

## **Da produção de livros de literatura infantil às práticas de leitura literária: o ecossistema estético da literatura infantil**

**From the Production of Children's Books to Literary Reading Practices: The Aesthetic Ecosystem of Children's Literature**

**De la producción de libros infantiles a las prácticas de lectura literaria: el ecosistema estético de la literatura infantil**

Andrea Rodrigues Dalcin<sup>1</sup>  
Carlos Adriano Marcondes da Silva<sup>2</sup>  
Eden Camargo Bernardes Silva<sup>3</sup>

### **Resumo**

Este artigo propõe uma discussão sobre a literatura infantil a partir de uma perspectiva relacional que articula produção editorial, materialidade do livro e práticas escolares de leitura como dimensões interdependentes de um mesmo fenômeno cultural. Partimos da compreensão da produção de livros de literatura infantil como prática cultural e estética, considerando as escolhas autorais, editoriais e gráficas que configuram o livro em sua singularidade material e simbólica. O estudo adota abordagem qualitativa, ancorada na pesquisa bibliográfica, aprofundando a noção de arquitetura verbo-visual-material como campo epistemológico de análise. Consideramos texto, imagem e suporte enquanto instâncias narrativas interligadas entendendo que tais dimensões operam conjuntamente na construção de sentidos. O artigo também problematiza a experiência estética da leitura no contexto escolar, enfatizando o papel da mediação docente, da organização curricular e da sistematicidade das práticas pedagógicas na estruturação dos percursos formativos do leitor. A partir dessas reflexões, propõe-se o conceito de Ecossistema Estético da Literatura Infantil como paradigma relacional da formação leitora, concebendo a literatura como rede dinâmica de interdependências entre produção, arquitetura do livro, mediação e recepção. Conclui-se que a formação leitora requer não apenas acesso ao livro, mas a constituição de condições culturais e pedagógicas que assegurem experiências estéticas significativas e emancipadoras, ampliando o olhar sobre o objeto livro e sobre os processos que sustentam sua vivência na escola.

**Palavras-chave:** Literatura infantil; Livro ilustrado; Experiência estética; Mediação de leitura; Formação leitora.

### **Abstract**

This article proposes a discussion of children's literature from a relational perspective that articulates editorial production, book materiality, and school reading practices as interdependent dimensions of the same cultural phenomenon. We begin from the

---

<sup>1</sup>Secretaria Municipal de Educação – SME. Cajamar/SP, Brasil; Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas/SP, Brasil. E-mail: [deiadalcin@uol.com.br](mailto:deiadalcin@uol.com.br) - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1204-9149>

<sup>2</sup>Secretaria Municipal de Educação – SME. Cajamar/SP, Brasil; Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL. São Paulo/SP, Brasil. E-mail: [carlosadriano.silva@cajamar.sp.gov.br](mailto:carlosadriano.silva@cajamar.sp.gov.br) - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6323-2878>

<sup>3</sup>Secretaria Municipal de Educação – SME. Cajamar/SP, Brasil; E-mail: [eden.bernardes@cajamar.sp.gov.br](mailto:eden.bernardes@cajamar.sp.gov.br) Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-3448-6280>

understanding of children's book production as a cultural and aesthetic practice, considering the authorial, editorial, and graphic choices that configure the book in its material and symbolic singularity. The study adopts a qualitative approach grounded in bibliographic research, deepening the notion of verbo-visual-material architecture as an epistemological field of analysis. Text, image, and material support are examined as interconnected narrative instances, understood as operating jointly in the construction of meaning. The article also problematizes the aesthetic experience of reading within the school context, emphasizing the role of teacher mediation, curricular organization, and the systematic nature of pedagogical practices in structuring readers' formative trajectories. Based on these reflections, the concept of the Aesthetic Ecosystem of Children's Literature is proposed as a relational paradigm for reader formation, conceiving literature as a dynamic network of interdependencies among production, book architecture, mediation, and reception. It is concluded that reader formation requires not only access to books but also the establishment of cultural and pedagogical conditions that ensure meaningful and emancipatory aesthetic experiences, broadening the perspective on the book as an object and on the processes that sustain its experience within the school context.

**Keywords:** Children's literature; Picturebook; Aesthetic experience; Reading mediation; Reader formation.

### **Resumen**

Este artículo propone una discusión sobre la literatura infantil desde una perspectiva relacional que articula la producción editorial, la materialidad del libro y las prácticas escolares de lectura como dimensiones interdependientes de un mismo fenómeno cultural. Partimos de la comprensión de la producción de libros de literatura infantil como práctica cultural y estética, considerando las decisiones autorales, editoriales y gráficas que configuran el libro en su singularidad material y simbólica. El estudio adopta un enfoque cualitativo, sustentado en la investigación bibliográfica, profundizando la noción de arquitectura verbo-visual-material como campo epistemológico de análisis. Se consideran el texto, la imagen y el soporte como instancias narrativas interrelacionadas, entendiendo que dichas dimensiones operan conjuntamente en la construcción de sentidos. El artículo también problematiza la experiencia estética de la lectura en el contexto escolar, enfatizando el papel de la mediación docente, la organización curricular y la sistematicidad de las prácticas pedagógicas en la estructuración de los trayectos formativos del lector. A partir de estas reflexiones, se propone el concepto de Ecosistema Estético de la Literatura Infantil como paradigma relacional de la formación lectora, concibiendo la literatura como una red dinámica de interdependencias entre producción, arquitectura del libro, mediación y recepción. Se concluye que la formación lectora requiere no solo el acceso al libro, sino también la constitución de condiciones culturales y pedagógicas que aseguren experiencias estéticas significativas y emancipadoras, ampliando la mirada sobre el objeto libro y sobre los procesos que sostienen su vivencia en la escuela.

**Palabras clave:** Literatura infantil; Libro álbum; Experiencia estética; Mediación lectora; Formación lectora.

## **Introdução**

A literatura infantil ocupa, na contemporaneidade, um espaço tensionado entre arte, mercado editorial e instituição escolar. Se, por um lado, amplia-se significativamente a produção de livros destinados às infâncias, diversificando formatos, autores, projetos gráficos e propostas narrativas, por outro, persistem desafios no que se refere à constituição de práticas de leitura que reconheçam o livro literário como objeto estético complexo e não apenas como recurso pedagógico instrumental.

A distância entre produção editorial e práticas escolares de leitura revela uma lacuna formativa e teórica: frequentemente, analisa-se o texto literário dissociado de sua materialidade ou selecionam-se obras considerando predominantemente temáticas e adequações etárias, negligenciando a dimensão estética que articula palavra, imagem e suporte (Nodelman, 1988; Hunt, 2010; Linden, 2011; Nikolajeva e Scott, 2011). Tal dissociação compromete tanto o processo de escolha de acervos quanto a experiência estética oferecida às crianças.

A noção de qualidade em literatura infantil é sempre uma convergência entre texto, imagem, projeto gráfico e temática. Essa convergência, entretanto, não se realiza espontaneamente: ela depende de um olhar crítico e de investigação que compreenda o livro como objeto cultural e artístico. Nesse horizonte, fortalecer o professor-leitor torna-se condição estruturante, uma vez que ele constitui ponte essencial entre o livro e o pequeno leitor.

A crítica contemporânea do livro ilustrado tem evidenciado que a literatura infantil não pode ser compreendida exclusivamente como narrativa verbal. Conforme apontam Nikolajeva e Scott (2011), o livro ilustrado constitui uma forma narrativa específica, cuja significação emerge da interação dinâmica entre texto e imagem. Linden (2011) reforça que a leitura desse gênero exige percursos interpretativos que atravessam lacunas e tensões entre linguagens. O próprio campo de estudos sobre livro ilustrado já o define como articulação entre “[...] texto, imagem, suporte: elementos narrativos do livro ilustrado” (Amaral; Baptista; Sá, 2021, p. 3), indicando que a materialidade não é acessória, mas constitutiva da narrativa e dos objetivos do livro e de sua leitura.

Nesse sentido, o livro não é mero suporte neutro. Como assinala Brenman (2018), trata-se de um “objeto concreto que tem cheiro, volume, cor, textura. Portanto, a leitura que fazemos dele nunca será neutra” (Brenman, 2018, p. 66). E, a cada leitura, nos levará a novos

sentidos. Nessa direção, podemos dizer que a materialidade interfere na recepção, orienta gestos de manuseio, constrói ritmos e antecipa sentidos. O projeto gráfico, as guardas, o formato, a tipografia e a organização das páginas constituem, assim, dimensões narrativas que ampliam ou tensionam o texto verbal.

Paralelamente, estudos sobre práticas de leitura e formação do leitor demonstram que a leitura literária pressupõe apropriação crítica, fruição e autonomia. Formar leitores implica formar sujeitos capazes de escolher, apreciar e interpretar construções artísticas, reconhecendo marcas de subjetividade e intertextualidade (Paulino, 2004). Tal formação exige experiências contínuas, e não intervenções episódicas. Como lembra Castrillón (2011), é necessário um processo formativo que permita aos professores romperem com a tradição de ensinar como aprenderam, tornando-se leitores efetivos (Castrillón, 2011). É nesse entrecruzamento – produção editorial, arquitetura estética e práticas de leitura – que se situa o problema central deste artigo. Se a literatura infantil deve ser reconhecida como arte e direito cultural, torna-se insuficiente analisá-la apenas sob o prisma textual ou pedagógico. É preciso compreender as relações sistêmicas que articulam autoria, edição, materialidade, circulação e mediação.

Assim, este artigo propõe analisar a produção de livros de literatura infantil como prática cultural e estética atravessada por decisões autorais e editoriais que configuram a experiência leitora; discutir a dimensão verbo-visual-material do livro ilustrado como arquitetura narrativa integrada; examinar as práticas de leitura literária no contexto escolar como processos institucionais e subjetivos de apropriação; e, sobretudo, discutir teoricamente o conceito de Ecosistema Estético da Literatura Infantil como categoria integradora capaz de articular essas dimensões e compreendido como o conjunto dinâmico e interdependente de relações que se estabelecem entre produção editorial, materialidade do livro, linguagens verbais e visuais, mediação docente, políticas de acervo e práticas concretas de leitura. Diferentemente de uma abordagem linear – que parte do autor para o leitor em sequência hierárquica –, o conceito de ecossistema propõe uma compreensão relacional e circular: cada decisão editorial afeta a experiência de leitura; cada prática de mediação redefine sentidos da obra; cada política de acervo influencia a própria produção literária.

Trata-se, portanto, de uma categoria que desloca o foco da obra isolada para o campo de forças que a constitui e a faz circular. O livro infantil deixa de ser objeto estanque para tornar-se nó de uma rede cultural que envolve autores, ilustradores, designers, editoras, professores, políticas públicas, leitores e os próprios materiais dos quais são constituídos.

Nesse ecossistema, qualidade não é atributo fixo, mas resultado de intenções e interações estéticas, históricas, culturais e institucionais.

Ao propor essa categoria, o artigo busca contribuir para uma abordagem teórico-analítica que ultrapasse dicotomias entre mercado editorial e ambiente escolar, texto e imagem, produção e recepção. A literatura infantil, compreendida como ecossistema estético, revela-se campo privilegiado para pensar formação sensível, democratização cultural e experiência artística a partir da/na infância.

### **A produção de livros de literatura infantil como prática cultural e estética**

Pensar a produção de livros de literatura infantil exige deslocar o olhar do objeto acabado para o conjunto de forças culturais, históricas, estéticas e institucionais que o tornam possível. O livro infantil não nasce apenas da inspiração autoral; ele emerge de um campo cultural estruturado por disputas simbólicas, políticas editoriais, escolhas gráficas, escolhas curriculares e concepções de infâncias em dado espaço e tempo. Nesse sentido, a produção editorial deve ser compreendida como prática cultural situada e não como mero processo técnico de fabricação de livros com maior ou menor qualidade. Chartier (2001) já havia demonstrado que não há texto fora de suas formas de inscrição e circulação. A materialidade não é neutra; ela participa da construção dos sentidos e condiciona as formas de apropriação. Ao afirmar que as “[...] apropriações do texto pelo leitor [...]” constituem parte da história das práticas de leitura (Chartier, 2001, p. 12), o autor nos conduz a reconhecer que produção e recepção não são instâncias dissociáveis, mas dimensões interdependentes de um mesmo processo cultural. Essa interdependência é central para a formulação do conceito de Ecossistema Estético da Literatura Infantil a que nos propomos.

Se a leitura é historicamente situada e materialmente condicionada, então a produção editorial participa ativamente da constituição das práticas leitoras. O ecossistema, nesse caso, não se reduz a um conjunto de agentes; ele configura um sistema relacional no qual decisões estéticas e editoriais reverberam no modo como a literatura é experimentada pelas crianças.

Todavia, a literatura infantil contemporânea encontra-se atravessada por tensões entre experimentação estética e demandas mercadológicas. A ampliação do mercado editorial destinado às crianças produziu diversificação temática e formal, mas também favoreceu a repetição de fórmulas narrativas de fácil circulação. A homogeneização estética constitui risco real quando a lógica comercial se sobrepõe à densidade artística.

Andruetto (2017) alerta que ler e escrever implicam aprender a olhar em profundidade, percebendo no ordinário aquilo que escapa à superfície do evidente. Tal compreensão desloca a literatura infantil do campo do entretenimento imediato para o campo da formação sensível. A obra literária, nesse horizonte, não deve simplificar a complexidade do mundo (Morin, 2002), mas permitir que a criança elabore experiências humanas densas – inclusive aquelas consideradas difíceis. Nessa perspectiva, os livros destinados às crianças devem provocar perguntas, sem cair em simplificações artificiais ou narrativas moralizantes. Essa afirmação contém uma inflexão epistemológica importante: a literatura infantil é compreendida como espaço de problematização, não de respostas prontas e indutoras de pensamentos. Ela se distingue da produção didatizante justamente por abrir zonas de indeterminação.

Tal perspectiva exige reconhecer a autoria literária e visual como dimensão central da produção. O livro ilustrado contemporâneo não é resultado da soma de texto e ilustração, mas de um processo colaborativo no qual autor, ilustrador e designer constroem conjuntamente a narrativa. O próprio campo de estudos do livro ilustrado o define como articulação entre “[...] texto, imagem, suporte: elementos narrativos do livro ilustrado” (Amaral; Baptista; Sá, 2021, p. 3). A escolha do termo “elementos narrativos” indica que suporte e imagem não ornamentam o texto: eles o narram. Desse modo, a produção editorial configura-se como prática estética integrada. O formato do livro, a qualidade do papel, a tipografia, o ritmo das páginas, o uso da página dupla, as guardas e as cores participam da construção da experiência narrativa em um processo de leitura que nunca é neutro (Brenman, 2018).

O Ecosistema Estético, nesse ponto, revela sua dimensão material: a experiência leitora é indissociável das decisões gráficas e editoriais que configuram a materialidade do objeto livro. Produzir literatura infantil, portanto, é produzir experiências sensíveis mediadas por escolhas formais.

### **A arquitetura verbo-visual-material como campo epistemológico**

O livro ilustrado contemporâneo desafia categorias tradicionais de análise literária centradas exclusivamente na palavra escrita. Nikolajeva e Scott (2011) demonstram que as relações entre texto e imagem podem assumir diferentes modalidades – complementaridade, contraponto, ironia, expansão – exigindo do leitor operações interpretativas complexas. A organização espacial das páginas interfere no ritmo narrativo e na construção da emoção, da investigação, da curiosidade, do suspense e, ao sistematizar elementos como capa, guardas,

sentido de abertura, dimensões e formato como constituintes da narrativa (Amaral; Baptista; Sá, 2021) é possível evidenciar que o design editorial é parte do discurso literário.

Essa concepção amplia o horizonte epistemológico do campo: o livro infantil deve ser analisado a partir de uma perspectiva multimodal, que reconheça a interação entre linguagens e materialidades. A qualidade estética, nesse contexto, não pode ser fragmentada, mas convergente entre toda materialidade do livro enquanto objeto.

O conceito de Ecossistema Estético da Literatura Infantil aprofunda essa convergência ao compreendê-la como sistema relacional. Inspirado em abordagens sistêmicas da cultura – nas quais obras, instituições e leitores se influenciam mutuamente –, o ecossistema estético pressupõe que nenhuma dimensão da literatura infantil atua isoladamente. A produção editorial influencia práticas escolares; as políticas públicas de aquisição impactam o mercado; a formação docente redefine critérios de seleção; as leituras das crianças reconfiguram sentidos da obra.

Nesse sistema, a materialidade não é camada superficial, mas operador epistemológico ao produzir modos de leitura. A tipografia comunica tonalidades; o formato condiciona gestos; a página dupla organiza temporalidades. A narrativa distribui-se pelo espaço físico do livro.

Pensar o livro enquanto produção editorial e direito cultural corrobora com uma concepção de literatura infantil na qual, além de campo estético, constitui direito cultural. Brenman afirma que “[...] o contato com a literatura não é um dever, é um direito!” (Brenman, 2018, p. 93). Tal afirmação desloca a leitura da esfera da obrigação escolar para a esfera da cidadania cultural, ou seja, da esfera da “relação com o saber” (Charlot, 2005). Nessa perspectiva, temos Castrillón (2011) que reforça que o direito de ler e escrever está ligado à democratização do acesso ao conhecimento e à experiência simbólica. Nesse horizonte, a produção editorial não pode ser analisada apenas sob a ótica mercadológica; ela deve ser compreendida como parte de um projeto cultural mais amplo.

Tal aspecto se relaciona com a formação direta dos professores, pois ao afirmar que formar leitores implica fortalecer professores em sua relação pessoal com a leitura e na capacidade de análise do livro como objeto cultural, histórico e estético, evidencia-se que a produção de livros e a formação docente pertencem ao mesmo ecossistema. A escolha de acervos não é gesto neutro; é decisão política, cultural e estética que incide sobre a constituição de repertórios.

Nas proposições de leitura literária se faz necessário reconhecer pluralidade de

linguagens e experiências. Contudo, este estudo evidencia que o Ecossistema Estético amplia essa visão ao integrá-la a uma compreensão sistêmica: pluralidade não é apenas variedade temática, mas inter-relação dinâmica entre produção, circulação e recepção.

A fundamentação epistemológica do conceito de Ecossistema Estético da Literatura Infantil assenta-se na compreensão de que a literatura destinada às crianças não pode ser analisada a partir de recortes isolados ou de categorias estanques. Trata-se de uma categoria que emerge da necessidade de pensar o livro infantil como realidade relacional, estruturada por interdependências constitutivas. Texto verbal, imagem, suporte material, autoria, edição, políticas de circulação e mediação pedagógica não configuram camadas sobrepostas, mas dimensões que se coimplicam e se redefinem mutuamente no interior de um mesmo campo cultural.

Nesse sentido, o Ecossistema Estético pressupõe, em primeiro lugar, a interdependência entre as linguagens e os agentes que participam da produção e da recepção da obra (Bakhtin, 2010). A palavra escrita não precede a imagem como instância superior, nem o suporte atua como base neutra da narrativa; ao contrário, cada elemento participa da construção do sentido e só pode ser plenamente compreendido em relação aos demais. Essa perspectiva dialoga diretamente com Chartier (2001), para quem não há texto dissociado de suas formas materiais de inscrição e circulação, e com Nikolajeva e Scott (2011), ao reconhecerem que o livro ilustrado constitui narrativa multimodal cuja significação emerge da tensão e da complementaridade entre linguagens (Bakhtin, 2010).

A noção de ecossistema também implica reconhecer a circularidade entre produção e leitura. A obra literária não se encerra no ato editorial; ela se atualiza e se transforma nas práticas de leitura, nas mediações docentes e nas apropriações das crianças. Ao mesmo tempo, tais práticas retroalimentam o campo editorial, influenciando escolhas estéticas, temáticas e formais. Assim, produção e recepção configuram um movimento contínuo de influências recíprocas, no qual o livro não é ponto de partida nem de chegada, mas nó de uma rede dinâmica de relações culturais.

Outro eixo estruturante dessa fundamentação reside na materialidade significativa do livro. A forma do objeto – seu formato, sua textura, a organização das páginas, o ritmo visual – não constitui aspecto exterior ou ornamental, mas dimensão produtora de sentido. Brenman (2018), ao enfatizar a dimensão sensorial do livro como objeto concreto, contribui para ampliar a compreensão da leitura como experiência corporal e estética. A materialidade, nesse horizonte, orienta gestos, cria expectativas, organiza temporalidades e condiciona percursos

interpretativos. A leitura literária, portanto, não se reduz à decodificação do verbal, mas envolve um encontro sensível com um artefato cultural cuidadosamente projetado.

Essa perspectiva articula-se ainda com a defesa da profundidade estética como critério de qualidade, conforme argumenta Andruetto (2017), e com a valorização da escuta e da mediação como práticas formadoras, destacadas por Bajour (2012). A literatura infantil, entendida como arte, exige mediações que reconheçam sua complexidade e que sejam capazes de sustentar o encontro entre obra e leitor sem reduzi-lo à instrumentalização pedagógica.

Desse modo, o Ecosistema Estético da Literatura Infantil não se configura como metáfora ilustrativa, mas como categoria analítica capaz de integrar dimensões frequentemente dissociadas nos estudos sobre o livro infantil. Ele desloca o foco da obra isolada para o campo de forças que a constitui e a faz circular, permitindo compreender a literatura infantil como sistema cultural integrado, no qual decisões editoriais, práticas escolares, políticas públicas e experiências subjetivas se entrelaçam.

A produção de livros de literatura infantil, sob essa perspectiva, não pode ser concebida como etapa preliminar ou externa à leitura. Ela é parte constitutiva da experiência leitora. Cada escolha editorial, seja no plano textual, visual ou material, antecipa possibilidades interpretativas, orienta percursos e modela sensibilidades. Compreender a produção como prática cultural e estética significa reconhecer que o livro infantil é simultaneamente obra de arte, objeto material e artefato social, inserido em um ecossistema formativo no qual se entrecruzam estética, política e educação com suas múltiplas complexidades (Morin, 2002, 2011).

### **Texto, imagem e suporte: a arquitetura narrativa do livro ilustrado**

A compreensão do livro ilustrado como objeto artístico exige ultrapassar abordagens que o definem como simples combinação entre texto verbal e ilustração. A crítica contemporânea demonstra que essa forma narrativa constitui um sistema integrado de linguagens, no qual palavra, imagem e materialidade física operam em regime de interdependência estrutural. Nesse horizonte, torna-se mais adequado falar em arquitetura narrativa do livro ilustrado do que em mera composição gráfico-textual. A expressão “[...] texto, imagem, suporte: elementos narrativos do livro ilustrado” (Amaral; Baptista; Sá, 2021, p. 3) não apenas enumera componentes, ela reconfigura o estatuto desses elementos ao qualificá-los como narrativos. Essa formulação desloca o suporte da condição de base neutra

para a de operador semiótico. A materialidade não sustenta o texto; ela o constitui.

Nikolajeva e Scott (2011) demonstram que as relações entre texto e imagem no livro ilustrado podem assumir diferentes modalidades – simetria, complementaridade, expansão, contraponto, ironia – revelando que o sentido emerge da interação dinâmica entre linguagens. Essa interação não é decorativa; ela produz zonas de tensão interpretativa. Linden (2011) amplia essa perspectiva ao evidenciar que a disposição espacial das imagens e do texto na página interfere na construção temporal da narrativa. A alternância entre imagens de página inteira e vinhetas, a escolha por páginas densamente ocupadas ou visualmente rarefeitas, a organização da dupla página como unidade compositiva: tudo isso participa da sintaxe narrativa. Essa multimodalidade exige abandonar hierarquias tradicionais que subordinam a imagem ao texto verbal. No livro ilustrado contemporâneo, a imagem frequentemente assume função estruturante, enquanto o texto pode operar de modo elíptico, fragmentário ou minimalista. A leitura torna-se exercício de articulação entre sistemas semióticos distintos.

Sob a perspectiva do Ecossistema Estético da Literatura Infantil, a não hierarquização das linguagens confirma o princípio da interdependência: nenhuma dimensão da obra é autossuficiente. A narrativa se constrói na articulação entre palavra, imagem e suporte, e a experiência leitora depende da capacidade de perceber tais articulações.

Nessa direção, encontramos a arquitetura do livro ilustrado que se organiza espacialmente por meio da página dupla, que se configura como unidade narrativa fundamental. Diferentemente da leitura linear contínua do romance tradicional, o livro ilustrado frequentemente estrutura suas cenas na abertura simultânea de duas páginas, transformando a dobra central em eixo compositivo. A dobra pode unir ou separar elementos visuais; pode sugerir continuidade ou instaurar ruptura. Quando a imagem atravessa a dobra, cria-se sensação de expansão; quando se fragmenta, produz-se tensão. A virada da página torna-se gesto narrativo, instaurando expectativa e suspense. A organização espacial do livro, portanto, produz temporalidade. O ritmo não é apenas verbal; ele é visual e material. A arquitetura física do objeto regula pausas, acelerações e silêncios.

Contudo, um dos aspectos mais sofisticados do livro ilustrado contemporâneo reside na utilização do silêncio, do vazio e da lacuna como dispositivos compositivos. O silêncio pode manifestar-se na elipse textual, na ausência de explicitação verbal, na imagem que sugere mais do que mostra ou na página em branco que interrompe a sequência narrativa. Certeau (2007) oferece chave interpretativa decisiva para compreender esse fenômeno ao conceber a leitura como prática criativa e produtiva. Sua reflexão ilumina a potência da lacuna

no livro ilustrado na qual

[...] apresenta, ao contrário, todos os traços de uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectativa de significados induzidos de certas palavras, intersecções de espaços escritos, dança efêmera. [...] o leitor [...] insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. [...] A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor. (Certeau, 2007, p. 49)

A “produção silenciosa” descrita por Certeau encontra correspondência concreta na arquitetura do livro ilustrado. O vazio não representa ausência de sentido; ele instaura campo de ação interpretativa. A lacuna não empobrece a narrativa; ela a complexifica. Nesse contexto, a criança leitora não é destinatária passiva, mas agente de construção de sentido. A arquitetura do silêncio convoca a coautoria.

Já a aposta na lacuna pressupõe confiança na inteligência estética da criança. Bajour (2012) explicita essa dimensão ao afirmar que,

Na busca dessas professoras resplandece, com vigor, a confiança no modo como esses alunos de 8 ou 9 anos podem se relacionar com livros que os desafiam, que não os infantilizam, que os convidam a ser ativos pesquisadores de como os textos são produzidos e não apenas reconstrutores de argumentos. Livros que dialogam com a sensibilidade estética das crianças, sobretudo numa etapa da vida em que tudo é iniciação, experimento, fertilidade, pergunta em aberto. (Bajour, 2012, p. 31)

A expressão “pergunta em aberto” sintetiza a função da lacuna narrativa. O livro ilustrado que silencia confia no leitor e o convida à investigação. A arquitetura verbo-visual-material torna-se campo de experimentação estética. Essa confiança articula-se ao conceito de Ecossistema Estético na produção editorial que aposta na complexidade exigindo campo formativo que sustente essa complexidade. A obra, a mediação e o leitor constituem dimensões interdependentes.

Dessa forma, a lacuna narrativa convoca o leitor à reapropriação do texto. Nessa perspectiva, Carvalho e Baroukh (2018) afirmam [...] que o leitor não apenas reproduz ou reconstrói o sentido supostamente pretendido pelo autor. Ela é fruto de uma ação do leitor, que imprime sentidos pessoais ao que lê, por meio de um trabalho criativo: o leitor é coautor do texto (Carvalho; Baroukh, 2018, p. 16).

No livro ilustrado, essa coautoria é intensificada pela multimodalidade. O leitor

articula expressões visuais, silêncios textuais, indícios espaciais. A arquitetura narrativa só se completa na ação interpretativa. Essa dinâmica confirma o princípio da circularidade do Ecosistema Estético na qual a produção editorial antecipa possibilidades interpretativas, mas a leitura as atualiza e transforma. O sistema permanece aberto.

Nessa direção, ensinar a ler literatura implica ensinar a lidar com a ambiguidade e o silêncio e, por esse motivo, Pennac (1993) nos convida a pensar que

O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a necessidade de livros. Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela. (Pennac, 1993, p. 145)

Rejeitar o leitor por meio de livros excessivamente explicativos ou simplificados é empobrecer e menosprezar sua formação estética. O livro ilustrado que incorpora silêncio e lacuna amplia o direito de ler ao reconhecer a criança como sujeito capaz de interpretar. Nessa direção, Petit (2013) reforça que a leitura constitui via privilegiada de acesso ao saber, à fantasia e ao pensamento. A arquitetura do silêncio favorece esse acesso ao permitir que o leitor construa sentidos que lhes são próprios.

A análise da arquitetura verbo-visual-material, enriquecida pela consideração do silêncio e da lacuna, confirma a pertinência do conceito de Ecosistema Estético da Literatura Infantil. O livro ilustrado manifesta exemplarmente a interdependência entre produção, materialidade, mediação e leitura.

Cada escolha editorial, seja na disposição da imagem, na inclusão de uma página em branco, na elipse textual ou na organização da dupla página, antecipa modos de leitura e convoca determinadas competências interpretativas. Ao mesmo tempo, a leitura atualiza e redefine a obra, inserindo-a em novas redes de sentido.

Assim, o livro ilustrado, compreendido como arquitetura narrativa complexa, revela que a literatura infantil não pode ser analisada a partir de fragmentos isolados. Palavra, imagem, suporte, silêncio e mediação formam um sistema integrado que produz experiência estética. Nessa perspectiva, a arquitetura do livro ilustrado não é apenas questão formal; ela constitui núcleo epistemológico do Ecosistema Estético. É nela que se torna visível a interdependência entre materialidade e interpretação, entre produção e recepção, entre arte e formação.

## **A experiência estética da leitura e as práticas escolares da literatura infantil**

Se o livro ilustrado, conforme argumentado anteriormente, constitui uma arquitetura verbo-visual-material complexa, a experiência estética da leitura só se realiza plenamente quando essa arquitetura encontra um espaço institucional que a reconheça, a sustente e a organize. A escola, especialmente na Educação Infantil a Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não é mero lugar de aplicação de livros previamente legitimados pelo mercado editorial: ela é instância constitutiva do próprio Ecosistema Estético da Literatura Infantil. É no interior de suas práticas, de seu currículo e de seus percursos entre anos que a obra literária deixa de ser objeto potencial para tornar-se experiência efetiva.

Nessa direção, a leitura literária na infância, quando organizada sistematicamente, desloca-se do registro da vivência episódica para o campo da experiência formativa. O livro não é apenas estímulo momentâneo, ele passa a integrar a tessitura simbólica da criança. A escola, nesse sentido, pode operar como espaço de restituição da experiência em uma modernidade marcada pela fragmentação e pela aceleração. Ao garantir tempo para escuta, releitura e partilha, ela reinscreve a literatura como um espaço que produz condições de experiência estética.

Compreender a experiência estética da leitura como dimensão curricular implica romper com a lógica episódica que historicamente marcou o trabalho com literatura na infância. Não se trata de “momentos de leitura” inseridos na rotina, mas de uma organização sistemática que reconheça a literatura como eixo estruturante da formação cultural. A leitura literária, nesse horizonte, não funciona como pretexto para desenvolver habilidades instrumentais; ela é experiência de linguagem que forma sensibilidade, imaginação, escuta e pensamento.

Larrosa (2002) aprofunda essa compreensão ao afirmar que experiência é aquilo que nos acontece, aquilo que nos atravessa e nos transforma (Larrosa, 2002, p. 21). A leitura literária só se torna experiência quando produz deslocamento no sujeito leitor, quando interrompe automatismos e suspende evidências. Isso implica que o currículo não pode tratar o livro como objeto transparente ou como veículo de mensagem moral previamente definida. A literatura, enquanto experiência, exige exposição ao risco do sentido, abertura à incerteza e disponibilidade para a transformação. Nesse ponto, o Ecosistema Estético da Literatura Infantil adquire uma dimensão existencial: ele não organiza apenas práticas; ele cria condições para que algo aconteça ao leitor.

Nessa direção, o trabalho com as linguagens nas infâncias deve articular teoria e prática em diálogo permanente com crianças, professoras e famílias. Essa formulação desloca o centro da discussão para a formação docente como condição de possibilidade da experiência estética. Não há ecossistema sem sujeitos capazes de compreendê-lo. A qualidade da mediação depende da densidade conceitual com que o professor lê o livro, reconhece sua arquitetura e organiza situações que favoreçam a participação ativa das crianças.

Sabemos que a experiência estética da leitura não se constrói por improviso, mas por sistematicidade. A progressão não se refere à complexificação meramente linguística dos textos oferecidos às crianças, mas ao aprofundamento das formas de interação com o livro. Ao longo dos anos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a criança amplia sua capacidade de sustentar escutas prolongadas, de articular texto e imagem, de reconhecer silêncios significativos, de antecipar desfechos narrativos, de estabelecer relações intertextuais e de produzir interpretações singulares. Esse percurso não é espontâneo; ele depende de práticas reiteradas e intencionalmente organizadas.

É nesse sentido que a metáfora proposta por Colomer (2007) ilumina o caráter formativo da literatura na infância, ao compreender o processo leitor como um movimento gradual de ascensão sustentada por mediações qualificadas:

[...] a literatura [...] se transforma em uma verdadeira “escada” que ajuda os pequenos a dominarem formas cada vez mais complexas de usos da linguagem e da narração, assim como de representação artística: personagens mais numerosos, estruturas narrativas mais densas, finais abertos, gêneros literários mais diversificados, etc. Isso é feito oferecendo às crianças um “corrimão” que se coloca à sua altura e ao mesmo tempo lhes desafia e lhes dá apoio para que subam cada vez mais alto (Colomer, 2007, p. 97).

A imagem da escada e do corrimão explicita que a progressão leitora exige simultaneamente desafio e sustentação, intencionalidade pedagógica e sensibilidade estética. Não se trata apenas de ampliar repertórios, mas de organizar condições que tornem possível a experiência interpretativa em níveis crescentes de complexidade.

Sob a perspectiva do Ecossistema Estético da Literatura Infantil, o currículo torna-se espaço de circulação de obras, de ideias e de sensibilidades. A escola passa a operar como ambiente de mediação que articula produção editorial, arquitetura narrativa e recepção leitora. Cada escolha curricular – o modo de organizar o acervo, a frequência das leituras em voz alta, o tempo concedido ao diálogo após a leitura, a possibilidade de releituras, a abertura à

diferentes pontos de vistas, a indicação literária – constitui gesto ecológico no interior desse sistema, pois cada escolha curricular (organização do acervo, tempo de leitura, modo de mediação etc.) não é isolada, mas interfere no equilíbrio, na circulação e na qualidade das relações dentro do Ecossistema Estético da Literatura Infantil ao operar como intervenção estruturante no conjunto das relações do Ecossistema, funcionando como intervenção estruturante no conjunto das interdependências que o compõem.

A experiência estética, nesse contexto, envolve elaboração, memória, comparação, sedimentação. Ler um livro não é consumi-lo; é entrar em relação com ele. A escola que organiza sistematicamente a leitura literária reconhece a importância da recorrência: voltar a um livro já conhecido, perceber aspectos antes despercebidos, revisitar imagens, reescutar silêncios. A repetição, longe de empobrecer a experiência, aprofunda-a, pois a experiência exige demora. Em uma cultura marcada pela aceleração, o tempo lento da leitura literária adquire valor político. A escola que assegura tempo para a literatura realiza uma escolha ética: protege a infância da lógica produtivista e reafirma a centralidade da formação sensível. Nessa direção, “leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de múltiplas atividades, que permitam sua integração e conferência com outros tipos de aprendizados” (Colomer, 2007, p. 159).

Bajour (2012) argumenta que a confiança na capacidade interpretativa das crianças é condição para que a leitura literária alcance densidade estética. Ao defender livros que não infantilizam, que não subestimam o leitor e que abrem espaço para perguntas em aberto, a autora sustenta que a escola deve criar ambientes em que a interpretação não seja previamente domesticada. Essa perspectiva reforça a dimensão ética do Ecossistema Estético: respeitar o leitor é reconhecer sua potência de atribuir sentidos e de sustentar a incerteza como parte constitutiva da experiência literária.

Nessa direção, Bajour (2012) aprofunda sua reflexão ao problematizar o lugar da inquietação na leitura:

Quando colocamos a escolha de textos desafiadores em diálogo com modos de ler igualmente desafiadores, os gêneros literários que se caracterizam pela indeterminação ou pela ausência de desfechos tranquilizadores costumam pôr à prova a predisposição e flexibilidade dos adultos quanto à escuta da inquietação. [...] Acreditar que os leitores podem lidar com textos que os deixem inquietos ou em estado de interrogação é uma maneira de apostar nas aprendizagens sobre a ambiguidade e a polissemia na arte e na vida. Nem todos os silêncios precisam ser preenchidos, menos ainda aqueles que constituem o modo de ser de gêneros como o fantástico, o humor, o absurdo e a poesia (Bajour, 2012 apud Rosa; Brandão, 2025, p. 93).

Ao afirmar que nem todo silêncio precisa ser preenchido, a autora desloca o foco da resposta correta para a experiência interpretativa compartilhada. A inquietação deixa de ser problema a ser resolvido e passa a ser matéria formativa. Assim, confiar no leitor significa também confiar no tempo da interpretação, no intervalo, na pausa e na conversa que prolonga o texto para além de seu fechamento formal.

A organização sistemática da leitura literária implica, portanto, compreender o tempo escolar como tempo de fruição e reflexão. Em vez de fragmentar o trabalho com literatura em atividades auxiliares, o currículo precisa assegurar momentos em que o livro seja centro da experiência. A leitura em voz alta, quando realizada com intencionalidade estética, torna-se acontecimento: o ritmo da narração, as pausas, a modulação da voz, a exposição das imagens, a exploração da dupla página – todos esses elementos recriam, no espaço da sala, a arquitetura do livro e sustentam a densidade interpretativa que Bajour (2012) reivindica.

A criança, ao interpretar uma imagem ou um silêncio narrativo, participa de uma reorganização do mundo sensível. A literatura, nesse sentido, não apenas forma leitores; ela forma sujeitos capazes de perceber o mundo de outro modo. Além disso, a experiência estética da leitura articula-se à materialidade do objeto. O modo como os livros são disponibilizados, o acesso autônomo das crianças ao acervo, a possibilidade de manipular diferentes formatos e suportes ampliam a relação sensorial com a literatura. O livro deixa de ser instrumento pedagógico e torna-se objeto cultural que circula, é escolhido, relido, compartilhado.

É nesse ponto que Colomer (2007) contribui ao evidenciar como essa dimensão material e estética se desdobra em práticas concretas de linguagem na escola:

[...] os livros se oferecem como uma ocasião perfeita para falar ou escrever sobre eles, a partir deles ou segundo eles, em uma constante efervescência de atividades que inter-relacionam a leitura, a escrita e a fala, e que contam com um grande número de experiências escolares, que demonstram sobejamente seu benefício no domínio progressivo da língua [...]. (Colomer, 2007, p. 160).

Ao destacar essa “efervescência” de práticas inter-relacionadas, Colomer (2007) sugere que o livro, enquanto objeto cultural e material, irradia experiências que ultrapassam o momento da leitura silenciosa. Falar sobre o livro, escrever a partir dele, relê-lo sob novas perspectivas são modos de prolongar a redistribuição do sensível no interior da cultura escolar.

Ao reconhecer a materialidade do livro, o Ecosistema Estético amplia a compreensão

da leitura como prática situada. A criança não lê apenas um texto abstrato; ela lê um objeto concreto, com textura, peso, formato. Essa materialidade participa da experiência. A progressão de um currículo literário entre anos, nesse cenário, não se define por metas instrumentais, mas por ampliação de repertório e aprofundamento interpretativo. As crianças passam a reconhecer diferentes estilos de ilustração, distintas estruturas narrativas, variados registros linguísticos. Desenvolvem, paulatinamente, uma competência estética que lhes permite comparar obras, identificar preferências, justificar escolhas, questionar sentidos. Esse processo forma leitores críticos não porque lhes ensina a responder perguntas pré-estabelecidas, mas porque lhes oferece experiências variadas e sistemáticas de leitura.

A escola, enquanto componente do Ecosistema Estético da Literatura Infantil, assume também a responsabilidade de articular literatura e comunidade. A participação das famílias, a circulação de livros para além dos muros escolares, os eventos de leitura compartilhada ampliam o campo de experiências e fortalecem o caráter cultural da literatura.

Assim, a experiência estética da leitura literária na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não é acontecimento isolado, mas resultado de uma organização curricular consciente, de práticas sistemáticas e de uma concepção epistemológica que reconhece a literatura como linguagem complexa. A escola que opera nesse registro transforma-se em espaço de cultivo de sensibilidades. Cada leitura realizada, cada silêncio compartilhado após a última página, cada interpretação construída coletivamente participa da formação de sujeitos que não apenas leem textos, mas habitam mundos simbólicos.

No interior desse processo, o Ecosistema Estético da Literatura Infantil revela sua força explicativa: produção editorial, arquitetura do livro, mediação docente, currículo e leitura infantil constituem dimensões interdependentes. A experiência estética não emerge espontaneamente; ela é construída. E é precisamente na organização sistemática das práticas escolares que a literatura infantil deixa de ser objeto eventual para tornar-se fundamento da formação leitora.

### **Considerações finais... o ecossistema estético da literatura infantil como paradigma relacional da formação leitora**

A reflexão desenvolvida neste artigo permite sustentar que o Ecosistema Estético da Literatura Infantil ultrapassa a condição de metáfora descritiva para afirmar-se como categoria epistemológica no campo dos estudos literários e educacionais. Ao longo do percurso

argumentativo, evidenciou-se que a literatura infantil não pode ser adequadamente compreendida nem como segmento periférico do sistema literário, nem como objeto exclusivamente pedagógico, nem tampouco como arte autônoma isolada das práticas sociais. O que se propõe, ao contrário, é uma reconfiguração do próprio objeto de investigação: a literatura infantil como rede de relações interdependentes nas quais produção editorial, arquitetura verbo-visual-material, mediação docente, organização curricular e experiência estética da criança constituem dimensões coimplicadas de um mesmo processo formativo.

O diálogo estabelecido com a noção de campo literário permitiu reconhecer a importância das estruturas de legitimação, das disputas simbólicas e das posições ocupadas pelos agentes no interior da cultura. Contudo, ao integrar a experiência estética infantil como núcleo constitutivo do fenômeno, o Ecosistema Estético da Literatura Infantil desloca o eixo da análise da lógica exclusiva das posições para a dinâmica das relações formativas. De modo semelhante, ao confrontar-se com a teoria do sistema literário e do polissistema, incorporou-se a compreensão da literatura como estrutura dinâmica e histórica, mas ampliou-se essa perspectiva ao incluir a materialidade do livro ilustrado e a prática escolar como instâncias decisivas de realização estética. O sistema descreve movimentos culturais; o Ecosistema evidencia interdependências formativas concretas.

Esse deslocamento implica reconhecer que a experiência estética da leitura não é efeito secundário da obra, mas condição de sua existência cultural. A literatura infantil só se realiza plenamente quando atravessa corpos, vozes, tempos escolares e práticas de mediação. A arquitetura do livro ilustrado – suas escolhas gráficas, seus silêncios, sua disposição espacial – antecipa possibilidades interpretativas, mas é na experiência compartilhada que essas possibilidades se atualizam. O livro não é entidade estática; é acontecimento relacional. Cada leitura reorganiza o conjunto de sentidos disponíveis e reinscreve a obra na memória cultural.

Compreendida nessa chave, a escola deixa de ser espaço de aplicação e converte-se em ambiente ecológico de circulação estética. Suas decisões curriculares, seus modos de organizar o tempo da leitura, a constituição de acervos e a formação docente configuram intervenções estruturantes no interior do sistema. Não há neutralidade nessas escolhas; há produção de sensibilidade. Ao garantir tempo para a fruição, ao respeitar a inteligência interpretativa da criança, ao sustentar a complexidade estética das obras, a escola participa ativamente da redistribuição do sensível e da ampliação do repertório cultural.

O Ecosistema Estético da Literatura Infantil, assim, propõe uma epistemologia

relacional que recusa dicotomias tradicionais entre texto e contexto, estética e pedagogia, produção e recepção. Em lugar dessas separações, afirma-se a interdependência estrutural como princípio organizador. Essa interdependência não dilui as especificidades; ao contrário, torna-as mais visíveis, pois evidencia como cada dimensão afeta e é afetada pelas demais. O livro infantil é simultaneamente objeto material, obra artística e artefato social; sua análise exige um modelo capaz de integrar essas camadas sem reduzi-las.

Em termos teóricos mais amplos, o conceito aqui desenvolvido oferece contribuição ao debate sobre literatura infantil ao propor um paradigma que articula estudos de cultura material, estética da recepção, sociologia da literatura e teoria da educação sem subordinar uma dimensão à outra. Ele desloca o foco do produto isolado para o ambiente relacional que torna possível a formação leitora. Ao fazê-lo, reposiciona a infância como território legítimo de experiência estética complexa, recusando perspectivas que a tratam como etapa preparatória ou como destinatária de simplificações.

A força do Ecosistema Estético da Literatura Infantil reside, portanto, em sua capacidade de reorganizar perguntas, mais do que oferecer respostas definitivas. Ele convida a investigar como decisões editoriais modelam experiências, como práticas escolares atualizam arquiteturas narrativas, como políticas públicas interferem na circulação de obras e como crianças produzem sentidos que retroagem simbolicamente sobre o valor cultural da literatura. Ao integrar essas dimensões, o conceito não apenas descreve um fenômeno; ele redefine seu horizonte de inteligibilidade.

Em um contexto global marcado por transformações tecnológicas, pela multiplicação de suportes e por disputas em torno do lugar da literatura na escola, pensar a literatura infantil como Ecosistema Estético significa afirmar que a formação leitora não se constrói por acúmulo de técnicas ou prescrições, mas pela organização consciente de relações estéticas. Trata-se de compreender que cada livro, cada leitura compartilhada, cada silêncio interpretativo participa de uma rede formativa que ultrapassa o instante e se inscreve na memória cultural.

Conclui-se, assim, ainda que provisoriamente, que o Ecosistema Estético da Literatura Infantil constitui um paradigma relacional da formação leitora, capaz de sustentar análises críticas, orientar políticas educativas e fundamentar práticas pedagógicas comprometidas com a complexidade estética da infância. Ao integrar materialidade, cultura e experiência, ele amplia o campo dos estudos literários e educacionais e oferece base teórica para investigações futuras que desejem compreender a literatura infantil não como objeto marginal, mas como ambiente vital de formação simbólica e sensível.

## Referências

- AMARAL, Mariana Parreira Lara do; BAPTISTA, Correia Mônica; SÁ, Alessandra Latalisa de. **Texto, imagem, suporte**: elementos narrativos do livro ilustrado. Belo Horizonte: Ed. da Autora, 2021.
- ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc, 2017.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikahil Mikháilovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BRENNAN, Ilan. **Através da vidraça da escola**: formando novos leitores. Belo Horizonte: Aletria, 2018.
- CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler**: oito mitos escolares sobre a leitura literária. São Paulo: Panda Books, 2018.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 13.ª ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber**. Formação dos Professores e Globalização – Questões para a educação hoje. Tradução Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas da Leitura**. Tradução: Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 mar. 2026.
- LINDEN, Sophie van Der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- NODELMAN, Perry. *Words about images: the narrative art of children's picture books*.

*Athens: University of Georgia Press, 1988.*

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417104.pdf>. Acesso em 02 mar. 2026.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. 2ª. edição, Rio de Janeiro, RJ, Rocco, 1993.

PETIT, Michele. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

ROSA, Ester Calland de Sousa; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Literatura na Educação Infantil: alguns pontos de interrogação. *In*. BRASIL. Ministério da Educação. **Fala, escuta, leitura e escrita**: reflexões sobre a prática pedagógica com crianças de 4 a 5 anos [livro eletrônico] / Brasil. Ministério da Educação. Recife, PE: Editora dos Autores, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/proleei/arquivos/LivroFala.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2026.

**Recebido: março/2026.**

**Aprovado: maio/2026.**

**Publicado: junho/2026.**