentes aqueles que já sabem ler sem se cansar com histórias mais longas e leitores críticos aqueles que tem total domínio da leitura. Em todos estes casos, observando o fato de a criança ler sozinha.

Em relação à leitura compartilhada, é necessário entender qual os gostos da criança, se ela consegue se prender em histórias mais longas, se livros com menos ilustrações “fazem sucesso”, porque, neste caso, não será a capacidade leitora da criança que influenciará a escolha do livro, mas um conjunto de fatores, inclusive, o quão disponível é o adulto cuidador no momento da leitura.

Devido ao fato de que neste trabalho escolhemos analisar a literatura infantil, serão observadas, especificamente, as classes 88 e 84. Os livros de poesia e contos de fadas também contam com livros de literatura infantil, mas não tem uma quantidade significativa.

Os livros de literatura infantil correspondem à 57% do total do acervo, pois é o público de maior frequência na biblioteca. E são livros deste segmento do acervo que aparecerão como exemplos no próximo capítulo em que serão avaliados alguns critérios de avaliação para seleção de acervo de literatura infantil.

Uma das maneiras de movimentar o acervo e indicar livros de qualidade para as crianças de maneira sutil é utilizando um quadro de destaques. Toda semana são escolhidos livros para figurar no quadro e oferecer às crianças a oportunidade de conhecer aquelas obras selecionadas.

Figura 19 – Quadro de destaque



Quadro de destaque enfeitado para o Natal onde constam os livros: *Lucia já vou indo* de Maria Heloísa Penteadó; *Dia e noite* de Mary França; *Agora não, Bernardo* de David McKee; *Os direfentes* de Paula Bossio; *É um livro* de Lane Smith; *Mas papai...* de Mathieu Lavoie; *Nicolas em: o presente* de Agnès Laroche ; *Gorila* de Anthony Browne; *Letras de carvão* de Irene Vasco.

Fonte: foto da autora

Outra forma que a BIMM utiliza para promoção de seu espaço e acervo é a ação de troca-troca. Esta ação consiste em fornecer livros que foram doados, mas não entraram no acervo como uma opção de troca para os usuários. A cada livro que a pessoa escolher levar para

casa, ela deverá deixar um outro de literatura infantil. Alguns livros trocados são selecionados para entrar no acervo. Esta atividade ocorre duas vezes ao ano, com duração de um mês. Sempre em abril, em comemoração ao aniversário da BIMM e em outubro, como comemoração ao dia das crianças.

Como dito no capítulo anterior, o acervo de uma biblioteca infantojuvenil não é somente livros. É preciso ter outras formas de exercer a criatividade e a capacidade de fabular. A BIMM conta com um pequeno acervo de materiais para as crianças brincarem, pois, “a primeira infância é a etapa da vida em que se aprende a simbolizar, e simbolizar é a base da experiência de pensamento” (Lopez, 2018, p. 78).

Figura 20 – Materiais lúdicos



Bonecas, dedoches e fantoches
Fonte: fotos da autora

Além disso, a biblioteca oferece material para desenho, uma vez que

é de vital importância oferecer às crianças possibilidades de expressão no desenho e na pintura, assim como conservar suas obras e torná-las visíveis. Para a criança pequena, seu desenho pendurado na parede, visível para si e para os outros, é uma afirmação de seu lugar no mundo, uma extensão de si mesmo, uma confirmação de que é possível criar vida, e quem cria vida pode demonstrar que está vivo (López, 2018, p. 90)

Figura 21 – Desenhos expostos



Fonte: foto da autora

A criança entende e pressente nosso trabalho no que diz respeito a oferecer aquilo que temos de melhor, seja no trato com ele, seja nas escolhas que fazemos em relação ao acervo que ofertamos.

O pequeno alegra-se ao descobrir que aquele que o acompanha está atento à sua vida de criança, a essas pequenas coisas que têm tanta importância para ele e que apenas os melhores artistas sabem contar. Escolhemos colocar no caminho de cada um deles obras de real qualidade e dedicamos nosso tempo a isso. Não estamos preocupados com números. Tudo que se passa na biblioteca é da ordem do humano (Patte, 2012, p. 12).

O acervo da BIMM é composto por livros que chegam através de doação e de compra:

- Quando as obras chegam por doação é avisado ao usuário que está cedendo os livros que é feita uma seleção e, caso os livros não sejam inseridos no acervo, eles poderão ser: a. devolvidos ao doador; b. fazer parte da ação de troca-troca; ou c. ser doado para outras instituições. A decisão do que será feito com os livros que não entrarem no acervo fica a critério do usuário que os doou.
- Quando as obras chegam por compra, é feita uma seleção criteriosa que leva em consideração: a. obras premiadas por instituições reconhecidas que lidam com literatura infantil, como a FNLIJ; b. solicitações feitas pelos usuários; c. livros que fazem parte de séries correntes; c. obras para substituição daquelas que estão desgastadas pelo uso.

A seleção em ambos os casos é feita respeitando alguns critérios de avaliação no que diz respeito à sua qualidade textual e imagética. De acordo com Bajour,

A ideia de “critério” muitas vezes se confunde com a de “receita”, como se houvesse um conjunto fechado e único de conceitos ou motivos a se levar em conta na hora de escolher textos literários. Diversas experiências demonstram que a busca de critérios de seleção costuma obter como resposta um esquema ou quadro com diversas variáveis a partir das quais considerar e escolher os textos. Esses pontos de partida muitas vezes desprezam a importância do estético e propõe classificações e tipologias que deixam o literário e o artístico em segundo plano, como ocorre com aqueles que têm que ver com o ensino de valores [...] Ou que, se levam em conta o literário, rapidamente retrocedem para encerrá-lo em esquemas que não toleram a incerteza, as zonas híbridas, os limites difusos. [...] Olhados assim, os textos literários perdem sua singularidade, sua capacidade de nos interpelar e sua “personalidade própria”, que dissolve em uma classificação que tende a nivelar e homogeneizar tudo” p. 52-53

Por isso, veremos a seguir, quais são os critérios de avaliação e de seleção de acervos literários infantis que se utilizam de técnicas que focam tanto na qualidade textual quanto na qualidade imagética da obra, utilizando para isso, o acervo da BIMM.

4 SELEÇÃO DE ACERVO LITERTÁRIO INFANTIL

Aí se inicia a escuta; aí o ouvido do mediador começa a se apurar. A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caíam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, imagens, gestos, rejeições e atrações é a antessala da escuta.

Cecília Bajour. *Ouvir nas entrelinhas*

Como vimos até agora, a seleção de acervo é de suma importância para propiciar a formação do leitor, a criação de bibliotecas infantojuvenis ricas e, conseqüentemente, uma relação frutífera da criança com os livros.

Neste capítulo, vamos tratar da importância da seleção de acervos, bem como de pontos práticos que devem ser observados quando selecionamos livros de literatura infantil, pois há particularidades, como por exemplo, as ilustrações. Para tanto, no sentido de auxiliar a visualização dos exemplos que serão dados e favorecer a prática, iremos citar e mostrar obras da BIMM que serão compiladas e constarão no anexo A, com suas respectivas referências.

A relevância da seleção reside no fato de que não é possível ler tudo, já que estamos imersos num universo de tantas publicações - só no ano de 2022 foram editados, em torno de, 11.000 novos títulos de livros no Brasil (Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2023). Portanto, é crucial saber escolher os melhores livros para compor o acervo, porque “selecionar não quer dizer restringir, muito pelo contrário. Selecionar significa valorizar. É uma das maiores responsabilidades da biblioteca” (Patte, 2012, p. 94).

O papel da biblioteca é propor um acervo diverso e de qualidade para todos tendo em mente, no caso das bibliotecas públicas infantojuvenis, que “o investimento está sendo realizado com dinheiro público e que unicamente com o melhor será possível formar leitores” (Castrillón, 2019, p. 46).

A observação daquilo que interessa à criança é importante para determinar quais escolhas fazer, pois quando se opta por determinados livros para compor o acervo é preciso saber para quem aquele acervo se destina. De acordo com Colomer,

é preciso conhecer [as crianças] para saber que título ou que tipo de narrativa tem maiores possibilidades de êxito. No entanto, a seleção de livros deve antecipar-se a essa diversidade, de maneira que contenha um leque suficientemente amplo para encontrar o título determinado que requer cada leitor em um momento concreto (2017, p. 302)

Assim sendo, às vezes, é interessante ter no acervo livros que talvez não satisfaçam critérios de qualidade técnica e artística, seja porque apresentam ilustrações e personagens

estereotipados, ou licenciados, sem autores, em uma edição pobre que serão facilmente esquecidos e trocados por outros, pois a criança se sente participante do processo de construção da biblioteca, se sente vista, e com isso, forma uma visão positiva da biblioteca e da leitura.

Entretanto há de se pensar que é preciso oferecer aos usuários um variado leque de opções, muito além daquilo que eles conhecem, devendo-se dar a oportunidade de os usuários entrarem em contato com diferentes gêneros, formas narrativas, tipos de ilustração etc, para que a criança tenha suficiente estímulo para construir suas preferências e, aos poucos, formar sua competência leitora. Para tanto, deve-se incluir no acervo “aqueles livros que provavelmente serão pouco lidos em termos quantitativos, mas aos quais demos a confiança de pensar que representará uma experiência importante para os leitores que o leram” (Colomer, 2017, p. 302).

Alguns critérios devem ser levados em conta na hora de selecionar os livros para o acervo, entretanto

a escolha de um livro é algo complexo, que abrange diversos aspectos: o conhecimento do que tem sido publicado no mercado de livros, um repertório amplo, que permite o reconhecimento de quais são os bons autores e ilustradores, um olhar ‘treinado’ para as qualidades textuais e narrativas, de ilustração e de edição (Carvalho, 2017, p. 72)

Um dos critérios mais importantes na construção do acervo é a diversidade em relação à múltiplas abordagens que formam o livro, como a temática, os protagonistas, os autores e as ilustrações, os gêneros, as editoras:

- Em relação à diversidade temática deve-se observar obras que tratem de variados assuntos que perpassam a vida das crianças, bem como os que fazem parte da sociedade na atualidade, já que dizem respeito aos “valores que se deseja transmitir às novas gerações durante sua formação” (Colomer, 2017, p. 294);
- Em relação à diversidade de protagonistas deve-se buscar livros que tragam personagens de diferentes etnias, gêneros, múltiplas formações familiares, pessoas com deficiência, diferentes condições socioeconômicas. É importante considerar, entretanto, se a representação é estereotipada ou se retrata a realidade de maneira natural;
- Em relação à variedade de autores deve-se pesquisar obras cujos autores sejam diversos seja em relação à sua etnia, seu gênero, seu país de origem, uma vez que todo esse conjunto de fatores impacta na maneira que as pessoas veem a vida e se expressam. Além disso é preciso verificar se o livro é assinado, se tem um autor, muitos livros de qualidade duvidosa não possuem autor determinado;

- Em relação à diversidade na ilustração deve-se procurar livros com ilustrações realizadas com diferentes técnicas, variado uso de cores, ilustrações mais simples e mais complexas e com diferentes relações com o texto, como veremos no item 4.2. Outra coisa importante de se verificar é se tem autoria, uma vez que o ilustrador é coautor da obra. Ilustrações de qualidade técnica sempre tem autoria;
- Em relação à variedade de gêneros deve-se buscar diferentes tipos de narrativas, desde as tradicionais, passando por histórias em quadrinhos e livros de terror adequados; bem como oferecer livros de poesia com rimas, sem rimas, representando a cultura regional, como o cordel etc.:
- Em relação à diversidade de editoras deve-se procurar adquirir livros tanto de editoras estabelecidas no mercado e grandes, como de editoras menores e/ ou independentes, já que “cada editora possui uma linha editorial, uma intenção em relação ao que publica” (Carvalho, 2018, p. 42).

A seguir veremos alguns critérios mais específicos sobre linguagem, ilustrações e materialidade do livro - de acordo com Carvalho (2018); Colomer (2017); Ramos (2020) e Van der Linden (2018) - e que ajudam a fazer escolhas baseadas na qualidade técnica do livro.

Porque é necessário saber reconhecer técnicas representativas do livro ilustrado para fazer uma boa seleção, já que “temos, ao escolher o que vamos ler, uma relação direta e importante com o objeto livro” (Carvalho, 2018, 37).

4.1 Linguagem

A linguagem vai contribuir para o desfrute da obra, portanto, deve-se evitar textos que são:

- excessivamente rebuscados fazendo com que o leitor adulto se veja levado a fazer adaptações, e com que o leitor infantil não consiga inferir significados a partir do contexto e, desse modo, perder em compreensão;
- simples, mas muito longos que causam tédio e que não trazem nenhum elemento de contradição, ou humor ou fantasia que possa enriquecer a narrativa;
- pobres em vocabulário que não acrescentam na formação do vocabulário da criança;
- lições morais disfarçadas e explicações desnecessárias dadas pelas personagens ou pelo narrador não deixando nada para que a criança entenda por si mesma.

Devemos atentar também para o fato de que mesmo se o livro possuir pouco texto, ele não é necessariamente para crianças menores e

é uma sorte que seja assim porque isso ajuda os leitores com menor habilidade leitora, mas com capacidade de compreensão e interesses próprios de sua idade. [Pode acontecer que a criança maior tenha um] escasso domínio de leitura [e isto] os encaminhe a livros com pouco texto. Se não se dispõe de livros curtos com histórias maduras, o infantilismo das narrativas reforçará definitivamente sua repulsa leitora (Colomer, 2017, p. 295-296)

Figura 22 - Livro de pouco texto com história madura

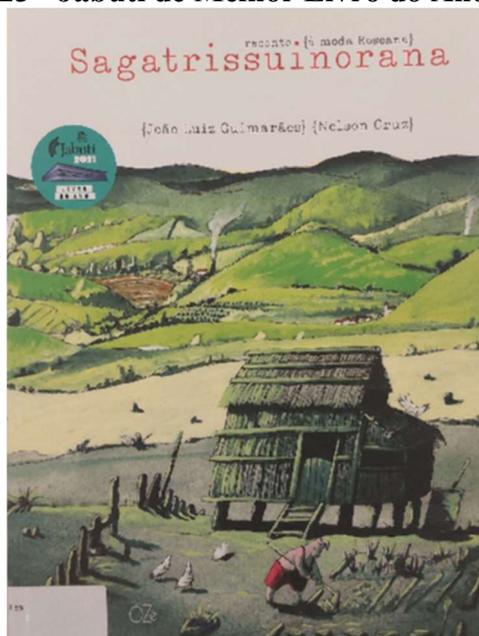


Olha, um livro! de Libby Gleeson

Fonte: foto da autora

Outra categoria de livro ilustrado que tem ganhado bastante força é o livro para todos os públicos: são livros ilustrados que, à primeira vista, parecem bem infantis – com muitas ilustrações e pouco texto –, mas que ao serem lidos percebe-se que são bastante complexos podendo agradar a todos os públicos. Um caso emblemático é o “Sagatrisuinorana” de autoria de João Luiz Guimarães e Nelson Cruz que traz um reconto dos “Três porquinhos” usando como pano de fundo os crimes ambientais de Mariana (2015) e Brumadinho (2019) e faz uma homenagem à linguagem usada por Guimarães Rosa. Este livro foi premiado com o Jabuti de Melhor Livro do Ano de 2021, além de também premiado na categoria Livro Infantil.

Figura 23 - Jabuti de Melhor Livro do Ano de 2021



Fonte: foto da autora

Portanto quando se observa a linguagem utilizada nos livros que serão selecionados é preciso estabelecer se:

- as palavras e composições frasais são ricas e complexas na medida em que enriquecem o mundo da linguagem que está sendo descortinado pelas crianças;
- trazem riqueza narrativa apresentando conflitos na trama, fazendo uso do humor, da contradição ou da fantasia em oposição ao real;
- as crianças podem dialogar com aquilo que é apresentado tendo a oportunidade de serem coprodutoras do texto.

4.2 Ilustrações

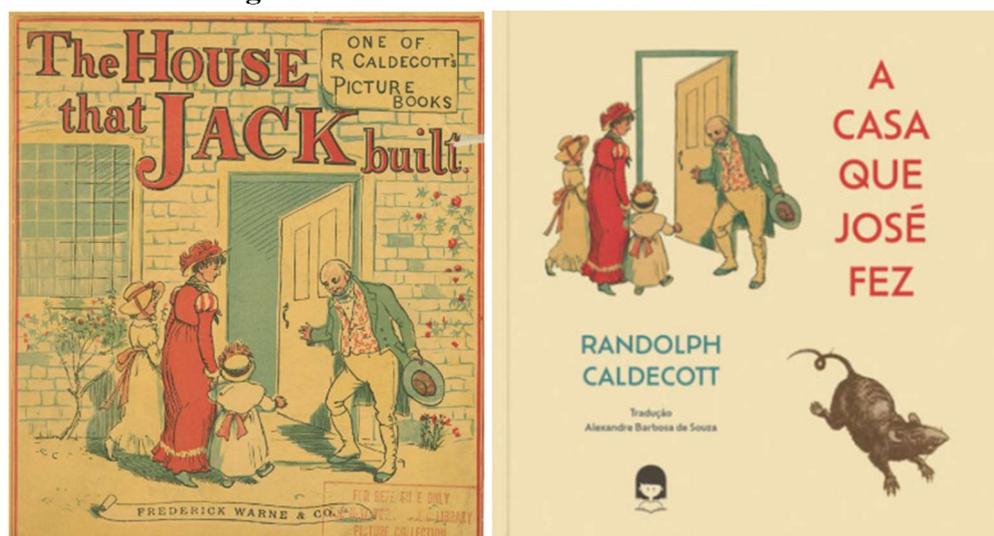
Avaliar a qualidade das ilustrações de um livro de literatura infantil demanda alguns conhecimentos acerca do tema que fogem de pontos de observação simplificados. É preciso entender a importância desse código, uma vez que, como diz Kveta Pacovska¹¹, o livro é a

¹¹ “Kveta Pacovska nasceu em 1928 na cidade checa de Praga. Estudou Artes Aplicadas na Escola Superior de Belas Artes de sua cidade. Começou a criar livros para crianças nos anos 50. Ela desenha, pinta e cria colagens com as quais experimenta com o texto e a imagem. [...] criou um conceito próprio de livros para crianças cuidando e intervindo em todas as facetas da obra: papel, desenho, formato, tipografia, facas, recortes...Seu talento foi reconhecido na forma de prêmios; [destacando os mais recentes] Premio H.C. Andersen em 1992 e Illustrad’Or 2006, da Asociación Profesional de Ilustradores de Cataluña (APIC)”. (Sobrinho, 2013)

primeira galeria de arte da criança e elas podem “iniciar a aprendizagem da linguagem visual através dos livros ilustrados: a forma, a textura, o traço, o ritmo, o cromatismo, as maneiras de usar a cor para representar o volume ou a luz, a composição, a perspectiva etc.” (Colomer 2017, p. 268).

O livro ilustrado como conhecemos hoje teve seu início no século XIX, na Inglaterra, devido ao avanço das técnicas de impressão. Randolph Caldecott é considerado o pai do livro ilustrado moderno por ter escrito e ilustrado o livro “A casa que Jack construiu” em 1878, sendo o primeiro a produzir um livro em que texto e imagens se complementavam (Ramos, 2020; Van der Linden, 2018). Este livro foi recentemente publicado no Brasil sob o título de “A casa que José fez”, editado pela Editora Ameli, em 2023.

Figura 24 - Primeiro livro ilustrado infantil

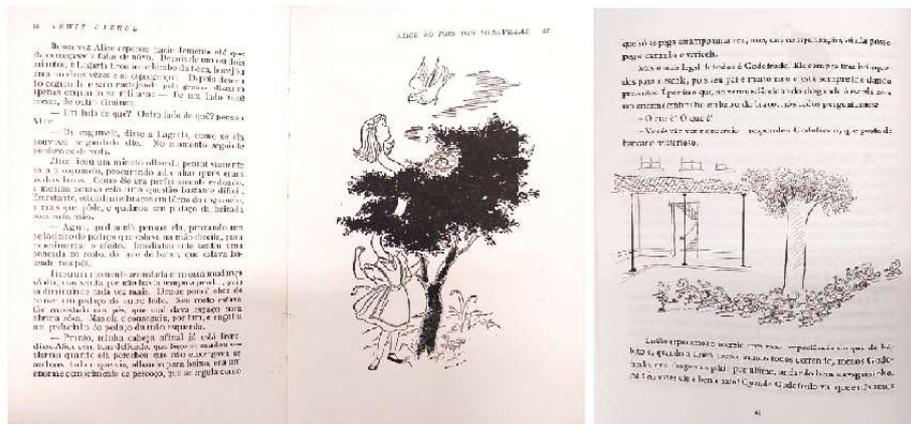


Fonte: Biblioteca Pública de Nova Iorque e foto da autora

Para conhecer um pouco melhor o objeto deve-se primeiro estabelecer a diferença entre livro com ilustração, livro-imagem (livro de imagem), livro ilustrado e livro-álbum.

Livros com ilustrações: o texto pode ser entendido sem a presença da imagem; ela está ali para embelezamento ou para dar um “tempo” para quem está lendo. A ilustração é somente um complemento extra para tornar a leitura mais chamativa (Ramos, 2020). Livros com ilustrações são mais comuns para o público juvenil, devido à quantidade de texto geralmente extensa;

Figura 25 - Livro com ilustração



Em folha dupla: *Alice no país das maravilhas* de Lewis Carrol; em folha simples: *O Natal do Pequeno Nicolau* de René Goscinny.

Fonte: fotos da autora

Livro de imagem: livros que só possuem imagens, sem o uso do texto para construir a história. Neste caso, o leitor deve criar a narrativa num processo intenso de coprodução da obra, portanto “ao relatar o conto, a criança aprende a integrar as imagens em uma estrutura coerente e aprende a apoiar-se na informação do livro para construir sua interpretação” (Colomer, 2017, p. 234).

Figura 26 - Livro de imagem



Bárbaro de Renato Moriconi

Fonte: fotos da autora

No Brasil, a definição dos termos “livro ilustrado” e “livro-álbum” não tem um consenso. Alguns autores utilizam um ou outro para referir-se a livros em que a imagem e o texto funcionam em sintonia, dois códigos convergindo para um único sentido. Para Colomer a definição de álbum é aquela obra que “requer uma interpretação conjunta do que é dito pelo texto, mostrado pela imagem e a relação de ambos com o espaço do livro” (2017, p. 235). Já

Ramos diz que “em relação ao formato editorial em que a palavra e a imagem se fazem presentes, o mais comum no Brasil é o uso da expressão ‘livro ilustrado’” (2020, p. 84). Entretanto, a autora finaliza fazendo a diferença da seguinte maneira: o livro-álbum é aquele que é “feito com uma sequência de imagens de caráter ‘essencial’” (p. 85), havendo uma dependência entre texto e imagem; e livro ilustrado é todo aquele que possui ilustrações.

A tradução do livro de Van der Linden e utiliza a expressão “livro ilustrado” para tratar de livros em que a relação entre texto e imagem é interdependente.

O livro ilustrado (álbum), é destinado a crianças que ainda tem pouca ou nenhuma competência leitora, entretanto ele “se consolida como uma forma de expressão por seu todo, e não exige menos competência estabelecida e diversificada de leitura” (Van der Linden, 2018, p. 7). Ela complementa essa noção afirmando que

ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre a capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar silêncios de uma em relação à outra... Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor (p. 8-9).

A ilustração é muito importante para a criança porque ajuda na simbolização do real através da arte, mas para isso, é necessário que ela toque o leitor de alguma maneira: faça rir, emocione, cause surpresa, curiosidade, até mesmo medo.

Com o avanço das técnicas de reprodução de maneira geral e o livro infantil estando na vanguarda de técnicas de projeto gráfico, as imagens deste tipo de livro contam uma variada gama de possibilidades de estilo, uso de cores, de texturas e como dito anteriormente, é importante verificar se tem autoria e buscar selecionar diferentes tipos de ilustração. A seguir alguns exemplos desta variedade:

Figura 27 - Variedade nas imagens



Primeira imagem: *Donana e Titonho* de Ninfa Parreiras. Em sentido horário: *Rio: o cão preto* de Suzy Lee, *Os três ladrões* de Tomi Ungerer, *Orie* de Lúcia Hiratsuka, *O coração e a garrafa* de Oliver Jeffers, *Da minha janela* de Otávio Júnior, *O tesouro de Monifa* de Sônia Rosa, *Se você quiser ver uma baleia* de Julie Floguiano.

Fonte: fotos da autora

4.3 Materialidade do livro

A materialidade do livro na literatura infantil, de uma maneira geral, cumpre uma função e podem contribuir para a narrativa.

4.3.1 Tamanho

O tamanho do livro impacta na maneira que a criança vai ler o livro. Livros pequenos que se ajustam a mãos pequenas são apreciados por parecerem feitos para eles; já os livros grandes os surpreendem e favorecem a leitura em conjunto. Ao selecionar o acervo é recomendado não “se assustar” com o tamanho dos livros. Lembrando sempre que variedade é um conceito importante de seleção. Além disso, de acordo com Van der Linden:

Os manuais de diagramação distinguem três categorias de tamanho em função da mão do leitor: livros que abertos são segurados facilmente com uma mão, como os de bolso; livros que podem ser pegos com uma mão quando fechados, mas que seguramos com as duas durante a leitura; livros que pegamos com as duas mãos e devem ser lidos com algum suporte (2018, p. 55).

Figura 28 - Diferentes tamanhos de livros



Pequena coisa gigantesca de Beatrice Alemagna e *Um livro para todos os dias* de Isabel Minhós Martins

Fonte: fotos da autora

4.3.2 Forma

Alguns livros possuem formatos diferenciados que dialogam diretamente com a obra, entretanto a maior parte deles peca na qualidade, pois é difícil “construir uma narrativa ou discurso a partir de imagens que tenham uma única forma” (Van der Linden, 2018, p. 54). Mas é possível encontrá-los se é busca for dedicada.

Figura 29 - Forma irregular: sem qualidade x com qualidade



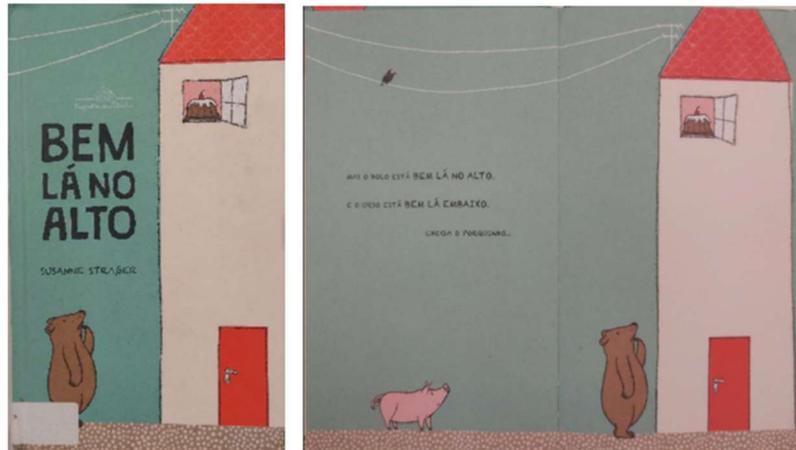
De quem é esse bumbum? de Jim Helmore e *O livro inclinado* de Peter Newell

Fonte: Fotos da autora

A maioria dos livros seguem três formatos tradicionais:

- Retangular vertical (“à francesa”): tem mais altura do que largura e costumeiramente é o mais usado pelas editoras. Se as composições são feitas em página dupla, então, quando aberto, pode se transformar em formato quadrado.

Figura 30 - Formato vertical



Bem lá do alto de Susanne Straber
Fonte: fotos da autora

- Retangular horizontal (“à italiana”): tem mais largura do que altura e é mais usado para expressar tempo, ideias sequenciais, paisagens. Se as composições são feitas em página dupla, então, quando aberto, ela acentua esse formato, dando uma maior noção de panorama.

Figura 31 - Formato horizontal



Clara e o homem na janela de María Teresa Andruetto
Fonte: fotos da autora

- Quadrado: sua largura e altura são iguais e é mais usado quando a imagem tem preferência sobre o texto ou para se concentrar mais no texto, no caso de poesias, por exemplo. Se as composições são feitas em página dupla, então, quando aberto, pode se transformar em formato horizontal.

Figura 32 - Formato quadrado

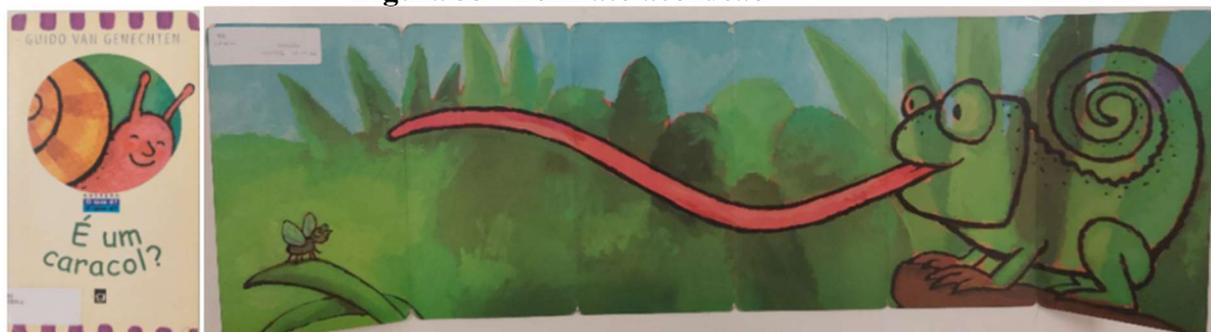


Tenho medo de Ivar Da Coll

Fonte: fotos da autora

Temos ainda o formato acordeão, que é feito em dobraduras e permite um jogo entre imagem e texto ou entre imagens.

Figura 33 - Formato acordeão



É um caracol? de Guido van Genechten

Fonte: fotos da autora

4.3.3 Livros interativos

Os formatos de livros interativos são os mais difíceis de estabelecer qualidade técnica. Isto ocorre, pois eles tendem a ser mais simples em questões ligadas tanto a linguagem quanto às ilustrações. Há dois lados a se analisar, porque

por um lado, destacou-se que estes livros estimulam habilidades que não se limitam necessariamente à leitura, como um prazer de intervir, compartilhar ou descobrir e que acentuam a ideia de que os livros são divertidos e interessantes. Por outro lado, objetou-se que esse jogo com objetos-livro tende à espetacularidade consumista e não favorece a formação leitora (Colomer, 2017, p. 229)

De uma maneira geral, esses livros falam de situações e personagens comuns ao dia a dia da criança, mostram animais, lugares, relações familiares, ajudam a ensinar cores e formas, por exemplo. As ilustrações são “chapadas” e, quase sempre, são muito coloridas.

Os principais tipos de livros interativos são:

- Cartonados: feitos de papelão duro, tanto a capa quanto o miolo, para suportar a manipulação de crianças menores;
- Plastificados: feitos de plástico para suportar a manipulação das crianças menores, bem como poderem ser molhados e lavados;
- De tecido: feitos de tecido para suportar a manipulação das crianças menores. Podem ter aplicações de outros tipos de tecidos, chocalhos, botões, velcros e zíperes para estimular diferentes sentidos da criança;
- *Pop-up*: “são livros que cortam o papel de forma que suas partes se separam ao abri-lo ou que contam com a manipulação do leitor para dar-lhes movimento” (Hanán Diaz *apud* Colomer, 2017, p. 230)

Figura 34 - Pop-up

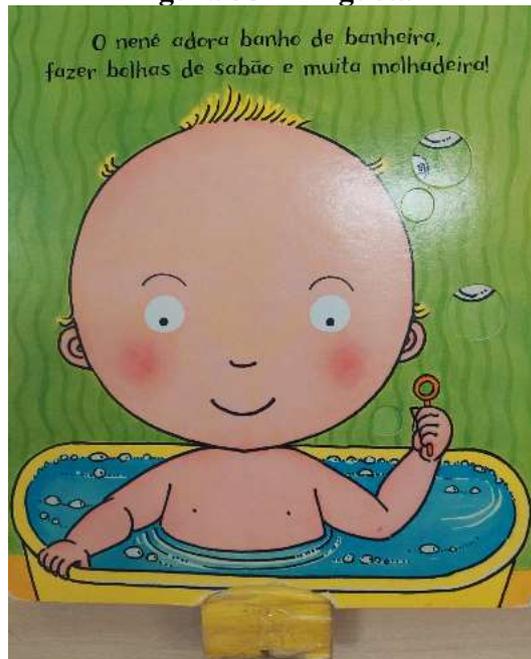


O sapo bocarrão de Keith Faulkner

Fonte: foto da autora

- Que possuem linguetas: para manipulação de personagens e imagens nas páginas do livro;

Figura 35 - Lingueta



Olha só o nenê! de Zita Newcome
Fonte: foto da autora

- Com superposições: possuem páginas de acetato e diferentes tamanhos de páginas que podem contribuir para a narrativa.

Figura 36 - Superposição



Resgate animal de Patrick George
Fonte: fotos da autora

- Com agulheiros: são páginas cortadas que permitem ver parte da ilustração da página seguinte, podendo estabelecer uma antecipação no leitor que, quando há qualidade, negará o que foi inferido, criando um efeito de surpresa e contradição.

Figura 37 - Agulheiro

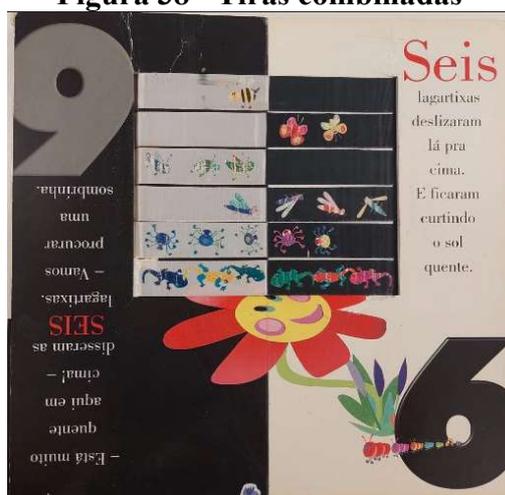


Olhe pela janela de Katerina Gorelik

Fonte: fotos da autora

- Com tiras combinadas: possuem tiras que se movimentam de acordo com o passar das páginas. As tiras, geralmente, são de tecido para serem mais resistentes.

Figura 38 - Tiras combinadas



De um a dez: volta outra vez de Beth Ann Schwartz

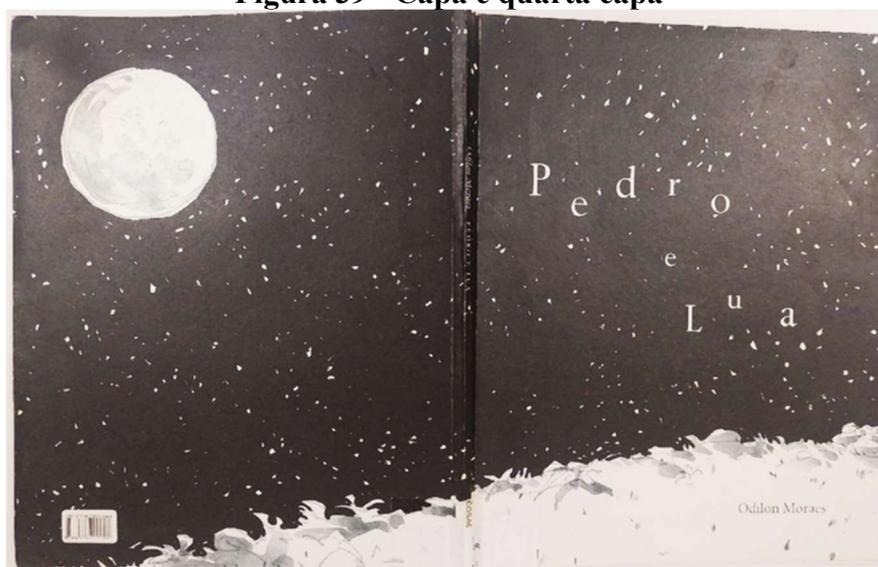
Fonte: foto da autora

4.3.4 Capa, quarta capa e guardas

É por onde a leitura de inicia; o primeiro contato do leitor com o livro é através da capa. Ela dá pistas sobre o que tratará a história, que tipo de ilustração esperar, portanto, “situando assim o leitor numa certa expectativa” (Van der Linden, 2018, 57). A capa e a quarta capa podem ser independentes ou formarem uma ilustração - e mensagem - única, o que contribui para a riqueza da obra. Já as guardas apesar de ter um objetivo funcional (manter o miolo do

livro ligado à capa), podem servir para introduzir a história e/ou fazer referência a ela, outro elemento que também traz a ideia de qualidade e cuidado com a edição.

Figura 39 - Capa e quarta capa



Pedro e Lua de Odilon Moraes
Fonte: foto da autora

Figura 40 - Folhas de guarda



Os vizinhos de Einat Tsarfati
Fonte: fotos da autora

4.3.5 Páginas

Em relação às cores, de uma maneira geral, o fundo da página é branco para destacar tanto o texto quanto a ilustração. Entretanto, o fundo da página pode ter outras cores que assumem funções diferentes. Quando o fundo é colorido espera-se que seja para um efeito meramente decorativo. Já o fundo preto indica situações específicas como o período da noite, algum lugar escuro ou para denotar sentimentos como dor e morte.

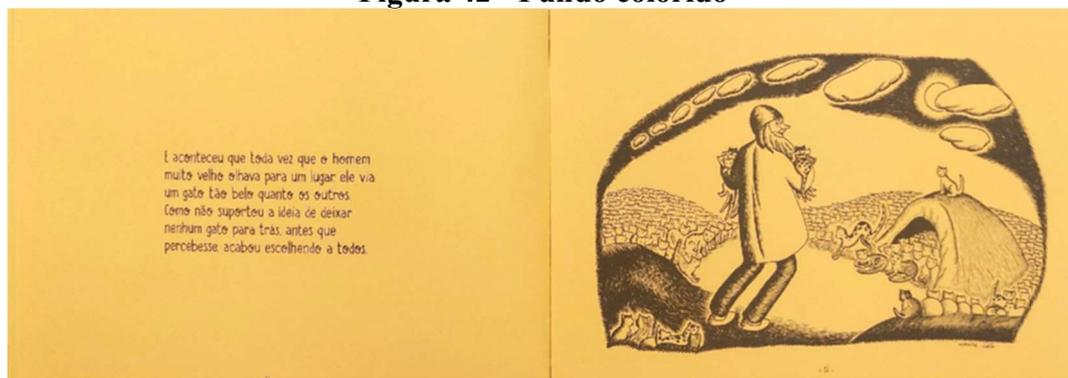
Figura 41 - Fundo preto



A viagem de Francesca Sanna

Fonte: foto da autora

Figura 42 - Fundo colorido



Milhões de gatos de Wanda Gág

Fonte: foto da autora

Existem diferentes tipos de composição entre texto e imagem que trazem uma riqueza de possibilidades para conseguir efeitos narrativos (Colomer, 2017). Em relação ao livro ilustrado, Van der Linden afirma que é comum o uso de páginas duplas “pela brevidade dos textos e tamanhos das imagens, assim como pelas poucas páginas sequenciais” (2018, p. 65).

A própria dobra da página, por exemplo, pode ser usada para contar a história:

Figura 43 - Dobra da página com função narrativa



O muro no meio do livro de Jon Agee
Fonte: foto da autora

A seguir enumera-se os diferentes tipos de organização as páginas nas relações entre texto e imagem:

- **Dissociação:** é a composição em que o texto fica em uma página, geralmente na esquerda, e a ilustração na outra página. Isso não significa dizer que a ilustração não possa se expandir para a página de texto, somente que não será o elemento principal. Neste tipo de organização, o leitor se alterna entre ler o texto e a imagem.

Figura 44 - Composição dissociativa



A história de Pedro Coelho de Beatrix Potter e *A casa sonolenta* de Audrey Wood
Fonte: fotos da autora

- **Associação:** é a diagramação mais comum, em que o texto e a imagem dividem a página, podendo se apresentar de diversas maneiras. A imagem, por exemplo, pode ocupar a página toda ou não.

Figura 45 - Composição associativa



Não fiz minha lição de casa porque... de Davide Cali e *Bom dia, doutor* de Michaël Escoffier

Fonte: fotos da autora

- **Compartimentação:** é uma diagramação próxima da história em quadrinhos (HQ), em que a imagem fica emoldurada com texto associado a cada um desses quadros. Mas se difere das HQs, pois no livro ilustrado as imagens são “maiores em tamanho e em quantidade [...] [e] a compartimentação do espaço é menos importante, e as imagens se organizam principalmente em um nível ou dois” (Van der Linden, 2018, p. 69).

Figura 46 - Composição compartimentada

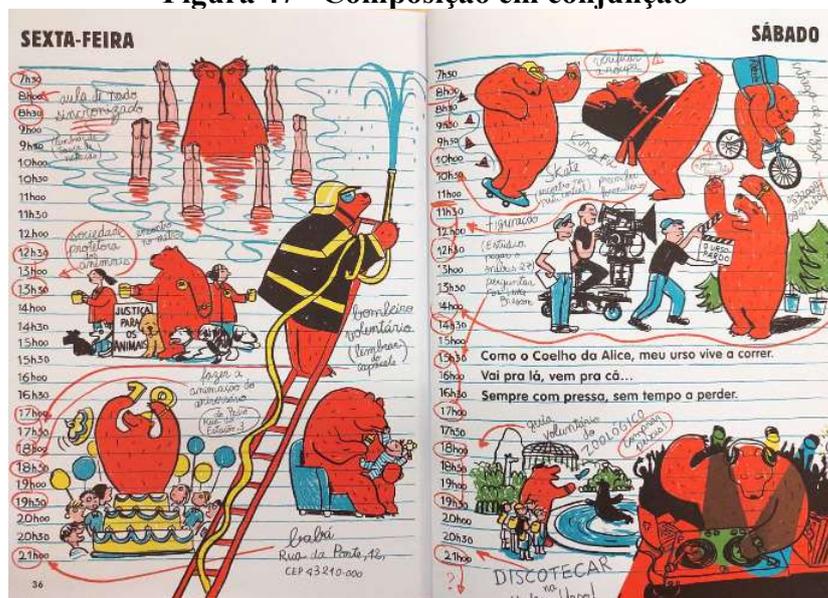


Boa noite, Planeta de Liniers

Fonte: foto da autora

Conjunção: texto e imagem encontram-se em articulação que se integra de maneira mais ampla, podendo haver uma dificuldade de estabelecer a ordem para a leitura, ou seja, não há reserva de espaço entre texto e imagem e elas funcionam entremeados um ao outro.

Figura 47 - Composição em conjunção



O urso contra o relógio de Jean-Luc Fromental
Fonte: foto da autora

4.3.6 Tipologia

O texto, a depender de como é utilizado, pode figurar como uma imagem: “quer se apresentando ele próprio como uma representação icônica, quer apresentando características plásticas formais” (Van der Linden, 2018, p. 93). Ou seja, as letras podem usar fontes distintas ou o texto pode se transformar em uma imagem, ele próprio.

Também o tamanho da fonte e seu tipo podem influenciar em como o texto é lido, de acordo com Colomer, por exemplo, “as maiúsculas se associam ao volume da voz [e] as cursivas ressaltam a mensagem” (2017, p. 272)

Figura 48 - Iconicidade e plasticidade do texto



Aaahhh de Guilherme Karsten e *Pode pegar!* de Janaína Tokitaka
Fonte: fotos da autora

4.3.7 Relações entre texto e imagem

Além da relação entre o texto e a imagem na margem disponível para eles e essas relações, como vimos no item 4.2.5, eles também se conectam no que se refere à mensagem que estão passando. Destacam-se três tipos:

- Redundância: texto e imagem remetem à mesma coisa na narrativa, seja situação ou personagem; as informações não são idênticas “já que texto e imagem pertencem a linguagens distintas. A redundância se refere à congruência do discurso” (Van der Linden, 2018, p. 120). Nesta relação, a redundância pode ser também parcial, de modo que texto e imagem são congruentes, mas um diz mais que o outro.

Figura 49 - Redundância total



Pinóquio de Alexandre Rampazo. No texto lê-se: “Quando Pinóquio parou em frente ao espelho, o que viu refletido foi um boneco que era, na verdade, um pedaço de madeira.”

Fonte: foto da autora

Figura 50 - Redundância parcial



O lagarto de José Saramago. No texto lê-se: “Uma esquadilha de aviões passou no céu, em observação, e do lado da Rossio começou a ouvir-se o chiar característico dos carros de combate. O lagarto deu alguns passos, rompendo a grinalda de violetas. A velha foi transportada com urgência para o hospital”.

Fonte: foto da autora

- Colaboração: o texto e a imagem preenchem lacunas um do outro e trabalham juntos para criar um único sentido, uma única leitura. Não é possível entender o livro sem a conjugação das duas linguagens, textual e imagética.

Figura 51 - Colaboração



10 motivos para você vir logo aqui em casa de Pablo Lugones. No texto lê-se: “Vai ter alguém que nos levará a conhecer outros mundos...”.

Fonte: foto da autora

- Contradição: a imagem e o texto se contradizem para criar uma tensão narrativa que, geralmente, remete à comicidade, à ironia. Nesta relação é a imagem que costumeiramente alude à verdade.

Figura 52 - Contradição



Nunca acontece nada na minha rua e Não somos anjinhos

Fonte: fotos da autora

Esses são os critérios principais para avaliar tecnicamente a qualidade textual e imagética de um livro de literatura infantil. A seguir será apresentado um folheto contendo 160 títulos de livros de literatura infantil para pensar o acervo. A proposta segue a orientação de Cademartori (2010, p. 33) quando diz que “no exame de um livro para criança que se apresente como literário, pode-se iniciar a avaliação procurando resposta à seguinte pergunta: esse livro permite que a criança perceba a força criativa da palavra ou da imagem?”.

5 ACERVO LITERÁRIO INFANTIL: 160 LIVROS PARA PENSAR A COLEÇÃO

O acervo diz da vida, que é construção, o estar-ser neste tempo/espço nosso, em eterno gerúndio.

Eliana Yunes. *Pensar a leitura*.

A partir deste estudo foi pensado um folheto para exemplificar e ilustrar conceitos apontados e discutidos no capítulo 4. A seleção foi feita a partir do acervo da BIMM e conta com 160 obras, todas em língua portuguesa.

O objetivo com isso é auxiliar os profissionais que atuam em bibliotecas infantojuvenis a pensar a seleção de seu acervo.

O folheto foi dividido em sessões para facilitar a busca de informação e refletir a pesquisa apresentada neste trabalho, como segue:

- Clássicos nacionais: livros de autores clássicos brasileiros. Foi escolhido um título de cada autor para fins de concisão, mas diversos outros títulos poderiam figurar nesta lista;
- Clássicos internacionais: a mesma estratégia se aplica aos autores internacionais. Nesta sessão, especificamente, temos alguns livros que são clássicos em si, independente de seus autores e que, inclusive, contribuíram para a história do livro ilustrado infantil;
- Autores “de adulto”: autores consagrados por escreverem literatura para adultos e que também se destacaram escrevendo para a infância;
- Para ler em capítulos: livros de literatura infantil que são mais extensos. Costumam ser em formato de série possuindo mais de um volume, com histórias diferentes, mas mantendo os personagens;
- Livros interativos: livros cartonados, pop-up ou que a história permite que a criança interaja com a obra enquanto lê;
- Linguagem como eixo principal: o que mais chama a atenção à primeira vista nestas obras são questões relacionadas à linguagem. Então seja por ser poesia e quadrinho, ou seja por ter uma linguagem que não infantiliza as crianças, muitas vezes tratando temas mais complexos estes livros figuram na lista, isto é o texto “vai além e possibilita a ampliação de expectativas e referências que a criança já tem, favorecendo que alcance novas informações e conceitos” (Cademartori, 2010, p. 35);

- Ilustração como eixo principal: o que mais chama a atenção à primeira vista nestas obras são questões relacionadas às ilustrações. Portanto, variedade e diversidade de técnicas utilizadas, que atraem os leitores e os instigam a querer ler o livro. Como nos diz Martins (2021), “a ilustração vista pelas crianças deve ter estrutura o bastante para convencê-las de que as imagens que elas mesmas criam podem vencer monstros, erguer uma casa, plantar uma árvore” (p. 72-73), uma vez que “a ilustração estereotipada empobrece o repertório do leitor, limitando-o a uma visão única de mundo” (p. 69);
- Materialidade como eixo principal: o que mais chama a atenção à primeira vista nestas obras são questões relacionadas à materialidade da obra. Podemos observar casos interessantes focados no formato do livro, capas e folhas de guarda, cores das páginas, diagramação, composição e relação entre texto e imagem e de plasticidade do texto, uma vez que “em um bom livro, todos esses aspectos estão a serviço de comunicar algo para o leitor” (Guilherme, 2019, p. 5)

O ponto de partida desta seleção foram os livros escolhidos para figurar como exemplo no capítulo anterior, então foram definidos outros títulos com base nos critérios de diversidade do acervo e critérios técnicos de linguagem e imagem e suas relações. Como veremos a seguir.

5.1 Diversidade temática

Foram selecionados livros que abordam diversos assuntos. Alguns assuntos se repetem em diversas obras, e alguns livros trazem mais de uma possibilidade de leitura, podendo carregar, em si, diversos assuntos. Os temas que mais chamam atenção são: meio ambiente, relações familiares, morte, amizade, conflitos (guerra), cores, animais, relações sociais, relações de trabalho, amadurecimento/ser criança, medo, ancestralidade, coragem, imaginação/criatividade, superação, livros/leitura, famílias diversas, crianças com necessidades especiais e o tempo (ou a falta dele).

É possível notar que os assuntos tratam tanto de questões do cotidiano da criança como sentimentos mais difíceis de lidar ou falar sobre. Esse é um equilíbrio importante, pois ao mesmo tempo que fornece opções palatáveis e divertidas ou emocionantes, oferece, também, condições para discussões mais importantes e trocas mais ricas entre a criança e seu adulto cuidador.

5.2 Diversidade de protagonistas

Foram selecionados livros que trazem diversos protagonistas dentre eles: meninas, meninos, crianças com necessidades especiais, idosos, pessoas brancas, pessoas negras, pessoas asiáticas, indígenas, animais, seres mitológicos, seres fantásticos, famílias em diversas formações, monarcas, pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Essa variedade é importante pois demonstra de maneira casual que as pessoas são diferentes e que, ainda assim, todos passam pelas mesmas questões, angústias e felicidades. A representatividade também favorece a identificação da criança com as histórias e permite que ela se insira num contexto de pertencimento que a fortalece para encarar situações na vida real.

5.3 Diversidade de tipos de texto

Foram selecionados livros que buscassem abranger um variado tipo de apresentação do texto e linguagens diversificadas. Para tanto foram incluídos na lista livros de poesia, história em quadrinhos, conto, fantasia, terror (adequados à idade e que figuram fantasmas, bruxas e monstros). Essa variedade nos tipos de linguagem é importante pois é a linguagem que constrói o mundo em que estamos inseridos. Quanto maior essa variedade, melhor a criança vai ser em captar as mensagens e mecanismos do mundo exterior e lidar com eles.

5.4 Diversidade de editoras

Nesta seleção foram incluídas 50 editoras, lembrando que várias editoras fazem parte de conglomerados, e que algumas editoras possuem diferentes selos para edição. Entretanto, cada uma delas possuem características específicas e contam com curadorias próprias, portanto não invalidando a variedade. A seguir veremos um quadro com cada uma das editoras:

Quadro 5 – Variedade de editoras

Nomes das editoras em ordem alfabética				
Agir	Companhia das Letrinhas	Gaudí	Miguilim	Pulo do Gato
Aletria	Cosac Naify	Gato Leitor	Moderna	Record

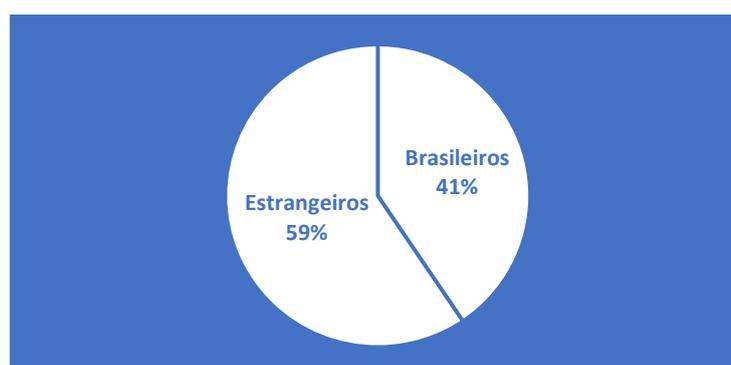
Amarilys	DarkSide Books	Global	Nova Fronteira	Rocco
Ameli	EBAL	Globo	Olho de Vidro	Rovelle
Ática	Ediouro	HarperCollins	Ôzé	Salamandra
Barbatana	Edições SM	José Olimpyo	Pallas	Scipione
Boitató	Editora 34	Jujuba	Paulinas	SESI-SP
Brinque-Book	Editora do Brasil	Livros da Matriz	Peirópolis	Solisluna
Callis	Editora Lê	Melhoramentos	Pequena Zahar	V&R
Carochinha	FTD	Mercuryo	Positivo	WMF Martins Fontes

Essa variedade é importante uma vez que a linha editorial de cada uma delas é diferente e vai priorizar aspectos diversos sobre os livros, trazendo uma riqueza de possibilidades.

5.5 Diversidade de autores

Esta seleção também buscou focar na diversidade de autores que incorre na questão de representatividade e diferentes visões de mundo que enriquecem o arcabouço de experiência das crianças. Foram escolhidos 143 autores (o número difere do quantitativo de livros, pois alguns autores se repetem). Deste total, 61 são mulheres e 83 são homens e são de diversas etnias. Em relação ao lugar de origem desses autores, contamos com pessoas de 21 países diferentes. Procurou-se valorizar a cultura local privilegiando autores brasileiros, sem perder de vista a proposta de diversificação.

Gráfico 1 – Origem dos autores



Fonte: autora

Outra coisa que devemos notar é que, embora tenha havido a busca pela variedade, autores dos países mais tradicionais são maioria. Portanto, autores dos Estados Unidos da América e Inglaterra em que a literatura infantil tem uma tradição maior acabam por sobressair na lista. A seguir, veremos os países de origem dos autores.

Quadro 6 – Variedade de lugares de origem

Nacionalidades dos autores		
Alemanha	Chile	Israel
Argentina	Colômbia	Itália
Austrália	Coréia do Sul	País Basco
Áustria	Espanha	Peru
Bélgica	EUA	Portugal
Brasil	França	Rússia
Canadá	Inglaterra	Venezuela

Fonte: autora

Todos os outros critérios especificados nos itens sobre linguagem, ilustração e materialidade do livro, apresentados no capítulo anterior foram levados em consideração e as escolhas pretendem ser um reflexo deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi motivada pela observação da necessidade de se estabelecer critérios mais específicos para a seleção de acervo com qualidade técnica do texto, das ilustrações e do conjunto do livro ilustrado, mas para chegar nesta discussão foi necessário percorrer o caminho que leva até a seleção de acervo.

O recorte utilizado foi a seleção para acervos infantis, dentro de bibliotecas infantojuvenis, por isso, primeiro, entendemos que a literatura infantil é importante para as crianças como uma forma de ajudá-las a nomear o mundo a sua volta e seus próprios sentimentos, além de oferecer oportunidades para que elas possam viver situações na segurança da presença de seus adultos cuidadores, dessa forma dando condições para que elas aprendam a lidar com o mundo, seus sentimentos e situações que viverão. Portanto, foi feita uma pesquisa sobre o que é a literatura infantil, qual sua importância e como ela se conecta com a vida da criança e com isso descobrimos que a literatura infantil pode ter um impacto muito positivo na vida da criança e das famílias, mas que apesar disso, a literatura, em si, não muda pessoas e nem salva o mundo.

Estabelecido este ponto, é possível reconhecer a importância da biblioteca infantojuvenil como meio de acesso à esta literatura, dado o fato de vivermos em um país deveras desigual que não permite que todos tenham acesso à cultura em suas diversas formas, incluindo condições de comprar livros e até mesmo ter tempo para lê-los. Por isso, discutimos questões relacionadas à sua função, sendo uma das mais importantes a de formação de leitores em potencial, e também acesso e público, dando enfoque na questão da infância e buscando entender quem é este público e suas especificidades.

Passamos então para a parte prática, analisando a Biblioteca Infantojuvenil Maria Mazzetti (BIMM) como uma possibilidade de atuação de biblioteca deste segmento. Uma vez que a teoria nem sempre pode ser colocada em prática devido à diversas questões seja falta de pessoal, falta de verba, desconhecimento técnico do profissional responsável, dentre outros fatores. Assim, foram analisados aspectos relacionados ao fazer do cotidiano focando na característica de acolhimento deste espaço e na busca por criar um acervo de qualidade para os usuários.

Partindo do acervo da BIMM como exemplo material foram analisados os critérios de seleção de acervo literário infantil focando em aspectos de diversidade, quais sejam: tema, protagonistas, autores, gêneros e editoras. Além disso, existem três pilares de observação para

avaliação de livros de literatura infantil que são a linguagem, a ilustração e questões relacionadas à materialidade do livro.

Para a linguagem é importante checar se ela respeita a capacidade intelectual e imaginativa da criança, se é adequada, mas não simplória e se não cai na armadilha dos chavões literários e nas lições de moral que mais afastam do que aproximam as crianças da literatura.

Para a ilustração, o principal é avaliar se ela trás algo novo, se estimula, emociona, amedronta, entristece, ou seja, se tem potencial para produzir alguma reação na criança em vez de ser uma ilustração unidimensional e desinteressante.

Questões relacionadas à materialidade do livro são múltiplas e vão desde o projeto gráfico à relação entre texto e imagem, passando por cores, páginas, capas, folhas de guarda, e até o formato do livro, pois todos estes aspectos, quando bem empregados, contribuem para comunicar alguma coisa sobre a obra.

Para realizar esta pesquisa foi utilizada a metodologia de pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa baseada na pesquisa bibliográfica, bem como a pesquisa documental para informações pontuais sobre a BIMM. Esta metodologia atendeu aos objetivos da pesquisa de mostrar a relevância da seleção de acervos infantis, indicar seus critérios e refletir sobre a importância da literatura infantil e das bibliotecas infantojuvenis.

Foram escolhidos para a pesquisa bibliográfica majoritariamente livros, pois estes serão doados para a BIMM, formando um pequeno acervo de livros técnicos sobre os temas abordados neste trabalho, buscando dessa maneira, contribuir com aqueles que pretendem se aprofundar no entendimento sobre estes tópicos, sejam profissionais de biblioteca, professores ou familiares das crianças que frequentam a biblioteca.

O folheto “Acervo literário infantil: 160 livros para pensar a coleção” foi elaborado pensando nos profissionais que atuam em bibliotecas infantojuvenis e gostariam de avaliar seus acervos sob a ótica dos critérios técnicos contidos neste trabalho, uma vez que um complementa o outro.

O tema da seleção de acervos é muito rico e não se esgota neste trabalho. Existe a possibilidade de aprofundar os estudos, bem como de focar em outras partes do acervo, como por exemplo, a literatura juvenil. Também é possível perceber, que o desenvolvimento de acervos vai além da seleção. É necessário saber cortar os excessos, e a questão do desbaste é outra que merece atenção e cuidado, mas não foi possível pesquisar sobre esta parte vital.

Portanto, há muito o que pesquisar sobre o acervo e atuação da Biblioteca Infantojuvenil Maria Mazzetti, muito o que contribuir para a área das bibliotecas infantojuvenis e temos a certeza de que os trabalhos estão apenas começando.

REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.
- AZEVEDO, Ricardo. Aspectos da literatura infantil, hoje. *Revista Releitura*, Belo Horizonte, 2001, nº 15. Disponível em: <https://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Aspectos-da-literatura-infantil-no-Brasil.pdf> Acesso em: 9 nov. 2023.
- AMARANTE, Dirce Waltrick do. Para começo de conversa. In: AMARANTE, Dirce Waltrick do. *A biblioteca e a formação do leitor infantojuvenil: conversa com pais e professores*. São Paulo: Iluminuras, 2019. p. 15-61
- ARQUIVO DA FCRB. *Projeto de criação da BIMM*. Processo no. 59/78, 1978.
- BAJOUR, Cecilia. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2021.
- BARRETO, Cintia. Práticas literárias. In: GOMES, Alexandre de Castro Gomes; BARRETO, Cintia (org.). *Literatura infantil e juvenil: aprendizagem e criação*. Divino de São Lourenço: Semente Editorial, 2021.
- BASTOS, Alice Beatriz Barreto Izique. *Wallon e Vygotsky: psicologia e educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- BRASILIANA FOTOGRAFICA. Biblioteca infantil do Distrito Federal. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?tag=biblioteca-infantil-do-distrito-federal>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- BRENMAN, Ilan. *A condenação de Emilia: o politicamente correto na literatura infantil*. Belo Horizonte: Aletria, 2012.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Ao revés do avesso: leitura e formação*. São Paulo, Pulo do Gato, 2020.
- CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. In: CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. Produção e vendas do setor editorial brasileiro: ano base 2022. Disponível em: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2023/05/apresentacao_imprensa_completa_OK.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023.

CARVALHO, Ana Carolina. *Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária*. São Paulo: Panda Books, 2018.

CARVALHO, Cristina. Plano educacional para uma biblioteca infantojuvenil: projetando ações e mediações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 507-523, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vdBPvqNLjF9ybTQ7MrZTNdb/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e escrever*. São Paulo: Pulo do Gato, 2019.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.

CRUZ, Domingo Gonzales. *A história de Maria Mazzetti*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa: 1994.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. “Diário” destacado nos debates da UBE. Rio de Janeiro: Empr. Jorn. Diário de notícias, 1969. Ed. 14359 (1). Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_04&Pesq=%22maria%20mazzetti%22%20%22viriato%20correia%22&pagfis=85839. Acesso em: 2 jan. 2023.

EIGENMANN, Maya. *A raiva não educa: a calma educa*. Bauru (SP): Astral Cultural, 2022.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. *Cecília Meireles*. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa3245/cecilia-meireles>. Acesso em: 09 de nov. de 2023. Verbete da Enciclopédia.

FACINA, Adriana. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FARIAS, Fabíola. Bibliotecas para a infância: um projeto de fantasia. In: FEDATTO, Carolina; FARIAS, Fabíola; DAHER, Juliana (org.). *Primeiras leituras: arte e cultura na primeira infância*. Belo Horizonte: ed. das organizadoras, 2022, p. 89-98.

FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. As intelectuais Gabriela Mistral e Cecília Meireles nas bibliotecas infantis: traços da modernidade educacional no México e no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XTVrdY8WzvNhMRzKdjnzKvL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2023

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Joseania Miranda. *A história da biblioteca Infantil Monteiro Lobato: entrelaçamento de personagens e Instituição*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33163>. Acesso em: 12 maio 2023.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Disponível em: <https://fnlij.org.br/>. Acesso em: 13 maio 2023

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Velhos problemas? Público, acervos, leitura e bibliotecários em cenas da história da biblioteca pública. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 19 (spe), dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/ytPwbMyWK3tYsBBCTbs7MDL/?lang=pt>. Acesso em: 16 maio 2023.

GUILHERME, Denise; CARVALHO, Malu. *Como escolher bons livros para crianças?* São Paulo: A Taba, 2019a

GUILHERME, Denise; JANNARELLI, Maria Amélia. *Pequeno guia para montar uma biblioteca em casa*. São Paulo: A Taba, 2019b

GUILHERME, Denise; MARTINS, Lurdinha. *O que fazer depois de ler?* São Paulo: A Taba, 2019c

HALFON, Daniel Goldin. *Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

HALMOS, Claude. À altura da criança. In: HALMOS, Claude. *Como ouvir as crianças: e responder às suas perguntas mais difíceis*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

IFLA; UNESCO. *Diretrizes para serviços de bibliotecas para crianças*. Paris: IFLA; UNESCO, 2001. Disponível em: <https://repository.ifla.org/handle/123456789/276>. Acesso em: 13 fev. 2023

IFLA; UNESCO. *Manifesto da biblioteca pública IFLA-UNESCO 2022. Repositório FEBAB*. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/6247>. Acesso em: 13 maio 2023.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS
Ver IFLA

KORCZAK, Janusz; DALLARI, Dalmo de Abreu. *O direito da criança ao respeito*. 5. ed. São Paulo: Summus, 2022.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.

LEITE, Francisco Tarciso. *Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros*. Aparecida (SP): Ideias & Letras, 2008.

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

MEDEIROS, Ana Lúcia. As bibliotecas na Antiguidade. *Memória e Informação*, v. 3, n. 2, p. 69-85, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://memoriaeinformacao.casaruibarbosa.gov.br/index.php/fcrb/article/view/90/68>. Acesso em: 16 maio 2023.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 4. ed. São Paulo: Global, 2016.

MELOT, Michel. *A sabedoria do bibliotecário*. Cotia (SP): Ateliê Editorial; São Paulo: Edições Sesc, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2016.

LOBATO, Monteiro. *A menina do narizinho arrebitado: livro de figuras*. São Paulo, SP: Revista do Brasil, Monteiro Lobato & Comp, 1920. Disponível em: http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp?codigo_sophia=100334. Acesso em: 2 jan. 2024.

NEW YORK PUBLIC LIBRARY. DIGITAL COLLECTIONS. The house that Jack built. Disponível em: <https://digitalcollections.nypl.org/items/6953df5c-387e-301d-e040-e00a18064233>. Acesso em: 20 nov. 2023.

NODELMAN, Perry. *Somos mesmo todos censores: dois ensaios por Perry Nodelman*. São Paulo: Instituto Emília; Solisluna, 2020.

PATTE, Geniviève. *Deixem que leiam*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

PIMENTA, Jussara Santos. “Pavilhão Mourisco”: biblioteca e educação em Cecília Meireles. 24. Reunião nacional da Anped. Trabalho em reunião científica. Anped: Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/pavilhao-mourisco-biblioteca-e-educacao-em-cecilia-meireles>. Acesso em 12/05/2023.

PORTO, Regina Maria Laclette. A biblioteca infantil e sua importância para a formação do leitor: Biblioteca Infanto-juvenil Maria Mazzetti. Rio de Janeiro: FCRB, 2000. Disponível em: http://antigo.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/oz/FCRB_ReginaPorto_Biblioteca_infanto-juvenil_MatiaMazetti.pdf. Acesso em: 4 jan. 2024.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. *Histórico da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato*. https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/monteiro_lobato/index.php?p=3821

REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2016.

REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação*. 5. reimp. São Paulo: Pulo do Gato, 2021.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

ROMEU, Gabriela. Chão das infâncias. In: FEDATTO, Carolina; FARIAS, Fabíola; DAHER, Juliana (org.). *Primeiras leituras: arte e cultura na primeira infância*. Belo Horizonte: ed. das organizadoras, 2022, p. 35-50.

RAMOS, Graça. *A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos; SOUZA, Renata Junqueira de. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

SECRETARIA DE CULTURA DA BAHIA. Biblioteca Infantil Monteiro Lobato comemora 65 anos dedicados à literatura infantil. Disponível em: <http://www.cultura.ba.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=9756>. Acesso em: 22 jun. 2023

SECRETARIA DE CULTURA DE SÃO PAULO (SP). Histórico da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/monteiro_lobato/index.php?p=382. Acesso em: 22 jun. 2023

SENNA, Ana; BARBOSA, Maria de Fátima S. O.; SOUZA, Thaianne Almeida. Biblioteca infantil como lugar de encantamento. *Revista Conhecimento em Ação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, jan/jun. 2017, p. 108-125. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/12002>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Cortez, 2011.

SOBRINO, Javier. Kveta Pacovska. *Revista Emília*. Disponível em: <https://emilia.org.br/kveta-pacovska/>. Acesso em: 5 jan. 2024

SOUZA, E. G.; SANTOS, V. R. S. D.; MAFRA, H. F. Biblioteca escolar, mediação e letramento informacional. *Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação*, v. 14, p. 600-616, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/31670/29672>. Acesso em: 12 maio 2023.

TATAR, Maria. *Contos de fadas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

UNITED NATIONS EDUCATION, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION ver UNESCO

VAN DER LINDEN, Sophie. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: SESI-SP, 2018.

VIEIRA, Ronaldo. *Formação e desenvolvimento do leitor: os sujeitos envolvidos e suas responsabilidades*. São Paulo: FiloCzar, 2020.

YUNES, Eliana (org.). *Pensar a leitura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ANEXO A



**Acervo
literário
infantil**

**160 livros para
pensar a coleção**

Rio de Janeiro
2023

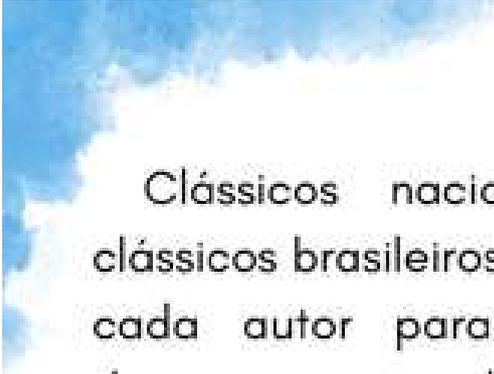
Apresentação

O presente folheto tem por objetivo auxiliar aqueles profissionais que atuam em bibliotecas infantojuvenis a pensar seu acervo partindo das obras aqui selecionadas.

Lembramos que a seleção de acervo não segue uma fórmula pronta e que a bagagem pessoal e profissional do selecionador sempre irá influenciar o resultado final.

Portanto, os livros que aqui constam servem como sugestões para complementar e ilustrar os critérios de seleção de acervo literário infantil apresentados na dissertação intitulada "Seleção de acervo literário infantil: a biblioteca e a literatura como caminho para uma infância próspera" apresentada ao PPGMA da Fundação Casa de Rui Barbosa.

Foram pensadas algumas categorias gerais para facilitar a busca de informação. São elas:



Clássicos nacionais: livros de autores clássicos brasileiros. Foi escolhido um título de cada autor para fins de concisão, mas diversos outros poderiam figurar nesta lista.

Clássicos internacionais: a mesma estratégia se aplica aos autores internacionais. Nesta sessão, especificamente, temos alguns livros que são clássicos em si, independente de seus autores.

Autores “de adulto”: autores consagrados por escreverem literatura para adultos e que também se destacaram escrevendo para a infância.

Para ler em capítulos: livros de literatura infantil que são mais extensos. Costumam ser em formato de série possuindo mais de um volume, com histórias diferentes, mas mantendo os mesmos personagens.

Livros interativos: livros cartonados, *pop-up* ou que a história permite que a criança interaja com a obra enquanto lê.



Linguagem como eixo principal: o que mais chama a atenção à primeira vista nestas obras são questões relacionadas à linguagem. Então seja por ser poesia e quadrinho ou seja por ter uma linguagem que não infantiliza as crianças, muitas vezes tratando temas mais difíceis.

Ilustração como eixo principal: o que mais chama a atenção à primeira vista nestas obras são questões relacionadas às ilustrações. Portanto, variedade e diversidade de técnicas utilizadas, que atraem os leitores e os instigam a querer ler o livro.

Materialidade como eixo principal: o que mais chama a atenção à primeira vista nestas obras são questões relacionadas à materialidade da obra. Podemos observar casos interessantes focados no formato do livro, capas e folhas de guarda, cores das páginas, composição e relação entre texto e imagem e de plasticidade do texto.

Espero que esta seleção seja útil para todos aqueles que entendem a importância da literatura infantil.

Beatriz Rio

Clássicos nacionais

BANDEIRA, Pedro. *Mais respeito, eu sou criança!* São Paulo: Moderna, 1994.

COLASANTI, Marina. *A moça tecelã.* São Paulo: Global, 2004.

FRANÇA, Mari. *Dia e noite.* São Paulo: Ática, 2016.

FURNARI, Eva. *O circo da lua.* São Paulo: Editora Ática, 2003.

JUNQUEIRA, Sonia. *Manhã atrapalhada.* Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

LAGO, Angela. *Chiquita Bacana e as outras pequetitas.* Belo Horizonte: Editora Lê, 1986.

MACHADO, Ana Maria. *Bento que bento é o frade.* São Paulo: Salamandra, 2003.

MACHADO, Maria Clara. *Pluft, o fantasminha.* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

MAZZETTI, Maria. *Entrou por uma porta e saiu pela outra.* Rio de Janeiro: Série Cadernos Didáticos; Instituto Nacional do Livro, [1968].

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

ORTHOFF, Sylvia. *A barriga de H. Linha.* Rio de Janeiro: EBAL, 1983.

PENTEADO, Maria Heloísa. *Lucia já-vou-indo.* São Paulo: Ática, 2020.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Estória em 3 atos.* Belo Horizonte: Miguilim, [199-?].

ROCHA, Ruth. *Bom dia, todas as cores.* São Paulo: Salamandra, 2013.

ZIRALDO. *Flicts.* São Paulo: Melhoramentos, 1988.

Clássicos internacionais

CALDECOTT, Randolph. A casa que José fez. São Paulo: Ameli, 2023.

CARROL, Lewis. Alice no país das maravilhas. São Paulo: Editora do Brasil, [1982?].

GÁG, Wanda. Milhões de gatos. São Paulo: Edições Barbatana, 2021.

LARREULA, Enric. As memórias de Bruxa Onilda. São Paulo: Scipione, 1996.

POTTER, Beatrix. A história de Pedro Coelho. São Paulo: Edições Barbatana, 2017.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. O pequeno príncipe. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SENDAK, Maurice. Onde vivem os monstros. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

SEUSS, Dr. Como o Grinch roubou o Natal. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

WOOD, Audrey. A casa sonolenta. São Paulo: Ática, 1994.

Autores “de adulto”

- AMADO, Jorge. A bola e o goleiro. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- ANDRADE, Carlos Drummond. Vou crescer assim mesmo: poemas sobre a infância. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
- ANGELOU, Maya. A vida não me assusta. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2018.
- BRECHT, Bertolt. Se os tubarões fossem homens. Curitiba: Olho de Vidro, 2018.
- BUARQUE, Chico. Chapeuzinho Amarelo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- HUXLEY, Aldous. Os corvos de Pearblossom. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- LISPECTOR, Clarice. O mistério do coelho pensante. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- PEIXOTO, José Luís. A mãe que chovia. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
- WOOLF, Virginia. A cortina da tia Bá. São Paulo: Ática, 1989.

Para ler em capítulos

- BOND, Michael. Um urso chamado Paddington. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.
- DAHL, Roald. Matilda. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- GOSCINNY, René. O natal do Pequeno Nicolau. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2011.
- NEGRO, Maurício (Org.). Nós: uma antologia de literatura indígena. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.
- SILVA, Flávia Lins e. Diário de Pilar na Amazônia: urgente! Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2023.

Livros interativos

- ABREU, Aline. Achou? São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
- CARLE, Eric. Uma lagarta muito comilona. São Paulo: Callis, 2012.
- FAULKNER, Keith. A girafa que cocoricava. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.
- FAULKNER, Keith. O sapo Bocarrão. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.
- GENECHTEN, Guido van. É um caracol? São Paulo: Gaudí, 2002.
- GEORGE, Patrick. Resgate animal. São Paulo: Carochinha, 2019.
- GORELIK, Katerina. Olhe pela janela. São Paulo: Brinque-Book, 2022.
- JEFFERS, Oliver. Tem um fantasma nessa casa. São Paulo: Salamandra, 2022.
- MONTANARI, Eva. O que o crocodilo diz? São Paulo: Jujuba, 2021.

Linguagem como eixo principal

- BARRENETXEA, Iban. O conto do carpinteiro. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
- BARROS, Manoel. Poeminha em língua de brincar. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- BROWNE, Anthony. Histórias de Willy. São Paulo: Pequena Zahar, 2017.
- CALÌ, Davide. Meu pai, o grande pirata. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2018.
- CUNHA, Leo. Um dia, um rio. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.
- CUNHA, Leo. Só de brincadeira. Curitiba: Positivo, 2019.
- ERLBRUCH, Wolf. O pato, a morte e a tulipa. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.
- FOX, Mem. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. São Paulo: Brinque-Book, 1995.
- FREITAS, Tino. Com que roupa irei para a festa do rei? São Paulo: Editora do Brasil, 2017.
- FREITAS, Tino. Os invisíveis. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
- GLEESON, Libby. Olha, um livro! Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- GUIMARÃES, João Luiz. Sagatrisuitorana. São Paulo: Ôzé, 2021.
- LETRIA, José Jorge. A guerra. São Paulo: Ameli, 2020.
- LOSCHI, Lido. O coração de plástico. São Paulo: Ôzé, 2020.
- MISTRAL, Gabriela. Balada da estrela e outros poemas. Curitiba: Olho de Vidro, 2019.

Linguagem como eixo principal

- MORAES, Odilon. Olavo. São Paulo: Jujuba, 2018.
- MORAES, Vinícius de. A arca de Noé. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.
- MUNDURUKU, Daniel. Coisas de onça. São Paulo: Mercuryo Novo Tempo, 2011.
- MURRAY, Roseana. Colo de avó. São Paulo: Brinque-Book, 2017.
- PEARSON, Luke. Hilda e o Gigante. São Paulo: Quadrinho na Cia., 2017.
- QUINTANA, Mário. O batalhão das letras. Rio de Janeiro: Globo, 1985.
- SALLES, Chico. Cordelinho. Rio de Janeiro: Rovellet, 2008.
- SCHULZ, Charles M. Snoopy extraordinário. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- SCOTT, Jordan. Eu falo como um rio. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2021.
- TASHLIN, Frank. O urso que não era. São Paulo: Boitatá, 2018.
- VASCO, Irene. Letras de carvão. São Paulo: Pulo do Gato, 2021.
- VILELA, Fernando. Três tigres tristes. São Paulo: Brinque-Book, 2014.
- WOOD, Audrey. A bruxa Salomé. São Paulo: Ática, 1997.

Ilustração como eixo principal

BANSCH, Helga. *Amélia e o peixe*. São Paulo: Brinque-Book, 2016.

CAMANHO, Alexandre. *Os três ratos de Chatilly*. São Paulo: Pulo do Gato, 2014.

COLE, Babette. *O rei troca-tudo*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COOKE, Trish. *Tanto, tanto!* São Paulo: Ática, 1994.

COSTA, Ana Rosa. *Casa de passarinho*. Curitiba: Positivo, 2018.

DIOS, Olga de. *Monstro Rosa*. São Paulo: Boitatá, 2016.

FERRADA, Maria José. *Meu bairro*. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2020.

FIGUEIREDO, Janaina. *Meu avô é um tata*. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

FLOGUIANO, Julie. *Se você quiser ver uma baleia*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2022.

GURIDI. *Se eu fosse um grande gigante*. São Paulo: Pulo do Gato, 2018.

HIRATSUKA, Lúcia. *Orie*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2022.

JEFFERS, Oliver. *O coração e a garrafa*. São Paulo: Salamandra, 2012.

LEE, Susy. *Onda*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LEE, Susy. *Rio: o cão preto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

LEITE, Márcia. *Olivia tem dois papais*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

Ilustração como eixo principal

LOBEL, Arnold. Rã e sapo são amigos. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

MEDEIROS, Júlia. A avó amarela. São Paulo: Ôzé, 2018.

MELLO, Roger. A flor do lado de lá. São Paulo: Global, 1999.

MELLO, Roger. Griso, o unicórnio. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

MORICONI, Renato. Bárbaro. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

NEVES, André. O colecionador de chuvas. São Paulo: Paulinas, 2019.

OTÁVIO Júnior. Da minha janela. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

PARREIRAS, Ninfa. Donana e Titonho. São Paulo: Paulinas, 2019.

PIQUEIRA, Gustavo. Nanão. São Paulo: Pulo do Gato, 2020.

REIS, Flávia. Maremoto. São Paulo: Ôzé, 2020.

ROLDÁN, Gustavo. Como reconhecer um monstro. São Paulo: Jujuba, 2011.

ROSA, Sônia. O tesouro de Monifa. São Paulo: Brinque-Book, 2009.

UNGERER, Tomi. Os três ladrões. São Paulo: Gaudí, 2017.

VINCENT, Gabrielle. A pequena marionete. São Paulo: Editora 34, 2007.

YAMÃ, Yaguarê. Os olhos do jaguar. São Paulo: Jujuba, 2021.

Materialidade como eixo principal

- ABREU, Aline. *Nina e Ludovico: mágica!* São Paulo: Jujuba, 2020.
- ABREU, João Gomes de. *A ilha*. São Paulo: SESI-SP, 2014.
- AGEE, Jon. *O muro no meio do livro*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019.
- AHLBERG, Allan. *O carteiro chegou*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- ALEMAGNA, Beatrice. *Pequena coisa gigantesca*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- ALPHEN, Jean-Claude. *Adélia*. São Paulo: Pulo do Gato, 2016.
- ANDRUETTO, Maria Teresa. *Clara e o homem na janela*. São Paulo: Ameli, 2020.
- AUERBACH, Patricia. *Os irmãos*. São Paulo: FTD, 2021.
- BIESEN, Koen Van. *Quero ler meu livro*. São Paulo: Pulo do Gato, 2017.
- BOSSIO, Paula. *Os direfentes*. São Paulo: Pulo do Gato, 2020.
- BROWNE, Anthony. *Gorila*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.
- CALI, Davide. *Não fiz minha lição de casa porque...* Barueri (SP): Amarilys, 2014.
- CASTANHA, Marilda. *A quatro mãos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.
- CHAUD, Benjamin. *Uma canção de urso*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.
- CHIRIF, Micaela. *Onde está Tomás?* São Paulo: Jujuba, 2019.

Materialidade como eixo principal

- DA COLL, Ivar. *Tenho medo*. São Paulo: Livros da Matriz, 2013.
- EMICIDA. *Amoras*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
- ESCOFFIER, Michaël. *Bom dia, doutor*. São Paulo: Edições SM, 2019.
- FROMENTAL, Jean-Luc. *O urso contra o relógio*. São Paulo: FTD, 2020.
- GUSTI. *Não somos anjinhos*. Lauro de Freitas (BA): Solisluna, 2018.
- IANELLI, Mariana. *A menina e as estrelas*. Curitiba, Olho de Vidro, 2022.
- JEFFERS, Oliver. *O que vamos construir: planos para o nosso futuro juntos*. São Paulo: Salambra, 2020.
- KARSTEN, Guilherme. *Aaahhh!* Rio de Janeiro: HarperCollins, 2019.
- KING, Stephen Michael. *Ana, Guto e o gato dançarino*. São Paulo: Brinque-Book, 2004.
- LAROCHE, Agnès. *Nicolas em: o presente*. Belo Horizonte: Aletria, 2017.
- LAVOIE, Mathieu. *Mas papai...* São Paulo: Jujuba, 2013.
- LINIERS. *Boa noite, Planeta*. São Paulo: V&R, 2019.
- LIONNI, Leo. *Um ovo extraordinário*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- LÓPEZ, Anabella. *A força da palmeira*. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2020.
- LÓPEZ, Andrés. *Croco*. Rio de Janeiro: Pallas, 2022.

Materialidade como eixo principal

- LUGONES, Pablo. 10 motivos para você vir logo aqui em casa. Blumenau: Gato Leitor, 2019.
- MAJEWSKI, Marc. Criança-borboleta. Cotia (SP): VR Editora, 2023.
- MARTINS, Isabel Minhós. Um livro para todos os dias. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- MCCAIN, Murray. Livros! Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014.
- MCGUIRE, Richard. Noite vira dia. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
- MCKEE, David. Agora não, Bernardo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- MONTANARI, Eva. Os convidados de senhora Olga. São Paulo: Jujuba, 2016.
- MORAES, Odilon. Pedro e Lua. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- MOREYRA, Carolina. Lulu e o urso. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2018.
- MORICONI, Renato. Céumar Marcéu. São Paulo: Jujuba, 2020.
- MORICONI, Renato. Uma planta muito faminta. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
- MORTIER, Tine. Mari e as coisas da vida. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- NEWEL, Peter. O livro inclinado. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

Materialidade como eixo principal

RAMPAZO, Alexandre. *Aqui bem perto*. São Paulo: Moderna, 2018.

RAMPAZO, Alexandre. *Pinóquio: o livro das pequenas verdades*. São Paulo: Boitatá, 2019.

RASKIN, Ellen. *Nunca acontece nada na minha rua*. São Paulo: Ameli, 2018.

ROSEN, Michael. *Totó*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RUBIO, Cristina Sitja. *Estranhas criaturas*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

RUMFORD, James. *Chuva de manga*. São Paulo: Brinquê-book, 2005.

SANNA, Francesca. *A viagem*. São Paulo: V&R, 2016.

SARAMAGO, José. *O lagarto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

SMITH, Lane. *É um livro*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

STRABER, Susanne. *Bem lá do alto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

TOKITAKA, Janaina. *Pode pegar!* São Paulo: Boitatá, 2019.

TSARFAT, Einat. *Os vizinhos*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2019.

Índice de autores

A		C	
ABREU, Aline	7, 12	CHIRIF, Micaela	12
ABREU, João Gomes de	12	COLASANTI, Marina	4
AGEE, Jon	12	COLE, Babette	10
AHLBERG, Allan	12	COOKE, Trish	10
ALEMAGNA, Beatrice	12	COSTA, Ana Rosa	10
ALPHEN, Jean-Claude	12	CUNHA, Leo	8
AMADO, Jorge	6		
ANDRADE, Carlos Drummond	6	D	
ANDRUETTO, Maria Teresa	12	DA COLL, Ivar	13
ANGELOU, Maya	6	DAHL, Roald	7
AUERBACH, Patricia	12	DIOS, Olga de	10
B		E	
BANDEIRA, Pedro	4	EMICIDA	13
BANSCH, Helga	10	ERLBRUCH, Wolf	8
BARRENETXEA, Iban	8	ESCOFFIER, Michaël	13
BARROS, Manoel	8		
BIESEN, Koen Van	12	F	
BOND, Michael	7	FAULKNER, Keith	7
BOSSIO, Paula	12	FERRADA, Maria José	10
BRECHT, Bertolt	6	FIGUEIREDO, Janaina	10
BROWNE, Anthony	8, 12	FLOGUIANO, Julie	10
BUARQUE, Chico	6	FOX, Mem	8
C		FRANÇA, Mari	4
CALDECOTT, Randolph	5	FREITAS, Tino	8
CALL, Davide	8, 12	FROMENTAL, Jean-Luc	13
CAMANHO, Alexandre	10	FURNARI, Eva	4
CARLE, Eric	7		
CARROL, Lewis	5		
CASTANHA, Marilda	12		
CHAUD, Benjamin	12		

Índice de autores

G		L	
GÁG, Wanda	5	LEE, Susy	10
GENECHTEN, Guido van	7	LEITE, Márcia	10
GEORGE, Patrick	7	LETRIA, José Jorge	8
GLEESON, Libby	8	LINIERS	13
GORELIK, Katerina	7	LIONNI, Leo	13
GOSGINNY, René	7	LISPECTOR, Clarice	6
GUIMARÃES, João Luiz	8	LOBEL, Arnold	11
GURIDI	10	LÓPEZ, Anabella	13
GUSTI	13	LÓPEZ, Andrés	13
H		LOSCHI, Lido	
HIRATSUKA, Lúcia	10	LUGONES, Pablo	14
HUXLEY, Aldous	6	M	
I		MACHADO, Ana Maria	4
IANELLI, Mariana	13	MACHADO, Maria Clara	4
J		MAJEWSKI, Marc	14
JEFFERS, Oliver	7, 10, 13	MARTINS, Isabel Minhós	14
JUNQUEIRA, Sonia	4	MAZZETTI, Maria	4
K		MCCAIN, Murray	14
KARSTEN, Guilherme	13	MCGUIRE, Richard	14
KING, Stephen Michael	13	MCKEE, David	14
L		MEDEIROS, Júlia	11
LAGO, Angela	4	MEIRELES, Cecília	4
LAROCHE, Agnès	13	MELLO, Roger	11
LARREULA, Enric	5	MISTRAL, Gabriela	8
LAVOIE, Mathieu	13	MONTANARI, Eva	7, 14
		MORAES, Odilon	9, 14
		MORAES, Vinicius de	9
		MOREYRA, Carolina	14
		MORICONI, Renato	11, 14
		MORTIER, Tine	14

Índice de autores

M		R	
MUNDURUKU, Daniel	9	ROSA, Sônia	11
MURRAY, Roseana	9	ROSEN, Michael	15
N		RUBIO, Cristina Sitja	15
NEGRO, Maurício	7	RUMFORD, James	15
NEVES, André	11	S	
NEWEL, Peter	14	SAINT-EXUPÉRY, Antoine de	5
O		SALLES, Chico	9
ORTHOF, Sylvia	4	SANNA, Francesca	15
OTÁVIO Júnior	11	SARAMAGO, José	15
P		SCHULZ, Charles M	9
PARREIRAS, Nínia	11	SCOTT, Jordan	9
PEARSON, Luke	9	SEDAK, Maurice	5
PEIXOTO, José Luis	6	SEUSS, Dr	5
PENTEADO, Maria Heloísa	4	SILVA, Flávia Lins e	7
PIQUEIRA, Gustavo	11	SMITH, Lane	15
POTTER, Beatrix	5	STRABER, Susanne	15
Q		T	
QUEIRÓS, Bartolomeu Campos	4	TASHLIN, Frank	9
QUINTANA, Mário	9	TOKITAKA, Janaína	15
R		TSARFAT, Einat	15
RAMPAZO, Alexandre	15	U	
RASKIN, Ellen	15	UNGERER, Tomi	11
REIS, Flávia	11	V	
ROCHA, Ruth	4	VASCO, Irene	9
ROLDÁN, Gustavo	11	VILELA, Fernando	9
		VINCENT, Gabrielle	11

Índice de autores

W

WOOD, Audrey 5, 9

WOOLF, Virginia 6

Y

YAMÁ, Yaguaré 11

Z

ZIRALDO 4