

EDUCAÇÃO LITERÁRIA MUDANÇAS EM MOVIMENTO: relações com a imagem

Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Renata Junqueira de Souza
Organizadoras



Organizadoras:

Kilma Cristeane Ferreira Guedes

Renata Junqueira de Souza

Educação literária mudanças em movimento: as relações com a imagem

COMISSÃO CIENTÍFICA

EIXO 10 : LITERATURA INFANTIL E AS RELAÇÕES COM A IMAGEM

Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)

Rogério Barbosa da Silva (CEFET-MG)

Márcia Tavares (UFCG)

Diana Navas (PUC-SP)

EXPEDIENTE:

Arte da capa e margem das páginas: Thiago Taubman

Editor Gráfico e Diagramação: Prof. Ms. Ricardo Cassiolato Torquato

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são aquelas dos autores. São responsabilidades dos autores também as questões ortográficas, gramaticais. Os artigos não representam necessariamente as visões da PROLELI e não comprometem de forma alguma o grupo de pesquisa e ou seus outros participantes.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação literária mudanças em movimento: as relações com a imagem [e-book]/
Organizadores: Kilma Cristeane Ferreira Guedes, Renata Junqueira
de Souza. -- Ouro Preto (MG): Editora Educação Literária, 2024.
183 p.:il. color.

Vários autores.

Inclui bibliografia.

Esta publicação é um produto dos trabalhos apresentados no VII Congresso
Internacional de Literatura Infantil e Juvenil (CILIJ), 2023.

ISBN: 978-65-81156-22-0.

1. Educação literária. 2. Leitura literária. 3. Literatura infantil e juvenil, 4. Livros
ilustrados 5. Livros de imagem. I. Guedes, Kilma Cristeane Ferreira. II. Souza,
Renata Junqueira de.

CDU 821(81):82.0-053.5

CDD 372.21

Ficha Catalográfica elaborada por Leoneide Maria Brito Martins - CRB13/320.
Resolução CFB nº 184, de 29 de setembro de 2017.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

COMISSÃO ORGANIZADORA

Adriana Jesuino Francisco
 Aline Barbosa de Almeida Cechinel
 Ana Carolina Reginaldo Bitencourt
 Ana Paula Carneiro
 Andréia de Oliveira Alencar Iguma
 Andreina de Melo Louveira Arteman
 Antonio Cezar Nascimento de Brito
 Beatriz Alves de Moura
 Berta Lúcia Tagliari Feba
 Clara Cassiolato Junqueira
 Claudia Leite Brandão
 Cleide de Araujo Campos
 Emanuela Carla Medeiros de Queiros
 Estela Aparecida de Souza dos Santos
 Gabrielly Doná
 Guilherme da Silva Lima
 Isabela Delli Colli Zocolaro
 Ivanete Bernardino Soares
 Jamile Rossetti de Souza
 Joana d'Arc Batista Herkenhoff
 Jorge de Castro
 Juliane Francischeti Martins
 Júnia Carvalho Gaião de Queiroz

Kenia Adriana de Aquino
 Kilma Cristeane Ferreira Guedes
 Leonardo Montes Lopes
 Leoneide Maria Brito Martins
 Luís Henrique Lustosa Reipert
 Márcia Tavares Silva
 Maria Cecília Soares Barbosa Cota
 Maria Gilliane de Oliveira Cavalcante
 María Paula Obando Rodríguez
 Mariana Revoredo
 Marivaldo Omena Batista
 Marlice Nogueira
 Naelza de Araújo Wanderley
 Rita Cristina Lima Lages
 Robson Guimaraes de Faria
 Rodrigo Corrêa Martins Machado
 Rosangela Valachinski Gandin
 Sarah Gracielle Teixeira Silva
 Silvana Ferreira de Souza Balsan
 Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
 Vania Kelen Belão Vagula
 Vânia Maria Castelo Barbosa



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana Lins Precioso (UEMT)	Leonardo Montes Lopes (UniRV)
Alcione Maria dos Santos (UFMS)	Leoneide Martins (UFMA)
Amanda Valiengo (UFSJ)	Luís Girão (USP)
Antônio César Nascimento de Brito (Faculdade Projeção - Brasília)	Márcia Tavares (UFCG)
Cassia Bittens (Literatura de Berço)	Maria Laura Pozzobon Spengler (Instituto Federal Catarinense)
Cinthia Magda Fernandes Ariosi	Mariana Cortez (UNILA)
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (UNESP)	Mônica Correia Baptista (UFMG)
Danglei de Castro Pereira (UNB).	Patricia Beraldo Romano (UNIFESSPA)
Diana Maria Lopes Saldanha (UERN)	Pedro Afonso Barth (UFU)
Diana Navas (PUC-SP)	Regina Michelli (UERJ)
Diogenes Buenos Aires de Carvalho (UEPI),	Rita Lopes (UFOP)
Edgar Roberto Kirchof (ULBRA)	Rodrigo Corrêa Martins Silva Machado (UFOP)
Eliane Santana Dias Debus (UFSC),	Rogério Barbosa da Silva (CEFET-MG)
Elisa Maria Dalla-Bona (UFPR).	Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS)
Elizabeth da Penha Cardoso (PUC-SP)	Rosana Rodrigues (UEMT)
Emanuela Medeiros (UERN)	Rosemary Lapa de Oliveira (UEB)
Fabiane Verardi Burlamaque (UPF),	Rovilson José da Silva (UEL)
Fabiano Tadeu Grazioli (Univ.Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões)	Sandra Franco (UEL)
Ilsa do Carmo Vieira Goulart (Universidade Federal de Lavras)	Silvana Augusta Barbosa Carrijo (UFCAT),
Ivanete Bernardino Soares (UFOP)	Silvana Ferreira de Souza (Faculdades de Dracena)
José Helder Pinheiro Alves (UFCG)	Marta Passos Pinheiro (CEFET-MG)
Juliana Pádua (UNIFESSPA)	Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFR).
	Thiago Alves Valente (UENP)



APRESENTAÇÃO

Em Ouro Preto, com o coração quentinho, cheio de boas vibrações e muita literatura, aconteceu em 2023 o VII Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil - Educação literária: mudanças em movimento. Com uma nova proposta, o evento (re) nasceu em solo mineiro a partir das muitas histórias já contadas, uma vez que desde o ano de 2000 integrou às atividades coordenadas pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), com sede na UNESP/Presidente Prudente e pode contribuir com à educação literária de milhares de graduandos(as), professores(as), estudiosos(as) da área, bibliotecários(as), entre outros. De lá, para cá, dezenas de autores(as), ilustradores(as) e pesquisadores(as) ocuparam os espaços inaugurados pelo evento a fim de entoarem suas vozes e junto ao público criarem possibilidade de reflexões que fossem capazes de contribuir com o ensino da literatura e a manifestação do texto literário enquanto arte.

O tema do Congresso que aconteceu no Centro de Convenções da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG entre os dias 6 a 8 de dezembro de 2023,- se dá a partir de mudanças significativas. Primeiro que CELLIJ deixa de ser o órgão organizador do Congresso, que passa a ser uma atividade coordenada pelo grupo de pesquisa “Formação de professores e as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI). Neste sentido, o Congresso deixa de ter um endereço fixo e se torna itinerante e, com isso, espera-se que inúmeras pessoas que nunca puderam participar das atividades promovidas pelo evento possam ser contempladas, afinal, várias regiões do Brasil serão sede em alguma versão, haja vista que o grupo de pesquisa é formado por pesquisadores(as) dos quatro cantos do país o que possibilita sua pluralidade. Ademais, acredita-se que é tempo de semear em outros terrenos férteis e por meio da força da palavra e da imagem à literatura infantil e juvenil (re)inaugurem maneiras de narrar o mundo; e, ainda, as mudanças da própria literatura que vem acontecendo através do tempo, sejam elas a partir dos espaços que foram ressignificados, como, por exemplo, com a proporção alcançada por meio do virtual, sejam o surgimento de novos gêneros, o perfil dos(as) leitores(as), às temáticas e materialidades. Indubitavelmente, é tempo de mudanças e MUDAR exige MOVIMENTO.

Assim, apresentamos o e-book do eixo 10 – Literatura infantil e as relações com a imagem e ansiamos para que a força das histórias já contadas por meio de tudo que o Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil já fez (são 20 anos de evento) possa receber um novo impulso neste novo tempo que começa agora, afinal Paulo Freire há muito tempo proferiu: “O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber.”

Boa leitura.

Renata Junqueira de Souza
Coordenadora geral



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

SUMÁRIO

- 5 **APRESENTAÇÃO**
- 8 **CAPÍTULO INAUGURAL**
LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS
João Anzanello Carrascoza
- 16 **EL ARTE DE NARRAR**
Maria Teresa Andruetto
- 26 **A CAIXA DE LÁPIS DE COR: UMA MEDIAÇÃO DE LEITURA DO LIVRO DE IMAGEM**
Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Vânia Maria Castelo Barbosa
Renata Junqueira de Souza
- 37 **AMORAS, MULTISSEMIOS NA FORMAÇÃO DO LEITOR**
Sheila Oliveira Lima
- 46 **CHAPEUZINHO VERMELHO PASSEANDO PELA FLORESTA DA ATEMPORALIDADE POR MEIO DE UMA ANÁLISE MULTIMODAL NOS SITES “EU LEIO PARA UMA CRIANÇA” E “CONTA PRA MIM”**
Josiane Gonçalves de Souza
Thiago Henrique da Silva de Sales
Jaquicele da Costa Silva
- 57 **CONVITE AO MISTÉRIO NAS ILUSTRAÇÕES DE OS DETETIVES DO FAROL, DE KLAUS BLIESENER**
Evandro Fantoni Rodrigues Alves
- 68 **LEITURA DE CONTO POR IMAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL: MOVIMENTO DIALÓGICO E A CONSTITUIÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**
Gisele de Assis Carvalho Cabral
- 79 **NARRAR E RECORTAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ARTE EM PAPEL DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN**
Felipe Vilmar da Motta Veiga
- 90 **O ATO ÉTICO-ESTÉTICO NA COMPOSIÇÃO DE LIVROS LITERÁRIOS ILUSTRADOS DE AUTORIA NEGRA**
Ligia Maria da Silva
Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto
- 100 **O CASACO DE PELE DE CHAPEUZINHO VERMELHO: A RELAÇÃO DOS TEXTOS VERBAL E VISUAL EM ROALD DAHL**
Valquiria Pereira Alcantara



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

- 109 O LIVRO PARA A INFÂNCIA E AS ILUSTRAÇÕES: UMA ANÁLISE DA OBRA
UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE A PARTIR DA ESTRATÉGIA DA INFERÊNCIA**
Luciana Carolina Santos Zatera
Gisele Thiel Della Cruz
- 120 O LIVRO POEMAS DE BRINQUEDO E SUA RELAÇÃO COM
A PALAVRA ESCRITA, ENTONADA E EM MOVIMENTO**
Carmélia Daniel dos Santos
- 131 O PÓS-MODERNO PÓS-COLONIAL: UMA INVESTIGAÇÃO DO
LIVRO ILUSTRADO PÓS-MODERNO BRASILEIRO**
Maria Carolina Nunes Gobbo
- 143 O QUE AS IMAGENS DIZEM? - REFLEXÕES SOBRE LITERATURA INFANTIL
E A LEITURA DE LIVROS DE IMAGENS NA ESCOLA**
Vanessa Soares de Souza
Ludmila Thomé de Andrade
- 153 TOMIE OHTAKE E PIERRE VERGER: PINTURA, ESCULTURA E FOTOGRAFIA
NAS IMAGENS DA LITERATURA INFANTIL**
Pascoal Farinaccio
- 163 TRÊS CAPAS DE LIVROS VERBO-VISUAIS DE BRIAN SELZNICK:
INTENCIONALIDADES TEXTUAIS NA MEDIAÇÃO DE LEITURA**
Sheila Bischoff Rocha
Marília Forgearini Nunes
- 173 VEZ E VOZ ÀS IMAGENS: O CONCURSO DE 1936
E OS PRECURSORES DO LIVRO ILUSTRADO BRASILEIRO**
Andreia Aparecida Suli da Costa



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

CAPÍTULO INAUGURAL

(PALESTRAS DE ABERTURA E ENCERRAMENTO DO CONGRESSO)

LITERATURA JUVENIL: SÓ PARA MENORES DE CEM ANOS

João Anzanello Carrascoza

Estar aqui com vocês é algo tão grande para mim, que escrevo sobre as pequenas coisas, é algo tão extremo, é uma imensa alegriazinha, como denominou Guimarães Rosa, uma alegriazinha do tamanho de um planeta ainda maior do que ela: o planeta gratidão. Gratidão pela iniciativa e pela entrega da professora Andréia de Oliveira ao estudo e à fruição de minha obra literária e a todos que se somaram a ela nessa aventura de abraçar um escritor brasileiro contemporâneo, *in persona* aqui, que se assombra tanto com os fenômenos grandiosos do cosmos quanto com os fatos supostamente comuns da vida prosaica. Imaginem, então, o que é chegar à sua, à minha, condição presente – de um homem que completa 30 anos de dedicação à literatura e, simultaneamente, dá os primeiros passos, titubeantes, como uma criança, na relva (ou seria no solo movediço?) da terceira e última idade, ao cumprir há pouco os seus sessenta anos. Passos insignificantes para a humanidade, mas definitivos para mim. Passos no corpo do tempo, essa matéria bruta e prima da nossa existência.

Se o elemento principal da criação em arquitetura, escultura e parte da pintura é o espaço, o tempo é o vetor que rege a arte literária. O tempo, como conceituou Platão, é a eternidade em movimento. O tempo só não nos leva de uma só vez, dando-nos a prerrogativa de viver, porque Cronos, em nossa Terra, Gaia, se escoa em frações, e são elas que nos permitem, somando o grão de cada dia ao sonho de todas as noites, esse mover rumo ao fim, esse re-mover recordações, esse co-mover junto aos demais ao longo da nossa jornada.

Daí porque intitulei esta fala, não sem propósito, realçando o tempo a partir do nome de um livro que reúne um conjunto de poesias de Nicanor Parra, lançado entre nós anos atrás – *Literatura juvenil: só para menores de cem anos*. Um título paradoxal, não só por conceder a licença e o privilégio de liberar essa poesia unicamente para uns, raros, leitores centenários, mas também por inserir duas questões vitais a nós, que transitamos pelos bosques da ficção. A primeira, relacionada ao sistema de selecionar as obras segundo a faixa etária dos leitores, como se Alice só pudesse entrar nos país das maravilhas, ou se perder (ao se encontrar) através do espelho, se tivesse tal ou qual idade. Os livros contêm frontispício e colofão, fachadas e fechos, mas estão sempre abertos, e não como portais, mas como linhas demarcatórias de uma aduana, ou muros de uma fronteira, que, no entanto, sempre serão atravessados por cima pelo vento – o vento, o leitor, é livre para



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

pairar aonde o seu desejo o conduzir. A segunda questão, menos literal, e mais voltada à raiz dessa antologia de Nicanor Parra e às suas camadas de dentro, aos seus temas e teimas, se refere à poesia que desaba do Olimpo e cai nas raias do cotidiano, nas águas da vida mundana, como nestes seus versos:

*Contra a poesia das nuvens
Nós opomos
A poesia da terra firme
– Cabeça fria, coração quente
Somos terrafirmistas convictos –*

Pé na terra, enfiado portanto até a jugular no húmus, de onde vim, de onde viemos nós, humanos, divido esta palestra em três tempos: tempo de ler, tempo de escrever, tempo de reescrever. Outra classificação seria: tempo de nascer, tempo de ser, tempo de morrer. Esses tempos estão misturados, se interpenetram, correm em simultâneo, mas há que ressaltar entre os três por vezes a dominância de um, quando a sua correnteza ganha a grossa espessura de uma artéria por onde o sangue simbólico da cultura é bombeado desde o poço das nossas dores até as margens (por vezes abissais) da alegria. O Eclesiastes prediz que há o tempo de semear e o de colher, da seca e da chuva. Mas o tempo de semear é também o tempo de colher, o de colher é também o de semear, porque o tempo beija os lábios da vida ao mesmo tempo que os morde.

COMECEMOS COM O TEMPO DE NASCER, OU O TEMPO DE LER.

Um escritor demora às vezes a vida inteira para criar o seu território ficcional. E qualquer leitor, vocês, por exemplo, explora-o em algumas horas ou dias, se planejarem um mergulho com poucas paradas. E mesmo com essas paradas, para dar a luz às histórias lidas em seu íntimo, é necessária apenas uma braça de tempo, não a vida toda. Porque ler é escrever para dentro de si o que foi elaborado pelo escritor para fora dele, para o mundo, o mundo tantas vezes, senão quase sempre, sem sentimento algum. Porque ler (para o leitor) não consome a mesma medida de tempo, de sangue e de ardor que escrever custou (para o escritor).

Daí que se pode ler, em qualquer idade, o que foi escrito por alguém, não importa se esse alguém tem ou não mais de cem anos. Daí porque ler é uma experiência que nos leva a continentes nos quais o tempo não passa, o tempo é passado pelos olhos de quem lê e transpassado pelo silêncio de quem com ele se circunscreve no plano da realidade.

Ler é e sempre foi para mim um ato de aprendizado, de respeito para com a expressão alheia, de compreensão e aceite das diferenças.

De minha experiência como leitor, leitor não apenas das palavras, mas dos textos que, em forma de cenas, se apresentam aos nossos olhos, partilho aqui o pequeno conto “Adendo ao Caderno de um ausente”, ou “Dança”, inserido no livro recém-publicado *Fron-*



teiras visíveis. Sim, dança, dança que é um sair-de-si e um entrar-no-todo-do-mundo, dança que é um desaparecer-se dos nossos pensamentos e de nossas emoções e se unir em harmonia com a regência da vida na sua mais autêntica sagração, dança a qual as crianças, mesmo desajeitadas, se entregam como a ventania às veredas da paisagem.

Estamos, Bia, na sala de casa, eu, tu e Mateus, dois homens ao teu redor, eu, o teu pai, que mais parece teu avô, ele o teu irmão adolescente, ambos sem muito jeito para cuidar da criança que tu és, estamos na sala e a noite avança, em menos de uma hora tu vais dormir, mas agora, nesse instante, estás desperta e os brinquedos espalhados pelo chão desenharam um círculo, as fronteiras visíveis do teu mundo – e do nosso também; nada está acontecendo, senão que estamos ali, na sala, eu e teu irmão tentando te entreter, enquanto milhares de fatos se sucedem da porta para fora, mas somos tão limitados que só nos cabe viver esse instante aqui, juntos, esse nada, que, no entanto, a vida nos entrega como um favor – do qual poderia nos privar a qualquer momento –, e, obedientes, eu e Mateus pelo menos, porque tu certamente não tens ainda a ideia de que o tempo fere, e, se fere, o próprio tempo cicatriza, eu e Mateus percebemos o tempo rodar pela sala, tomando também os teus brinquedos entre as mãos, o tempo se adere a eles, um por um, silenciosamente, sem revelar que é o seu verdadeiro dono, que pode a qualquer momento quebrá-los para sempre, o tempo que faz de nós, justamente porque o desfrutamos, criaturas em breve (sejam dias ou anos, é sempre breve) sem concerto;

Estamos na sala, Bia, e, de repente, Mateus apanha um brinquedo desses que uma das amigas de tua mãe te deram, quando tu nasceste e nem sabias, e não sabes ainda totalmente (nunca sabemos totalmente, eu já te aviso), que de tua mãe, Juliana, tu não terias, nas contas do amor, mais que nove meses dentro dela, o tempo exato para que te fabricasse, e só um ano do lado de fora, com ela, nesse mundo aqui; Mateus apanha um brinquedo, é um macaco de pelúcia, e dele ecoa uma música divertida quando lhe apertamos o ventre, quem o fez, Bia, não ignora que o contentamento vem das vísceras, tanto quanto das nossas vem todo o pesar que sentimos quando o sentimos na camada mais profunda, onde o medo ancestral do destino nos imobiliza, e, então, acontece o inesperado, o inesperado mas não grandioso, o inesperado tão previsível que havíamos esquecido de sua possibilidade, então acontece, de súbito, que tu comesças a mover os braços e a flexionar as pernas, e esse arremedo de dança, rudimentar, e por isso mesmo gracioso, esse teu gesto desafia todas as tormentas do mundo, esse teu gesto anuncia que tu estás de posse, por um minuto, de uma poderosa alegria, uma alegria de que tu ignoras a real potência; nos últimos dias tens chorado por nada, tens te lançado em meus braços e nos de tua avó Helena, mas neles não encontra aqueles braços, os únicos, capazes de te acolher como pede o teu corpo, eu sei, tu tens sentido a falta de tua mãe, e eu te digo, Bia, tu vais sentir essa falta para sempre, em cada dia de tua vida essa falta estará lá, fiel à tua condição de órfã, mas então, Bia, tu te moves, e eu e teu irmão apreciamos a tua coragem e te incentivamos a continuar, e tu, Bia, tu nos surpreendes, pois tens um ano e um mês de vida, já destes os primeiros passos, mas não sabes falar, porque falar, Bia, vem depois de muito ouvir, a escuta atenta, Bia, precede toda a fala, a natureza assim nos dotou, para ouvir como nosso coração bate quando certas palavras são enunciadas, ou quando o





silêncio nele se debate como um pássaro preso, embora nenhuma palavra falada ou escrita possa evocar com a mesma (e suprema) força o que foi vivido, a palavra só diz o que é possível de se dizer, o que é dizível, não aquilo que é sentido e o que esse sentido diz para o espírito, mas tu nos surpreendes, com a tua dança tu estás nos dizendo, Estou feliz, e estás feliz porque esqueceste por um momento a ausência de tua mãe, imaginando talvez que seja uma ausência interina, quando, em verdade, é definitiva; então, tu sorris, e eu posso ver, pela lacuna entre os lábios, os teus dentes, os teus dentes bem separados, como os meus, com esses vazios cortantes no meio deles, ao contrário dos dentes de tua mãe, encavalados, sem espaço algum (como se para vetar a dor, que, no entanto, é hábil em encontrar fissuras); tu sorris, Bia, e, assim, sacodes a minha serenidade, e eu mal consigo dissimular de teu irmão – que já sabe o quanto nos custa manter as emoções sob controle –, o meu estremecimento, porque essa cena que tu produces, Bia, agride todos os males, por hora adormecidos, com essa cena, Bia, tu abres sem querer a caixa de Pandora, convocando a vingança do real que sempre reage brutalmente contra as levezas; mas, já que estamos aqui, eu quero viver a plenitude desse instante, mesmo ciente de que outros instantes, talvez de angústia, vão esmagá-lo logo mais (não em minha memória), com essa tua dança, Bia, tu desafias, corajosamente, a vilania dos deuses; e todas as cordas do meu ser vibram – apesar de meu silêncio – com o sorriso que se forma em teus lábios, esse sorriso que é uma provocação ainda maior, Bia, pois, através dele, o mundo pode ver, lá no fundo de tua boca, rasgando a gengiva, o despontar de um novo dente, deixando entre ele e o mais próximo, um largo espaço, um oco, um vazio que há muito herdastes de mim – e que a ponta de tua língua roçará, quando, é questão de dias, aprenderes a dizer a palavra dor.

Em voz nem alta, nem sussurrada, em voz normal, neste tom que venho seguindo desde o início, apresento das mais remotas fundações do meu ser esta definição: ler a si mesmo, para si em primeiro momento, e, depois, para o outro, é não só avançar no alfabeto do autoconhecimento, mas apagar trechos da própria ignorância no grande texto do mundo. Ler é um segundo nascimento. Como escreveu Drummond: “Não sou eu, sou o outro que em mim procurava o seu destino. Em outro alguém estou nascendo”.

PASSEMOS AO TEMPO DE ESCREVER, OU TEMPO DE SER.

Não é preciso ir a Macondo para encontrar, em nosso dia a dia, disparadores criativos para inventarmos histórias. Levar uma multa de trânsito, como no meu caso, por dirigir e falar no celular (sem que eu tenha um celular), receber a ligação de um assistente de telemarketing de um banco, como aconteceu comigo, oferecendo vantagens para que eu abra uma conta corrente (quando já tenho uma conta nesta mesma instituição financeira) e outras ocorrências de igual natureza superam a capacidade de fabular, essencial a todo artista, seja da palavra, seja da imagem ou do som.

Meu tempo de escrita é efetivamente para valorar o que é mínimo. O que parece ser apenas a vida em tom menor. Drummond monumentou a sua cidadezinha besta, meu



Deus. Bandeira monumentou o beco. Vinicius de Moraes, uma casa engraçada. Manoel de Barros nos provou que é possível monumentar criaturas minúsculas ao afirmar: *Tenho doutorado em formigas*. Neruda monumentou a cebola. Adélia Prado, os peixes. Ana Martins Marques, a pimenteira.

Por isso, escrevo sobre seixos esquecíveis, prendedores de sonhos, vendedores de sustos, terras do lá e do ali, dias ordinários (e, portanto, raros, extraordinários), luas do futuro, cadernos de ausentes, inventários do azul, caleidoscópios de vidas, utensílios-para-a-dor, feridas imensamente ínfimas.

Deste meu tempo de escrever, três décadas, partilho com vocês, para que pesem, pensem, ponderem, sobre os elementos vitais da escrita – as palavras, as palavras e seu limitado (mas salvador) poder de esperar–, partilho o texto “Palavras: prisão”, do livro *Corpo do tempo: cicatrizes*, segundo volume da *Trilogia dos sinais*:

: diz-se que as palavras abrem as algemas diante do sem sentido da existência ao qual estamos aprisionados. diz-se que as palavras libertam. que arrebatam as comportas da incompreensão. que se não vencem a incomunicabilidade, às vezes a derrubam com golpes inesperados. que se depreciam o silêncio, também inflam seu preço. diz-se que as palavras desengasgam gritos, regurgitam injúrias, dão voz a detentos mudos. sim:

:mas as palavras, ao dar existência aos sentidos, fecham-nos em suas algemas. uma vez descrita a cena, a partida de uma regata, os barcos se põem em movimento, e assim será para sempre, ninguém poderá pará-los, a não ser outras palavras. se elas os interceptarem, congelando-os, será no momento seguinte à largada, nunca, jamais, no instante exato em que as palavras anteriores deram ordem para que zarpassem. escrito numa página, o pássaro que levantou voo, estará em voo para sempre, nenhuma eternidade o pousará de novo no ramo da árvore. o vaso quebrado pela mão do narrador, quebrado permanecerá – assim como na vida, o vaso estará preso à sua condição de cacos, incapaz de recuperar a inteireza. a faca empunhada, no verso do poema, por um menino, continuará na mão dele, ninguém poderá arrancá-la, só se o poeta o quiser, e, mesmo assim, para que a arranque, ela continuará em seu antes pere-nemente na mão do menino. expulsas da boca, sopradas entre os lábios, inscritas no papel, enunciadas numa gravação, as palavras, ao ganhar vida, perdem a sua liberdade:

Em suma, escrever, a meu ver, é: bálsamo provisório, mas poderoso. Jeito de nos agarrarmos aos signos para dar sentido à nossa história. Escrever é: uma mágica capaz de prender palavras num espaço antes em branco e, simultaneamente, dar a alavanca para nos desprendermos do chão pedregoso e palude do plano físico. Escrever é ser, sendo, o que somos, aqueles que aos poucos, em linhas e páginas, vamos nos tornando.

E, AGORA, O TEMPO DE REESCREVER, OU TEMPO DE MORRER.

Porque a vida é só a vida, e, enquanto vida, dela não tiramos conclusão, nem temos considerações finais, ao contrário da reescrita, que dá acabamento ao nosso texto, à história, única, que viemos viver. O tempo do acabamento, do desfecho, é o tempo da morte. O tempo de finalizar, de rever, o tempo de reescrevermos.

Deleuze afirma ser uma inundação de vida o que torna a tantos escritores doentes na historiografia da literatura; eles se deparam com algo tão grande, tão maior que os esmaga, ainda que também os impulse a produzir a sua singularidade. Poucos leitores, crianças, jovens ou adultos, sabem que muitas das narrativas que os encantaram, os divertiram, os alegraram, e que continuarão a afetar outros leitores em eras vindouras, nasceram de homens e mulheres à beira da angústia, arrastados pela ruína emocional, presos a escombros físicos, vitimados por crises de desilusão. E só umas poucas, parcas, histórias, vieram à luz pela mão de autores em estado de êxtase, em ondas altas de contentamento, em jorros de cintilâncias. Visceral é a transformação da experiência de um escritor, agulhado por sofrimento intenso, em uma narrativa que nos dá satisfação ao ler, nos dá conforto, nos retira do abraço do desânimo e da inércia e nos põe a caminhar. Uma metamorfose às avessas: a do sapo que se revela um homem simplesmente mortal, não um príncipe, tampouco um herói.

Por isso, ao completar sessenta anos de vida e trinta de literatura, no umbral da velhice, mas em pé como uma mangueira, a dar frutos, homenageio esses escritores e escritoras, sem precisar nomeá-los – alguns vivos, inundados de espanto, em que pese seus dramas secretos –, que, numa época utópica, de sonhos quase impossíveis, fizeram e fazem a nossa literatura avançar.

Louvo e agradeço àqueles escritores que tiveram a vida abreviada pelo abandono, pela loucura, pelos vícios antigos ou modernos; louvo e agradeço àqueles que se foram pelo desamparo dos familiares (que depois disputaram como canibais o seu espólio), pelo desprezo dos editores, pela solidão existencial; louvo e agradeço àqueles cuja obra teria estacionado a meio caminho, se não encontrassem amigos que lhes pagassem almoços e jantares; louvo e agradeço àqueles cujas histórias foram preteridas pelo público atrasado de seu tempo, para enfim ganharem lugar no futuro, esse nosso presente de hoje; louvo e agradeço àquele que, ao ser eleito com mais de setenta anos para Academia Brasileira de Letras, vibrou tanto pelo galardão que passaria a usar dali em diante no chá dos imortais, quanto pelo plano de saúde a que tinha direito como membro da instituição, pois não podia pagar por um nos últimos anos – quando a sua produção literária ganhou o justo reconhecimento.

Louvo também os professores que, invisíveis, presos a condições insalubres, a comandos educacionais impostos, a assédios insuportáveis, despertam em nossos jovens a paixão pela leitura.

Nesse evento festivo, agradeço o carinho de vocês para comigo e o respeito pelo meu percurso como ficcionista, mas também clamo pela atenção de todos nós para aqueles que fa-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



zem a nossa literatura, a fim de lembrar que, para atravessar o Rubicon, é preciso nadar, nadar, nadar, e muitos ficam à deriva, outros, que navegaram em águas calmas, podem naufragar ao criar histórias que doem de tanto nos causar fascínio, outros tantos que podem se deitar no abismo, e muitos mais que podem ser abatidos pela insensibilidade dos agentes de leitura, pela ação dos políticos que abrem frestas de interesse no grande sertão da nossa cultura.

Se menciono agora sombras que cobrem autores de universos imaginários da nossa literatura infantojuvenil é porque desejo para eles e para nós um passo à frente desse mundo, que está ainda atrás da linha de um tempo mais justo, alegre e solar. Um mundo para o qual não é necessário ter cem anos para ler e escrever com dignidade. É fundamental passarmos essa fronteira, como o vento e as nuvens, que não respeitam muros, nem divisas demarcatórias de aduanas. É preciso acreditarmos numa literatura “permitida para todas as idades”, uma literatura livre de regras-rochas, de leis levianas, de conceitos preconceituosos ou pós-conceituados. Uma literatura atemporal, pela qual crianças e adultos possam sentir o cio da terra, o rio da palavra, o céu do silêncio.

Aqui vai morrendo a minha fala, este texto que vem de uma região visceral, que subiu ao papel e salta agora de minha voz. Se me fizerem perguntas em seguida, é provável que eu não tenha respostas, eu só tenho agradecimentos. Levei tantos nãos de editoras, de veículos de comunicação, de bem-intencionados atores do mundo literário, que, no entanto, me impeliram a seguir perseguindo os sins. A esses, agradeço em dobro.

E, indo para o fim, mesclo o tempo de viver, de escrever e de morrer num diálogo entre a folha e a árvore. A ideia me veio de um dos microcontos que publiquei na obra *Vamos acordar o dia*, histórias de uma linha só. Eis a pequenina narrativa, chamada “Outono”:

A folha se soltou do ramo.
– Tchau, árvore...

Ocorreu-me, então, fazer o contrário aqui, como um agradecimento à felicidade clandestina, que vocês me proporcionaram de abrir este congresso, ampliando o momento de despedida da folha, dando voz também à árvore. A conversa delas assim se espraia para além do outono e ganha a estação das lembranças:

A folha se soltou do ramo.
– *Tchau, árvore...*
A árvore a observou cair lentamente.
A folha acenou para ela e sentiu uma súbita tristeza:
– *Tchau, árvore... – repetiu.*
– *Tchau, folha... – a árvore respondeu.*
Ficaram em silêncio. As duas. Doendo.

A folha, sobre a relva, ainda se sentia parte da árvore. A sua história estava (e estaria para sempre) grudada à dela.

E a história da árvore estava (e estaria para sempre) nos veios da folha.

Mas era uma situação nova.

E incompreensível para a folha, que, tão pequena e frágil, re-repetiu:

– Tchau, árvore...

Sem ter como reparar essa separação, a árvore re-repetiu:

– Tchau, folha...

Silenciaram novamente, sentindo falta do contato direto – antes tão íntimo.

A folha mirava o ramo (então vazio) em que ela vivia, presa pelo talo.

A árvore contemplava o talo (então partido) do qual a folha se soltara.

Era uma situação nova. Mas compreensível para a árvore. Como perdera outras folhas, ela disse, quase feliz:

– Até daqui a pouco!

A folha, que jamais se soltara da árvore – era a sua primeira e última vez –, disse:

– Não entendi: por que “até daqui a pouco”?

Ela sabia, como filha, que nunca mais voltaria a se ligar, pelo talo, à sua mãe.

Mas a árvore, dona desse saber que as folhas desconhecem – as folhas só perdem uma única vez a sua árvore – explicou:

– Logo você vai se dissolver na terra.

– Continuo sem entender – disse a folha.

– Minhas raízes vão te trazer de volta – disse a árvore, quase feliz.

Surpresa, a folha perguntou:

– E eu vou retornar ao meu ramo?

– Não – disse a árvore. – Vai se transformar em seiva e viver dentro de mim!

A folha estremeceu de esperança.

A árvore completou, quase triste:

– Dentro de mim, como uma lembrança.

Eis o que peço neste instante em que me despeço: que possamos estar uns dentro dos outros, presentes neste evento, como uma lembrança. E que a memória deste encontro possa nos dizer: até daqui a pouco.

Literatura juvenil: só para menores de cem anos. Não. Literatura juvenil livre para todas as idades. Libertária para todos os momentos. Principalmente neste, em que estamos juntos, sob o mesmo auditório, em Ouro Preto, cidade histórica onde a beleza das construções se mescla com ao sofrimento calado de gerações e gerações de pessoas que aqui escreveram suas histórias dilaceradas. Saibamos soletrá-las e contá-las para aqueles que futuramente vão dar corda ao mundo. O mundo: relógio incapaz de medir a minha sideral alegriazinha de estar aqui, com vocês. E vem a vida!



EL ARTE DE NARRAR

Maria Teresa Andruetto

LIBROS COMO PUENTES

... palabras-puentes hacia otros. / Hacia otros ojos van y no son mías. / No solamente mías... (...) ... Vinieron de otras bocas/ y aprenderlas fue un modo/ de aprender a pisar, a sostenerse, dice un poema de la uruguaya Circe Maia que se titula justamente Palabras.

Libros como puentes hacia otros y hacia zonas desconocidas de nosotros. Puentes también hacia la vinculación entre un escritor, su lengua y su sociedad. A un extremo y al otro de lo escrito y lo leído hay personas que se encuentran, y ese momento que ofrece la lectura es el puente en el que se abrazan subjetividades que pueden, como bien sabemos, ser de distintos siglos, distintas culturas, distintas lenguas.

Leemos porque deseamos cruzar esos puentes, acceder a experiencias que no podríamos transitar de otra manera, pero los libros no son sólo puentes entre personas, sino también entre las condiciones de humanidad de una cultura y las formas estéticas que a partir de ellas se generan; entre el mundo íntimo de quien escribe y la sociedad a la que éste pertenece, entre “el yo más propiamente mío” del que habla la poeta italiana Patrizia Cavalli y las voces de tantos otros. Puente y donación que se hace por escritura privada, que se vuelve pública.

¿CÓMO SELECCIONAR UN BUEN LIBRO?

Aunque se editen hoy tantos miles de libros, los buenos libros son, en proporción, pocos. Las posibilidades que un libro tiene de permanecer, de habitar en la memoria de un lector (que es la verdadera forma de permanecer que tienen un escritor y un libro) son remotas. Pasan y pasan en este mundo no sólo objetos, programas de televisión, noticias, productos, acontecimientos..., una cosa tapa a otra rápidamente, y pasan también muchos libros, como un vértigo que no permite que queden en nosotros vestigios de su existencia.

Sin embargo, algunos libros quedan. Un buen libro es un libro capaz de quedarse en nosotros. Un objeto vivo entre el mar de libros que se edita, y somos los lectores, los que decidimos qué libros quedarán, los que ofrecemos como territorio nuestra memoria para que ciertos libros permanezcan. Lo cierto es que algunos libros no nos permiten el olvido. No siempre se trata de los mejores libros, ¿quién podría asegurar “estos son los mejores libros”?, sino de aquellos que disparan una flecha que, como el amor, no flecha a todos por igual.

No atesoramos el libro mejor escrito sino aquél que por razones que no siempre comprendemos, nos interroga acerca de nosotros mismos. El encuentro con ese libro no depende sólo de lo que ese libro tiene o es en sí mismo, sino de una conjunción misteriosa



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

entre ese objeto, el lector y la ocasión de encuentro, ese puente que une a quien escribió con quien lee, puente que construyen editores y mediadores. Lo importante, lo verdaderamente importante, cuando se trata de lectores que formamos a otros lectores, es ser sujetos de nuestras elecciones, que no sean otros los que elijan en nuestro lugar, ni reproducir nosotros lo que otros ponen en nuestras bocas, sino buscar, leer, reflexionar, elegir.

¿CÓMO SERÁN LOS LIBROS EN EL FUTURO? ¿HABRÁ LIBROS?

Hace unos diez años, en todas las ferias internacionales se hablaba de la muerte del libro en papel y del libro digital como una realidad que terminaría ocupando todas nuestras posibilidades de leer. Hoy sabemos que no es así. El libro digital en sus diversos soportes y formatos llegó a un tope de un 20%, algo menos probablemente; el resto lo sigue ocupando el libro en papel. Más aun, ya en nuestras vidas el libro digital, el libro en papel se enriqueció en su formato, diseño, factura editorial, ganando belleza y presencia, volviéndose más exquisito en su hechura.

ALGUNOS ASUNTOS QUE CONSIDERARÍA AL ARMAR UN PROYECTO DE LECTURA EN EL AULA

No imaginaría esa tarea como difícil, complicada, porque no lo es. Sí la imaginaría intensa y sobre todo muy abierta a lo inesperado. Pensaría en un espacio grato, el aula misma, tal vez con otra disposición, u otro espacio de la escuela, desde el patio hasta la biblioteca. Pensaría en una frecuencia (una vez por semana, no menos de eso) y una extensión (un módulo, si hablamos de niños grandes o de jóvenes; tal vez medio módulo si hablamos de niños pequeños). Elegiría un horario que privilegie el estar y el hacer, por lo cual desecharía la última hora de la semana, por ejemplo.

La coordinación estaría a cargo de un maestro lector, de un profesor de literatura, o de un bibliotecario. Pensaría en un ejercicio docente más cercano a la horizontalidad que a la verticalidad. Llevaría a ese espacio libros (previamente leídos) de diversos géneros, de diversas estéticas, de diversos autores, de diversas épocas, en lengua castellana o traducidos de otras lenguas. En castellano, de autores argentinos y de otros países, nuevas ediciones o reediciones de clásicos, literatura de autor y tradicionales, ilustrados y sin ilustraciones, libros álbum o libros con imágenes, y también libros sin imágenes, informativos, ficcionales, poesía, comics, en lo posible libros que me hayan gustado mucho, pero también otros libros inquietantes, que me hayan puesto en problemas.

Sería parte de mi ocupación, cada semana, descubrir nuevos libros interesantes para llevar al grupo, al aula. Habría que buscarlos en la biblioteca de la escuela, si la tuviere, o en alguna biblioteca de la ciudad o zona, si es que la hubiere en la zona o en la ciudad. O en librerías, o en mi propia biblioteca... Intentaría acrecentar ese acerbo, incluso tal vez pedir colaboración a la escuela o a alguna institución de mi lugar para comprar algunos libros.





Una vez en el aula, no haría demasiadas cosas con esos libros, sino ponerlos en juego, invitar a leerlos (en silencio, en voz alta, de a dos, de modo individual, leyéndole yo al grupo, distintos modos de acercarnos a esos libros podrían sucederse o superponerse) y sobre todo, estaría atenta, abierta a lo que ahí –con esos libros- sucede. Separaría totalmente ese espacio de la clase de Lengua, de la buena dicción, del correcto uso gramatical y de las cuestiones ortográficas, las que sólo atendería en el caso de consultas de los mismos participantes. Intentaría respetar el modo de leer de cada uno, sus intereses, estimular a quien aún no se interesa, y dar rienda suelta al que sí se interesa.

En cada encuentro, destinaría una parte del tiempo a hablar de esos libros, de lo que leyeron, de lo que les gustó, de lo que no les gustó. Desecharía el pedido de resultados o rendimientos o pruebas de que han leído. Estimularía más bien la conversación en torno a esos libros (*leer es hablar de libros*, dice Aidan Chambers¹). Y pondría el foco en el entusiasmo de leer, de descubrir nuevos libros.

Para eso, tal vez podrían servir algunos juegos (recomendar un libro a otro, contar en algún momento qué libro les gustó más, tal vez puede ser interesante llevar de modo optativo una libreta con anotaciones sobre lo que leen, qué cosas les gustan, frases que tal vez los impactaron, datos de un autor para buscarlo por internet... (Cosas sencillas, nada muy rebuscado, más bien las cosas que uno hace genuinamente cuando un libro le gusta).

En la medida en que el entusiasmo del grupo crezca, de que los participantes se vuelvan más lectores, entonces iría agregando otras cosas que pueden surgir de los mismos participantes (quizá escribir, continuar historias, hacer grafitis difundiendo esos libros, hacer una campaña en la escuela o en el barrio, visitar juntos una librería si la hay cerca, dramatizar, dibujar..., pero sólo si eso va naciendo del mismo camino de lectura).

No evaluaría otra cosa más que la condición lectora de cada uno y del grupo (y a eso sobre todo para ir revisando el camino, y haciendo ajustes, porque si el interés decae tal vez habrá que pensar en otros libros, o en otro espacio, o en algunas actividades que estimulen, etc.). Les explicaría todo esto a los padres y a los directivos, para que no esperen tanto escrito en el cuaderno de clases, ni tanto resultado visible, ya que se trata de resultados que se miden más bien por la observación, por ver cómo va creciendo en cada uno la condición de lector, el entusiasmo, la capacidad de seleccionar, la complejización del acto de leer.

Si pudiera, extendería esto al resto de la escuela, intentaría conquistar a otro maestro o profesor, para que él también lo haga, hasta ocupar toda la institución. Si fuera, en cambio, directivo hablaría con los docentes de mi escuela y propondría esto para cada curso. Pensaría si tengo suficientes maestros lectores, o maestros y profesores dispuestos a serlo y a llevar adelante un proyecto de estas características. Caso contrario, elegiría al maestro lector más fervoroso de la escuela, lo sacaría del aula, lo convertiría en el maestro del proyecto de lectura y haría que todos los cursos pasaran una vez por semana por su espacio (¿la biblioteca? ¿el Salón de Usos Múltiples?, ¿el patio de la escuela?).

¹ Aidan Chambers. *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Espacios para la lectura. FCE, 2007

Algo así, haría.

¿Habrá en el futuro patios en las escuelas? ¿Subsistirá un modo personal de intercambio de saberes, experiencias, emociones?

LEER EN EL SIGLO XXI

Antes de la invención de la imprenta, cuando cada libro era único y el saber se transmitía de forma oral, leer era posibilidad, privilegio y poder reservados a muy pocos. Sorprende conocer cuántos reyes y emperadores eran todavía, en la edad media, analfabetos. Leían los monjes, y en esa teocracia estaba depositada la biblioteca de una sociedad, de un pueblo.

Con la caída de la concepción teocéntrica del mundo, la invención de la imprenta (es decir de los modos de reproducción de un original) y el nacimiento y desarrollo de la burguesía (que sucedieron en paralelo), leer se convirtió en la actividad burguesa por excelencia. Ahí están si no, para decirlo, los personajes de Jane Austen y la Madame Bovary de Flaubert. Leían los burgueses (y especialmente las burguesas) porque eran los únicos que podían permitirse el ocio necesario para la lectura. Lectura como entretenimiento, que se prolonga hasta muy avanzado el siglo XIX (*la carne es triste y ya leí todos los libros*, decía Stéphane Mallarmé en su poema “Brisa Marina”, acusando el final de una época). La lectura, tal como el ocio, fue por mucho tiempo derecho de pocos, como puede apreciarse en *Las mujeres que leen son peligrosas*, el libro de Stefan Bollmann, que recorre imágenes de lectoras, desde el siglo XIII hasta el presente. Mujeres leyendo mientras toman té en la sala preciosa de una casa, o con perritos chinos o japoneses en la falda, como en el cuadro de Charles Burton Barber de 1879 titulado *Muchacha leyendo con doguillo*. Había que dejar el tumulto, que para la clase y la época no era tan tumultuoso, y buscar el encierro y encontrar una tal distancia del mundo, había que lograr tal grado de parálisis y aun de enfermedad para poder gozar de esa lectura, que sólo las celdas de un convento habrían sido propicias para una semejante situación de recogimiento, dice Tununa Mercado, en su novela *La Madriguera*. En fin, leer era una costumbre asociada a una clase, una condición social, un modo de ser, a formas de vida hoy difíciles de encontrar.

La literatura en su forma escrita, no estuvo siempre a disposición de todos. Con su repliegue intimista y su incitación a lo sutil, lo delicado, la reflexión y el ocio, la lectura fue por mucho tiempo privilegio de unos pocos. Una mujer muy mayor me contaba que, cuando niña, mientras bordaba para aportar al precario presupuesto familiar, solía esconder un libro debajo del bastidor y lo sacaba cuando su abuela se retiraba de la habitación, porque en esa casa se leía los domingos, único día en que un pobre tenía derecho a pensar y a distraerse (apartar la atención de aquello que se hace por necesidad, para poner atención en otra cosa, en otras cosas).

El ingreso de la lectura en sectores sociales menos beneficiados, nace, como sabemos, con la revolución industrial y el imperativo de alfabetizar a los obreros para que



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



aprendan a manejar las máquinas. Y lo que sucede es que esos obreros, una vez que han aprendido a leer, comienzan a demandar lecturas y provocan el nacimiento de los géneros llamados populares, desde el policial o el fantástico hasta la ciencia ficción y el terror, que instauran nuevos modos de leer más veloces y terminan sepultando, por lentas y tediosas, muchas novelas preexistentes, cambiando para siempre los modos de escribir y de leer.

Leer como una concesión divina a quienes abrazaban la vida religiosa. Leer como un pasatiempo refinado. Leer para resolver cuestiones prácticas. Con los años, el concepto de ocio como tiempo de gratuidad, disminuyó (cada vez más nos llenamos de cosas y parecíamos ni necesitar que nos exploten porque somos capaces de explotarnos a nosotros mismos en la adicción al trabajo o a las actividades extras) y el entretenimiento encontró otros recursos, incluso en lo que respecta a la necesidad y el consumo de ficciones. Así llegaron las películas, las radionovelas, las fotonovelas, las telenovelas, las series, los videoclips, los animé, la vida ficcionalizada en las redes, los treinta minutos de fama que a nadie se le niegan..., entonces, ¿por qué leer hoy? ¿para qué leer ficción hoy y en el futuro?

El gran desafío de la literatura es poder entretener los diversos saberes y los diversos códigos en una visión facetada del mundo. Goethe quería hacer una novela sobre el universo; imaginar la novela como una forma capaz de contener el universo parece ya un hecho cargado de futuro. Lichtenberg dijo que un poema sobre el espacio vacío podría ser sublime, y aparecieron John Cage o la argentina Mirta Demisache y tantos otros escribiendo o componiendo en la nada. El escritor español Juan Cruz, escribió en su blog, en una entrada del 14 de marzo de 2012: “Mira que te lo tengo dicho, acerca de Los demasiados libros”, sobre un libro del ensayista mexicano Gabriel Zaid en el que refiere que la humanidad publica un libro cada medio minuto. Suponiendo un precio medio de 30 dólares y un grueso medio de dos centímetros, harían falta 30 millones de dólares y veinte kilómetros de anaqueles para la ampliación anual de la biblioteca de Mallarmé. Los libros “se publican a tal velocidad que nos vuelven cada día más incultos –dice Juan Cruz–. Si alguien lee un libro diario (cinco por semana), deja de leer 4.000 publicados el mismo día. Sus libros no leídos aumentan 4.000 veces más que sus libros leídos. Su incultura, 4.000 veces más que su cultura”.

¿LEEMOS PARA ENTRETENERNOS, PARA DIVERTIRNOS?

¿Leemos porque nos sobra tiempo y no sabemos qué hacer con él? ¿Leemos para ser cultos, para dejar de ser ignorantes? ¿Es grave hoy ser ignorantes, ser incultos, hoy que ser incultos ya no parece corresponder a un rasgo de clase, porque se puede pertenecer a las más altas esferas, con alto grado de incultura? Hablando de incultura, hace poco, en una conversación con una endocrinóloga, supe que tenemos varios cerebros, tres me parece, uno sobre otro, encimados a lo largo de milenios. Al más antiguo de todos, el cerebro reptiliano, apelan la neurociencia y el neuromarketing (usado para fines comerciales, publicidad y venta de productos, desde 1952, y más recientemente por los asesores de imagen de los políticos neoliberales). Quien quiera sumergirse en este asunto puede googlear a



Jürgen Klaric, especialista en estrategias empresariales basadas en mediciones de estados emocionales, enseñanza de competencias básicas y habilidades prácticas, que se promociona a sí mismo como el mejor y más entretenido vendedor del mundo. El método de Klaric se basa en dirigir el mensaje a lo más primitivo del cerebro humano (el cerebro reptiliano, dice la endocrinóloga) que es muy elemental, trabaja muy rápido, sirvió para que sobreviviéramos y quedó ahí, abajo de otras dos capas de cerebro más evolucionado. Este cerebro no entiende de datos ni abstracciones, no analiza discursos largos, no le interesa lo abstracto ni lo intangible, lleva todo a términos binarios, busca palabras conocidas, no se ocupa de comprobar, no tiene memoria, ni futuro, ni pasado, vive en el ahora y tiene una percepción básicamente visual.

¿Qué quiere la sociedad contemporánea, entregada al monstruo capitalista?, se pregunta Alain Badiou. Quiere eso que tan bien enseña Jürgen Klaric: que compremos todo lo que se nos ofrece; y que, si no podemos comprar, por favor no molestemos. Para estas dos cosas (consumir y no protestar) es preciso no tener ninguna idea de justicia, ninguna idea de otro porvenir, ningún pensamiento gratuito. Es el arrasamiento del pensamiento único, la búsqueda de uniformidad en opiniones y voces, la instalación de lo que Pierre Bourdieu llamó *vulgata planetaria*: un idioma uniforme y desafectivizado en el que patrones y altos funcionarios, intelectuales de los medios y periodistas de alto vuelo, se han puesto de acuerdo para hablar con un vocabulario aparentemente sin origen (mundialización, flexibilidad, gobernabilidad, empleabilidad, tolerancia cero, nuevas economías, posverdad y otras lindezas). O sea, un imperialismo simbólico guiado por los partidarios de la revolución neoliberal, para quienes la imagen de la modernización es dejar a un lado las conquistas sociales y económicas que costaron más de cien años de lucha.

Imperialismo cultural/violencia simbólica que se apoya en una relación de comunicación hecha para adornar la sumisión. Ante esto, el sociólogo David Le Breton encuentra modos de resistencia que en un tiempo fueron modos habituales de ser y de sentir: *Guardar silencio y caminar son hoy día dos formas de resistencia política*, dice quien apuesta por formas concretas de resistencia ante la deshumanización del presente. Siempre llevamos encima dispositivos que nos recuerdan que estamos conectados, dice, que nos avisan cuando hemos recibido un mensaje, que organizan nuestros horarios a base de ruido. En este contexto, el silencio implica una forma de resistencia, una manera de mantener a salvo una dimensión interior frente a las agresiones externas. El silencio nos permite ser conscientes de la conexión que mantenemos con ese espacio interior, la visibiliza, mientras que el ruido la oculta. Otra manera que tenemos de conectar con nuestro interior es el caminar, que transcurre en el mismo silencio. Quizá el mayor problema es que la comunicación ha eliminado los mecanismos propios de la conversación y se ha hecho altamente utilitarista a base de dispositivos portátiles. Y la presión psicológica que soportamos para hacer acopio de ellos es enorme.

Quisiera detenerme aquí, en lo no utilitario de la lectura de ficción y en el silencio en el que nos sume la lectura en profundidad. Podemos ir abriendo en nuestra rutina diaria huecos para el silencio, para leer, para pensar, para encontrarnos con nosotros mismos.



Caminar porque sí, leer porque sí, eliminando de la práctica cualquier tipo de apreciación útil, con una intención decidida de contemplación, implica una resistencia contra el utilitarismo y de paso también contra el racionalismo, que es su principal benefactor. Sin más fin, porque ése es todo su fin: la contemplación del mundo.

Frente a un utilitarismo que concibe el mundo como un medio para la producción, quien camina, quien conversa con el otro cara a cara, quien lee o se toma el tiempo para pensar, para encontrarse consigo mismo, asimila el mundo como un fin en sí mismo. Formas de rebelarse contra las órdenes que convierten todas y cada una de las interacciones humanas en un proceso económico. Una verdadera actividad cultural debería ir encaminada a que cada uno se encontrara consigo mismo, se reconociera en su interior, entablara un diálogo íntimo sin salir de sí, ayudándose de los instrumentos que la cultura pone a su alcance. Pero en lugar de eso tenemos una cultura que es cada vez más de masas y menos de personas, en la que es imposible reconocerse. También es importante oponer resistencia a las formas invasivas de la cultura mediante el silencio.

La verdad tiene estructura de ficción, dicen que dijo alguna vez Jacques Lacan en sus seminarios. La importancia de la ficción, de la construcción del relato, de la lectura de relatos para la construcción del propio relato de vida. La pregunta sería entonces, cómo hacer para contribuir ya no sólo a que los niños y los jóvenes lean, sino para resistir en busca de algo más profundo, para instalar un lugar vacío donde puede insertarse el lugar de un otro, para hacer ver aquello que no era visto o ver de otra manera lo que habíamos visto demasiado fácilmente y así poner en relación lo que está con aquello que no está. Un buen libro puede dar a los lectores los medios para que dejen de ser meros receptores y se conviertan en agentes de una práctica discursiva.

RAZONES ACERCA DE: POR QUÉ Y PARA QUÉ LEER EN EL FUTURO

A lo largo de la escritura de estos apuntes, fui marcando algunas razones acerca de: ¿por qué y para qué leer en el futuro? Razones que aquí repaso:

No perder un instrumento privilegiado de intervención sobre el mundo (un instrumento que con su repliegue intimista y su incitación a lo sutil, lo delicado, la reflexión y el ocio, muchos quisieran que fuera privilegio de unos pocos) / Sostener el derecho a pensar y a distraernos (apartar la atención de aquello a que nos obligan, para poner atención en otras cosas) / Entretejer saberes diversos y diversos códigos en una visión facetada del mundo / Advertir la violencia simbólica y las prácticas del imperialismo cultural / Distinguir lo que se dirige a nuestro cerebro reptiliano y utilizar nuestros cerebros más evolucionados / Tener memoria, futuro, pasado / Tener derecho a protestar, a imaginar un porvenir, a exigir justicia / Imaginar formas concretas de resistencia ante la deshumanización creciente / Mantener a salvo una dimensión interior frente a las agresiones externas / Imaginar alternativas a lo puramente utilitarista / Encontrarnos con nosotros mismos, reconocernos en nuestro interior, entablar un diálogo íntimo, construir el propio relato de vida / Poner vista, cabeza y corazón

en la misma mira / Creer en lo que uno hace / Manifestar disenso / Romper el orden “natural”, tomándonos (en el espacio invisible del trabajo que no deja tiempo para hacer otra cosa) el tiempo que no tenemos para declararnos partícipes de un mundo común, en el deseo de hacer ver lo que no se ve, hacer ver de otra manera aquello que es visto demasiado fácilmente u oír como palabra aquello que sólo es oído como ruido / Tener y ayudar a otros a tener medios para dejar de ser meros receptores e ir en busca de algo más profundo, en el camino de eso que –siguiendo a Ranciere– llamaríamos emancipar. *

La necesidad de leer, acompañar y no moralizar la experiencia lectora y escritora, focalizando en esa experiencia de libertad que la lectura –más específicamente la literatura– puede proporcionarnos, a condición de que comprendamos su capacidad para movernos a pensar, a sentir y a comprender, a ponernos en el lugar de un otro.

El gran desafío de la literatura es no incurrir en clichés moralistas y evitar la pretensión de decirle al lector cómo tendría que mirar el mundo y como tendría que entender ese libro que le acercamos. Habría que abandonar la idea de dejar un mensaje; de hecho, un cuento, un poema, una novela puede dejarnos no uno sino muchos mensajes, a condición de que no la condicionemos a una interpretación unívoca. Aunque cambien los asuntos, el desafío sigue siendo no llegar a un texto para aprender otra cosa que sea más importante que el texto. Si así lo hacemos, lo leído nos tomara desprevenidamente para llevarnos al lugar de otro que narra, para desde ese otro, mirar un mundo y unos personajes que tal vez nunca habíamos visto o incluso nunca veremos en el mundo real. De ese modo, la literatura ensancha nuestra visión del mundo, nos permite ver cosas que de otro modo tal vez no veríamos, nos corre de nuestro egocentrismo, haciendo que miremos desde otros ángulos. Nos muestra también que no hay una sola manera de entender las cosas, que otros pueden entenderlas de otro modo y que cada persona tiene razones (aun cuando nos parezcan equivocadas) o condiciones lo suficientemente adversas o beneficiosas para hacer lo que hace. También nos muestra que una misma lengua se puede hablar de muchos modos y que cada modo corresponde a la singularidad de cada individuo. Nos conduce a hacernos preguntas sobre el mundo, sobre las condiciones sociales, sobre las formas de vida, sobre los sentimientos. Preguntas, no respuestas. Preguntas, para que cada uno vaya encontrando sus respuestas.

En una lectura hay algo que tengo que descubrir, algo que está oculto, y para descubrirlo tengo que poner en juego lo que soy, tengo que ponerme en cuestión, tengo que hacerme preguntas en torno a lo que leo. Ese desafío me compromete enteramente, porque entro al texto con todas mis experiencias de vida y mis experiencias de lectura previas. No se trata entonces de mensajes, mucho menos de *un* mensaje o de *una* interpretación, sino de muchas posibilidades que el texto convoca según la experiencia de cada lector, según sus condiciones, según otras lecturas que ya tenga, según la escucha y el espacio abierto a interrogación que el mediador y/ o el propio texto provoquen.

A la hora de acercar a niños y jóvenes al mundo de la lectura, se vuelve más importante que nunca elegir qué se lee, qué libros, saber por qué los elegimos y en esa elección





a conciencia, si estamos en un espacio de formación, también resistirnos a ser meros repetidores de lo que otros hacen o dicen que hay que hacer. Y sobre todo qué hacer con esos libros, cómo dejarlos ser, sin imponer una interpretación sino muy atentos a lo que aparece. Diría que la potencia de un maestro formador de lectura está sobre todo en los libros que elije (cuanto mejor lector sea, más rica será esa elección) y en las condiciones (de tiempo/espacio/frecuencia y muy especialmente de escucha) que sea capaz de crear para que los alumnos/miembros del grupo se interesen en esas lecturas y se sientan en libertad de decir una palabra propia acerca de lo leído.

Las lecturas que nos modifican, no son asépticas y tranquilizadoras, más bien nos perturban, nos sacuden, nos sacan de la modorra. Leer para despertar, para no vivir adormecidos. Si lo que se revela con la literatura es una palabra que desordena el mundo y lo resignifica, desorganizarnos entonces para permitirnos pensar, sentir y decir nuevas cosas. Es el desorden propio de la complejidad lo que la escuela necesita.

¿Cuál es el lugar de la literatura en la escuela? ¿Qué esperamos de ella? ¿Qué de específico puede aportar que no hayan aportado ya otras disciplinas, conocimientos, experiencias? ¿Qué importancia tienen en la vida escolar la construcción de un relato, el desarrollo del imaginario, la percepción de la voz del lenguaje? ¿Para qué llevar todo eso a la escuela? Y, en todo caso, ¿cómo llevarlo sin que se esquematice ni se rompa?

Hay una premisa (que conserva su parte de verdad pero que se ha estereotipado tanto que no nos deja pensar de un modo más profundo), un slogan por todos repetido: la lectura por placer, placer visto como contacto espontáneo con los libros, sin intervención docente, esa intervención docente considerada muchas veces como obstáculo del placer. Falsa oposición entre lectura literaria (considerada placentera) y lectura de estudio. Lo literario divorciado de la enseñanza. Sería bueno recordar que muchos niños y, sobre todo los que pertenecen a sectores golpeados por las diversas crisis económicas y sociales de nuestros países, inauguran su relación con la lectura en la escuela.

En principio, literatura no es servil a ninguna cuestión externa a sí misma y es por eso que la necesitamos. No sabemos para que sirve, para mucho y para nada. Puede, por ejemplo, llevarnos a ponernos en el lugar de un otro, atisbar una escena de la vida de alguien. Puede así llevarnos a una zona de mayor empatía y a una mayor comprensión de la complejidad humana. Puede traernos voces, modos de hablar, de pensar y de sentir de otros, puede sacarnos de nuestro egocentrismo en la apreciación de singularidades de vida, de habla, geográficas, sociales.

No debemos olvidar que los llamados libros para niños o para jóvenes son todavía en muchas ocasiones, libros vigilados, y entonces es muy fácil que aparezcan mandatos, estereotipos y superficialidades que mutan y se reciclan de mil maneras. Hay muchos libros que responden al clisé literatura juvenil y transitan por los tópicos de la vida de niños y jóvenes, pero si hablamos de literatura, ya no sabemos decir de características que los uniformen.

¿PARA QUÉ SIRVE UN MAESTRO?

El escritor norteamericano Kurt Vonnegut dice que las subidas y bajadas de las historias que contamos son cuestiones artificiales porque presuponen que sabemos de la vida más de lo que realmente sabemos. Suponen que sabemos cuáles son las buenas y las malas noticias, pero lo que sucede es que no siempre sabemos lo suficiente como para darnos cuenta de lo que sucede en el momento en que eso sucede. En fin, que rara vez los seres humanos nos damos cuenta del momento en que somos felices. Estamos, por ejemplo, sentados bajo un árbol, tomando un refresco, una tarde de verano, hablando de esto o aquello, viendo volar un pájaro o abrirse una flor y no advertimos su hermosura. Dice que él tiene un tío que ante un momento así pararía todo y diría: *Si esto no es bonito, entonces yo ya no sé lo que es bonito*. Y dice también que sería bueno aplicar eso, de vez en cuando, a la propia vida, estar atento como para darnos cuenta de qué es bonito y que no lo es. Después, le pide a los que lo están escuchando que levanten la mano. Y luego, que dejen la mano levantada solo aquellos que han tenido alguna vez, en cualquier momento y circunstancia de la vida, un maestro que los haya hecho sentir orgullosos de estar vivo, felices de estar vivo. Entonces pide que esos de la mano levantada, digan el nombre de ese maestro o de esa persona que actuó como un maestro, al que tienen a su lado y ve como cada uno de ellos susurra algo al oído del vecino.

¿Ya está?, pregunta

Y cuando ve que está, dice: *¡Si esto no es bonito, yo ya no sé qué es bonito!*, pide Música maestro! Y se retira de escena.

Un buen maestro puede hacer que un niño o una niña se sienta en algún momento orgulloso de estar vivo, feliz de alcanzar en su vida cierta dignidad. Para eso un maestro debe poder -palabras y mirada mediante- restituirle al otro toda la dignidad que el otro tiene y que a veces se le intenta de mil maneras arrebatar. No pocas veces la literatura, en alguna de sus formas (un poema, una canción, un cuento, una novela) llega de la mano de un maestro a la vida de un niño o un grande para ayudarlo a restituir su identidad y su dignidad.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

A CAIXA DE LÁPIS DE COR: UMA MEDIAÇÃO DE LEITURA DO LIVRO DE IMAGEM

Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Doutoranda do PPGL/UFPB

Vânia Maria Castelo Barbosa
Doutoranda do PPGL/UFPB

Renata Junqueira de Souza
Professora da UFOP



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura destinada às crianças pequenas (e bebês) dispõe atualmente de uma diversa produção literária, tanto em relação aos temas quanto à materialidade do livro tomado como objeto. Contudo, isso não significa que essa diversidade é explorada em espaços escolares e não escolares de forma adequada, e que contribui de forma eficaz e positiva para a formação inicial dos pequenos leitores, sobretudo devido à carência de formação especializada de professores e mediadores de leitura.

Nesse universo da literatura infantil, situam-se os livros de imagem ou livros-imagens, que ainda encontram resistência dentro e fora das salas de aulas, pois, para muitos, ainda são vistos como livros “sem palavras”, “sem frases”, “sem textos para ler”. Sendo que essa postura engloba uma visão limitada sobre a concepção de leitura.

Explicita-se que, neste estudo, a imagem, a ilustração e a iconografia são consideradas textos (não verbais), portanto o livro de imagem constitui uma narrativa imagética, uma sequência de imagens que contam uma história (CAMARGO, 1995). Consequentemente, a leitura é concebida aqui em um sentido mais amplo, que extrapola a decodificação das palavras, frases e textos verbais, e investe na compreensão de elementos gráficos, imagéticos e visuais como cores, formas, traços, planos, ângulos, enquadramento, entre outros.

Cabe reforçar que o livro de imagem contribui para a formação leitora desde a infância, pois para compreender uma narrativa imagética é preciso investir no que alguns autores denominam de alfabetização visual¹, para outros, letramento visual, que, de forma geral, reúne o ensino de habilidades e competências específicas para ler, compreender, analisar, interpretar, criticar, criar e usar em práticas sociais cotidianas os elementos constituintes da linguagem não verbal como imagens, ilustrações, desenhos, pinturas, fotografias etc.

¹ Indica-se a leitura do estudo A Alfabetização Visual desde a Infância: desenvolvendo a educação do olhar e competências para produções visuais, de Barreira (2022).



À vista disso, este escrito se justifica por se configurar como um direcionamento possível, no qual, professores e mediadores de leitura possam se guiar e realizar de forma adequada e assertiva práticas de leituras literárias com o livro de imagem.

Dessa maneira, este trabalho tem por objetivo propor uma mediação de leitura (cognitiva, estética e sensorial), indicada para turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a partir da exploração dos elementos relacionados à materialidade do livro de imagem, *A caixa de lápis de cor*, (VENEZA, 2008) e seus paratextos. Essa obra apresenta uma narrativa totalmente visual, com exceção do título.

Ancoradas na revisão bibliográfica, as discussões e análises encontram apoio teórico-metodológico em estudiosos do campo da literatura infantil, especialmente, do livro de imagem como em Camargo (1995) e Silva (2017).

Sendo assim, na primeira seção deste escrito, problematiza-se a relação entre realidade e fantasia por meio da imaginação, indispensável suporte para fruição, construção de sentidos e interpretação, que se apoia em Colomer (2017), Burlamaque, Martins e Araújo (2011), entre outros. Para discutir sobre certos aspectos da temática do livro, como os direitos da criança, as discussões se pautam na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), (BRASIL, 2007).

Na segunda seção, apresenta-se os diferentes elementos da materialidade do livro em análise e seus paratextos, a partir dos estudos de Linden (2011) e Nikolajeva e Scott (2011), discutindo como esses elementos contribuem para a leitura, a elaboração da construção de sentidos da narrativa e para uma interpretação mais adequada da obra.

Espera-se que o estudo possa contribuir tanto para a formação de crianças leitoras no sentido de ampliação de seu repertório imaginativo e interpretativo, quanto para o trabalho de professores e mediadores de leituras literárias destinadas às crianças.

VAMOS PINTAR?: CONHECENDO A CAIXA DE LÁPIS DE COR

Muitos livros infantis oferecem aos pequenos a confirmação do mundo que conhecem: a vida cotidiana em família, as compras, os jogos no parque, etc. Mas eles necessitam também de uma literatura que amplie a sua imaginação e suas habilidades perceptivas [...] Colomer (2007, p. 57)

A epígrafe acima retrata o esforço de parte da produção literária atual em aproximar as crianças dos livros de literatura infantil para além do seu consumo meramente mercadológico e capitalista. É, pois, planejando, criando, produzindo e inovando que autores e ilustradores se preocupam em associar a literatura e a arte para despertar nas crianças, não somente o interesse, mas também o encantamento pela leitura literária.

Para o ilustrador Odilon Moraes, o livro-imagem tem como base narrativa a imagem, mas pode ter palavras também, sendo que palavras e imagens escrevem o texto sem

uma se sobrepor a outra. Em entrevista concedida à Isabella Lotufo (2014, p. 28), o artista-autor faz a seguinte provocação:

Um livro-imagem é um livro de imagens sem história? Não, é um livro no qual a história está escrita com desenhos, é como um hieróglifo; essa é a base para o gênero literário onde a imagem escreve. Você pode então ter um livro-imagem só com imagem e um livro-imagem também com texto, em que os dois escrevem.

Sendo assim, um livro-imagem pode ser também acompanhado de texto, desde que a imagem tenha o mesmo valor narrativo que a palavra, sem repeti-la, mas complementando-se na tessitura do texto, como entende Odilon Moraes.

Nessa direção, o livro de imagem *A caixa de lápis de cor* do autor-ilustrador carioca Maurício Veneza², permite a discussão introduzida por Colomer (2007), na qual se reitera que não basta apenas produzir um livro “com imagens”, e sim, uma narrativa que incentive a criança a imaginar, a fantasiar, a criar possibilidades de sentidos, a fruir, a pensar, a refletir, a indagar e a sentir.

O livro em análise é o oitavo de Veneza e integra a coleção *História à vista!*, do Projeto Zepelim, publicado em 2008, pela Editora Positivo. A obra possui 24 páginas, sendo classificado em sua ficha catalográfica como livro de imagem (pelo tipo/formato) e o gênero de Literatura Infantojuvenil (pelo conteúdo).

A escolha da referida obra se pautou em critérios que considerou: a temática de cunho e relevância social, pois aborda a negação de direitos fundamentais relacionados à infância; o fato da personagem protagonista ser uma criança, que pode despertar o sentimento de semelhança e identificação nos sujeitos-leitores; e a presença da metacficção na narrativa, um dos aspectos inerentes à literatura.

De forma sensível, lúdica e poética, a narrativa imagética ou narrativa visual conta a história de uma criança, que é a personagem protagonista, um menino engraxate que oferece seus serviços nas ruas movimentadas de uma cidade grande. O maravilhoso se inicia quando a criança recebe, como forma de pagamento pelo seu serviço, uma caixa de lápis de cor. A partir daí, a criança começa a imaginar, a criar, a desenhar, a colorir, a fantasiar e a mergulhar literalmente em um de seus desenhos e, como em um “passe de mágica”, a realidade é transgredida para um lugar fantástico e utópico.

Se, por um lado, a narrativa imagética ora analisada problematiza uma temática social, o trabalho infantil, a partir do reconhecimento pelo sujeito-leitor de alguns elementos da realidade, por outro, ela permite ao leitor infante a imersão ao mundo da

2 Escritor e ilustrador de livros infantis e juvenis. Publicou mais de 150 títulos entre obras ilustradas e escritas. Alguns incluídos no Programa Nacional Biblioteca da Escola e no Programa Nacional do Livro Didático em SP. Outros obtiveram o selo “Altamente Recomendável” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e o prêmio da Academia Brasileira de Letras. Fonte: Texto adaptado do site da Editora do Brasil.. Disponível em: <https://pnldeducacaoinfantil.editoradobrasil.com.br/autores/mauricio-veneza/>. Acesso em 27 jan. 2023.



fantasia e do maravilhoso pela imaginação, sobretudo por meio das ações da personagem, da criança.

Ora, a protagonista imagina seu mundo ideal e mergulha na sua própria fantasia, em um lugar bucólico, afastado da cidade grande e de seus perigos, onde não há espaço para o trabalho e sim, para brincadeiras, diversão, afetos e bem-estar. Ou seja, há uma metaficção que pode influenciar a leitura e a recepção da obra, uma história que conta outra história. Mais que isso, uma criança (personagem) que narra sua história para outra criança (leitor/receptor).

Para Colomer (2007, p. 56), “a maioria dos livros para as crianças potencializa a leitura identificativa através de protagonistas infantis, que levam a cabo ações muito parecidas com as do leitor em sua vida real”. Decerto, o sujeito-leitor pode não perceber de imediato que a criança trabalha e que anda sozinha pelas ruas, munida de uma caixa com acessórios para lustrar sapatos, talvez, desconheça aquele objeto. Mas, muito provavelmente, perceberá a felicidade e o entusiasmo da personagem ao ganhar uma caixa de lápis de cor, pois desenhar, colorir, fantasiar, brincar são ações próximas do cotidiano infantil, ou seja, são ações muito provavelmente já experienciadas pelo sujeito-leitor.

Tanto Colomer (2007, p. 54) quanto Camargo (1995) concordam que é necessário investir no desenvolvimento e na ampliação da consciência pela experiência e que os livros de imagem contribuem para isso, na medida em que a criança percebe, por meio das imagens, a construção de uma narrativa. Aquela, defende o desenvolvimento da consciência narrativa, já que, desde muito cedo, crianças muito pequenas possuem conhecimentos sobre a narração de histórias, que se ampliam gradualmente se trabalhados adequadamente. Este, defende a ampliação do nível de consciência, por meio da experiência de vida para compreender a si mesmo e o mundo.

Nesse viés, aponta-se a importância da literatura também para a formação integral e humanização dos sujeitos, que deve se iniciar desde a tenra idade. Dessa forma, concorda-se com Candido (2011, p. 177), ao defender o direito à literatura, pois ela “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. Essa perspectiva dialética, apontada por Candido (2011), pode ser identificada no livro de Maurício Veneza, aspecto que amplia as possibilidades de leitura e de interpretação desse livro de imagem.

Cabe ressaltar que o contexto de produção da obra analisada coincide com a discussão sobre a incorporação da Educação em Direitos Humanos (EDH) no currículo de todos os níveis de ensino de forma transversal e interdisciplinar, conforme as orientações do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos³ (PNEDH), (BRASIL, 2007, p. 32), dispondo que:

- a educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões:
- a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os



³ A primeira versão do PNEDH foi elaborada em 2003 e após amplo debate em nível nacional foi consolidada em 2006 e publicada em 2007.

mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos.

Sendo assim, a obra possibilita ao professor/mediador a inserção da EDH, ao problematizar, por exemplo, a temática do trabalho infantil, considerando o desenvolvimento sociocognitivo das crianças, ou seja, sem a imposição de explicações de conceitos complexos. Pelo contrário, a criança deve ser instigada a refletir sobre diversas questões que são apresentadas na narrativa como: Por que a criança está na rua sozinha, desacompanhada de seus responsáveis (pai, mãe ou outro familiar)? Onde será que ela mora? O que a criança está fazendo? Por que a personagem está trabalhando? Ela estuda? Por que ela não está na escola? Será que ela gostou de ter ganho a caixa de lápis ao invés do dinheiro? Por quê?

Ora, as possíveis respostas para essas questões, suscitadas na mediação, a partir da narrativa imagética, podem desvelar e instigar a discussão sobre a negação dos direitos humanos, especialmente, dos direitos relacionados à infância, como o direito à educação, à alimentação, à moradia, a de ser protegida contra o abandono e a exploração do trabalho. Afinal, na narrativa, a criança está sozinha, na rua, trabalhando e não na escola estudando, tudo isso revela uma situação de vulnerabilidade social.

Essa situação fere a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959, p. 07), cujo 7º Princípio assegura à criança o seu direito à educação “[...] para desenvolver as suas aptidões, sua capacidade para emitir juízo, seus sentimentos, e seu senso de responsabilidade moral e social [...] A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação”. Assim sendo, os questionamentos suscitados direcionam a criança a refletir, a comparar situações, a fazer inferências tanto sobre o trabalho infantil quanto sobre o direito ao brincar.

A leitura de *A caixa de lápis de cor*, portanto, possibilita que a criança leia, observe, perceba, compreenda e reflita sobre as árduas realidades que muitas crianças enfrentam cotidianamente, mas que, apesar de tudo, é importante manter a imaginação ativa. Contudo, defendemos que tal discussão deverá ser feita de maneira sensível e lúdica.

A CAIXA DE LÁPIS DE COR QUE NÃO É SÓ PARA COLORIR

Em associação às reflexões iniciais, apresenta-se uma análise da referida obra, a partir dos estudos acerca da materialidade do livro de imagem e de seus paratextos, que direcionam uma proposta de mediação de leitura em turmas do 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Assim, compreende-se que o tamanho, o formato, as cores, o enquadramento, os paratextos e outros aspectos influenciam a interação do leitor com a obra, a construção de sentidos, e consequentemente, a sua recepção.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Nessa direção, tais elementos exigem do leitor-receptor uma leitura cognitiva (para entender a narrativa), associada à natureza estética (para fruir, se emocionar, imaginar, etc.) e à sensorial (relacionada aos sentidos, à percepção), e isso ocorre de forma entrelaçada e simultânea. A leitura desse tipo de narrativa, portanto, considera que nenhum desses elementos está posto por acaso, pelo contrário, é necessário questioná-los e acionar a leitura de mundo e os conhecimentos prévios para compreendê-los. De acordo com Silva (2017, p. 139),

a leitura dos elementos visuais compreende uma das possíveis abordagens do texto literário produzido para crianças. A linguagem visual realiza-se através dos elementos do projeto gráfico, dos tipos das letras de títulos e textos, da diagramação das páginas, do uso das cores ou sua ausência, de estilos e técnicas, entre outros aspectos.

À vista disso, observa-se que, para ler e compreender tantos elementos que compõem um livro-imagem, o olhar do leitor precisa ser sensibilizado para tal experiência. As análises da seção anterior, inclusive, pautaram-se também na compreensão desses elementos, no olhar atento e sensível sobre a composição das ilustrações e nas possíveis camadas de textos que se pode desvelar ao longo da narrativa imagética.

Figura – 1 Capa do livro *A caixa de lápis de cor*



Fonte: Veneza (2008). Imagem capturada pela autora. Arquivo pessoal.

Observa-se, na Figura 1, a capa do livro, que apresenta um título bastante sugestivo, além de cores atrativas e harmonizadas (tendo como referência o círculo cromático, foram utilizadas cores análogas e complementares). Na ilustração se evidencia a protagonista e alguns lápis de cor em seu entorno como se os lápis estivessem voando.





Chama a atenção o fato de que a criança e os lápis de cor estão em um plano, cujo fundo de cor lilás tem o formato de uma nuvem. Assim, os estudos sobre a materialidade do livro destacam a capa e o título como elementos paratextuais distintos, muito embora, o sujeito-leitor alfabetizado, ao primeiro contato com o livro, tende a realizar uma leitura que associa a ilustração da capa ao texto escrito do título ou vice-versa.

Para Nikolajeva e Scott (2011, p. 308-309), os títulos são elementos determinantes, pois influenciam tanto na escolha quanto na rejeição de um livro. As autoras apontam também que, de forma geral, os títulos de livros destinados às crianças são nominais e se referem ao personagem principal da história ou ao personagem e uma característica (epíteto), ou ainda, a um objeto central da história, como é o caso do livro em análise.

Confeccionado em papel couchê, com lombada canoa e miolo grampeado, o livro mede 23,62 x 24,38 x 1,02 cm e possui o formato quadrado, que para Linden (2011, p. 53), quando “[...] integralmente utilizado no espaço da página dupla, resulta assim em imagens bastante largas”. Além disso, essa composição causa um efeito panorâmico, como se observa na cena abaixo:

Figura – 2 Trecho do livro *A caixa de lápis de cor*



Fonte: Veneza (2008, p. 22). Imagem capturada pela autora. Arquivo pessoal.

O trecho acima retrata o momento em que os desenhos (pássaros e borboletas) criados pela criança ganham vida, saem do papel e sobrevoam a rua da cidade grande, causando encantamento e surpresa para as pessoas que lá transitam. Destaque para o jogo de cores, especialmente, para a luz, pois, na medida em que os animais voam, o leitor tem uma percepção de que eles estão não somente colorindo as vidas das pessoas, mas também as iluminando.

Figura – 3 Trecho do livro *A caixa de lápis de cor*



Fonte: Veneza (2008, p. 12). Imagem capturada pela autora. Arquivo pessoal.

Outro detalhe sobre as cores e traçados é a opção por usar uma hachura igual ou similar ao rabisco de lápis de cor para fazer as sombras de pessoas e objetos, como na Figura 3. Esse estilo do desenho com lápis de cor se repete nas ilustrações de forma parcial nas cenas em que a personagem começa a desenhar seu mundo utópico e nele mergulha.

Figura – 4 Trecho do livro *A caixa de lápis de cor*



Fonte: Veneza (2008, p. 13). Imagem capturada pela autora. Arquivo pessoal.

Já nas ilustrações como a da Figura 4, que apresenta o estilo de desenho com lápis de cor de forma total (com exceção da personagem), referem-se ao momento em que a protagonista está dentro do seu próprio desenho, interagindo com animais, com uma





possível amiga, brincando, nadando, se alimentando e se divertindo. Isso reforça a ideia de que a criança está em êxtase, vivendo aquele momento de fantasia, de imaginação, de encantamento como se tudo fosse, de fato, real.

O referido livro não possui guardas, mas, em seu lugar, há uma página apenas com ilustração, e que, segundo Nikolajeva e Scott (2011, p. 317), “de vez em quando, os livros ilustrados têm falso rosto [...] É muito comum haver uma pequena ilustração no frontispício e no falso rosto, que na maioria das vezes é um detalhe de alguma imagem do miolo [...]”. A ilustração dessa página, entretanto, possui um enquadramento peculiar, sugerindo que alguém está olhando para cima, para um céu azul e três nuvens de cores que se contrastam, e dentro de uma delas há uma imagem de prédios, de edifícios bem altos em cores neutras.

Ora, ao longo do processo de leitura será possível confirmar que esse olhar de baixo para cima é o da personagem protagonista, a criança engraxate. Assim, com base em Linden (2011, p. 62), aponta-se que essa página pode ser entendida tanto como uma “pré-leitura” ou até mesmo como o início da narrativa. Até porque, ao final da narrativa, a mesma página se repete como um espelho, entretanto os edifícios altos que no início apareciam em tons neutros, ao final surgem em cores vibrantes e diversas, ou seja, após o menino receber a caixa de lápis de cor, desenhar, fantasiar, se divertir, ele também compartilha um pouco de sua alegria e encantamento com outras pessoas. Desse modo, após a sua experiência, a protagonista se deslumbra e vê não só um céu azul, mas também, um mundo diferente, um mundo mais colorido e divertido.

A experiência vivida pela personagem principal possibilita uma vivência imaginativa e lúdica para o leitor, por meio das imagens, das ações do personagem e da materialidade da obra. Dessa forma, segundo Burlamaque, Martins e Araújo (2011, p. 86), “o livro de imagem proporciona ao leitor um contato com a arte. Essa interação artística faz emergir uma intensa relação com o livro e com a literatura, abrindo as janelas para a imaginação e para novos olhares para o mundo”.

Nesse viés, o papel do professor como mediador dessa experiência literária é essencial, e isso só ocorrerá adequadamente, no contexto escolar e extraescolar, se esse mediador tiver a vivência e o conhecimento de como proceder, de como conduzir esse momento de leitura com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura infantil e juvenil possibilita vivências e reflexões importantes na sala de aula. O livro de imagem é uma opção de leitura literária que ultrapassa a simples observação de imagens, pois exige do leitor o uso da percepção sensorial e também requer o desenvolvimento de uma alfabetização/letramento visual.

Diante do que foi apresentado, percebe-se que o livro de imagem de boa qualidade estética e narrativa pode proporcionar experiências leitoras significativas para as crianças na escola da mesma forma que um livro verbal, de prosa ou poético. Como defende



Burlamaque, Martins e Araújo (2011, p. 85), “o domínio para uma leitura de imagem é importante para o desenvolvimento cognitivo, artístico, imaginativo e cultural do leitor infantil, pois são fonte de organização de pensamento, acompanhada de texto verbal ou não verbal”. Além disso, a leitura literária, por meio do livro de imagem, pode favorecer a sensibilização e a humanização dos sujeitos, conforme preconiza Cândido (2011), pois explora também uma vivência, uma experiência, na qual o leitor recorre aos seus sentidos, seus sentimentos e as suas emoções. Contudo, para que isso ocorra, o professor/mediador deve ter uma vivência de leitura com os livros de imagem, ter conhecimento a respeito de aspectos específicos e da materialidade dessas obras, é necessário fazer uma abordagem adequada dessa arte em sala de aula. Existem várias facetas que podem auxiliar o professor, para tanto, apontou-se como a materialidade do livro e a exploração de seus paratextos podem contribuir para a realização de uma leitura literária de um livro de imagem.

Deve-se ressaltar que as observações apresentadas aqui são sugestões que podem ser melhoradas e adaptadas para a realidade de cada turma, conforme a avaliação do professor. Com isso, objetiva-se, principalmente, compartilhar conhecimentos, promover reflexões, inspirar professores e divulgar a versatilidade e a beleza do livro de imagem, sem a pretensão de trazer uma fórmula mágica que sirva para toda e qualquer realidade.

Por fim, a temática abordada no livro *A caixa de lápis de cor*, de Maurício Veneza, possibilita uma variedade de leituras e discussões, ao mesmo tempo em que visibiliza e denuncia a situação desumana e cruel pela qual passam milhares de crianças no Brasil e ao redor do mundo, nos grandes e pequenos centros urbanos. Portanto, refletir com as crianças sobre esse tema é essencial tanto para humanizá-los quanto para se tentar mudar esse cenário de negação de direitos a quem mais precisa de proteção.

REFERÊNCIAS

BARREIRA, Andreia Matos. **Alfabetização Visual desde a infância: desenvolvendo a educação do olhar e competências para produções visuais**. Dissertação (mestrado em Design) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design, Bauru, 165 p., 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BURLAMAQUE, Fabiane V.; MARTINS, Kelly C. C.; ARAUJO, Mayara dos S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia T. (Orgs.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 75 – 95.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. *In*: _____. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COLOMER, Teresa. De onde partimos? Os livros na etapa infantil. *In*: COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

LINDEN, Sophie Van der. Nas fronteiras do livro. *In*: LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LOTUFO, Isabella. O livro ilustrado: palavra, imagem e objeto na visão de Odilon Moraes. **Literartes**, n.3, 2014 – Especial Angela Lago. p. 26 – 32. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/literartes/issue/view/6877>>. Acesso em 15 jan. 2023.

NICOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carolle. Paratextos dos livros ilustrados. *In*: NICOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carolle. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Crianças**. 20 de novembro de 1959. (Versão Simplificada). Disponível em: <<https://www.sescrrio.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Declaracao-Direitos-Crianca.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2023.

SILVA, Márcia Tavares. A ilustração do livro infantil e a formação do professor: contribuições de um acervo. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p.135 -152, maio-ago., 2017.

VENEZA, Maurício. **A caixa de lápis de cor**. Curitiba: Positivo, 2008. (Coleção História à vista!).



AMORAS, MULTISSEMIOSES NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Sheila Oliveira Lima

Universidade Estadual de Londrina

INTRODUÇÃO

A literatura infantil no Brasil possui uma produção bastante profícua, já há algum tempo. Autores como Ziraldo, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, José Mauro de Vasconcelos e o clássico e, hoje, polêmico Monteiro Lobato perfazem uma bela linhagem de autores que compõem um largo percurso de produção da literatura infantil brasileira.

Neste momento, chama a atenção, no cenário da produção literária brasileira mais ampla, um movimento de autores afrodescendentes que trazem, em suas obras, uma nova problematização do tema da afrobrasilidade e suas implicações na sociedade brasileira. Autores como Itamar Vieira Júnior, Paulo Scott, Jefferson Tenório, ao lado de herdeiras imediatas da verve de Carolina Maria de Jesus, como Conceição Evaristo e Eliane Alves Cruz, apontam que, na literatura brasileira contemporânea, passa a vigorar uma voz capaz de reinscrever a prosa e a poesia brasileiras, com novos temas e nova linguagem.

A obra de Emicida, *Amoras*, ao lado de outras, como *O pequeno príncipe* preto, de Rodrigo França, ou *Nuang*, de Janine Rodrigues, comparece, nesse cenário, como representante do terreno da infância que busca um novo olhar e uma nova voz para a temática da presença africana no Brasil.

A questão a se fazer, entretanto, é: que outras obras de literatura infantil representam esse outro olhar e essa outra voz, de modo que possamos pensar em uma corrente temática e estética específica na construção de uma nova literatura infantil brasileira, afrobrasileira?

É preciso ressaltar, ainda, que a nova produção literária também se manifesta a partir da confluência de múltiplas linguagens, presentes na construção e na difusão da literatura, embora, nesse caso, não se trate exclusivamente de obras afrobrasileiras.

Amoras, nesse sentido, parece inscrever-se num campo de produção literária que reúne vários modos de produção, uma nova literatura que começa a se fortalecer no Brasil, caracterizada pela multimodalidade, pela emergência de vozes até há pouco silenciadas, pela tematização renovada da afrobrasilidade, elementos que dão condições para uma consequente inovação da linguagem literária voltada para o público infantil.

Neste artigo, analisamos a obra de Emicida a partir de múltiplos vieses, buscando, assim, caracterizá-la melhor no cenário da nova produção literária infantil brasileira e, assim, esquadrihar uma possibilidade estética a ser investigada.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

TEMAS E CONTATOS COM A ESCRIVIVÊNCIA

O tema da valorização dos corpos negros na literatura infantil não é novo. O *menino marrom*, de Ziraldo, ou *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, têm suas primeiras publicações já em 1986, década em que a literatura infantil brasileira experimentava um grande momento de produtividade, com o surgimento de novos autores, temas mais complexos, volumes graficamente melhor cuidados, editoras especializadas etc.

O que faz da obra de Emicida especial, em nosso entendimento, no que diz respeito ao tema, é a maneira como o aborda, a partir de um discurso constituído desde dentro da experiência.

Para além da experiência do próprio autor, afrodescendente e periférico, o enunciador do poema é um sujeito de pele preta, que se põe a ensinar a filha a respeito do seu entorno, num passeio pelo pomar. Entretanto, ao final, é esse enunciador quem aprende com a palavra da filha, preta também, que conclui que ela é melhor por ser “pretinha”. (EMICIDA, 2018, f. 19AB)¹

O discurso do pai é todo marcado por referências da luta antirracista, como Martin Luther King, Mohamed Ali, Zumbi dos Palmares, ícones nacionais e internacionais na constituição do discurso de resistência. Entretanto, é a palavra simples, porém profunda, porque voltada para a própria existência, que mais ensina e comove, a palavra da filha, herdeira dos discursos que a precedem, ao mesmo tempo que voz de autoridade sobre o pai, que é quem a leva para a filha.

O interior da própria experiência de descoberta do valor da afroascendência é um tema novo na literatura infantil, só possibilitado pela instauração de produções literárias afrobrasileiras. Nesse sentido, estabelece contato com o procedimento da *escrevivência* - conceito criado por Conceição Evaristo para sintetizar a escrita nascida da experiência negra e feminina, tanto na tematização quanto na autoria. No caso da obra de Emicida, não temos a autoria feminina, porém a voz da razão e da afirmação da experiência e do valor surge da personagem feminina e negra. A voz do pai, enunciando sua aprendizagem, reporta a voz de quem lhe ensina: a filha, uma menina que, cercada por um discurso de empoderamento, é capaz de criar sua própria história e ajudar o pai a reafirmar a dele. A voz da filha, mediada pela do pai, expõe a reivindicação de seu lugar de beleza no espaço sócio-cultural que integra.

A experiência pela qual passa a pequena enunciativa, de que o pai é porta-voz, distinta das que vemos em obras adultas onde a escrevivência se configura como linguagem, conduz a uma criação de si nutrida por um entorno de encantamento, sem perder de vista, no entanto, o reconhecimento da luta ancestral de que é parte.

¹ Como as páginas do volume utilizado na análise não são numeradas, optou-se por referi-las pela sequência de folhas, sendo o lado esquerdo denominado A e o direito, B.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

MULTIMODALIDADE

A obra *Amoras* surge, primeiramente, na produção de um rap, publicado, em 2015, no álbum *Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa*, do rapper Emicida e cantada por ele mesmo. No ano de 2018, é publicado, pela editora Companhia das Letras, o livro homônimo, com texto expandido, ilustrações de Aldo Fabrini e acréscimo de glossário ao final do volume. No mesmo ano, é lançado o vídeo “Amoras”, que reproduz o rap na voz de Emicida, com imagens e animação de Aldo Fabrini, a partir do aproveitamento das ilustrações já publicadas no livro.

A produção dessas muitas modalidades na expressão de um mesmo conteúdo em um período de 3 anos parece resultar numa vinculação dos objetos, de modo que um remete ao outro, numa espécie de coro de vozes a enunciar um mesmo discurso, embora os enunciados, a rigor, sejam distintos. Essa múltipla enunciação gera um efeito de polifonia, uma *hiper-enunciação*, que rasga o silêncio, por muito tempo imposto, às vozes que representam um grupo social marcado pela exclusão e pela falta de acesso aos bens culturais.

O aspecto multimodal que acompanha a obra desde a sua primeira enunciação, em rap (verbal e musical), parece dominar todos os demais objetos que se produziram a partir da primeira narrativa enunciada, expondo a resposta a uma demanda discursiva contemporânea, marcada pela profusão de signos e de linguagens. Isto é, o leitor /ouvinte pressuposto é a criança ou o jovem que já nasce numa trama discursiva em que prevalece o múltiplo, o diverso, na composição dos objetos culturais, em que se embrenham o acústico e o eletrônico, o clássico e o contemporâneo, o erudito e o popular, o nacional e o estrangeiro, o sonoro e o visual. Esse fato é possível de ser observado na própria composição do rap que, distinto do que em geral ocorre, volta-se, não para o adulto, mas para a criança, incluindo-a, ainda, no processo de enunciação, na autoria do enunciado chave “papai, que bom, porque eu sou pretinha também”.

O álbum em que se publica o rap “Amoras” também abraça a multiplicidade, ao apresentar canções que expressam diversos ritmos, como o rap, o samba, o samba-rock, a canção de ninar, o funk, o ponto de candomblé, entre outros, além de incluir vários convidados para a execução das canções, vozes masculinas, femininas, infantis.

Amoras surge como rap, construção oriunda do movimento Hip-hop de que Emicida é oriundo. Transporta-se para a literatura infantil, para o universo da escrita, no formato livro, objeto próprio da cultura dominante no Brasil, branca e de elite. Faz isso, entretanto, sem perder de vista o enraizamento da cultura afrobrasileira, seja nos versos - que mantêm contato com o registro da poesia Hip-hop -, seja nas imagens que ilustram, dialogam e compõem sentidos articuladamente com o texto verbal. Por fim, a obra se materializa em vídeo, divulgado na plataforma Youtube, possibilitando a expansão do acesso ao texto visual, por meio das redes, que ultrapassam fronteiras geográficas e sociais.



AMORAS: LITERATURA, SILÊNCIOS E HEMORRAGIAS COMO PROCEDIMENTOS POÉTICO E PEDAGÓGICO

Nesta seção, ocupamo-nos de analisar a obra *Amoras*, considerando a relação multissemiótica - texto, ilustrações e grafismos - e procurando compreender essa construção como um procedimento literário e pedagógico (CANDIDO, 1995), na medida em que a literatura afrobrasileira, sobretudo a infantil, parece trazer em seu bojo uma tarefa programática de fortalecimento do discurso de valorização da luta dos grupos afrodescendentes e periféricos contra os processos de opressão sofridos ao longo da história do país.

Sobre o aspecto pedagógico que vemos inscrito na obra, para além da manutenção do discurso de consciência de classe, é observável certa intenção didática quando, ao transpor o rap para o enquadramento literário, faz alterações significativas, expandindo o texto e efetuando enunciados explicativos para construções que, originalmente, eram marcadas pela densidade metafórico-metonímica. Isso se opera, por exemplo, no trecho a seguir, em que vemos os versos do rap:

Mas como o pensar infantil fascina
Dá inveja, ele é puro, que nem Obatalá A gente chora ao nascer
Quer se afastar de Alá (EMICIDA, 2018)

serem expandidos, no livro, resultando nos seguintes enunciados:

Não há melhor palco
Para um pensamento que dança Do que o lado de dentro
Da cabeça das crianças

Pode olhar
Lá tudo é puro e profundo Que nem Obatalá, o orixá Que criou o mundo.

Por que choramos ao chegar? Dizem que por nos afastar de Deus. Que é o
que os muçulmanos
Chamam de Alá. (EMICIDA, 2018, p.)

Observa-se que o novo texto, criado a partir do rap, evidencia intenções didáticas. Primeiramente, porque distende duas frases exclamativas em duas estrofes de quatro versos cada, inserindo mais material linguístico para a criação de uma mesma imagem, o que parece expressar uma preocupação com a compreensão dos enunciados e o entendimento de que a criança terá mais facilidade em compreendê-los se forem menos concentrados. Nessa mesma direção da pressuposição das condições de compreensão da criança, os versos do livro incluem explicações para vocábulos que, no rap, são enunciados considerando um ouvinte conhecedor do universo em que se inscrevem. Assim que, no livro, Obatalá e Alá são referidos com contorno explicativo, o que reitera a preocupação pedagógica da obra.





Ressalte-se, ainda, que a obra conta com um glossário, ao final do volume, trazendo informações sobre esses e outros vocábulos que surgem ao longo do texto e que têm relação com elementos da cultura africana ou das lutas de resistência ao racismo. Essa inclusão, típica dos livros voltados para o público infantil, o que, em geral, também os associa aos espaços escolares, expressa a preocupação pedagógica com o leitor, algo que não se vê nem no rap nem no vídeo. Isto é, o objeto livro parece inscrever-se num tipo de interação que autoriza a possibilidade de inserções do pedagógico no artístico.

Embora haja essa preocupação didático-pedagógica, a obra opera de maneira muito perspicaz na construção de um texto que percorre um caminho um pouco mais longo até chegar ao instante capturado pelo rap, que é a aprendizagem do adulto a partir da fala da criança.

O livro organiza a sua narrativa em três momentos distintos. Inicialmente, as cinco primeiras estrofes ocupam-se de introduzir a ideia de que a sabedoria, a criatividade e a presença divina residem na criança, que será quem, ao final, fará, por meio de suas palavras, a revelação maior para o adulto.

Em seguida, nas sete estrofes posteriores, temos o relato do passeio no pomar, que enseja um dos enunciados chave do poema (“As pretinhas são o melhor que há”) e evoca outras vozes sábias e emblemáticas na luta antirracista - Mohamed Ali, Martin Luther King e Zumbi dos Palmares - as quais preparam o terreno para a enunciação que impacta o pai: “Papai, que bom, porque eu sou pretinha também”.

O enunciado emitido pela menina encerra o poema, criando, porém, um efeito retroativo a tudo que se constituiu antes como conteúdo do texto: a sabedoria da criança, a reiteração dos discursos de luta antirracista e de valorização da cultura afrodescendente. O silêncio que segue após a fala da menina - uma vez que se trata do último enunciado do texto - parece criar as condições para o efeito de retroação, chave para a leitura da obra, que propõe a circularidade própria das buscas pelos saberes da ancestralidade, os quais sempre se renovam nas novas vozes, historicizadas pela reintegração e ressignificação do antigo.

Os silêncios ocorrem em outros pontos da obra, talvez até numa perspectiva pedagógica e visualizando o leitor aprendiz também no ensino dos procedimentos de leitura. É o que ocorre no trecho “Forte como um lutador de ringue”, cujo nome da personagem representada na imagem não é mencionado, ficando evidente, pela ilustração, que se trata de Mohamed Ali.

Outro silêncio que se opera, este estruturando a obra, é o suspense criado para o enunciado conclusivo da menina, revelado após a longa digressão que evoca as diversas personalidades de combate ao racismo. Após o pai da menina explicar que as amoras mais pretas são as mais saborosas, os versos seguintes assim introduzem a fala da menina: “Então a alegria / acende os olhos da menina: / que conclusão incrível / alcançou a pequenina?”. Isto é, o pai adivinha no olhar da filha alguma ideia que ela acaba de ter, ao ouvir que “as pretinhas são as melhores”. Essa ideia - incógnita expressa pela interrogação ao final do verso - fica em suspenso pelos 14 versos seguintes, até ser revelada na estrofe final do texto.

A interrupção do curso do diálogo entre pai e filha, atravessada pelas falas das personalidades robustas na luta contra o racismo, cria um tipo de silêncio que prepara para o

volumoso final, em que a criança chega a uma conclusão sobre si tão vigorosa que impacta e ensina o pai. Esse impacto é seguido de novo silêncio, pois, após a fala conclusiva da menina, nada mais há que dizer, encerrando-se aí a narrativa e a obra.

Se, de um lado, os silêncios - pelos não ditos e suspensões da progressão retilínea do texto - operam de maneira estruturante na obra, há também as verborragias e imagorragias (BAJOUR, 2019) que criam pontos de intensificação dos enunciados, reforçando o seu sentido programático.

No caso dos enunciados verbais, entendemos que as verborragias se dão por meio da perspectiva pedagógica, que busca explicar conceitos e trazer informações pertinentes ao universo cultural de raiz africana. Além disso, os procedimentos estéticos de repetição de certos enunciados centrais na obra também podem ser compreendidos como uma marca verborrágica do texto. Entretanto, é importante ressaltar, que tais aspectos não conferem à obra de Emicida um excesso explicativo, que se faz visível em algumas obras da literatura infantil, conforme destaca Bajour (2019). Diferente disso, a verborragia em *Amoras* funciona como destaque e reafirmação dos sentidos pelo procedimento da repetição dos enunciados. Quanto à imagorragia, o procedimento pode ser observado no uso da hipérbole, sobretudo nas ilustrações de personagens heroicizados (Mohamed Ali, Martin Luther King, Zumbi), tanto quanto na própria representação do enunciador e da menina, nos trechos em que se prepara para enunciar a conclusão que tanto impacta o pai. Todas essas personagens são representadas pelo enquadramento em *close* de seus rostos, os quais tomam toda uma página ou até mais de uma. O procedimento, ao que indica o contexto interno da obra, almeja uma supervalorização dessas figuras, as quais têm grande relevância nos movimentos afirmativos da afrodescendência. A inserção da menina e do próprio enunciador nesse rol de sujeitos agigantados mostra uma perspectiva de inclusão dos movimentos da atualidade, situados no Brasil e vinculados à arte nacional, periférica, no discurso de defesa da afrobrasilidade.

Um outro uso do verbo-imagorrágico como procedimento estético e discursivo é a repetição dos enunciados-chave da obra em grafismos agigantados e supercoloridos, valorizando-se, assim, a síntese ideológica que representam: “as pretinhas são o melhor que há”, “nada foi em vão” e “papai, que bom, porque eu sou pretinha também”.

Em “as pretinhas são as melhores”, o enunciado, estabelecido a partir da voz do eu-lírico, pai da menina, encontra-se, no poema, bastante diluído no discurso, uma vez que se trata de uma sentença em discurso indireto “explico que *as pretinhas são o melhor que há...*”. Isto é, a frase está diluída em meio aos versos, demandando, então, o destaque por meio da repetição - nas páginas seguintes - com formato aumentado das letras, ocupando duas páginas. O contraste estabelecido pelas letras brancas em fundo vermelho também intensificam o valor da mensagem e seu impacto no conjunto do texto que, até então, mantinha-se num enquadramento de versos e estrofes, com fontes sempre regulares.

Já em “nada foi em vão”, temos uma voz pressuposta (“Zumbi dos Palmares diria”), porém oriunda de um discurso de autoridade, em termos históricos e ideológicos. No-





vamente, a repetição do enunciado ocupa as duas páginas seguintes à sua primeira ocorrência, agora com fundo verde-claro, talvez uma referência às matas, onde se localizava o Quilombo dos Palmares.

Por fim, a última das repetições realiza o mesmo procedimento de uso de duas páginas e ampliação da fonte. De maneira distinta dos demais grafismos, seu fundo é negro e as letras coloridas (vermelho, amarelo, azul e marrom), assemelhando-se aos padrões de cores de tecidos tradicionais africanos.

Observa-se que o procedimento verbo-imagorrágico cumpre um efeito estético e programático, na medida em que funciona como um grito multimodal (visual e verbal, escrito e pictórico) e que parece objetivar uma espécie de síntese do percurso narrativo desenvolvido na obra, que parte do ensinamento um pouco intuitivo do pai (“as pretinhas são o melhor que há”), passa pelo resgate ancestral que a intuição paterna conduz (“nada foi em vão”) e chega como experiência e criação de si na menina (“papai, que bom, porque eu sou pretinha também”).

UMA CONCLUSÃO RETICENTE

A articulação entre os procedimentos estéticos e a produção de sentidos intencionalmente ideológica, criando um objeto artístico com qualidade estética, sem perder de vista, porém, o dado pedagógico, parece o resultado de um longo caminho, sedimentado por obras nem sempre voltadas ao público infantil, nem sempre tão refinadas esteticamente, mas sempre muito relevantes na construção de um discurso que hoje se materializa na obra de Emicida e Aldo Fabrini.

No que diz respeito à circulação da palavra em vários gêneros (rap, livro ilustrado, vídeo) e em várias modalidades por meio de diversos suportes e mídias, a obra integra a voz da literatura afrobrasileira num circuito de acesso e de pertencimento mais expandido e, assim, mais democrático.

Por fim, a literatura infantil afrobrasileira, isto é, com tema e autoria afrobrasileiros, com finalidade formativa, ética e ideológica, mostra-se possível e necessária, sem, no entanto, perder de vista a densidade estética.

A questão, agora, passa a ser quais e como serão os próximos exploradores dessa nova trilha multimodal aberta por *Amoras* no grande território da literatura infantil.

REFERÊNCIAS

BAJOUR, Cecilia. Silencios y ruidos en diversas mediaciones sobre libros-album. In: **Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños**. Mar del Plata. 14 (7), 52-64. Jun. 2022. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/6178>. Acesso em 03. Dez. 2023.



BAJOUR, Cecilia. Marcas de lo dicho en lecturas, textos y mediaciones. In: **EntreLetras**, 10(2), 17-23. Araguaína. Nov. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2019v10n2p17>. Acesso em 03. Dez. 2023.

BURN, Andrew; KRESS, Gunter. Multmodality, Style and the Aesthetic: the case of digital werewolf. In: TONESSEN, E; FORSGREN, F. **Multimodality and Aesthetics**. London: Routledge, 2018, p. 1-26.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 223-263.

EMICIDA. **Amoras**; FABRINI, Aldo. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

EMICIDA. Amoras. In: **EMICIDA**. Crianças, quadris, pesadelos e lições de casa. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2015. Faixa 4. Web.

EMICIDA. Amoras. **Youtube**, 12 nov. 2018. Disponível em: <https://youtu.be/Avt7s9xgDjs> Acesso em 21 out. 2022.

EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: Nadilza Martins de Barros Moreira & Liane Schneider (orgs). **Mulheres no Mundo – Etnia, Marginalidade e Diáspora**. João Pessoa: UFPB, Idéia/Editora Universitária, 2005.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: CosacNaify, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**: livro e literatura no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MOZDEZENSKI, Leonardo. Intertextualidade verbo-visual: como os textos multissemióticos dialogam? In: **Bakhtiniana Rev. Est. Discurso**, São Paulo. n. 8 (2), 177-201. Jul. / Dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/ZhpYddSwdnXd3pC9QKN4ZX-Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03. Dez. 2023.

ANEXO 1

Rap *Amoras*, Emicida, 2015.

Veja só, veja só, veja só, veja só Mas como o pensar infantil fascina
Dá inveja, ele é puro, que nem Obatalá A gente chora ao nascer
Quer se afastar de Alá
Mesmo que íris traga a luz mais cristalina Entre amoras e a pequenina,
Eu digo: as pretinhas são o melhor que há Doces, as minhas favoritas brilham no pomar E
eu noto logo se alegrar os olhos da menina Luther King vendo, cairia em pranto
Zumbi diria que nada foi em vão E até MalcomX contaria a alguém
Que a doçura das frutinhas, sabor acalanto Fez a criança sozinha alcançar a conclusão:
“Papai, que bom! Porque eu sou pretinha também!”

ANEXO 2

Texto *Amoras*, livro Emicida, 2018.

Não há melhor palco
Para um pensamento que dança Do que o lado de dentro
Da cabeça de uma criança

Pode olhar,
Lá tudo é puro e profundo Que nem Obatalá, o orixá Que criou o mundo.

Por que choramos ao chegar? Dizem que por nos afetar de Deus, Que é o que os muçulmanos Chamam de Alá.

Nesse planeta,
Deus tem tanto nome diferente Que, pra facilitar, decidiu morar No brilho dos olhos da gente.

E os pensamentos dos pequenos. Como surgem?
Com olhos de jabuticaba E cabelos de nuvem.

Vão espalhando Toda beleza por aí.
Me esforço pra ensinar,
Mas foi com eles que aprendi.

Em um passeio
Com a pequena no pomar, Explico que as pretinhas São o melhor que há.

SÃO AS PRETINHAS O MELHOR QUE HÁ.

Amoras
Penduradas a brilhar,
Quanto mais escuras, mais doces. Pode acreditar.

Então a alegria
Acendo os olhos da menina:
Que conclusão incrível Alcançou a pequenina?

Forte como
um lutador de ringue E gentil
Como Martin Luther King,
Ela apanha amoras Dos galhos do chão.
Ao vê-la, Zumbi dos Palmares diria:
- Nada foi em vão. NADA FOI EM VÃO.
Fez as palavras soarem Como canto
Ao brincar com as frutinhas Com sabor de acalanto.

Me olhou nos olhos Muito bem, e disse:

PAPAI, QUE BOM, PORQUE EU SOU PRETINHA TAMBÉM!

Porque eu sou PRETINHA TAMBÉM



CHAPEUZINHO VERMELHO PASSEANDO PELA FLORESTA DA ATEMPORALIDADE POR MEIO DE UMA ANÁLISE MULTIMODAL NOS SITES “EU LEIO PARA UMA CRIANÇA” E “CONTA PRA MIM”

Josiane Gonçalves de Souza

Universidade Estadual de Maringá - PLE

Thiago Henrique da Silva de Sales

Universidade Estadual de Maringá - PLE

Jaquicele da Costa Silva

Universidade Estadual de Maringá - PLE

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A famosa história de conto de fadas intitulada como “Chapeuzinho Vermelho” que apresenta a história de uma menina que vai ao encontro de sua vovózinha e no decorrer da narrativa são salvas pelo caçador, já era um fenômeno que seduzia, crianças e jovens por muito tempo. Em tempos atuais, a circulação dessa narrativa continua sendo vista pelo mundo inteiro, encantando crianças e jovens em suas diversas versões: impressas, multimodais, tecnológicas e interativas.

Dessa forma, o conto voltado para a literatura Infanto-juvenil não é apresentado somente em contextos impressos como os livros, mas em seguimentos como: games, filmes, desenhos animados, história em quadrinhos, áudios livros, história em Braille, plataforma digitais como no MEC – “Conta pra mim” e no Itaú – “Eu leio para uma criança” e outros.

Do mesmo modo, o conto é um meio de aproximar as crianças de seu universo imaginário e também uma maneira de refletir sobre o contexto exposto na história.

Bettelheim (1980) em seu livro “A psicanálise dos contos de fadas”, discorre que só partindo para o mundo:

é que o herói dos contos de fada (a criança) pode se encontrar; e fazendo-o, encontrará também o outro com quem será capaz de viver feliz para sempre; isto é, sem nunca mais ter de experimentar a ansiedade de separação. O conto de fadas é orientado para o futuro e guia a criança – em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente – a ao abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente”. (BETTELHEIM 1980, p.19).



Logo, o conto de Chapeuzinho Vermelho orienta e conscientiza a criança sobre os perigos de falar com estranhos, e ao mesmo tempo, obedecer e escutar os conselhos da “mãe”; e de acordo com Bettelheim (1980) orienta para o futuro.

Os meios multimodais presentes na obra literária, proporciona uma melhor compreensão e entendimento para com o leitor; incluso, contribui para uma melhor significação nos meios digitais, bem como sua recepção e circulação. No entanto, faz-se necessário observar os meios de circulação (sites) sugeridos, e verificar quais são os recursos que utilizam para cativar o leitor literário digital, tanto para o contexto familiar e escolar.

LITERATURA INFANTO-JUVENIL: CHAPEUZINHO VERMELHO

Para compreender o surgimento ou obter uma base de como apareceu o gênero literário infanto-juvenil, a autora Zilbermam (1987) pontua que as mudanças ocorridas e modificadas na Idade Moderna e materializadas no Século XVIII; efetivamente promoveu a ascensão de modalidades culturais, nesse caso, a escola com sua organização atual, possibilitou o gênero dirigido ao jovem.

Costa (2016, p. 99-100), por sua vez, ressalta que na Europa, “o surgimento da literatura infanto-juvenil esteve condicionado a mudanças de paradigmas sociais e até de estruturas econômicas”; além disso, discorre que o fim do feudalismo, e consequentemente com a passagem da Idade Média para a Moderna, “a chegada da burguesia ao poder e, as novas formas de produção foram determinantes para a imersão de uma nova ótica que deixava de enxergar a criança como um adulto em miniatura”.

De acordo com Zilbermam (1987) na sociedade antiga, não tinha distinção de espaço adulto e infantil, ou seja, não tinha infância como vemos hoje. A criança como um adulto em miniatura, conforme cita Costa (2016), trabalhavam e viviam junto com os adultos, participavam de eventos festivos, guerras, audiências, execuções. Os próprios, testemunhavam “os processos naturais da existência (nascimento, morte, doença), participavam junto deles da vida pública (política)” ZILBERMAM (1987p. 5).

Zilbermam (1987) enfatiza que o valor de infância que na atualidade se têm, impulsionou-se por meio da burguesia; incluso que “entre o mundo dos negócios e a família, provoca uma compartimentação na existência do indivíduo [...], opondo casa e trabalho e separando a infância da idade adulta” (ZILBERMAM, 1985, p. 44). Para Martinez (2019), a infância surge como uma convenção de fazeres que prepara o sujeito para as obrigações futuras.

Segundo Martinez (2019) e Zilbermam (1985), é nesse contexto que passa a existir a literatura infantil “contribuindo para a preparação da elite cultural, através da reatualização do material literário oriundo de duas fontes distintas e contrapostas: a adaptação dos clássicos e dos contos de fada de proveniência folclórica” ZILBERMAM, 1985, p. 44). Dessa forma, observa-se uma narrativa voltada para o infanto-juvenil na era moderna a partir do século XVIII, na qual Martinez (2019) vai pontuar contos de fada como: “A Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho e tantos outros que permanecem no nosso imaginário



infantil, amenizado pelo autor dinamarquês Hans Christian Andersen que retira o conteúdo violento trazido anteriormente pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm nas narrativas literárias”. (MARTINEZ, 2019, p.232)

Segundo Costa (2016), as obras que adquiriram “um caráter de universalidade tiveram condições de circular em todas as faixas etárias sem receber juízo de valor como categoria literária inferior”, nesse contexto, o autor cita obras como: Robinson Crusoe (1719) de Defoe e o Pequeno Príncipe (1943) de Antoine de Saint-Exupéry (COSTA 2016, p. 103). Por conseguinte, pontua que uma primeira tentativa de produção literária para o público-alvo ocorreu no século XVII por Charles Perrault, que foi o “responsável pela coleta e adaptação de vários contos da literatura oral, o que veio a ser designado de contos de fadas” (idem, p. 101). Segundo o autor, essa categoria de obra tinha um segmento de teor didático moralizante e civilizatório, pois, “visava a formação das futuras gerações com base em princípios e ideologias da burguesia ascendente” (COSTA. 2016, p. 101).

Conforme Biasioli (2016), há vários autores que se dedicam e preocupam com a obra literária infanto-juvenil, tais como: Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Leonardo Arroyo, João Luis C. T. Ceccantini, Ligia Cademartori Magalhães, entre vários outros. De fato, o próprio pontua que é impossível falar desse ramo literário e não inserir nesse contexto o Monteiro Lobato, em que:

preocupado com a literatura infantil, Monteiro Lobato publicou, em 1921, Narizinho Arrebitado – segundo livro de leitura para uso das escolas primárias. Embora estivesse estreando na literatura escolar com Narizinho Arrebitado, Monteiro Lobato já trazia em sua primeira obra as diretrizes de uma literatura infanto-juvenil: o apelo à imaginação em harmonia com o complexo ecológico nacional; a movimentação dos diálogos, a utilização ampla, o enredo, a linguagem visual e concreta, a graça na expressão – toda uma soma de valores temáticos e linguísticos que renovava inteiramente o conceito de literatura infantil no Brasil, ainda preso a certos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar. (Arroyo 1968: 198). Monteiro Lobato foi o pioneiro a pensar na literatura infantil enquanto algo que deveria ser estimulado na criança, de modo que ela adquirisse o hábito e o prazer pela leitura, não mais se restringindo à obrigação pedagógica dos livros didáticos. (BIASIOLI, 2016, p.92)

Contudo, Monteiro Lobato contribuiu para o ramo literário infanto-juvenil e marcou esse segmento “nas décadas de 20, 30 e 40 do século XX, quando as obras infantis de Lobato foram escritas e publicadas, e, ainda hoje, podem ser adaptadas para a sala de aula e sociedade do século XXI” (ROMANO, 2016, p. 2). Pois, para Martinez (2019) a literatura infanto-juvenil surgiu como a criação de ideia de infância, logo na atualidade igualmente se permeia o foco; mais apresenta-se também a partir de adaptações de obras literárias como: em livros multimodais e meios tecnológicos digitais, para cativar e fazer parte do mundo imaginário, familiar e tecnológico desse público-alvo na sociedade contemporânea.





Assim, o conto de fadas “Chapeuzinho Vermelho” é um conto que permanece na memória dos indivíduos desde seu surgimento; é uma história que encanta crianças, jovens e até adultos em suas mais variadas versões. Atualmente, ganha além das suas adaptações, suporte distinto para ser apreciado, compreendido e interpretado.

Contudo, o conto de fada intitulado como “Chapeuzinho Vermelho” é uma versão originária de Charles Perrault com sua publicação em 1697, com o título em Francês “Le Petit Chaperon Rouge”. Esse conto por Perrault tinha origem na tradição oral, pois nessa narrativa, em que escreveu Perrault, tanto vovó e chapeuzinho é devorada pelo lobo, e o mesmo não fica impune, não tem um final feliz igual os contos da atualidade. Somente a moral da história francesa original, de não desobedecer a mãe. Conforme descreve Cavalo e Chartier (1998):

Os contos de Perrault haviam sido inspirados tanto em textos eruditos quanto na tradição oral, mas foram reformulados para sublinhar a moral contemporânea e encaixar-se nos padrões da bienséance. As histórias foram higienizadas, retirando-se casos de conduta inconveniente, rudeza ou sexualidade explícita, para atender às exigências da polida sociedade do século XVII. [...] Surgiram muitas variações para o final de contos de fadas como esse, inclusive o aparecimento do lenhador amigável e paternal preferido pelos irmãos Grimm. Desse modo, as histórias de Perrault sobreviveram, mas nem sempre na forma original que lhes dera o autor. Versões orais independentes coexistiram com os textos do século XIX dos mesmos contos. Nas versões orais de Chapeuzinho Vermelho, coletadas pelos folcloristas dos séculos XIX e XX, apenas 7 dentre 35 variantes tinham final feliz. As versões de Perrault apareceram muito mais frequentemente nos contos orais depois que ele foi escolhido como texto para uso na escola primária na França, em 1888. Mais uma vez, o conto de fadas literário, originariamente inspirado na tradição folclórica oral, passava a influenciar e a contaminar o que restava de tal cultura. (CHARTIER, 1998, p. 182)

Por conseguinte, os irmãos Grimm na versão Little Red-Cap, introduz no conto de fadas, o “caçador” que abre a barriga do lobo e tira a menina e sua avó, colocando pedras no lugar. Os irmãos, depois de escreverem um volume da história a respeito de Chapeuzinho Vermelho e adequando o contexto da narrativa; em 1857 concluíram a versão melhor do conto, sendo a história a qual conhecemos na atualidade, reduzindo os tons sombrios de outras versões.

Desse modo, sua prática foi continuada por outros escritores e adaptados para o século XX. Segundo Fagundes (2014), podemos encontrar hoje, Chapeuzinho Amarelo, de Chico Buarque (releitura do clássico Chapeuzinho Vermelho, já antes contada por Charles Perrault e pelos Irmãos Grimm); versões animadas da história em plataforma digitais, cinematográficas e adaptações em “Games”.



PRESSUPOSTOS REFERENTES À MULTIMODALIDADE

Através dos avanços tecnológicos, de acordo com Lima (2015) e Dionísio (2014), promoveu-se novas formas de interação na sociedade, ocasionando assim, a necessidade de se rever alguns “conceitos na prática pedagógica, principalmente no âmbito do processamento textual, considerando-se que a imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais associada”. Os elementos visuais “passaram a compor os sentidos dos textos juntamente com modalidade verbal” (LIMA, 2015, p. 42).

Segundo Lima (2015) as discussões sobre o tema multimodalidade partiu dos estudos de Kress, Leeuwen e Hodge com a publicação do livro: “Reading Image: The Grammar of Visual Design”, de Kress e Leeuwen e “Social Semiotics” de Robert Hodge e Kress. No Brasil os estudos dessa temática são relativamente recentes, no entanto, “apresenta um grande interesse dentro das academias; autores como Dionísio (2014) e Vieira (2007), entre outros estudiosos, destacam a importância de se considerar todos os elementos que compõem os textos no processo de leitura e atribuição de sentido” (LIMA, 2015, p. 42-43).

As novas formas de informação e comunicação colaboraram para um maior desdobramento do conhecimento, do intercâmbio de mensagens, bem como uma proximidade entre as diversas linguagens: visual, auditiva e discursiva. Para Martinec e Salaway (2005, p. 337) é “devido ao ritmo impecável da evolução das tecnologias de comunicação e informação, o texto e a imagem estão cada vez mais juntos, criando textos multimodais”. Os estudos sobre a multimodalidade cresceram muito nestes últimos tempos, inclusive nos meios digitais, pois, “as novas tecnologias enfatizam o potencial visual da escrita na medida em que traz consigo novas configurações de imagem e de escrita na tela: tipo de letra, negrito, itálico, cor, diagramação, e muito mais” (JEWITT, 2005, p. 321). De acordo com o Kress (2010):

Em um mundo comunicacional multimodalmente concebido, duas questões emergem: uma é sobre “aptidão” dos meios de representação; a outra é sobre a complexidade dos modos desenvolvidos para realizar solicitações e tarefas representacionais e comunicacionais. Os modos de uso comum são fala; imagem em movimento; escrita, gesto, música; modos 3D; ação; cor. Cada um oferece potenciais específicos e é ainda especificamente adequado para tarefas comunicacionais e representacionais. (KRESS, 2010, p.28)

Para Baptista (2016, p.74) a “multimodalidade consiste em uma combinação de distintos modos semióticos, como a oralidade, a escrita, a imagem estática ou em movimento, o som, entre outros, em um evento comunicativo”. Em suma, é afirmar que as diferentes formas e modos de representação como as palavras, imagens, cor, formatos, marcas, traços tipográficos, a disposição da grafia e outros, colaboram para uma construção linguística e transmissão de uma dada mensagem.



Para Santaella (2003, p. 3), o século XX presenciou e o XXI continua vendo o crescimento de duas ciências da linguagem: Linguística, a ciência da linguagem verbal, e a Semiótica, a ciência de tudo e qualquer linguagem. “A semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido” (SANTAELLA, 2003, p. 3). Para Dionísio (2011), a multimodalidade não está presente apenas no texto escrito, muito menos somente no ambiente virtual, já que, “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens” (DIONISIO, 2011, p.139).

A multimodalidade tem introduzido mudanças nos modos de ler e interagir no meio social; especialmente nas “formas de ler e atribuir sentido aos textos. Nesse sentido, as mudanças nas formas de se comunicar implicam mudanças sociais e culturais, pois as novas maneiras de organização dos textos nos oferecem meios intermináveis para criação e conexão com o mundo a nossa volta” (LIMA, 2015, p. 43). É necessário considerar uma aprendizagem/ conhecimento considerando a realidade atual dos avanços tecnológicos. É centrar o ensino e a aprendizagem no ambiente, nas necessidades e nos interesses do aluno. Levá-los a aprender também, por meio dos contextos onde habitam.

ANÁLISE DAS PLATAFORMAS DIGITAIS (MEC) E (ITAÚ).

As plataformas digitais que serão analisadas são: “Conta para mim (MEC) e Leia para uma Criança (Itaú). A plataforma digital de “alfabetização” do Ministério da Educação – MEC, junto com o PNE – Política Nacional de Alfabetização, busca orientar e dar dicas para colocar em prática, estratégias de interação, conversas e leitura em voz alta para as crianças. O programa também inclui no seu segmento uma “Literacia familiar”; ou seja, por meio dessa, estimular as crianças a desenvolverem, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever. Seu objetivo é o de promover uma ampla Literacia familiar; em que a aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita começa em casa, na convivência entre pais e filhos.

Na guia “Prática de Literacia Familiar”, destaca-se a interação verbal como o conjunto de estratégias e de atitudes que visam aumentar a quantidade e a qualidade do diálogo entre adultos e crianças. Promove dicas de como fazer as interações verbais, através de vídeos explicando para os pais, para o melhor aproveitamento da prática proposta. No entanto, somente alguns contos são dispostos por meio de vídeos, playlists ou podcast; também há algumas cantigas em vídeos, incluindo-se, um ícone para compreender as cantigas propostas em libras.

O site, em 2020, recebeu alguns apontamentos “um abaixo assinado” pelas versões modificadas de clássicos infantis. Segundo Pedro Bandeira, um dos autores da literatura infantil no Brasil, alguns elementos de clássicos não podem ser modificados, o autor cita como exemplo: ‘João e Maria’.

As fábulas de Monteiro Lobato possuem versões em vídeos e em libras. Outros livros de ficção como: conto de fadas/ fábulas e contos tradicionais brasileiros apresentam-se em PDF, como o conto de “Chapeuzinho Vermelho” na (Figura 1).

O conto de Chapeuzinho Vermelho também está na proposta de literacia familiar; porém, os pais nesse caso, somente tem a opção de ler para a criança em PDF ou imprimir em colorido para uma melhor visualização da história.

Figura 1 – (MEC) Conto: Chapeuzinho Vermelho



Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>

Nesse contexto, a criança somente vai conseguir compreender a obra, se o leitor implícito passa atribuir significados na sua interpretação por meio da estrutura textual, direcionada ao leitor e a criança que está ouvindo a obra; ser um leitor empírico apoiando nas experiências lidas da mesma obra. A multimodalidade se dá por imagens e escrita. Contudo, o horizonte de expectativa do leitor literário digital, sobre essa recepção do clássico na plataforma digital, não vai causar um efeito esperado para seu leitor, em que já viu contos interativos na mesma plataforma e com vários meios multimodais para melhor compreensão.

Em seguida, o “Leia para uma criança” – (Itaú), é um programa que incentiva desde 2010, a leitura do adulto para e com a criança, como uma oportunidade de fortalecimento dos vínculos e da participação ativa na educação desde a primeira infância. Compreende a leitura como um direito humano e atua em diferentes frentes para apoiar a sociedade. O programa ressalta que o fator determinante para a formação de leitores nessa faixa etária é a qualidade da mediação de leitura.

Na guia ‘criança conectada’, há a descrição de livros digitais que enriquecem tempo em frente às telas, expõe que a literatura online pode explorar diferentes experiências e proporcionar uma atividade enriquecedora. Sintetiza, que a educação deve acompanhar a sociedade. Pontua que na atualidade, a tecnologia não pode ser ignorada no ensino infantil, mesmo porque sua presença cresce a cada dia nos lares brasileiros.



Logo, ressalta que a qualidade do conteúdo é fundamental. Tanto o livro físico como o digital, quando o assunto é literatura, pais e cuidadores podem oferecer tanto livros físicos como digitais para entreter, educar as crianças. Na guia “Estante digital”, podemos encontrar diversos livros interativos; entre eles “O sétimo gato”, escrito por Luis Fernando Verissimo e ilustrado por Willian Santiago. E o conto “Chapeuzinho vermelho” conforme a (Figura 2). Uma adaptação moderna e divertida da clássica história dos Irmãos Grimm, ilustrado por Bruna Assis Brasil e traduzido por Mariana Beer.

Figura 2- Leia para uma criança (Itaú)



Fonte: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/>

A história da Chapeuzinho Vermelho apresenta-se de maneira interativa, distinta do conto apresentado pelo MEC. Assim sendo, na plataforma digital “Leia para uma Criança”, os pais ou professores, junto com a criança, podem interagir com a narrativa, observar a ambientação, interpretar e compreender a mesma; pois, além da escrita, as imagens no conto têm animações; e conforme o responsável maneja o suporte tecnológico, a criança pode acompanhar a história em voz alta mediada pelo responsável ou ler também, significar a obra por vários meios multimodais; incluso, pode colocar uma música de fundo.

O conto abordado nas duas plataformas digitais é semelhante ao conto dos irmãos Grimm, na qual “o lobo engole a vovózinha de Chapeuzinho Vermelho e depois a neta, em seguida surge o caçador que abre a barriga do lobo e salva as duas”. Observa-se que por mais que seja contos em plataformas digitais, o do MEC é menos interativo do que a história apresentada no “Leia para uma Criança (Itaú)”; ou seja, a segunda opção proporciona mais interação em família por facilitar os meios de compreensão da narrativa no suporte tecnológico, a recepção da obra no meio digital e seu efeito estético para o público leitor desse segmento, agrega mais valor à estrutura textual da obra, e também o fácil acesso para significar o contexto.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, foi possível observar que a leitura tanto no livro como em suporte digital é enriquecedora com os meios multimodais, pois, a criança até mesmo os adultos compreendem melhor a história, aguça bem mais a imaginação e significa melhor a narrativa.

Logo, permitiu observar que a leitura do conto de Chapeuzinho Vermelho no site “Leia para uma criança”, é bem mais interativa e fácil para a compreensão da história. Do mesmo modo, os incentivos propostos por ambos os sites, de uma “Literacia Familiar” é bem importante, ou seja, a leitura de textos literários deve ser incentivada por sua primeira escola, nesse caso, a família. Visto que é nesse contexto que a criança primeiramente toma gosto pela leitura.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Lívia. M. T.R. (org). **Autores produtores de textos na contemporaneidade:** multiletramentos, letramentos crítico e ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BETTLLHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BIASIOLI, Bruna Longo. As interfaces da literatura infanto-juvenil: panorama entre o passado e o presente. Terra Roxa e Outras Terras: **Revista de Estudos Literários**, [S.l.], v. 9, p. 91-106, mar. 2016. ISSN 1678-2054. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/24804>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira:** momentos decisivos. 6.ed. Belo Horizonte, Editora Itatiaia Ltda, 2000.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental.** Tradução de Fulvia Moretto, Guacira Machado e José Antônio Soares. São Paulo: Ática, 1998. Cap.11. p.135-164. v.2.

CHARTIER. Anne-Marie. Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l’Académie de Versailles Tradução de Andréa Daher Este texto foi publicado sob o título “La lecture scolaire entre pédagogie et sociologie” em M. Poulain (org.), (1993). **Lire en France aujourd’hui.** Paris: Editions du Circle da la Librairie, pp. 89-135

CONTA PARA MIM. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>> Acesso em: 10 jan. 2022

COSTA. F. **A literatura infanto-juvenil e a construção do leitor:** algumas considerações. In: LINGUAGENS & LETRAMENTOS. v. 1, n. 2, 2016, p. 98-110.



DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A.; GAY-DECZA, B.; BRITO, K. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

EU LEIO PARA UMA CRIANÇA. Disponível em: < <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2022

FAGUNDES, D. **RELEITURA DOS CONTOS DE FADAS: CHAPEUZINHO VERMELHO E SUAS VERSÕES**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_mirian_izabel_tullio.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil. — 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

ISER, W. **O Ato da Leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kreschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1979.

JEWITT, C. Multimodality, “reading”, and “writing” for the 21st Century. In: **Discourse: studies in the cultural politics of education**. v. 26, n. 3, 2005. p. 315-331

JOUE, V. **A Leitura**. Tradução de Brigitte Hevor. São Paulo: Edunesp, 2002.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

LIMA, Eliete Alves de. **Multimodalidade e leitura crítica: novas perspectivas para o ensino de língua portuguesa** / Eliete Alves de Lima. – Pau dos Ferros, RN, 2015.

MARTINEC, R.; SALWAY, A. A system for image-text relations in new (and old) media. **Visual Communication**, v. 4, n. 3, 2005. p. 339-374

MARTINEZ, L. Y. de L.; DE MOURA, C. N. História da Literatura Infanto-Juvenil e a Influência Digital: da Criação da Infância ao Desenvolvimento do Livro Interativo. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 20, n. 47, 2019. Disponível em: <https://emrevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/22474>. Acesso em: 7 jan. 2022

ROMANO, Patrícia A. Beraldo. “Dona Benta: uma mediadora de leitura em Peter Pan, de Monteiro Lobato” In: **Revista Caletrosópio**- Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto. V.4, n.6 (2016), pp. 37-53.

SAGRILO, Simone G. **Estética da recepção e sociologia da leitura**: uma obra, vários olhares. In:CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. v.3, 2007, Maringá. Anais. Maringá, 2009, p. 1004-1013.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** Editora Brasiliense, 1983. Disponível em: <<http://www.pet.eco.ufrj.br/images/PDF/semiotica.pdf>> acessado el 10 nov. 2022

VIEIRA, Josenia. Discurso e metáforas visuais. In: J.VIEIRA; C. SILVESTRE. **Introdução à Multimodalidade**: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional. Brasília - - DF: J. Antunes Vieira, 2015. p. 73-92

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985. ZIEBERMAN, R. **A Literatura infantil na escola**. 6. ed. São Paulo: Global, 1987. ZIBERMAN R. **Teoria da Literatura I**. Curitiba: IESDE. Brasil S.A., 2008.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. História da literatura: questões contemporâneas. Caxias do Sul: **Educs**, 2010.



CONVITE AO MISTÉRIO NAS ILUSTRAÇÕES DE *OS DETETIVES DO FAROL*, DE KLAUS BLIESENER

Evandro Fantoni Rodrigues Alves
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde as primeiras manifestações literárias do que hoje entendemos como Literaturas Infantil e Juvenil, imagens e ilustrações estão presentes nesse tipo de narrativa. Inicialmente utilizadas apenas como uma ferramenta para atrair a atenção dos pequenos, ao longo do tempo elas passaram a ser elementos fundamentais dos textos.

É o caso das histórias narradas por Klaus Bliesener em *Os detetives do farol*. Nessas narrativas, direcionados preferencialmente para o público jovem, encontramos ilustrações em praticamente todas as páginas, sendo que tais imagens se destinam a convidar o leitor para participar das aventuras dos jovens detetives, apresentando enigmas que o fazem mergulhar na história, tentando desvendar os mistérios contados por Bliesener ao mesmo tempo em que os protagonistas o fazem.

Esse tipo de texto – em que o leitor é convidado a “participar” da narrativa junto com suas personagens – é bastante relevante no sentido de desenvolver a imaginação dos leitores – aqui pensando primordialmente em leitores jovens –, e ainda mais quando múltiplas habilidades são estimuladas pelas ilustrações, criando profunda interação entre a criança leitora e o livro lido.

Tendo isso em mente, e partindo das formulações de Sophie Van der Linden acerca dos livros ilustrados, faremos uma análise qualitativa de algumas das ilustrações presentes em *Os detetives do farol*, com o objetivo de verificar em que medida texto e imagem se interconectam na obra, procurando estabelecer se é possível uma experiência leitora completa sem que ambas as linguagens estejam presentes e em diálogo.

LIVRO ILUSTRADO: BREVES CONSIDERAÇÕES

Antes de mergulharmos de forma direta na análise das histórias de Bliesener, consideramos importante apresentar algumas breves considerações acerca do conceito de livro ilustrado, sendo que o primeiro passo a ser dado é o de apresentar as diferenças fundamentais entre um livro ilustrado e um livro com ilustrações. Para tanto, recorreremos às palavras de Clarice Fortkamp Caldin, Miriam Figueiredo Vieira da Cunha e Felícia de Oliveira Fleck no artigo “Livro ilustrado: texto, imagem e mediação.”



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

O livro com ilustração é aquele em que o texto existe de forma independente, ele sustenta a narrativa, sem a necessidade intrínseca das imagens para que tenha sentido. As ilustrações podem enriquecer a experiência da leitura, mas não são imprescindíveis. Na maioria das vezes elas apenas reproduzem a palavra tal e qual.

No livro ilustrado, também denominado livro álbum ou *picturebook*, texto e imagem são igualmente importantes, não havendo hierarquização entre escritor e ilustrador, ambos são autores da obra. Assim, a função das palavras é, essencialmente, narrar e a função das ilustrações é descrever ou representar. (CALDIN; CUNHA; FLECK, p.199, 2016. Grifos das autoras)

No que diz respeito ao livro ilustrado propriamente dito, Sophie Van der Linden nos dá – em sua obra *Para ler o livro ilustrado* – uma definição mais aprofundada, referindo-se tanto à natureza do livro ilustrado propriamente dita, quanto a seus aspectos formais.

No livro ilustrado, textos e imagens às vezes se ignoram, se contradizem, mas não podem ser compartimentados ou separados por completo. Presentes em conjunto num único espaço, o da página dupla, são apreendidos por um mesmo olhar e necessariamente se relacionam do ponto de vista formal. Trata-se, portanto, de apreciar a ocupação do espaço dessas duas linguagens, suas características próprias, suas disposições, os efeitos de ressonância ou contraste... Considerando que, apenas no nível formal, já estão em jogo inúmeras implicações em termos de narrativa e de discurso. (LINDEN, 2011, p.92)

Sem que se pretenda estabelecer qualquer tipo de hierarquização, escolhemos trabalhar apenas com a ideia de livro ilustrado em nosso estudo sobre *Os detetives do farol*, por consideramos que as narrativas de Bliesener das aventuras de Gude, Cigarra e Beto são dessa natureza, uma vez que os livros possuem ilustrações em praticamente todas as suas páginas, e que tais ilustrações atuam de forma a trazer o leitor para dentro do texto.

Pensando especificamente nos aspectos narrativos de livros ilustrados, recorreremos novamente à Linden, que nos apresenta três principais relações possíveis entre texto e imagem, sendo que a que nos interessa de forma mais profunda é a de colaboração, por serem dessa natureza as relações presentes em *Os detetives do farol*.

Textos e imagens trabalham em conjunto em vista de um sentido comum. Identificar uma relação de colaboração significa considerar de que modo se combinam as forças e fraquezas próprias de cada código. Articulados, textos e imagens constroem um discurso único. Numa relação de colaboração, o sentido não está nem na imagem nem no texto: ele emerge da relação entre os dois. Quanto mais as respectivas mensagens parecem distantes uma



da outra, mais importante será o trabalho do leitor para fazer emergir a significação. (LINDEN, 2011, p.121)

Na mesma obra, Linden também nos fala das diferentes funções que o texto e a imagem podem assumir em uma narrativa, sendo que normalmente existem duas instâncias – uma prioritária e outra secundária – no que diz respeito à condução da história. No caso de *Os detetives do farol*, a primazia é dada ao texto, mas não a completa independência, uma vez que a leitura de qualquer uma das aventuras dos três irmãos sem as ilustrações se revelaria incompleta, comprometendo a experiência do leitor.

Não sendo possível debruçarmo-nos em todas as funções trazidas por Linden, nos limitaremos a apresentar as que mais claramente pudemos observar nos textos estudados, sendo importante salientar que é bastante comum que texto e imagem cumpram funções múltiplas em uma mesma narrativa, não sendo impossível que uma mesma ilustração tenha com o texto mais de um tipo de relação, ao mesmo tempo.

A primeira dessas funções – e a mais recorrente em *Os detetives do farol* – e a completa, em que as duas instâncias se complementam: “Uma completa a outra, fornece informações que lhe faltam, preenche suas lacunas ou ‘brancos’, constituindo um aporte indispensável para a compreensão do conjunto.” (LINDEN, 2011, p.124).

Uma segunda função que Linden nos apresenta, e que podemos observar nas narrativas estudadas, é a de revelação, onde as duas instâncias atuam de maneira a dar sentido uma à outra, sendo a instância secundária indispensável à compreensão da instância prioritária: “Uma das duas instâncias pode realmente dar sentido à outra. [...] O aporte do texto ou da imagem pode assim revelar-se indispensável para a compreensão um do outro que, sem sua contraparte, permaneceria obscuro. (LINDEN, 2011, p.123).

A terceira função de texto e imagem que observamos de forma recorrente em *Os detetives do farol* é a de amplificação, onde um dos elementos “pode dizer mais que o outro sem contradizê-lo ou repeti-lo. Estende o alcance de sua fala trazendo um discurso suplementar ou sugerindo uma interpretação.” (LINDEN, 2011, p.125).

Tendo apresentado os principais aportes teóricos utilizados no presente artigo, podemos partir para a apresentação dos textos estudados, com a posterior análise propriamente dita de algumas das ilustrações de *Os detetives do farol* e da forma pelas quais tais imagens relacionam-se com o texto verbal das narrativas.

CONVITE AO MISTÉRIO NAS ILUSTRAÇÕES DE OS DETETIVES DO FAROL

As aventuras dos detetives do farol consistem em narrativas curtas escritas e ilustradas por Klaus Bliesener, e publicadas originalmente entre os anos de 1984 e 1985, sendo destinadas preferencialmente para o público jovem. No Brasil, essas narrativas foram publicadas pela editora Ática em 1996, reunidas em dois volumes intitulados *Os detetives*





do farol em *Contrabandistas no barco* e *Um roubo quase perfeito* e *Os detetives do farol* em *Velhas peças, velhos truques* e *Fantasmas na colônia de férias*.

As quatro histórias se passam na ilha de Norderoog, localizada na costa alemã do Mar do Norte, onde os protagonistas – Gude (Luís), Beto e Cigarra (Sabina) – estão passando férias de verão. Sua alcunha – de Detetives do Farol – é devida ao fato de uma de suas aventuras passar-se em um farol localizado na ilha.

Desde a apresentação da obra, o autor deixa claro que o leitor não será apenas espectador passivo das narrativas, e sim participante ativo, ajudando os protagonistas em suas investigações. Assim, os leitores são convidados a desvendar mistérios e enigmas de diferentes naturezas: “Você irá *ajudá-los* em suas investigações. E agora *participe* das aventuras dos detetives do farol. (BLIESENER, 1996, p.5; e 2002, p.5. Grifos nossos).

Dentre as diferentes formas de enigmas apresentados encontramos: comparação de imagens; localização de elementos gráficos; leitura de textos cifrados; caça-palavras; palavras cruzadas; retomada de imagens/pistas anteriores; e “montagem” de itens quebrados e/ou rasgados.

As ilustrações são fundamentais nas obras, pois todos esses enigmas e mistérios são trazidos através da linguagem gráfica, e é através dela que o leitor pode mergulhar na investigação, podendo de fato sentir-se parte da aventura, ajudando os protagonistas a desvendarem os mistérios com os quais se deparam.

É interessante destacar ainda que Bliesener constrói as aventuras dos detetives de uma forma que não há quebra textual para que os enigmas – e suas respectivas respostas – sejam apresentados ao leitor, uma vez que as proposições são feitas junto às ilustrações, em caixas separadas de fundo vermelho e letras brancas, destacando-se do texto principal; e as respostas dos enigmas são apresentadas dentro da própria história, comentadas por alguma personagem na página textual imediatamente posterior àquela que contém a ilustração com a pista a ser descoberta.

Esse cuidado em evitar a quebra narrativa favorece uma experiência leitora mais aprofundada, posto que ao se deparar com os enigmas ao mesmo tempo que os protagonistas, ter a oportunidade de desvendá-los junto com as personagens, e obter suas soluções a partir da fala dessas mesmas personagens, faz com que os leitores compartilhem as emoções dos protagonistas ao descobrirem uma nova pista, como exemplificam Freitas e Zimmermann: “Logo, a relação entre escritor, ilustrador e leitor se dá não apenas pela história e elementos que a compõem, mas também pelas sensações que desperta, faz experimentar, ou reviver.” (FREITAS; ZIMMERMANN, 2018, p.143).

FUNÇÃO COMPLETIVA

Diante da impossibilidade de estudarmos de forma detalhada cada umas das ilustrações presentes em *Os detetives do farol*, escolhemos algumas para uma análise um pouco mais aprofundada, dividindo-as a partir de suas funções entendidas por nós como mais

significativas em relação ao texto, sempre lembrando que uma mesma ilustração pode se prestar a mais de uma função.

Conforme dito acima, a função mais recorrente das imagens em relação ao texto nas duas obras aqui estudadas é a função completiva – onde as instâncias prioritária e secundária interagem de forma a dar sentido global à narrativa, preenchendo possíveis lacunas –, e por esse motivo iniciaremos por ela nossa análise. Podemos encontrar um exemplo dessa função completiva já na primeira aventura dos detetives, intitulada “Contrabandistas no barco”.

Nesse exemplo, o texto verbal informa que um dos protagonistas, Gude, acaba de encontrar uma prova definitiva para a investigação que os irmãos estão realizando no momento, mas não nos traz detalhes sobre o que seria tal prova, ou mesmo de que natureza seria ela, como podemos observar na citação abaixo.

Inesperadamente, Cigarra começou a correr.

- Venham! – gritou. – Hugo acabou de acender um cigarro e atirou alguma coisa nos arbustos.

Começaram a procurar a todo vapor.

- Aqui está! – exclamou Gude, vitorioso. Esta é a prova definitiva de que nosso amigo fuma cigarros de contrabando! (BLIESENER, 2002, p.28)

Na página seguinte, porém, logo acima de um convite que o livro faz para que o leitor ajude na investigação – propondo que ele realize a localização de um elemento gráfico – há duas ilustrações, sendo que a primeira mostra os protagonistas no momento em que vão iniciar a busca pelo objeto jogado nos arbustos (Figura 1), enquanto a segunda, em sequência imediata, nos permite procurar a prova em questão, nos permitindo saber – apenas pela imagem, posto que essa informação só aparecerá textualmente na página seguinte da narrativa – que a prova definitiva encontrada por Gude é justamente a uma embalagem vazia de cigarros contrabandeados. (Figura 2)

Figura 1



Fonte: BLIESENER, 2002, p.29



Figura 2



Fonte: BLIESENER, 2002, p.29

Na página imediatamente seguinte – como ocorre em todos os casos – somos informados que a pista encontrada por Gude é “o maço vazio e sem selo.” (BLIESENER, 2002, p. 30), o que a princípio poderia indicar que o texto prescinde da imagem para sustentar-se, o que não deixa de ser verdade até certo ponto, mas não de todo, uma vez que a descrição da pista encontrada está em diálogo direto com a ilustração da página anterior, uma vez que é a resposta do enigma proposto por ela.

FUNÇÃO DE REVELAÇÃO

A segunda função que aparece com frequência em *Os detetives do farol* é a de revelação, onde as instâncias prioritária e secundária atuam de maneira conjunta, dando sentido uma à outra, sendo uma indispensável à compreensão da outra.

Podemos encontrar um exemplo da função de revelação em “Velhas peças, velhos truques”, em que os detetives descobrem que uma arca de tesouro, pertencente ao Capitão Cimitarra, havia sido roubada do museu local a partir da comparação com uma foto da arca original presente em um cartão postal.



- Esta é a autêntica arca do tesouro do capitão Cimitarra? – interrogou Beto.
 - É claro! – respondeu o diretor ligeiramente irritado. – Naturalmente! Tudo o que há aqui é autêntico!
 - Pois esta arca não – afirmou Cigarra. – Consegue perceber as diferenças no postal?
- Fez-se silêncio na sala.
- Crianças, isto é incrível! – exclamou desconcertado o diretor. – Como é possível? Essa arca é falsa! Estou horrorizado! Sinceramente, chocado!
 - Emprésteme sua lupa – pediu Beto.
- Perplexo, o diretor tirou a lupa do bolso de sua camisa. Beto colocou-a exatamente no centro, bem em cima da fechadura.
- Nossa! – Disse rindo. – O ladrão nem ligou para o aviso do Cimitarra.
- (BLIESENER, 1996, p.14)

Nada mais é dito acerca do aviso do Capitão Cimitarra nessa página, nem sobre sua natureza, ou qualquer outra informação de qualquer tipo. Simplesmente não somos informados de mais nada através da linguagem textual. É apenas através da ilustração (Figura 3) que se revelam as informações completas, como, por exemplo, o fato de Beto ter posicionado a lupa sobre a fechadura da arca presente na fotografia do cartão postal e não sobre a fechadura da arca falsificada deixada no museu; e de o referido aviso do Capitão Cimitarra estar presente em uma inscrição colocada em uma placa logo abaixo da fechadura da arca original.

É interessante observar ainda que Bliesener teve o cuidado de desenhar – na ilustração – a lupa do diretor em volta da inscrição semiapagada – que é precisamente o enigma a ser desvendado nessa página do livro –, possivelmente com o objetivo de aumentar a integração do leitor com o texto, fazendo com que ele tente desvendar o mistério da mesma forma que os detetives, ainda que a lente de aumento usada pelo leitor seja gráfica e não física.



Figura 3



Fonte: BLIESENER, 1996, p.15

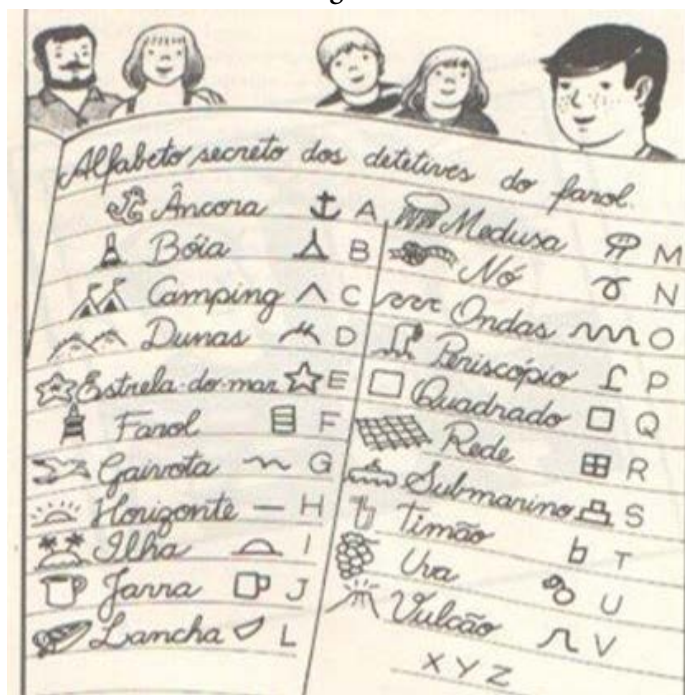
Uma vez mais é imprescindível que a ilustração e o texto verbal estejam presentes e em diálogo para que a experiência leitora se dê de maneira completa, uma vez que, mesmo estando a transcrição do aviso do Capitão Cimitarra na página imediatamente seguinte, a ausência da imagem comprometeria de forma significativa a leitura, uma vez que apenas através da ilustração que se revelam diferentes elementos narrativos, ausentes do registro textual.

FUNÇÃO DE AMPLIFICAÇÃO

A terceira e última função sobre a qual nos debruçaremos no presente artigo é a de amplificação, onde uma das instâncias diz mais do que a outra, sem que haja contradição ou repetição. Essa função aparece em diferentes momentos da narrativa – a ilustração apresentada no item anterior poderia também ser trazida aqui –, mas os mais significativos estão nos enigmas em que são escritos textos cifrados com um código de símbolos intitulado “Alfabeto secreto dos detetives do farol” (Figura 4).



Figura 4



Fonte: BLIESENER, 1996, p.68

Para nos atermos a um único exemplo, trazemos o episódio em que o delegado Soto – figura adulta de autoridade à qual os detetives, sendo crianças, recorrem em suas investigações para efetuar a prisão dos criminosos descobertos – está com os irmãos na delegacia, investigando sobre o paradeiro do carpinteiro local, suspeito de ter feito a arca falsa para o museu, e conseqüentemente de estar envolvido no roubo de alguma maneira.

Quando é informado do álibi do carpinteiro, o delegado Soto não informa diretamente os detetives, mas sim escreve para eles uma mensagem cifrada (Figura 5) com o seu código secreto, que só poder ser compreendida com a consulta do mesmo ao final do livro.



Figura 5



Fonte: BLIESENER, 1996, p.22

Uma vez mais, não é possível que o texto verbal prescindia da ilustração, posto que mesmo havendo a resposta do enigma na página seguinte à de sua proposição – confirmando o álibi do carpinteiro – a ausência da imagem comprometeria a experiência leitora completa, uma vez que seria rompida a antecipação e curiosidade do leitor em decifrar a mensagem símbolo a símbolo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos o presente artigo nos questionando acerca das relações que se estabelecem entre texto e imagens nas narrativas de *Os detetives do farol*, de Klaus Bliesener, e se seria possível uma experiência de leitura completa sem que ambas as linguagens – verbal e gráfica – estejam presentes e em permanente diálogo.

Partindo dessa questão geradora, tomamos como principal referencial teórico as formulações de Sophie Van der Linden acerca dos livros ilustrados – categoria na qual





se encaixam as obras de Klaus Bliesener aqui estudadas – no que tange às relações entre texto e imagem, e também acerca das funções que texto e imagem podem ocupar em um livro ilustrado.

Selecionamos as três funções apresentadas por Linden – completiva, de revelação, e de amplificação – mais presentes em *Os detetives do farol*, e as usamos como critério para analisar algumas das ilustrações trazidas por Bliesener verificando se texto e imagem poderiam prescindir um do outro para uma experiência leitora completa das aventuras do trio de detetives.

Observamos, em cada um dos exemplos trazidos no presente artigo, que, embora o texto sempre traga as respostas dos enigmas propostos pelas imagens nas páginas anteriores, não seria possível prescindir das ilustrações em momento algum, posto que muito se perderia da narrativa, pensada para ser de interação entre leitor e texto lido, e não para ser consumida de forma passiva.

Assim sendo, consideramos que *Os detetives do farol* pode ser considerado um livro ilustrado de fato, uma vez que seria extremamente difícil – para não dizer impossível – que se tivesse uma experiência leitora completa das aventuras de Guto, Cigarra e Beto sem que texto e imagem estejam em perfeita harmonia e diálogo, entre si e com o leitor.

REFERÊNCIAS

BLIESENER, Klaus. **Os detetives do farol em Velhas peças, velhos truques e Fantasma na colônia de férias**. Tradução de Adriana Rodriguez. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Os detetives do farol em Contrabandistas no barco e Um roubo quase perfeito**. Tradução de Josely Viana Batista. São Paulo: Ática, 2002.

CALDIN, Clarice Fortkamp; CUNHA, Miriam Figueiredo Vieira da; FLECK, Felícia de Oliveira. Livro ilustrado: texto, imagem e mediação. In: **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.21, n.1, p.194-206, jan./mar. 2016.

FREITAS, Neli Klix; ZIMMERMANN, Anelise. O livro ilustrado e a imaginação: escritor, ilustrador e leitor em uma trama interativa. In: **Perspectiva**. Florianópolis. v.36, n.1, p.137-150, jan./mar. 2018.

LINDEN, Sophie. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LEITURA DE CONTO POR IMAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL: MOVIMENTO DIALÓGICO E A CONSTITUIÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Gisele de Assis Carvalho Cabral
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo traz o recorte de ações de campo selecionado com o objetivo de relatar, descrever e analisar parte de uma das práticas de leitura literária realizada com uma turma de 5º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Marília, a partir da leitura da obra *A Bela e a Fera: conto por imagens*, de Rui de Oliveira. A prática ocorreu em dois momentos: 1. A leitura individual, ou em duplas, no qual foi observado e analisado o modo como as crianças leem o livro de imagens sem intervenções/interações de outros; 2. A conversação literária sobre a obra durante um Encontro Dialógico, procedimento pedagógico da ação docente e experimento de pesquisa, em que consistiu em explicitar o modo como as crianças se apropriam do ato humano de ler o livro de imagem a partir de sua interação com a professora e com os e as colegas.

Como justificativa para o presente tema aqui desenvolvido – a leitura de imagens a partir da dialogicidade como favorecedora da constituição da criança leitora – reporto-me à Revisão da Literatura realizada à época do Mestrado, o que propiciou conhecer as últimas pesquisas realizadas, tais como Luizari, 2019; Spengler, 2017; Araújo, H., 2016; Araújo, M., 2016; Lorenzet, 2016; Fellipin, 2015; Nunes, 2013, relacionadas à exploração do livro de imagem. Algumas delas manifestaram a urgência em subsidiar as e os docentes no ensino do ato de ler a imagem na escola como condição básica em busca da formação da criança leitora, visto que o bom livro de imagem possibilita a compreensão das múltiplas linguagens, tais como a arte, o teatro, a música, a dança etc., porque tece um diálogo com elas.

Pensando na educação do olhar a fim de reunir elementos fundamentais para o ensino do ato de ler a imagem, este texto tem o propósito de apresentar algumas possibilidades de exploração para a compreensão da obra selecionada a partir da dialogicidade/conversação literária. A imagem, por ser uma linguagem complexa, demanda que a professora ou o professor crie situações que possam ampliar o conhecimento prévio das crianças e oferecer-lhes novos instrumentos para atribuir sentidos às imagens compondo uma narrativa coerente. A esse respeito, Oliveira (2008, p. 29) enun-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

cia que: “Assim como existe uma sintaxe das palavras, existe também uma relativa sintaxe das imagens. Logicamente que para ‘ler’ uma imagem é impossível adotar um método rígido, um sistema, por exemplo, que avalie unicamente as questões estruturais – ritmo, linha, cor, textura etc.” Desse modo, o artista assume que, apesar de não existir uma receita para ler imagens, é possível criar um processo flexível para lê-las “a partir do momento em que os aspectos formais das ilustrações forem melhor compreendidos” (Oliveira, 2008, p. 31).

Por essa ótica, para a leitura plena do livro de imagem, considerado como um conjunto de sentidos, constituindo uma narrativa composta exclusivamente por imagens, é fundamental que as crianças sejam introduzidas no ambiente das imagens/ilustrações para que vejam mais do que uma reunião de desenhos e cores sobre a folha de papel. Que, ao relacionarem vários elementos desde a primeira até a quarta capa da obra, enxerguem sentidos ao produzirem muitas possibilidades de significados culturais e artísticos, dessa forma, ampliando o olhar estético e sensível, contribuindo para o próprio desenvolvimento como sujeitos humanizados, críticos e emancipados.

No que tange à dialogicidade ou conversação literária, quando a criança lê uma obra literária em seu momento individual, ela dialoga com o autor ou a autora, mesmo inconscientemente, de modo que estabelece trocas dialógicas entre ela – ao fundir os seus pensamentos com o texto – e o escritor ou a escritora. Entretanto, após essa primeira leitura, essas trocas/interações podem ser amplificadas à medida que o diálogo for estendido a mais consciências. Ao se tratar da sala de aula, cujo espaço é variado por abarcar tantos seres expressivos e falantes (Bakhtin, 2017) que podem externar os seus pensamentos, conhecimentos, as trocas dialógicas/conversação literária podem ser muito mais ricas e propiciadoras de uma compreensão mais profícua.

A metodologia investigativa foi a análise do livro referido bem como a observação, registro e análise dos enunciados das crianças, segundo a perspectiva da filosofia da linguagem ao cotejar ideias de estudiosos da Literatura Infantil, ilustração e imagem como Ramos (2013), Nikolajeva; Scott (2011), Oliveira (2008), Linden (2011) e outros.

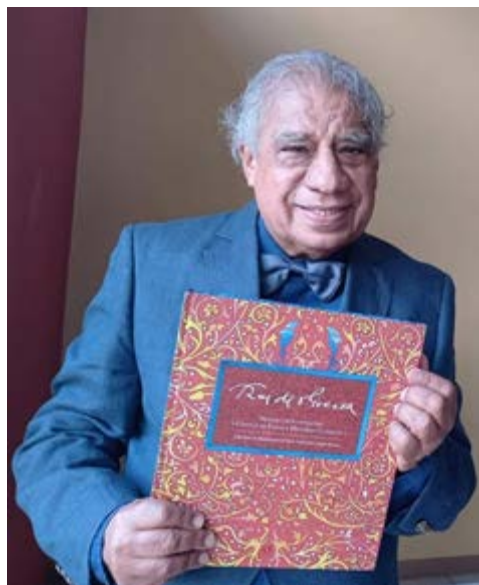


A OBRA UTILIZADA E O ILUSTRADOR

Figura 1 - Primeira capa da obra *A Bela e a Fera*



Figura 2 - O ilustrador Rui de Oliveira (abril/2023)



Fonte: Rui de Oliveira » (English) The Art of the Book e arquivo pessoal da autora

A obra *A Bela e a Fera – conto por imagens*, de Rui de Oliveira, foi selecionada em virtude de ter sido analisada na Dissertação de Mestrado (CABRAL, 2022) em cuja trajetória pude verificar a distinta produção estética e ideológica, sendo de grande valia ser explorada pelas crianças. Com cinquenta e seis páginas, a obra possui cerca de 27 cm por 22,5 cm no formato vertical. Foi publicada, pela primeira vez em 1994, pela Editora FTD, com a qual obteve o *Prêmio Jabuti de Ilustração* em 1995 e o *Prêmio Luis Jardim – FNLIJ – Melhor livro sem texto*, no mesmo ano; e publicada pela segunda vez pela Editora Nova Fronteira, em 2015.

O ilustrador Rui de Oliveira nasceu na cidade do Rio de Janeiro, onde vive atualmente. Em relação à sua vida acadêmica e profissional, formou-se em Artes Gráficas na Escola de Belas Artes (EBA) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em Pintura no Museu de Arte Moderna (MAM) e em ilustração em Budapeste, Hungria. Kursou o Doutorado em Artes Visuais na Universidade de São Paulo (USP). Foi Diretor de Arte da TV Globo e trabalhou como professor na EBA por trinta anos. Além disso, é pesquisador da arte de ilustrar há mais de quarenta anos com mais de cem livros ilustrados publicados e mais de quatrocentas capas de livro ilustradas.

O livro aludido é um entre os sete livros de imagem publicados pelo artista e apresenta uma grande complexidade estética por ser criado a partir de um conto de fadas, porém exclusivamente por ilustrações. Sua representação artística fora detalhada e in-





tencionalmente inspirada na perspectiva do estilo *Art Nouveau* de William Morris, cuja composição é caracterizada por letras e formas adornadas, bem como aspectos curvilíneos, lembrando elementos semelhantes a vegetais, o que possibilita à criança leitora uma experiência literária e estética. A esse respeito:

Quando se compõem a partir de características e recursos que são próprios do literário, o livro de imagem estabelece-se esteticamente como um gênero em meio às outras tantas manifestações literárias. Privilegiando a visualidade, essas narrativas ampliam e surpreendem o literário, fazendo com que o espaço das páginas seja um produtivo lugar de experimentação expressiva e narrativa, no qual o leitor, sensibilizado para a leitura nesse jogo estético, compreende a mensagem que a imagem traduz (Spengler; Debus, 2018, p. 79).

Embora se trate de um conto de fadas conhecido, as crianças não estão habituadas com esse tipo de obra. Assim, cabe ao leitor ou à leitora mais experiente criar condições para que as pequenas leitoras vejam para além da descrição de cenas e personagens, ou seja, que possam atribuir sentidos e chegar à compreensão, uma vez que

a possibilidade de instrumentar-se para instigar as crianças para a aproximação cada vez mais efetiva com a literatura de qualidade, permitindo que tenham acesso e interajam com todas as linguagens das quais essa literatura infantil se constrói, como modos de poder (re)organizar e conhecer novos elementos para compreender o mundo da maneira mais humana possível (Spengler; Debus, 2018, p. 89).

Acerca das características artísticas do livro de imagem, Nikolajeva e Scott (2011, p. 25) argumentam que “é uma forma extremamente complicada, já que demanda que o leitor/espectador verbalize a história. Um livro-imagem pode mostrar diferentes graus de sofisticação, dependendo da quantidade e da natureza das lacunas textuais (ou melhor, iconotextuais, visuais)”. Sendo assim, Ramos (2013, p. 2019, p. 109) arremata afirmando que “os livros de imagens são um convite a uma forma de coautoria. A interação do leitor torna-se mais imprescindível do que em qualquer outro tipo de livro para a elaboração da narrativa”.

PRÁTICA DE LEITURA DA OBRA POR UMA TURMA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Havia dezessete exemplares da obra em sua segunda edição à disposição das crianças. A exploração ocorreu em dois momentos distintos:

1. Livre exploração do livro – individual ou em duplas – pelas crianças de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, de dez e onze anos.

2. Conversação literária – professora e crianças – em um dos Encontros Dialógicos efetuados pela turma.

A seguir duas situações de falas realizadas no primeiro momento cujo objetivo foi observar e analisar o modo como as crianças leem o livro de imagens sem intervenções/interações de outros. As crianças foram identificadas pela inicial dos seus nomes como forma de garantir o anonimato delas, sendo a professora-pesquisadora identificada pela letra P:

Situação 1 -

M.H.: Tem partes também que não dá pra entender o que acontece.

P: Por que você acha isso?

M.H.: Porque aqui eu não consigo entender o que está acontecendo. Só mostra ele [Fera] apontando pra folha, e ele [pai da Bela] cheirando a flor [página dupla 18-19].

Situação 2 -

F E.: Ô, prô, ela tá chorando?

P: O que você acha?

L: Eu acho que ela tá sorridente.

F E: Eu acho que ela tá chorando.

P: Você acha que ela tá chorando? E você, L, acha que ela tá sorridente, feliz, por quê?

F E: Ele acha que ela tá sorridente porque ela tá se casando.

P: Ah...

F E: Ela tá segurando até a rosa.

P: Uma rosa.

A: Eu acho que ela tá muito feliz, emocionada, porque ela tá se casando. Muito muito muito feliz [página dupla 30-31].

Figura 3 - Página dupla 18-19



Fonte: Rui de Oliveira » (English) The Art of the Book

Figura 4 - Página dupla 30-31



Fonte: Rui de Oliveira » (English) The Art of the Book





Refletindo sobre essas duas situações, efetivadas antes da conversação literária, é possível dizer que algumas crianças apenas descrevem a cena, sem relacionarem os vários elementos presentes na obra. Sem produzir essas relações sugeridas pelo ilustrador por meio de símbolos, pistas e representações, a criança não consegue chegar à compreensão, por isso algumas crianças atribuem sentidos discrepantes para uma mesma imagem (está chorando ou sorrindo). Na verdade, não sabem como fazer isso. Desse modo, não constroem sentidos ou constroem apenas parte dos significados necessários para compreenderem toda a narrativa.

Cosson (2022, p. 36), ao defender o letramento literário na escola, enfatiza que “Selecionado o livro, é preciso trabalhá-lo adequadamente em sala de aula. Já sabemos que não basta mandar os alunos lerem”, por isso, reforço a necessidade da intervenção de leitores e leitoras mais experientes, no caso, a professora, a fim de criar condições às crianças para que possam perceber os tantos elementos e relacioná-los.

2º MOMENTO: CONVERSAÇÃO LITERÁRIA

Situação 1 - realizando inferências a partir da primeira capa do livro

P: Crianças, eu quero que vocês agora fechem o livro e olhem a capa. Sabem por quê? É a primeira coisa que a gente olha. A capa, o que tem na capa?

Crianças: A Bela e a Fera. A: Parece um cachorro.

P: Parece um cachorro? Porque é uma... A: Fera.

P: Se é uma fera, é um animal.

F: Prô, eu acho que é um jacaré porque é verde.

P: É Fera porque é uma coisa feia mesmo que dá medo. A ideia é essa, é dar medo. Por isso uma ilustração tão horrenda, tão impactante. Os dois estão olhando pra quem?

F: Pra nós.

P: Pro leitor. A mãozinha da Bela está onde? L: No peito dele.

P: A mão direita está no peito dele, e a mãozinha esquerda está na mão dele. Isso é importante. Se ela está com a mãozinha no lado esquerdo dele, esse lado aqui representa o quê?

A: Coração.

P: O coração. O que ela pode estar dizendo aí pra gente? F: Ela namora ele.

P: Tem uma relação de amor entre os dois? F: Sim.

A: E ela gosta da Fera. P: O coração diz o quê? F: Diz amor.

P: Aqui está escrito “A Bela e a Fera” [apontando para o título] e tem uns desenhos. Aqui é o próprio ilustrador que faz esse desenho. A gente chama de *lettering*. Tem o título, o nome do ilustrador, está escrito “conto por imagens”. Então tem essa imagem aqui pra dizer pra gente que vai falar... Sem ler o livro, só olhando a capa, a gente sabe do que vai se tratar o texto?

Crianças: Sim.

Aqui o objetivo foi direcionar o olhar das crianças para os paratextos, a começar pela primeira capa, a qual, como diz Linden (2011, p.57), “transmite informações que permitem apreender o tipo de discurso, o estilo de ilustração, o gênero... situando assim o leitor numa certa expectativa”.

As crianças, a partir dos questionamentos, foram observando e construindo as relações para inferir a temática da obra. Observaram a presença de narradores visuais intrusos porque os personagens olham para o leitor e a leitora como se fosse um convite à leitura, ao desvendar dessa relação entre uma jovem bela e um animal, cujos trajes são sofisticados. É importante destacar que essas relações ultrapassam a mera descrição dos personagens e do cenário. Quando as crianças são questionadas sobre o que estão vendo e são levadas a pensar para além disso, a partir das perguntas feitas – por exemplo, ao dizerem acerca da posição das mãos da Bela em relação ao peito da Fera – começam a refletir sobre os significados dessa posição que não é uma mera escolha do ilustrador, uma vez que ele teve um projeto de dizer com essa atitude.

Situação 2 – atribuindo sentidos à imagem da página 13 da obra

P: Se a gente voltar aqui, pega o livro, abre o livro, na página 13, o que a gente vê de diferente? Agora eu vou acrescentar informações. A Bela está em primeiro plano de novo, ela está feliz, está triste, está como?

A: Ela está chorando.

P: Por que ela está chorando?

A: Bem aqui dá pra ver a lágrima.

P: Isso. Porque aqui tem uma lágrima no rosto dela. O pai vai sair [...] O que as irmãs estão fazendo aqui?

A: Elas estão tipo olhando, vendo o pai ir embora. P: Elas estão tristes como a Bela?

Crianças: Não.

M.H.: Elas estão felizes porque ele não vai mais poder proteger a Bela. P: E as outras estão se importando?

A: Não.

MV: Na primeira página, está mostrando seis irmãs, e nesta [13] só aparecem cinco.

P: A M fez uma observação muito importante. Na primeira página aparecem seis mulheres, e a gente disse que eram seis filhas. Nesta aqui [13] estão aparecendo cinco, mas tinham seis rosas lá. Será que são irmãs mesmo? Será que está faltando alguém?

FAp.: Uma delas é a mãe.

P: Pode ser que uma delas seja mãe? Será? A: Não é.

An: Eu acho que esta menina aí é uma das irmãs porque não é igual à Bela.



Figura 5 - Página 13 do livro *A Bela e a Fera*



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Os questionamentos suscitaram às crianças uma observação com mais afinco em relação aos elementos presentes na cena, assim, elas puderam estabelecer novas relações para responderem as perguntas. Porém, não se tratava de questões prontas para verificar se as crianças estavam compreendendo, e sim de questões que foram geradas no momento da conversa, do diálogo.

P: Agora eu pergunto pra vocês [referindo-se à página ...] O que vocês veem? A: Um castelo.

P: Um castelo? A: Rosa.

M.: Uma cor chamativa.

A: Uma fera com um castelo rosa?

P: Ah lá... Uma fera com um castelo rosa?

A: Para atrair as princesas. E tem outra coisa: lá dentro do castelo, numa janela, dá pra ver uma pessoa.

P: A F Ap falou isso: “Professora, tem alguém na janela do castelo”. A: É a Fera, professora!

P: É a Fera. Agora, eu pergunto pra vocês: um castelo rosa, tão bonito, chamativo, e uma fera lá dentro. Por quê?

A: Eu acho que antes aconteceu alguma coisa pra ficar assim: uns tons mais vibrantes. Antes, a Fera era mais feliz, nem era fera na verdade, era um príncipe. A Bruxa que transformou em fera, antes acho que ele tinha uma mulher, não sei, antes entrava sol, era mais feliz lá, aí aconteceu alguma que se transformou em fera e ficou triste porque ela não podia, tipo, ficar com ninguém. É porque é uma fera, né, gente, quem ia querer ficar perto de uma fera?



M: Pra ele virar príncipe ia precisar de alguém. P: [...] Esse castelo lembra o quê?
 L: Eu lembro do castelo Rá-tim-bum.
 P: Alguém se lembra de mais outra coisa? A: Me lembra felicidade.

Figura 6 - Página dupla 14-15 do livro *A Bela e a Fera*



Fonte: Rui de Oliveira » (English) The Art of the Book

Nesse momento do diálogo, as crianças foram relacionando o que já sabiam com as informações novas, ou seja, conectando o conhecimento prévio com o que estavam vendo. No entanto, antes, na primeira leitura, não conseguiram criar essas relações que somente foram acontecendo à medida que o diálogo foi se efetivando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como enunciado anteriormente, sendo parte de uma pesquisa maior, alguns resultados foram alcançados considerando a leitura de imagens a partir da conversação literária como contribuidora para a constituição da criança leitora. A leitura do livro de imagem de qualidade literária contribui para:

- » A humanização e a emancipação do leitor e da leitora porque possibilita a troca, o compartilhamento de informações e conhecimento, a experiência estética e literária, bem como a experiência da alteridade, o que favorece ouvir e respeitar diferentes pontos de vista e construir o seu próprio;
- » O desenvolvimento da imaginação e da criatividade pela pluralidade de leituras devido às lacunas deixadas pelos ilustradores e pelas ilustradoras;
- » O desenvolvimento da oralidade e a ampliação do conhecimento estético e cultural (aumento do acervo imagético de cada pessoa);
- » Elaboração de histórias tanto orais como escritas, conforme as necessidades e as expectativas da criança;
- » A apropriação das riquezas da cultura humana.





Como conclusão: o ato de ler imagens apresenta contribuições imprescindíveis à constituição do leitor literário por ampliar as possibilidades de compreensão, portanto, deve haver tempo e espaço garantidos na escola.¹

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marília Maria Menon. **O livro de imagem: análise estética do PNBE 2014. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.**

ARAÚJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. **Processos de criação e leitura de livros de imagem: interlocuções entre artistas e crianças. 2016. 305 f. Tese (Doutorado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.**

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

CABRAL, Gisele de Assis Carvalho. **A arquitetônica do ato de ilustrar de Rui de Oliveira: contribuições dos livros de imagem para a formação do pequeno leitor.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática. 2. ed.** São Paulo: Contexto, 2022.

FELLIPIN, Vera. **O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças do ensino fundamental. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.**

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LORENZET, Fabiana Lazzari. **Leitura literária da narrativa visual na educação infantil. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.**

¹ Trata-se do resultado parcial de uma das etapas de coleta e geração de dados da pesquisa de Doutorado – junto à linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília) – em andamento, sob a orientação da Professora Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, cujo título provisório é “Leitura do livro ilustrado no Ensino Fundamental: movimento dialógico e a constituição do leitor literário”. O objetivo geral da pesquisa é compreender as contribuições geradas pela aprendizagem do ato de ler o livro ilustrado, a partir de trocas dialógicas estabelecidas entre criança-obra, criança-criança, criança-professora no processo de constituição do leitor literário.

LUIZARI, Gabriele Góes da Silva. **Uma imagem, uma história:** como as crianças compreendem o livro de imagem. 2019. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2019.

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

NUNES, Marília Forgearini. **Leitura mediada do livro de imagem no Ensino Fundamental:** letramento visual, interação e sentido. 2013. 256 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

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

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. **Alçando voos entre livros de imagem:** o acervo do PNBE para a Educação Infantil. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; DEBUS, Eliana Santana Dias. Os livros de imagens para crianças pequenas: um olhar sobre o acervo do PNBE para a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 72-93, jan./mar. 2018.



NARRAR E RECORTAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ARTE EM PAPEL DE HANS CHRISTIAN ANDERSEN

Felipe Vilmar da Motta Veiga

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Que Hans Christian Andersen é o autor de alguns dos contos de fadas mais populares e mais influentes da nossa cultura, como “A pequena Sereia” e “O patinho feio”, isso todos nós sabemos. O que menos gente sabe é que o escritor dinamarquês foi também, desde sempre, uma espécie de *showman*, ou, em todo caso, um mestre do entretenimento. E não é à toa que uma autobiografia ficcional, publicada pelo autor quando tinha ainda 30 anos, leva o título de *O Improvisador*.

Segundo Otto Maria Carpeaux (2012, p.198), Andersen começou a escrever contos de fadas para divertir os filhos de seus amigos e conhecidos. A partir do fim dos anos 1830, entretanto, tendo já conquistado fama considerável, o escritor passou a ser convidado por membros da alta burguesia de Copenhague, e por duques e princesas de toda a Europa, para passar temporadas junto a suas famílias, na condição especial de contador de histórias, de conversador exímio ou, simplesmente, de companheiro divertido e espirituoso.

Andersen não apenas escrevia, como também narrava ao vivo suas histórias. Nos ricos salões dos anfitriões que o hospedavam, perante uma plateia composta sobretudo por crianças e mulheres, ele tecia narrativas que mesclavam eventos de sua própria vida e acontecimentos extraídos dos livros de fantasia, criaturas do imaginário maravilhoso e paisagens que havia visto ao longo de suas muitas viagens.

A contação de histórias, porém, está longe de ser o único talento do nosso autor. Na verdade, à maneira de tantos escritores do século XIX, Andersen era um *multiartista*. Confeccionava bonecos e peças de roupa para o teatro de marionetes, fazia desenhos às vezes com técnicas para lá de experimentais, produzia colagens com papel. E foi com papel, aliás, que ele desenvolveu seu trabalho plástico mais notável e prolífico: a arte do recorte.

É assim que, nas próximas páginas, com o auxílio de pensadores como Walter Benjamin e de pesquisadores que já empreenderam a tarefa de estudar os recortes de Andersen, como Anne Buschhoff e Klaus Müller-Wille, faremos uma tentativa de interpretação de algumas de suas obras em papel. O principal livro que inspirou as reflexões a seguir, e de onde foi extraída a maioria das imagens que constam neste artigo, é uma publicação em língua alemã, de 2018: *Hans Christian Andersen: Poet mit Feder und Schere*. (Figura 1).



Literatura Infantil
e Juvenil

Mudanças em movimento

Figura 1: Capa do livro *Hans Christian Andersen: Poet mit Feder und Schere*



Fonte: *Hans Christian Andersen: Poet mit Feder und Schere*, 2018



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

A PERFORMANCE DO NARRADOR

Contam algumas testemunhas que, à medida em que ia narrando histórias, Andersen frequentemente manejava uma folha de papel dobrada na qual, com o auxílio de uma tesoura, realizava recortes em diversos formatos. Depois, terminada a narração, presenteava a plateia com as figuras delicadas e esquisitas que nasciam dessas tesouradas, figuras que iam desde palácios orientais a rostos diabólicos ou divinos, além dos mais variados símbolos.

Alguns relatos da época nos ajudam a vislumbrar a cena. Com base em uma carta de sua irmã mais velha, a filha do pintor alemão Wilhelm Kaulbach, Josefa Dürck-Kaulbach, reconstitui assim a atmosfera das performances de Andersen:

Depois do jantar, o poeta, que não era fumante, retirava-se para o salão conosco, as damas, e pedia uma tesoura e uma grande folha de papel. Ele costumava dobrar a folha muito cuidadosamente com seus dedos macios e flexíveis, e recortava com grande habilidade as coisas mais encantadoras, que distribuía para nós. Durante esse tempo, discorria sobre sua vida, e então, involuntariamente (ao que parecia), deixava o solo firme da existência e flu-

tuava para o mundo dos contos de fadas, carregando todas nós consigo em suas asas abertas. (*apud* BUSCHHOFF, STEIN, 2018, p.66, Tradução Nossa).¹

Uma performance narrativa de tal modo versátil e dinâmica nos faz pensar, junto a Walter Benjamin (2018, p.148), na arte de narrar enquanto “forma artesanal de comunicação”. Sem dúvida, semelhante aspecto da narração repercute no trabalho simultâneo do recorte em papel, uma atividade manual, que demanda paciência, precisão e improviso.

Durante suas apresentações, como acabamos de ver na descrição da senhorita Kaulbach, Andersen deslizava quase que imperceptivelmente do âmbito da existência terrena para os ares mágicos da fantasia. Envolvido numa dupla tarefa de ficcionalização — ao mesmo tempo *narrando* e *recortando* —, ele misturava o relato de suas vivências e memórias a elementos oriundos do imaginário feérico.

Ora, o próprio Andersen não cansava de repetir que sua vida era um conto de fadas; para ele sonho e realidade estavam intimamente vinculados, a ponto de se confundirem um com o outro. Assim, se é verdade que os enredos de seus contos podem ser considerados repetições e variações dos temas de sua vida, também os motivos presentes nos recortes em papel dizem muito sobre a personalidade e o processo criativo do autor.

Daí que, nesses recortes, deparemos com cupidos e pierrôs, bailarinas em palcos de teatro, borboletas, cisnes e moinhos de vento, dispostos em jogos de simetria e espelhamento, contraponto e ambiguidade que caracterizam igualmente as histórias narradas por ele.

PRIMEIRO GRUPO DE RECORTES: O TEATRO

Filho de um sapateiro e uma lavadeira da cidade de Odense, Andersen, quando criança, tinha o hábito de costurar vestimentas para os bonecos do teatro de marionetes que seu pai lhe havia construído. Ao passo que a mãe, pensando no futuro do filho, enxergava na prática da costura um bom aprendizado para a profissão de alfaiate, o pai constantemente reiterava seu desejo de ver o menino fazer carreira nos palcos.

Andersen bem que tentou, mas não deu certo nem como ator, nem como dramaturgo. Mesmo assim, o palco continuou a simbolizar para ele o espaço lúdico por excelência, o lugar onde podia dar livre curso à imaginação, contornando as adversidades da vida: a pobreza na infância, as decepções amorosas na juventude, e as críticas que recebeu na maturidade. (Figuras 2 e 3).

¹ No original: “Nach Tische zog sich der Dichter, welcher nicht rauchte, mit uns Damen in den Salon zurück und bat um eine Schere und einen großen Bogen Papier. Letzteres legte er sehr sorgfältig mit seinen weichen, geschmeidigen Fingern oftmahls zusammen und schnitt mit großem Geschick die reizendsten Sachen aus, welche er an uns verteilte. Dabei erzählte er von seinem Leben, um dann unwillkürlich (wie es schien) den festen Boden des Daseins zu verlassen und ins Märchenland hinüberzuschweben, uns alle auf seinen ausgebreiteten Flügeln mit sich tragend.”



Figura 2: Palco de teatro



Fonte: Hans Christian Andersen: *Poet mit Feder und Schere*, 2018, p. 148

Figura 3: Palco de teatro



Fonte: Hans Christian Andersen: *Poet mit Feder und Schere*, 2018, p. 149

As bailarinas que vemos aí, dançando sobre o palco, são figuras típicas dos seus recortes. Mas elas não aparecem somente no tablado, senão também em outras circunstâncias mais inusitadas.



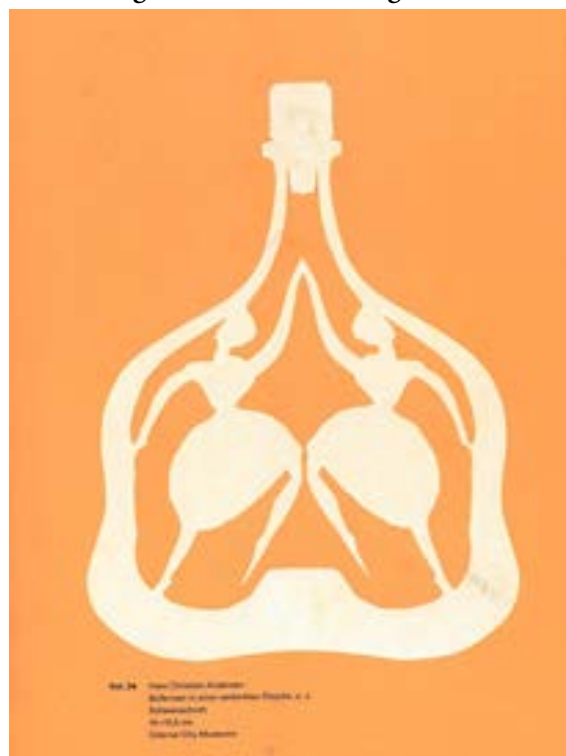
**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

SEGUNDO GRUPO DE RECORTES: AS BAILARINAS

Encontramos bailarinas, por exemplo, dentro de uma garrafa de vidro, no cesto de um balão de ar, nas asas de uma borboleta (Figuras 4, 5 e 6). E aqui topamos, aliás, com outro símbolo recorrente desta arte em papel: precisamente a borboleta. Por meio dela, como diz Anne Buschhoff (2018, p.128, Tradução Nossa), “Andersen retratou uma conexão entre a dança e a alma, já que a substância desta última era tradicionalmente representada sob a forma de uma borboleta, em consonância com a antiga ideia da alma como um sopro de ar”.²

Não seria demais recordar, a propósito, a crença do nosso autor na imortalidade da alma humana. “A alma não pode morrer” (apud AKSGÅRD, MÜLLER-WILLE, 2018, p.72, Tradução Nossa), é o que lemos no poema transcrito em sua lápide no Cemitério Assistens, em Copenhague.

Figura 4: Bailarinas na garrafa



Fonte: Hans Christian Andersen: *Poet mit Feder und Schere*, 2018, p. 147

² No original: “Durch den Schmetterling stellte Andersen zugleich Einen Zusammenhang zwischen Tanz und Seele dar, wurde doch die geistige Substanz der menschlichen Seele traditionell in Gestalt eines geflügelten Wesens oder Schmetterlings dargestellt, entsprechend der Vorstellung von der Seele als Lufthauch”.



Figura 5: Bailarinas no balão



Fonte: *Hans Christian Andersen: Poet mit Feder und Schere*, 2018, p. 156

Figura 6: Bailarinas na borboleta



Fonte: *Hans Christian Andersen: Poet mit Feder und Schere*, 2018, p. 150



TERCEIRO GRUPO DE RECORTES: OS MOINHOS DE VENTO

Outra figura que reaparece com frequência nos recortes de Andersen é o moinho de vento. De fato, os moinhos são construções características da paisagem dinamarquesa, e exerceram forte impressão sobre o escritor ainda durante a infância na cidade natal. Conforme ele mesmo conta, “Quando os sinos badalavam à noite, eu ficava sentado ali, contemplando a roda do moinho e cantando minhas improvisações” (apud BUSCHHOFF, STEIN, 2018, p.124, Tradução Nossa).³

Desse modo, tanto em sua arte narrativa quanto em sua arte em papel, o moinho de vento está ligado ao processo criativo e à fatura poética. Dotado aqui de uma face antropomórfica e de outros atributos humanos, era uma representação dos poetas e artistas, o que significa que constituía uma espécie de alter ego de Andersen. (Figuras 7 e 8).

Figura 7: Moinho de vento com bailarina



Fonte: Hans Christian Andersen: *Poet mit Feder und Schere*, 2018, p. 157

³ No original: “Wenn nun am Abend die Glocken läuteten, saß ich versunken in wunderliche Träume da, blickte das Mühlrad an und sang meine Improvisationen”.



Figura 8: Moinho de vento com borboleta



Fonte: Hans Christian Andersen: *Poet mit Feder und Schere*, 2018, p. 158

De resto, basta um olhar rápido para constatarmos a presença de uma bailarina e de uma borboleta em duas versões do motivo do moinho. Isso nos permite afirmar que, assim como em suas histórias, Andersen tinha um certo conjunto de motivos que ele sempre repetia e recombina nos recortes em papel, criando, em cada caso, um novo contexto de interação entre tais elementos. As variações de um mesmo motivo, inclusive, reforçam o caráter ambíguo e a pluralidade de sentido dos símbolos recortados.

QUARTO GRUPO DE RECORTES: OS ARABESCOS

Certamente, no entanto, os trabalhos mais sofisticados e complexos são aqueles que Andersen classificava como *arabescos*. Eram recortes com vários eixos de simetria, que continham inúmeros motivos do seu repertório feérico e que hão de lembrar, para alguns de nós, um belo tecido rendado. (Figuras 9 e 10)



Figura 9: Arabesco



Fonte: Hans Christian Andersen: *Poet mit Feder und Schere*, 2018, p. 173

Figura 10: Arabesco



Fonte: *A magia do manuscrito*, 2019, p. 160-1



Dentre as figuras que aparecem aí — além das máscaras da tragédia que vimos acima do palco de teatro, e além dos rostos grotescos e diabólicos que manifestam, talvez, a preferência do autor pelo lado sombrio do ser humano —, encontram-se também pierrôs e cisnes.

Ora, que os cisnes representavam o anseio de Andersen de ser reconhecido pelo que ele realmente era e pelo que amava fazer, isso é algo que o enredo de “O patinho feio”, entre outros, sugere. Quanto ao pierrô, o personagem da Commedia dell’Arte e dos folguedos populares parece ser mais uma imagem do próprio poeta, cujas alegrias coexistiam com as tristezas, e cujos sucessos não faziam esquecer os fracassos.

Porém, como observam Ejnar Stig Askgård e Klaus Müller-Wille (2018, p.70), se o autor chamava esses grandes arabescos de “contos de fadas recortados”, não é porque tivessem histórias inteiras, mas porque sua composição de motivos criava uma atmosfera comparável à de um conto de fadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos ver nas páginas anteriores, Andersen concebeu, com suas obras em papel, um mundo pictórico paralelo ao mundo literário. Ambos se caracterizavam pelo mesmo tipo de imaginação. Durante sua performance, a representação do universo dos contos de fadas se dava por duas vias distintas, pela palavra e pelo recorte

Mas as imagens recortadas não eram, a rigor, ilustrações dos contos narrados. Tampouco tomavam uma direção narrativa. Entre essas duas esferas da ficção, estabelecia-se não uma relação descritiva, e sim uma equivalência simbólica. Como bem disse Mogens Davidsen (apud BUSCHHOFF, STEIN, 2018, p.52, Tradução Nossa), “os recortes em papel contam sua própria história, têm sua própria realidade”.

Pelos relatos que atravessaram o tempo até os dias de hoje, sabemos que, em muitos casos, o recorte no papel era revelado por Andersen assim que a narração terminava.

Podemos imaginar o efeito de surpresa que esse truque provocava na plateia. E podemos supor que uma performance do tipo deixava bem viva, na memória dos ouvintes e espectadores, a lembrança da história. Mas havia mais que isso. A lembrança da história se materializava no produto da performance (justamente o recorte em papel), que Andersen, nas residências aonde era convidado, dava de presente aos filhos dos anfitriões. O recorte se tornava, então, um índice material da narrativa.

Como Andersen sempre presenteava os outros com seus pierrôs e moinhos de vento, e nunca guardava nada para si, estima-se que muitos deles tenham se perdido. Obras de arte efêmeras, sem nenhuma pretensão de eternidade, elas são, todavia, um atestado do talento e da versatilidade artística daquela alma fértil, *imortal*, do poeta.



REFERÊNCIAS

ASKGÅRD, Ejnar Stig, MÜLLER-WILLE, Klaus. Schere, Wort, Papier: Schneiden und Schreiben bei Hans Christian Andersen. *In*: BUSCHHOFF, Anne, STEIN, Detlef. **Hans Christian Andersen: Poet mit Feder und Schere**. Bremen: Wienand Verlag Köln-Kunsthalle Bremen, 2018, p. 65-83.

BENJAMIN, Walter. O contador de histórias: reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Linguagem, tradução, literatura (filosofia, teoria e crítica)**. Edição e tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 139-166.

BUSCHHOFF, Anne, STEIN, Detlef. Scherenschnitte. *In*: BUSCHHOFF, Anne, STEIN, Detlef. **Hans Christian Andersen: Poet mit Feder und Schere**. Bremen: Wienand Verlag Köln-Kunsthalle Bremen, 2018, p. 121-135.

CARPEAUX, Otto Maria. O romantismo por Carpeaux. *In*: **História da literatura ocidental**, v. 6, Rio de Janeiro: LeYa, 2012.

NELSON, Christine. **A magia do manuscrito**. Edição de Julius Wiedemann e tradução de Henrique de Lima e Vivian de Fátima S. Pereira da Silva. Colônia: Taschen, 2019.



O ATO ÉTICO-ESTÉTICO NA COMPOSIÇÃO DE LIVROS LITERÁRIOS ILUSTRADOS DE AUTORIA NEGRA¹

Ligia Maria da Silva
UNESP de Marília/SP

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
UNESP de Marília/SP.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo teve origem nas trocas dialógicas estabelecidas com o grupo de pesquisa CEPLLI – Centro de Estudo e Pesquisa em Leitura, Literatura e Infância, dedicado à literatura infantil e juvenil e à página do *Instagram*, “Ancestralidade Literária” voltada à literatura negro-brasileira e literatura indígena². Assim, ao pesquisar essa temática, contempla-se as obras literárias como forma de resgate dos sujeitos multiculturais que a ela se achegam. Obras literárias são portanto aqui concebidas como aquelas que não só provocam mudanças de valores e atitudes, mas humanizam acima de tudo, podendo levar ao reconhecimento identitário ou sua ressignificação. Não sem razão Antônio Candido declara, ao defender que “A literatura pode ser compreendida de maneira mais ampla possível, [como] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de culturas” (Candido, 2004, p.174).

Dessa maneira, afetadas por Arena (2010, p. 16), como ele entoamos que “as grandes obras - e supostamente as não tão conhecidas [...] nascem das próprias condições históricas, mas essas condições não são dadas apenas pelo presente, antes pelos fios entretecidos de todo o passado histórico e, por esses fios o leitor pode compor, dialogicamente seus traços culturais”.

Assim, resgatar, conhecer e entender as próprias condições históricas da literatura negro-brasileira, torna-se vital. Todavia, antes de crivar o objetivo, há uma análise preliminar de dissertações e teses disponíveis no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASIS), correlacionadas à temática deste projeto, avermos diversas temáticas estabelecidas como a representatividade, as imagens nas obras

¹ A pesquisa de mestrado em andamento apresenta como título original: O ato ético-estético na composição de livros ilustrados de autoria negra. Orientação da professora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto - Livre Docente em Leitura e Escrita. Mestre e Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - FFC - Campus de Marília, Marília-SP, Brasil, onde integra o Programa de Pós-Graduação em Educação.

² Trata-se da página do *Instagram*, criada por uma das autoras deste artigo, Ligia Maria da Silva



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



literárias, as narrativas relacionadas à literatura afro-brasileira, os contos africanos, o protagonismo negro e a literatura infantil negra, dentre outras.

É notória a quantidade de artigos e trabalhos acadêmicos de conclusão de cursos com essas temáticas: analisamos em torno de 10 dissertações e 02 teses. Porém, nenhum desses estudos, até agora, centrou sua atenção especificamente em questões com foco em livros ilustrados de coautoria negro-brasileira como ato ético-estético e nem tampouco pelo viés da filosofia da linguagem. Mediante este levantamento inicial, outros questionamentos específicos inerentes à base teórica necessária foram organizados para contemplar o objetivo geral da pesquisa que assim ficou delineado: compreender e significar o percurso do ato ético-estético de produção dos livros ilustrados na literatura negro-brasileira, como meio de contribuição à formação e o reconhecimento identitário, forjada durante a constituição do leitor literário. Sendo assim, abordamos o projeto por meio de cotejos e olhares outros, a questão da presença do negro na Literatura Brasileira e como isso se dá, em seguida fazemos algumas indagações e reflexões sobre a relevância da literatura negro-brasileira para a formação do leitor. Para compreender todos esses princípios enunciados na pesquisa em ciências humanas partimos do diálogo e das trocas entre sujeitos, que se constitui nessa relação valorativa de alteridade (alternância de vozes), em que optamos pela utilização da metodologia por cotejo de “textos e contextos” em que esta justifica-se pela sua responsabilidade (ética) e a reflexão e valorização do sujeito (estética) no processo de humanização, o que contribui com o encontro identitário dos sujeitos a partir do princípio dialógico, de enunciados, da heteroglossia, da alteridade e do ato responsivo. Por isso, é possível afirmar que:

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimente). Etapas da progressão dialógica da compreensão; o ponto de partida — o texto dado, para trás — os contextos passados, para frente — a presunção (e o início) do contexto futuro. (Bakhtin, 1997, p. 404).

LITERATURA, LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA PARA RESSIGNIFICAR AS INFÂNCIAS

Ao pensar em literatura infantil compreendemos o quanto o conceito de literatura está articulado às ideologias e às relações sociais presentes em diversos contextos, em diferentes épocas; o quanto é uma forma artística de representação de realidades, e o quanto a sua apropriação viabiliza uma ação educativa formadora do humano em cada sujeito aprendiz de leitor, como explicita Cândido “a literatura [...] aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos (Candido, 2004, p.174a). Portanto, a apropriação da literatura como bens legítimos e dialógicos viabilizam uma

ação educativa, que vem ampliar as concepções de mundo por consequência o processo de humanização. Conforme Oliveira (2022) a escrita literária torna-se curativa, porque ressignifica e resgata a etnia-cultura, a identidade ancestral, o protagonismo negro e em especial a autoestima dos pequenos leitores.

Ao refletir sobre a literatura negro-brasileira, surgem algumas indagações. Qual a diferença entre a literatura afro-brasileira e literatura negro-brasileira? O escritor Cuti, um dos fundadores da organização literária Quilombhoje, e um dos criadores e mantenedores das obras *Cadernos Negros* publicados desde 1978, revela em seus contos e poemas o pensamento, a escrevivência e a sua diáspora. Segundo o escritor:

Denominar de afro a produção literária negro-brasileira (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. “Afro-brasileiro” e “afro-descendente” são expressões que induzem a discreto retorno à África. (Cuti, 2010, p.36).

A ênfase dada pelo autor incide na concepção de que na literatura existem várias vertentes na produção literária do escritor africano, que pode ser branco, devido à colonização do continente por diversas etnias, assim como o Brasil, mas quando se trata da literatura negro-brasileira estamos abordando a produção de autores negros, a identidade, a subjetividade dessa literatura e a sua ascendência negro-africano. Ressaltamos que, para Bakhtin a linguagem literária opera “um deslocamento no ponto de vista do discurso, do eu ao outro, da identidade à alteridade, condição da capacidade estética que o caracteriza e da sua particular visão de mundo” (BAKHTIN, 2020, p. 70), percebemos que o eu só se constitui através do outro pelas relações dialógicas e valorativas e, conseqüentemente, nesse processo se fundamenta a alteridade. Para nos constituirmos necessitamos das trocas dialógicas e é por meio da escuta ativa da população e por intermédio dessas escutas que surgem as Resoluções, Decretos e por fim, a Lei. A partir da promulgação da Lei n.º 10.639, de 2003, alterada pela Lei n.º 11.645 de 2008, em que se tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica, obtivemos alguns avanços sobre os espaços escolares. Contudo, com o governo instituído em 2019, verificou-se um grande retrocesso social, cultural e político, em que o eurocentrismo “parece” surgir das cinzas, e surge não só no Brasil, mas em todo o mundo, as questões de segregação racial em que viabilizam o detrimento dos demais segmentos étnico-raciais.

No entanto, o atual governo luta com tais contradições, e acreditamos, outrossim, que na escola há brechas para podermos encontrar espaços-tempo de emancipação, contrapondo a desigualdade e toda e qualquer forma de discriminação racial, preconceitos e estereótipos. Para que isso ocorra na escola necessitamos de docentes que garantam espaços de discussões, reflexões com temas que sejam relevantes à formação discente contex-





tualizada, respeitando a singularidade, de forma ativa e dialógica na relação com o outro. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado [...] O sujeito que se abre ao Mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 2002, p.68-86a).

Salientamos que o racismo como vivência e experiência, torna os seres humanos subjugados e impotentes, deixa cicatrizes imperceptíveis ao olho nu. O *poder* concedido pelos seres humanos, de boa ou má-fé, permite ao racismo destruir sonhos e projetos de vida, deixa nossas crianças e jovens à deriva. Cabe às instituições e à sociedade dar condições necessárias com o auxílio de ações e encaminhamentos contra toda forma de preconceito e discriminação racial para que venha a favorecer uma educação antirracista. Diante disso bell hooks, (pseudônimo, escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó, grafado em minúscula, é um posicionamento da autora) é assertiva em suas ponderações ao afirmar que:

As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez ainda que não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderíamos fazer as coisas de outra maneira (Hooks, 2013, p.83).

Contudo, as crianças sem a percepção mesmo que direta não deixam de sentir as situações que as envolvem no seu cotidiano, que interferem no seu desenvolvimento pessoal, intelectual e social, “a vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança [...] o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro” (Vigotski, 2010, p. 685). Buscamos com esta pesquisa reiterar a importância da ilustração na constituição dos livros de literatura negro-brasileira e na educação das crianças e jovens por contribuir com a pluralidade e a autoestima dos sujeitos multiculturais.

A MAGIA DO ATO DE LER E ILUSTRAR

O professor Dagoberto Buim Arena (2023), em uma das suas entrevistas sobre o ato de ler na vida e na escola, afirma: “O ato de ler é um ato humano, a escola não está isolada da vida”. Na escola conhecemos apenas a língua oral e quando solicitamos para as crianças lerem, fazemos correções de imediato, estabelecemos controle da língua do outro num ato de dominação”. Então, podemos refletir acerca do conceito de leitura e a ação de ler. Com certeza ler não é pronunciar; normalmente reduzimos a leitura a um traço físico: o som emitido pela boca, a voz. Todavia, conforme Arena, para “saber ler faz-se necessário



saber perguntar, mas para saber perguntar é preciso [...] estabelecer as relações entre os contextos de um e de outro em atitude responsiva” (Arena, 2010, p.23).

Assim, para se conectar com os contextos, as crianças primeiro necessitam aprender a dialogar, a formular perguntas e encontrar respostas, aceitar e compreender a resposta do outro como ato responsivo e responsável. Para o pesquisador mariliense, é no silêncio que nos permitimos outros modos de ler, o silêncio proporciona um encontro com os sentidos através da reflexão, porque quando pensamos vislumbramos outros enunciados. Desse modo, a leitura é a troca entre enunciados, textos e contextos, imagens e contextos que “envereda para a construção de sentidos, conforme a sua experiência, sua intenção, suas perguntas e seu projeto de vida” (Arena, 2010, p.25).

Nesse sentido, Bajard, um outro pesquisador contemporâneo de Arena, esclarece:

Ler é compreender, é, portanto, construir sentido. Mas construímos sentido na leitura do jornal, na escuta de proclamação do Evangelho, na recitação de um texto, na audição de uma mensagem oral, na produção de um texto escrito, na leitura de uma imagem, de uma paisagem, do mundo etc. O interesse da palavra leitura para designar essas diversas atividades, vem de sua referência à interpretação. Realmente, se não há compreensão, não pode haver leitura. Dessa forma, interpreta-se um desenho do mesmo modo que se interpreta uma paisagem ou um texto escrito (Bajard, 2014a, p.89).

O leitor em contato com as diversas narrativas textuais e visuais faz conexões com a sua vivência e experiências até conseguir estabelecer uma Conexão-Literária. No entanto, podemos dizer que, por vezes, ela também pode ocorrer nas trocas dialógicas com o outro. Segundo argumenta Linden, existe uma relação entre imagem e texto nesse processo de leitura: “obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que, aliás, pode estar ausente [é então chamado no Brasil, de livro-imagem]. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagens” (Linden, 2018, p.24).

As obras literárias nos atravessam pela escrita ou pela imagem, ou por ambas como no livro ilustrado. E é imprescindível que crianças e adultos se apoderem da literatura, uma vez que ela nos humaniza. No caso específico da literatura negro-brasileira, as ilustrações são banhadas de significados, interpretar essas imagens ressignifica e resgata a ancestralidade das crianças e jovens negros(as) através do reconhecimento identitário e da memória, além de promover a autoestima, as narrativas texto imagem são rupturas decoloniais.

O ofício desses ilustradores negros(as) começa a romper com racismos intrínsecos, pois traz protagonistas que contemplam a beleza, a força ancestral do povo africano de reis e rainhas, essa literatura potente, acolhe, abraça e resgata, trazemos como exemplo a obra *Com qual penteado eu vou?*, 2021, de Kiusam de Oliveira e o ilustrador Rodrigo Luis de Andrade.

Imagem1. Capa e quarta capa do livro “Com qual penteado eu vou?”



Fonte: acervo das autoras, 2023

Imagem 2.Com qual penteado eu vou? (p.44)

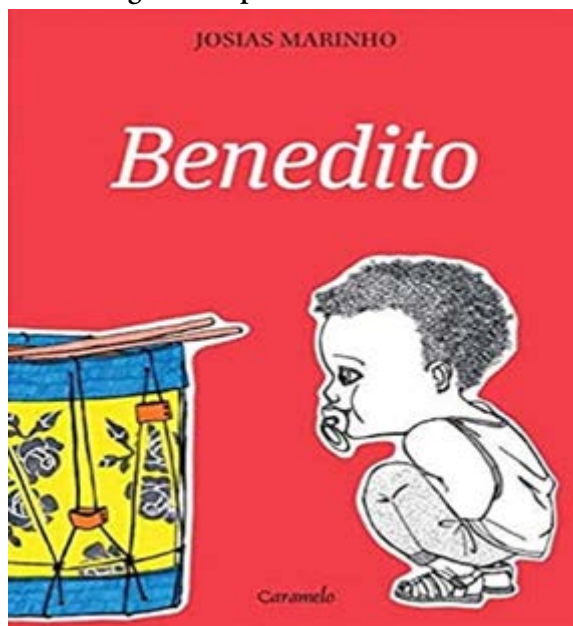


Fonte: acervo das autoras, 2023

Esse livro é um exemplo de resgate da etnia, a sororidade feminina e a memória ancestral. Em comparação podemos analisar, como exemplo a obra que possui somente imagens, intitulada *Benedito*, publicada em 2019, do autor e ilustrador Josias Marinho, em que esse livro é uma manifestação da cultura e da religiosidade, o encontro da criança com um tambor e a sua identidade, através do Congado, Congada ou Congo, uma expressão cultural que envolve, a dança, o canto e o teatro uma celebração que tem como origem a matriz africana.



Imagem 3. Capa do livro “Benedito”



Fonte: acervo das autoras, 2023

Assim, vamos percebendo o valor que a literatura negro-brasileira possui. Eliane Debus assevera que “conhecer a produção literária para crianças e jovens [...] é de fundamental importância para pensar a formação de leitores-cidadãos e uma sociedade antirracista [...] tecidas pelos fios da imaginação confecciona um enredo de visibilidades, de encontros e diferenças” (Debus, 2011, p.111-112).

Desse modo, as ilustrações são representadas nos livros ilustrados por imagens e palavras ou apenas por imagens e palavras ou apenas imagens, em que cada releitura abre portas e janelas para um mundo de possibilidades e significados, surge assim novas experiências e expectativas. Nas palavras de Maria Nikolajeva “cada nova releitura, tanto de palavras como de imagens, cria pré-requisitos melhores para uma interpretação adequada do todo. Presume-se que as crianças sabem disso por intuição[...] elas penetram cada vez mais fundo no seu significado” (Nikolajeva, 2011, p.14). Precisamos cada vez mais de autores e ilustradores que venham a superar preconceitos étnicos e religiosos, com narrativas que promovam uma literatura ancestral e do encantamento como é a exposição Karingana, a primeira exposição de livros ilustrados do Brasil que contempla ilustradores negros e negros.

Torna-se relevante contar aqui uma particularidade de como uma das autoras deste texto descobriu esse evento. Estava em sua casa no dia cinco de julho, quando recebeu uma mensagem de Heloisa Pires Lima: *Estamos armando uma exposição que destaca ilustradores negros e negras no Sesc-Bom Retiro*. Para o seu deleite esteve na abertura da exposição “Karingana” presenças negras no livro para as infâncias, e se nunca ouviu falar em Karingana lhe contamos o seu significado é uma palavra na língua ronga, falada em Ma-





puto, Moçambique, ligada ao movimento de ouvir e criar juntos uma história. A exposição em cartaz traz em seu repertório o acesso ao panorama da ilustração e do livro ilustrado, tendo nas infâncias negras o eixo principal de histórias e pertencimentos. De acordo com a curadora da exposição Ananda Luz,

A ilustração negra é um convite para construir outras possibilidades. É uma convocação para repensar corpos colocados na invisibilidade[...] a exposição apresenta um panorama das ilustrações negras no Brasil [...] a chegada de artistas negros e negras na ilustração é perceptível. São pessoas que amam seus corpos e conectam com suas histórias por isso retratam seus personagens com tanta leveza. A cada livro eles e elas têm a certeza de que alguma criança negra terá a oportunidade de encontrar a beleza que carrega consigo. (Luz,2023, p.07)

Neste livreto temos um encontro mágico com escritoras (os) ilustradores (as) como Heloisa Pires Lima, Josias Marinho, Waldete Tristão, Rodrigo Andrade e Will Nunes, o documento apresenta um carômetro com 47 ilustradores negros e negras e 47 ilustrações que representa a arte de cada um. Ao ouvir e ver a exposição pôde-se entrar em êxtase, , Waldete Tristão escreve o que nos transcende “Agora posso me ver no espelho e saber-sentir de onde eu venho”, para a escritora:

Ver no espelho a Memória de força e coragem revelada na palavra (ofó), na reza (adúra), nos tambores sagrados(ílú), nos sabores e cores dos nossos ancestrais [...] Orgulhosamente mostrar nossos corpos como templos sagrados ancestrais que carregam saberes potentes de cuidar e ser cuidado, ver e ser visto, entender e ser entendido, afetar e ser afetado, pois onde quer que estejamos, atuamos modificando e transformando existências. (Tristão, 2023, p.56)

As ilustrações com personagens negros e negras sempre remete à infância de Lígia, uma das autoras, mas não à sua infância singular porque nela não havia a possibilidade de ter um livro com ilustrações, personagens que contemplassem a sua negritude, a representatividade identitária ou protagonismo negro. O grande Universo sempre nos retribui e aqui ela está, nesta condição de autora e pesquisadora, nesse momento a escrever é porque tem muito a aprender e a agradecer.

Contudo e por tanto, agradecimentos irrestrito a todos os autores que nos contemplaram com as suas pesquisas, ao todo foram 31 publicações científicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a busca no Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto – OASIS,verificamos (13) treze artigos - (6) seis trabalhos de conclusão acadêmica, (10) dez dissertações de mestrado e (2) duas teses.



Nessa perspectiva o cotejo ressignifica a pesquisa em que a palavra do outro nos constitui, alargando a nossa visão de mundo e, por consequência, nos possibilita o aprofundamento e a ampliação de sentido. Aqui a pesquisa não tem a intencionalidade de encontrar todas as respostas e sim de contribuir em efeito multiplicador, ressaltar a relevância dos estudos acerca dos livros ilustrados nesse processo identitário e humanizador no que concerne às obras literárias, assim como o que se refere às relações étnico-raciais, porque para que o leitor veja sentidos é necessário que façam perguntas e relações entre a suas vivências e experiências, já adquiridas em seu meio de convívio.

REFERÊNCIAS

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

BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem – Onde está o equívoco?** São Paulo: Cortez Editora, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997 (VOLOCHINOV, V. N.).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

BENTO, O. S. S. **Literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil: entrevista com Kiusam de Oliveira**. Revista Crioula, [S. l.], n. 25, p. 377-384, 2020. DOI: 10.11606/issn.1981-7169.crioula.2020.172873. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/172873>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Brasília, DF, CNE, 10 de março de 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei n. ° 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**”.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades/ Ouro Azul, 2004 CUTI, Luis Silva. **Literatura Negro Brasileira**: São Paulo/Selo Negro, 2010. (coleção-consciência em debate/Coordenado por Vera Lucia Benedito).

DEBUS, Eliana. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Coletivo Sabotagem, 2002.

GIROTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) [et al.]. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010, pp. 45-114.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (Org.). **Palavras e Contra-palavras: Entendendo o Cotejo como Proposta Metodológica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação como prática da liberdade**: Bell Hooks; tradução Marcelo Brandão Cipolla. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013

MARINHO, Josias. **Benedito**. São Paulo: Caramelo, 2019

LINDEN, Sophie Van Der. **Para Ler o Livro Ilustrado**. Trad. Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2018.

LUZ, Ananda. **Karingana**. São Paulo: Sesc/São Paulo, 2023.

NIKOLAJEV, Maria; SCOTT, Carole. **Palavras e Imagens**. Trad. Cid knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Kiusam de, **Com qual penteado eu vou?** São Paulo: Melhoramentos, 2021

VIGOTSKI, L.S. **Quarta aula: a questão do meio na pedagogia**. Tradução de Márcia Pilleggi Vinha e Revisão de Max Welcman. *Psicologia. USP* [online]. 2010, vol.21, n.4, pp. 681-701. Confira o “dossiê Vigotski” no link: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhX-jM8ztYKQrRY4wfYC/?lang=pt> Acesso em: 09 set.

@ancestralidade_literaria. Disponível em: https://instagram.com/ancestralidade_literaria?utm_source=qr&igshid=MzNlNGNkZWQ4Mg%3D%3D . Acesso em: 12 fev. 2023.



O CASACO DE PELE DE CHAPEUZINHO VERMELHO: A RELAÇÃO DOS TEXTOS VERBAL E VISUAL EM ROALD DAHL¹

Valquiria Pereira Alcantara
Universidade de São Paulo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em *Olhar de descoberta*, a pesquisadora e autora de livros infantis Lúcia Pimentel Góes reitera a importância da literatura como produção artística e nos convida a vivenciar a literatura infantil e juvenil para além da leitura limitada ao texto verbal, pois para Lúcia Góes a leitura do que ela chama objeto novo – obras produzidas para crianças que propõem interação de linguagens verbal e visual, mas também diversidade de materiais que estimulam os sentidos como os livros de pano ou plástico que expandem a fronteira do objeto usual, tornando-se livros-brinquedos – deve ser uma experiência que estimule a imaginação do leitor.

Lúcia Góes sugere que a criança deve interagir com livros já em sua tenra idade por meio de leitura feita pelos pais ou outros cuidadores, pois a fruição da literatura deve ser estimulada desde cedo. Para isso, a proposta de livros feitos de diferentes materiais e com diferentes texturas pode ser a mais apropriada e instigante para os pequenos. Por meio de inúmeros exemplos de análises de obras de diferentes autores, Lúcia Góes demonstra como esse “olhar de descoberta” pode e deve ser estimulado e, para isso, também os adultos mediadores de leitura necessitam se despojar da ideia de que a leitura ocorre apenas com a decodificação do texto verbal, ou seja, é preciso se ter consciência de que o ato de ler envolve outros aspectos que participam da compreensão da obra, assim como se ter em mente que aprendemos ao longo da vida com as mais variadas vivências. Para a criança, o faz-de-conta e o jogo são essenciais, na medida em que dão oportunidade não só de compreender como interagir com o mundo e com os outros por meio da imitação, mas também possibilitam a experiência de emoções e sociabilização. É nesse universo lúdico do qual todos participam – alguns por mais tempo e mais intensamente – que a experiência de leitura se torna enriquecedora e proporciona a possibilidade de desenvolvimento de um olhar crítico.

¹ Com as devidas adequações, a análise apresentada neste artigo é parte do capítulo “Diálogos entre linguagens verbal e visual” da Dissertação de Mestrado Roald Dahl: estudo comparativo de “Chapeuzinho Vermelho e o lobo” em língua inglesa e as traduções para o português orientada pelo Prof. Dr. Marcelo Tápia Fernandes e defendida em 12 de setembro de 2018, área de Estudos da Tradução do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



A ilustração desempenha papel fundamental para a leitura porque proporciona aos pequenos, antes ainda do processo de alfabetização, subsídios para leitura de narrativas por meio de imagens propondo interação com índices – imagens que estimulam sensações e impressões, que estabelecem analogias, que apresentam informações sem abandonar a ludicidade, enfim, o pequeno leitor vê diante de si maneiras de interpretar e compreender o mundo. O diálogo que estabelecemos com as ilustrações expande-se enormemente com a presença de ambas as linguagens verbal e visual; Lúcia Góes insiste na necessidade de “arregalar o olho” para que possamos perceber as sutilezas que o diálogo entre texto verbal e imagens propõem a nós, leitores:

[...] Diálogo que se produz em gradação de complexidade, seja no verbal seja no visual, tanto quantitativa como qualitativamente, das palavras, das frases, da forma; ou, dizendo de outro modo, complexidade crescente nos níveis fônico, morfológico, léxico, sintático, semântico e de conjunção de linguagens. (GÓES, 2005, p. 83)

A autora prossegue apresentando inúmeros exemplos para apontar como a interação entre texto verbal e imagens podem concretizar a literariedade do “objeto-novo”, o texto verbal – com aliterações, paronomásias, repetições, rimas e ritmos – e imagens por meio de diferentes enquadramentos, usos de molduras, jogos de luz e sombra, variações de cores, grafismos, usos de técnicas variadas, incorporação de imagens no texto verbal e incorporação do verbal à imagem. Com base, portanto, nas colocações de Lúcia Góes, destacamos a relevância da ilustração na literatura infantil e particularmente em nosso objeto de estudo. Contudo, sem deixar o “olhar arregalado” sugerido pela autora em segundo plano, destacamos Sophie Van der Linden (2011) que, em *Para ler o livro ilustrado*, apresenta a análise de diversos aspectos do livro ilustrado incluindo formato, diagramação e exemplos de estilos variados de ilustrações.

RELAÇÕES E FUNÇÕES ENTRE TEXTOS VERBAL E VISUAL

Interessam-nos, particularmente, as três relações estabelecidas entre os textos verbal e visual – de redundância, de colaboração e de disjunção –, bem como as seis funções – de repetição, de seleção, de revelação, completiva, de contraponto e de amplificação. É importante também considerar a posição da ilustração no espaço da página dupla e Linden (2011) esclarece que, do ponto de vista tipográfico, a página da direita é considerada “página nobre” porque atrai o olhar do leitor quando o livro é aberto. Assim, o leitor tende a iniciar a leitura pelo texto verbal ou pelo imagético dependendo de qual texto foi alocado na página da direita. Certamente essa tendência não exclui a possibilidade de a leitura ser retomada de acordo com a necessidade e vontade do leitor e que, a cada vez, diferentes detalhes, informações e relações sejam percebidos pelo leitor. Outros pesquisadores desenvolveram análises sobre a interação entre textos verbal e visual, mas pensamos que as reflexões apresentadas por Linden (2011) nos forneçam fundamentação adequada para a realização do presente artigo.



Comentaremos as ilustrações e as vinhetas de “Little Red Riding Hood and the Wolf” (Chapeuzinho Vermelho e o lobo) e de “The Three Little Pigs” (Os três porquinhos), respectivamente quinta e sexta histórias que compõem *Revolting Rhymes* de Roald Dahl e as traduções para o português *Historinhas em versos perversos* (edição brasileira) e *Histórias em verso para meninos perversos* (edição portuguesa). Nossos comentários terão como foco as relações e funções estabelecidas entre os textos verbal e visual segundo definições de Linden (2011) buscando identificar semelhanças e diferenças considerando o par linguístico português e inglês. Nossa atenção se volta principalmente para Chapeuzinho Vermelho porque a versão dahliana apresenta a personagem em um contexto diferenciado e ela assume características diferentes daquelas às quais os leitores esperam encontrar.

OBSERVAÇÕES SOBRE ELEMENTOS COMPOSICIONAIS DO OBJETO LIVRO

Antes de nos determos na caracterização da personagem Chapeuzinho, teceremos observações com relação ao objeto livro resultante das edições em inglês e em português. Quanto às ilustrações, observa-se que Quentin Blake usa desenho colorido que ora assume a característica de cabeção, ora de vinheta, ou, ainda, adquire destaque por ocupar o espaço da página; cabeções e vinhetas tendem a assumir a função de repetição do texto verbal em uma relação de redundância. Já as ilustrações que ocupam a página relacionam-se com o texto verbal de formas diversas, e as funções desempenhadas também variam; as relações estabelecidas entre imagens e texto verbal são analisadas mais adiante. Do ponto de vista da materialidade, observamos que em ambas as edições inglesa e portuguesa não há guardas; na edição brasileira, no entanto, as ilustrações selecionadas para as guardas referem-se aos contos incluídos no volume, mas nenhuma ilustração que ocupa toda a página foi incluída, ou seja, somente ilustrações que têm função de vinheta estão presentes nas guardas e estas aguçam a curiosidade dos leitores, pois as imagens referem-se a momentos muito específicos das histórias, sem, contudo, revelar ao leitor informações substanciais de cada uma delas. Cabe ressaltar que na edição portuguesa não há vinhetas, ao passo que nas edições inglesa e brasileira há algumas acompanhando o texto verbal.

Quanto à página de rosto, na edição em língua inglesa há uma imagem de Chapeuzinho usando a capa vermelha, a mesma imagem incluída na quarta capa da edição portuguesa; porém a imagem escolhida não é idêntica ao cabeção que acompanha o texto verbal. cremos que a presença de tal imagem na página de rosto sugere relevância da personagem. Na edição brasileira a imagem da capa também foi incluída na página de rosto e, assim como as ilustrações incluídas nas guardas, a repetição dessa imagem na página de rosto não acrescenta informação e o leitor não tem oportunidade de formular novas hipóteses em relação ao texto verbal que será lido.

Do ponto de vista da organização dos espaços de texto e das imagens, observa-se que as imagens maiores de ambas as histórias – “Chapeuzinho Vermelho e o lobo” e “Os três porquinhos” – estão todas na página da direita na edição brasileira, enquanto na edi-



ção inglesa a imagem do lobo após devorar o porquinho que morava na casa de palha foi disposta na página da esquerda, e as outras ilustrações dos contos encontram-se em páginas da direita. Na edição portuguesa, a ilustração do lobo vestindo-se com as roupas da avó e do lobo depois de devorar o porquinho estão em páginas da esquerda. Observa-se, ainda, que as imagens maiores apresentam como moldura somente uma linha delimitando os espaços, e há vinhetas com e sem moldura.

Pode-se dizer que o posicionamento das imagens maiores na página da direita confere a elas destaque importante, pois do ponto de vista tipográfico, segundo Linden (2011, p. 68), trata-se de “página nobre” por atrair o olhar do leitor quando o livro é aberto. Considerando que na edição portuguesa as imagens posicionadas na página da esquerda são ambas do lobo, pode-se imaginar que a importância desse personagem seja diminuída em relação à de Chapeuzinho, pois as imagens da menina estão todas na página da direita. Na edição inglesa, pode-se imaginar que Chapeuzinho tenha também destaque por ter eliminado o lobo em sua própria história e, portanto, o segundo lobo que será eliminado por ela de fato não tenha tanta importância – seria apenas mais um lobo do qual a garota deve se livrar. A inclusão das imagens do lobo na página da direita antecipa conteúdo das histórias que serão lidas conforme discussão que apresentamos mais adiante.

Observa-se, com relação ao enquadramento, que nas imagens que ocupam toda a página, tanto da direita quanto da esquerda, optou-se pelo plano aberto, o que dá ao leitor a oportunidade de ver todo o corpo dos personagens, Chapeuzinho em algumas imagens e o lobo em outras, bem como o cenário no qual se encontram. O plano aberto é essencial no caso de Chapeuzinho, pois seu gestual ajuda a esclarecer características atribuídas por Dahl à personagem que a distinguem da Chapeuzinho Vermelho presente em nosso imaginário, pois a personagem do conto tradicional é apresentada como uma criança indefesa e inocente (vide ilustrações de Gustave Doré, para citar apenas um exemplo), enquanto a Chapeuzinho de Dahl tem outros atributos.

Já as vinhetas, algumas com linha emoldurando a imagem, outras não, têm o enquadramento variando entre plano médio e *close-up*. Destacamos, também, uma vinheta na qual se vê a imagem da arma usada por Chapeuzinho para atirar no lobo e a ilustração que encerra a história dos Três Porquinhos. Entendemos que a ausência de moldura nestes dois casos nos sugere que a personagem pode voltar a agir da mesma forma, pois a presença de moldura delimitando o espaço da ação pode, metaforicamente, representar a finitude de tal ação.

Ainda considerando as implicações do uso ou não de moldura nas vinhetas dos contos analisados, pensamos que uma possível explicação se refere ao destino dos personagens nas histórias na edição inglesa. Em “Little Red Riding Hood and the Wolf” há duas vinhetas; em relação à primeira, na qual vemos Chapeuzinho usando sua capinha vermelha, acreditamos que o uso da moldura se relaciona à última situação na qual a garota é vista com a capinha na história, sugerindo o final de um ciclo, pois a segunda e última vinheta desta história é justamente a imagem da arma com a qual a garota elimina o lobo – a ausência de moldura sugere que a ação pode voltar a acontecer.



Em “The Three Little Pigs” há cinco vinhetas, a primeira e a quarta vinhetas são emolduradas por uma linha e nelas vemos o primeiro e o terceiro porquinhos eliminados respectivamente pelo lobo e por Chapeuzinho; na segunda vinheta temos o que restou do porquinho número dois e a vinheta número três mostra-nos o porquinho número três conversando com Chapeuzinho. Como o porquinho número três pode ser visto em duas vinhetas, pensamos que enquanto o personagem tinha esperança de se salvar da voracidade do lobo a vinheta não apresenta moldura, no entanto, a presença de moldura na vinheta seguinte, remete, em nossa leitura, à verdadeira condição do personagem, pois este também não viverá. A última vinheta encerra a história e nela vemos Chapeuzinho vestida com um casaco de pele de lobo, segurando um segundo casaco e uma bolsa com rabo de porquinho. Cremos que a ausência de moldura nesse caso revela justamente a falta de limites para a garota que não teve dificuldades para eliminar um segundo lobo e selou a sorte do porquinho número três. Concluimos, dessa forma, que a ausência de limite do espaço da ilustração represente, metaforicamente, a liberdade de ação da personagem.

A edição brasileira também apresenta duas vinhetas em “Chapeuzinho Vermelho e o lobo”. A primeira delas, da avó; a segunda, a arma usada por Chapeuzinho para liquidar o lobo. Nessa história, a leitura que fizemos referente à edição inglesa se sustenta, pois vemos a avó momentos antes de ser devorada, em vinheta que está emoldurada. Mas há uma divergência quando observamos as vinhetas que acompanham “Os três porquinhos”: vemos cada porquinho em uma vinheta, duas delas sem moldura; a terceira reproduz a vinheta da edição inglesa. Não é possível afirmar que a ausência de moldura nesse caso possa estar relacionada com alguma esperança de salvamento dos porquinhos; no entanto, é notável o fato de encontrar a última imagem, a mesma vinheta que finaliza a história na edição inglesa, centralizada na página da direita.

Como dissemos anteriormente, imagens isoladas na página da direita tendem a ter destaque, pois atraem o olhar do leitor com facilidade; nesse caso, a imagem é menor que as outras ilustrações que ocupam toda a página, mas a centralização da imagem compensa a redução do tamanho, garantindo o destaque.

ILUSTRAÇÕES DE QUENTIN BLAKE E OS CONTOS DE ROALD DAHL: OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Na primeira ilustração para o conto de Dahl “Little Red Riding Hood and the Wolf” vemos o lobo vestindo-se com as roupas da Vovó após devorá-la. Segundo Linden (2011), texto verbal e imagem estão em relação de redundância com sobreposição parcial, pois ambos os textos, verbal e imagético, nos informam o episódio da avó devorada pelo lobo, e este assumindo o lugar da avó, também, pelos índices óculos, tricô e xícara, que estão abandonados no chão. Simultaneamente, há uma disjunção marcada pela amplificação, pois a atualização da história se dá pela presença de um aparelho de televisão na casa da vovó.



Como citado anteriormente, a ilustração alocada na página da direita assume papel de destaque, pois atrai o olhar do leitor antes do texto verbal. A hipótese que elaboramos referente a esta ilustração é que neste momento da história o lobo destaca-se porque o leitor reconhece o conto tradicional em ambos os textos verbal e visual. A história, porém, tem outro desfecho, que não o esperado pelo leitor, e Chapeuzinho assume o protagonismo; o posicionamento da ilustração corrobora este destaque. Na edição brasileira, a ilustração precede o texto verbal, antecipando os eventos descritos no texto verbal alocado na página seguinte; na edição portuguesa, a ilustração aparece, na página da esquerda, lado a lado em relação ao texto verbal em que há informações sobre o lobo vestindo-se com as roupas da avó.

Concluimos, em relação a estas opções editoriais, que a apresentação lado a lado dos textos verbal e imagético na edição inglesa revela que ambos os textos têm importância equivalente, e o tamanho da mancha na página em ambos os casos é praticamente o mesmo, reforçando esta equivalência. Na edição brasileira, optar pela antecipação de eventos da narrativa iniciando-a com a ilustração instiga a leitura, principalmente pelo estilo cômico de Quentin Blake, ilustrador da obra, e o uso da ilustração com as cores originais evidenciam o estilo de Blake. Contudo, na edição portuguesa, optou-se pelo uso da ilustração em preto e branco, pela qual sabe-se que a avó foi devorada pela ação do lobo de vestir-se, bem como se podem ver os óculos; porém, a baixa resolução não permite identificar claramente os outros índices – o tricô e a xícara abandonados no chão. O fato de o texto verbal anteceder a imagem dá a este a primazia de que fala Sophie Van der Linden (2011), e a consequência é que a ilustração tem a função de seleção enfraquecida, ressaltando-se a relação de redundância.

Quando observamos a terceira e última ilustração de “Little Red Riding Hood and the Wolf”, vemos Chapeuzinho na floresta, sozinha, vestindo um casaco de pele e usando sapatos vermelhos de saltos altos; o gestual sugere que está ajeitando o cabelo. Ora, no texto verbal Chapeuzinho conversa com o lobo na casa da avó, e o final do diálogo tradicional é alterado quando a menina observa que o lobo usa um belo casaco de pele, em vez de referir-se ao tamanho de seus dentes.

A imagem está intercalada entre a fala de Chapeuzinho: “But Grandma, what a lovely great big furry coat you have on.” (DAHL, 2001, p. 38) e a continuação do diálogo com o lobo – que a censura por ter errado o texto – e, ainda, pelo desdobramento no qual Chapeuzinho mata o lobo, atirando nele. A ilustração de Quentin Blake relaciona-se com o texto verbal em uma situação de disjunção, pois a menina diz que a “avó” está usando um casaco de pele, mas na ilustração quem usa o casaco é a menina; a continuação do texto verbal assume a função de revelação, explicitando como Chapeuzinho adquiriu o casaco de pele. Essa imagem de Chapeuzinho, a nosso ver, assume ainda a função de amplificação, de acordo com a classificação proposta por Linden (2011), ao retratar Chapeuzinho usando sapatos vermelhos de saltos altos, sozinha na floresta com gestos que sugerem que está ajeitando o cabelo e a posição de sua perna como em um desfile de moda. Esse conjunto de detalhes da ilustração sugere que ainda se trata da personagem Chapeuzinho



Vermelho, que agora não usa mais sua capinha característica, substituída pelo par de sapatos vermelhos com saltos altos: ela não é mais, portanto, uma menina, como tendemos a apreender a personagem ao ler o conto tradicional, mas sim uma moça já consciente de seus atributos femininos, independente, que não só consegue o que quer, como também encontra os meios necessários para alcançar seu objetivo.

Em ambas as edições brasileira e portuguesa a ilustração é colocada depois da conclusão do texto verbal, em página oposta. Neste caso estabelece-se uma relação de redundância com sobreposição parcial, uma vez que na ilustração vê-se Chapeuzinho vestindo o casaco de pele de lobo e o texto verbal fornece informações de como a menina adquiriu o casaco; a imagem assume, assim, a função de repetição em relação ao texto verbal, que está em primazia. Na edição brasileira pode-se dizer que o gestual de Chapeuzinho está em consonância com a fala da garota: “Por favor”, diz ela, “preste atenção/ neste meu CASACO DE PELE DE LOBÃO.” (DAHL, 2007, p. 46), pois invocar a atenção de seu interlocutor no texto verbal está condizente com o toque no cabelo e a posição de suas pernas. Observamos na edição portuguesa que o texto verbal não apresenta a invocação do interlocutor: “Sorrindo me explicou: *‘Daquele bobo/ Fiz este casaco de pele de lobo’*.” (DAHL, 2010, p. 52, *itálico do autor*) – neste caso, a ilustração amplifica a informação veiculada pelo texto verbal.

Teceremos, em seguida, algumas observações referentes a duas ilustrações de “The Three Little Pigs”, uma vez que nossa atenção está concentrada na personagem Chapeuzinho. A imagem em que Chapeuzinho está conversando com o porquinho número três foi alocada na página da direita, oposta ao texto verbal que termina com o porquinho que construiu a casa de tijolos telefonando para Chapeuzinho Vermelho e a vinheta posicionada logo abaixo do texto verbal confirma a conversa entre ambos.

Segundo Linden (2011), pode-se dizer que a imagem de Chapeuzinho relaciona-se com o texto verbal colaborando para a construção de sentido e, simultaneamente, tem a função de ampliação, pois a garota além de falar ao telefone seca o cabelo. Tal ampliação de sentido diz respeito também à atualização do conto, pois no século XVII as pessoas não conversavam ao telefone e, tampouco, havia secador de cabelos ou a Revista *Vogue* era publicada, ou seja, Blake contribui para o efeito inusitado do texto dahliano inserindo objetos tão incorporados ao nosso dia a dia, que podem não ser percebidos por um leitor menos atento.

A presença de Chapeuzinho na história dos Três Porquinhos certamente provoca surpresa, mas não antecipa os eventos que seguem na narrativa do texto verbal. Na página seguinte, a vinheta retoma o Porquinho falando ao telefone, e o texto verbal revela o motivo do telefonema. O personagem ameaçado pelo lobo ouviu de alguém a história de como Chapeuzinho livrou-se de um lobo e solicita a ajuda da garota, que aceita a tarefa depois de terminar de lavar e secar os cabelos. A mesma imagem de Chapeuzinho ao telefone nas edições brasileira e portuguesa está posicionada na página da direita oposta ao texto verbal que inclui toda a conversa entre a menina e o Porquinho. Nesse caso, a imagem



passa a ser repetição do texto verbal, mantendo, portanto, relação de redundância. Cabe acrescentar que a ampliação verificada na edição inglesa também está presente nas edições brasileira e portuguesa; na edição brasileira todos os índices da atualização do conto estão preservados, enquanto na edição portuguesa perde-se a informação da revista, já que esta não pode ser identificada na ilustração em preto e branco. Assim como na história de Chapeuzinho Vermelho identificamos que a personagem retratada na última ilustração é Chapeuzinho porque a garota usa os sapatos vermelhos, também na história dos porquinhos somos informados a respeito da identidade da garota ao observarmos que a personagem usa um par de pantufas vermelhas em vez da capinha vermelha.

Acrescente-se que a relação de disjunção também está presente por meio de detalhes da ilustração que estão em conformidade com a imagem da garota sozinha na floresta. Chapeuzinho afirma que dará auxílio ao Porquinho após lavar e secar os cabelos, revelando a vaidade da mocinha indicada anteriormente pelo desejo de ter um casaco de pele, peça do vestuário comumente associada à vaidade de mulheres adultas. Outro item que confirma o comportamento da personagem é a presença da revista sobre o sofá ao lado da garota: trata-se de *Vogue*, revista de conteúdo direcionado para mulheres que normalmente apresenta várias páginas com fotos de roupas, acessórios e perfumes de luxo, evidenciando que o público-alvo é a mulher adulta com alto poder aquisitivo. Mais uma vez pode-se concluir que a Chapeuzinho presente na versão de Dahl não é uma menina inocente, mas poderia ser uma adolescente ou mulher adulta plenamente consciente de sua feminilidade e seu poder de sedução. Observe-se, também, que detalhes do quarto onde a personagem se encontra ao falar ao telefone também indicam feminilidade: cortina, almofada e tapete cor de rosa e abajur em estilo coerente com esse contexto. Ainda que o uso da cor rosa associada às mulheres possa ser considerado um estereótipo, podemos dizer que o propósito de evidenciar a vaidade da personagem faz sentido no conjunto da ilustração. Cabe ainda observar que embora a ilustração da edição portuguesa, em preto e branco, não permita identificar a revista sobre o sofá, e a ausência de cores limite a percepção da feminilidade da personagem, o estilo do abajur e o gestual da personagem permitem a mesma leitura da imagem.

Por fim, comentaremos a última imagem da história posicionada logo após o final do texto verbal na edição inglesa, bem como ao final do texto na edição brasileira, mas em página oposta. Entende-se que esta imagem reforça o estereótipo da mulher vaidosa que gosta de combinar acessórios e ter roupas diferentes para não ser vista repetindo as mesmas peças, e desempenha a função de repetição em relação ao texto verbal. Curiosamente, esta ilustração foi omitida na edição portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que a proposta de Dahl, ao apresentar Chapeuzinho como uma garota que se livra do lobo sem auxílio de outros, e que ajuda o Porquinho em apuros com um lobo,



revela a intenção de imprimir à sua versão um veio cômico bastante evidente. As ilustrações de Quentin Blake, ora repetindo, ora amplificando o sentido do texto verbal reforçam o humor presente na obra, pois o estilo solto e expressivo do ilustrador invoca o humor e reforça a atualização do texto, uma vez que a Chapeuzinho de Dahl age como muitas mulheres dos séculos XX e XXI. Considerando que a interação entre texto verbal e visual produz muitas vezes não só a confirmação, mas a amplificação do sentido, percebe-se a literariedade da obra na medida em que há camadas de apreensão de sentidos que podem ser acessadas de acordo com as experiências sociais e linguísticas do leitor. Quanto mais interações discursivas façam parte da experiência do leitor, maior a probabilidade de fruição das diversas interpretações possíveis oferecidas pelo conjunto formado pelos textos verbal e visual. Dessa forma, um leitor em formação que conheça a história de Chapeuzinho Vermelho poderá se divertir com esta nova versão na qual a menina age de forma diferente podendo, ou não, questionar-se sobre por qual motivo a menina tinha uma arma consigo e como aprendeu a manuseá-la. Um leitor mais experiente pode perceber a sensualidade relacionada à personagem, que determinadas falas no texto verbal e índices presentes na ilustração sugerem.

REFERÊNCIAS

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise*. 4ª ed., São Paulo: Quíron, 1987.

DAHL, Roald. *Revolting Rhymes*. Illustrated by Quentin Blake. London: Puffin Books, 2001.

_____. *Historinhas em versos perversos*. Ilust. Quentin Blake. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Salamandra/ Moderna, 2007.

_____. *Histórias em versos para meninos perversos*. Ilust. Quentin Blake. Trad. Luísa Ducla Soares. Lisboa: Editorial Teorema, 2010.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. 2ª ed., São Paulo: Paulinas, 2005.

_____. *Introdução à Literatura para Crianças e Jovens*. São Paulo: Paulinas, 2010.

KENYON, Ghislaine. *Quentin Blake: In the Theatre of the Imagination*. London/ New York: Bloomsbury Publishing Plc, 2016.

PAIVA, Ana Brígida. “A influência da tradução na recepção e imagem das obras infantis de Roald Dahl em Portugal”, In: *Revista de Estudos Anglo-Portugueses*. número 23, Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/ Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies, 2014, pp. 359-373. Disponível em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/14710/1/REAP23.pdf>, acesso em 19 mar. 2017.

O LIVRO PARA A INFÂNCIA E AS ILUSTRAÇÕES: UMA ANÁLISE DA OBRA *UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE* A PARTIR DA ESTRATÉGIA DA INFERÊNCIA

Luciana Carolina Santos Zatera
UFPR

Gisele Thiel Della Cruz
UniDom Bosco



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho pesquisa o uso do livro literário de imagem voltado para o público infantojuvenil. É uma abordagem relativamente nova e, por isso, tem recebido atenção por parte de estudiosos e teóricos do gênero, bem como de educadores de forma geral. A escolha da obra *Um dia na vida de Amos McGee*, ilustrado por Erin E. Stead e escrito por Philip C. Stead, se dá pela relativa importância e recepção que teve no meio literário, bem como pela técnica adotada e pelo efeito que surtiu sobre o público que, para além de infantojuvenil, pode perfeitamente ser adulto. O casal de autores, em 2010, recebeu o prêmio *The Caldecott Medal* como melhor livro ilustrado dos Estados Unidos. No mesmo ano, o *Jornal New York Times* o classificou como um dos dez melhores livros infantis ilustrados.

A proposta do artigo é sugerir chaves de leitura a partir das ilustrações e do texto escrito, tendo, sempre, como ponto de reflexão a composição imagética. Afinal, as narrativas presentes nos textos de um livro literário e as representações visuais no mesmo livro mantêm relações.

Para uma abordagem da composição e estrutura da obra, utilizamos como referências Liden (2011) e Colomer (2017) e, a partir de suas propostas teóricas e metodológicas, levantamos as camadas, quase que de forma arqueológica, dos elementos que compõem o livro, tais como: capa, quarta capa, título, folha de rosto, folha dupla, entre outros e que, individualmente, suscitam possibilidades de leitura de cenas e pontos da narrativa, bem como em seu conjunto constroem, de forma eficaz, o sentido do texto de criação e dão ritmo à leitura.

E, em um segundo momento, aprofundamos o processo de análise e de indicações de trabalho com as inferências. Em certa medida, as inferências antecipam ou preparam o leitor para uma leitura eficiente. Para a compreensão e a discussão teórica da prática de compreensão leitora e as inferências, utilizamos como referência as pesquisas de Harvey e

Goudvis (2017); Girotto e Souza (2010) e Souza (2019), que apresentam trabalhos e pesquisas sobre estratégias de leitura em sala de aula. Dentre as sete estratégias de compreensão citadas por essas autoras – conhecimento prévio, conexões, visualização, perguntas ao texto, sumarização, síntese e inferência –, elegemos a última para leitura e análise da obra *Um dia na vida de Amos McGee*.

O LIVRO ILUSTRADO: A PALAVRA E A IMAGEM EM *UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE*

No contexto dos estudos sobre literatura para a infância, uma das acepções atuais considera o livro ilustrado – ou álbum, em alguns países como França, Espanha e Portugal – uma forma específica de expressão, na qual a imagem é “especialmente preponderante em relação ao texto verbal” (LINDEN, 2011, p. 24) e a narrativa ocorre de modo articulado entre essas duas diferentes manifestações textuais. Visto desse modo, a imagem é, portanto, tomada como texto, de forma ampla, como “um todo organizado de sentido” (PLATÃO; FIORIN, 1996, p. 16).

Camargo (2003, p. 274) corrobora essa noção de texto, nomeando a ilustração como um texto visual ou um discurso visual. Expande essa noção, ainda, afirmando que “a ilustração tem significados próprios, independentemente do texto que ela acompanha”. Sendo assim, em um livro ilustrado, não é possível ver a imagem somente como se ela fosse um prolongamento do texto, sem capacidade de dizer algo por si mesma. Pelo contrário, um livro ilustrado constitui-se como

[...] suporte para um texto verbo-visual, composto pelo texto e pelas ilustrações. Um texto híbrido, que exige um leitor híbrido, capaz de ler palavras e imagens. E não só capaz de ler os dois textos separadamente – o verbal e o visual –, mas a sua interação. A interação entre texto e ilustração é uma das interações entre verbal e visual na literatura infantil. (CAMARGO, 2003, p. 273-274).

Em um livro ilustrado deve haver, portanto, segundo Camargo (2003), diálogo entre ilustração e texto, de modo que a primeira acompanhe o segundo, sem a intenção de traduzi-lo, pois o discurso verbal e o discurso visual formam dois discursos. E vale lembrar: “Acompanhar o texto não quer dizer que as ilustrações sejam apenas eco do texto” (CAMARGO, 2003, p. 299). Para Fittipaldi (2008), as narrativas presentes nos textos de um livro literário e as representações visuais no mesmo livro mantêm relações, sem necessariamente ocorrerem repetições. Não se trata de uma transferência de um sistema de linguagem (a escrita) a outro (a imagem), ou seja, a ilustração supera a obviedade, pois o texto literário não precisa de explicação ou de repetições imagéticas. Ao invés disso, o texto literário se estende e se amplia em imagens que suscitam poesia. Assim, em um livro ilustrado, a escrita e a imagem colaboram como parceiras na arte de narrar histórias. Além disso:



A ilustração é um elemento de composição e, na maioria dos livros infantis, tem como principal característica entrelaçar o escrito com a sua representação ou rerepresentação – não sendo só ilustrativa, mas reconfigura o conhecido – provocando o imaginário do leitor. As ilustrações, por certo, chamam a atenção das crianças de imediato, além de se tornarem um caminho para os professores levarem o livro para as práticas educativas, e com ele ampliar o horizonte imagético das crianças pequenas. (PAES; DEBUS, 2021, p. 112-113).

Considerando esses aspectos apontados, relacionados a uma possível definição para o livro ilustrado e à necessidade de compreender texto e ilustração com igual importância, nota-se, de acordo com Colomer (2017, p. 236), “que este novo gênero infantil complica cada vez mais suas exigências de leitura com rupturas das convenções, interdependência dos distintos elementos e multiplicação dos níveis interpretativos”.

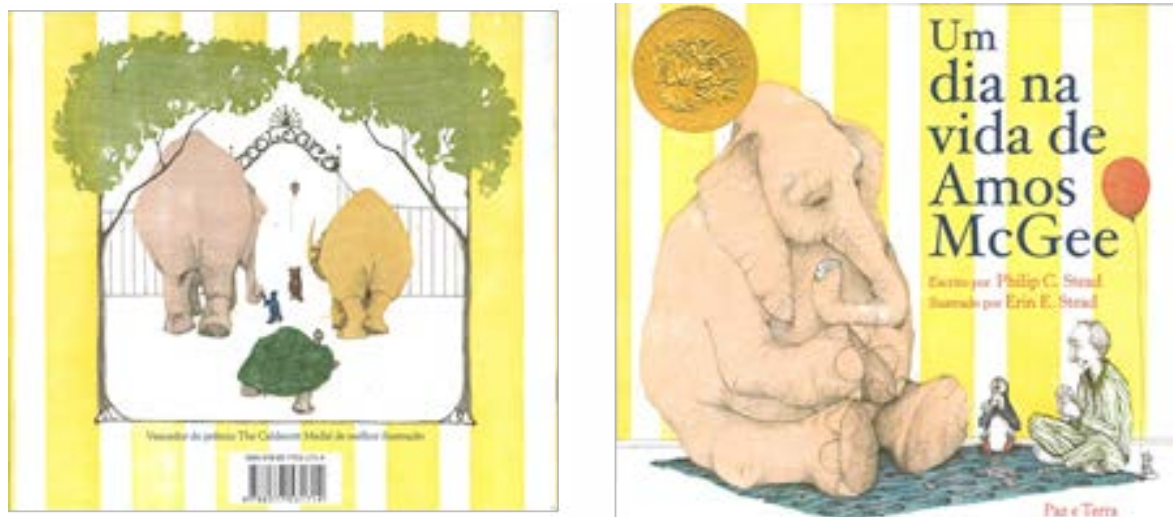
Por essa razão, com base em Linden (2011), trataremos de alguns elementos comuns aos livros ilustrados produzidos para o público infantil e, conseqüentemente, para mediadores de leitura, sem pretensão de esgotar esse vasto tema. Podemos iniciar pela constatação de que, em um livro ilustrado, a imagem é predominante em relação ao texto. Então, em muitos casos, o texto é breve, embora essa característica seja relativamente variável. É comum, portanto, que a descrição das personagens e dos lugares praticamente não apareçam no texto, a fim de evitar redundância entre texto e imagem. É por isso que o texto verbal, nesse caso, caracteriza-se por sua incompletude, abre espaço para a metáfora, a fantasia, a poesia visual. Outro atributo singular do livro ilustrado refere-se à sua composição, que vai além da narrativa propriamente dita ou do miolo do livro – onde estão situados texto e imagens –, isto é, importam também os elementos paratextuais: o formato, a capa, a guarda, a folha de rosto, a quarta capa que, juntos, formam um conjunto coerente.

O livro selecionado para este trabalho é *Um dia na vida de Amós McGee*, ilustrado por Erin E. Stead e escrito por Philip C. Stead. O casal norte-americano recebeu, em 2010, o prêmio *The Caldecott Medal* por essa obra como melhor livro ilustrado dos Estados Unidos. No mesmo ano, foi nomeado pelo *New York Times* entre os dez melhores livros infantis ilustrados. Com desenhos feitos em xilogravura e usando cores suaves, Erin ilustra a obra com delicadeza e maestria.

A **capa**, segundo Linden (2011), é espaço decisivo onde se estabelece o pacto da leitura, situando o leitor em determinada expectativa. Ela é formada pela primeira e quarta capas. No caso do livro escolhido para a presente análise, elas são, a princípio, independentes, porque mostram duas cenas distintas; contudo, o fundo é o mesmo – formado por listras amarelas e brancas – o que pode criar algum tipo de relação, pois não há uma separação nítida na lombada do livro. Ainda, segundo Linden (2011), o leitor dificilmente abre o livro e segura as duas faces na horizontal antes de ler as páginas internas. Desse modo, no caso de *Um dia na vida de Amos McGee*, mesmo que assim o faça, será difícil supor, sem conhecer a história, que a quarta capa do livro possa compor o final da narrativa.



Fig. 1 – Quarta capa e capa



Fonte: Stead, 2011.

Além das imagens presentes na capa, é preciso destacar a importância do **título** que, aliás, não pode ser dela dissociado, pois, juntamente com os demais elementos (nome do autor/ilustrador, da editora, imagem, tipografia, diagramação etc.), faz parte desse conjunto harmônico, pois, conforme Linden (2011, p. 58-59):

[...] o título de um livro ilustrado se relaciona sobretudo com a representação figurada da capa. Dessa forma, ele obedece a qualquer tipo de vínculo texto-imagem, com suas relações de redundância, complementaridade ou contradição. Dado que muitas capas de livro ilustrado revelam o nome do herói no título com a representação do personagem, qualquer incongruência será necessariamente amplificada. [...] Ao orientar a leitura, num primeiro momento, o título antecipa necessariamente o conteúdo. [...] Mais sutilmente, porém, o título também pode se revelar como a chave de interpretação da narrativa.

Outro aspecto relevante da materialidade dos livros ilustrados é a **folha de rosto** que, atendendo a convenções editoriais, apresenta novamente o título da obra, nome do autor, da ilustradora e da editora, “[...] acompanhados de uma imagem que retoma o detalhe de uma imagem interna”, que “[...] pode orientar a leitura ou sugerir uma interpretação” (LINDEN, 2011, p. 61). No caso do livro analisado, localizada à esquerda da página, tem-se uma singela casa azul, com flores nas janelas e uma chaminé da qual sai fumaça. À direita, vê-se o mesmo balão vermelho que aparece na capa, mas agora, ele está voando. Como Linden (2011) assegura, a folha de rosto pode ser tomada como uma pré-narrativa.

Sendo assim, ao observarmos a ilustração presente na folha de rosto de *Um dia na vida de Amos McGee* e a relacionarmos ao conteúdo da capa, podemos supor que McGee,



o protagonista, é o senhor que joga cartas com o elefante e o pinguim e que a casa apresentada na folha de rosto é onde ele mora.

Fig. 2 – Folha de rosto



Fonte: Stead, 2011.

Ademais, o título original da obra, *Sick day for Amos McGee*, ou sua tradução para o português, indicam um dia difícil pelo qual passou e essa e outras informações possibilitarão o levantamento de hipóteses por parte dos leitores acerca da narrativa.

Portanto, para a análise desse livro ilustrado não bastará levar em conta apenas a história que se conta por meio das palavras. É preciso, da capa ao miolo do livro, tecer relações entre o verbal e o não verbal, o dito e o não dito, as lacunas deixadas pelo texto e as múltiplas leituras que podem suscitar a partir do diálogo entre ilustração e texto.

As ilustrações criadas por Erin Stead provocam tranquilidade na(o) leitora(o) e, ao mesmo tempo, chamam a atenção para detalhes sutis – como a colcha da cama de Amos, decorada com penas de pavão, ou as singelas flores que formam o horizonte da cena na qual se encontra o rinoceronte, sendo que uma delas também está em um vaso, na casa de Amos. Os rostos das personagens são graciosos e carregados de personalidade. É possível ler os sentimentos em cada uma das faces: Amos e os animais estão serenos quando convivem no zoológico ou em sua casa, mas tristes e preocupados quando na ausência do fiel amigo.

Fig. 3 – Detalhes das flores



Fonte: Stead, 2011.

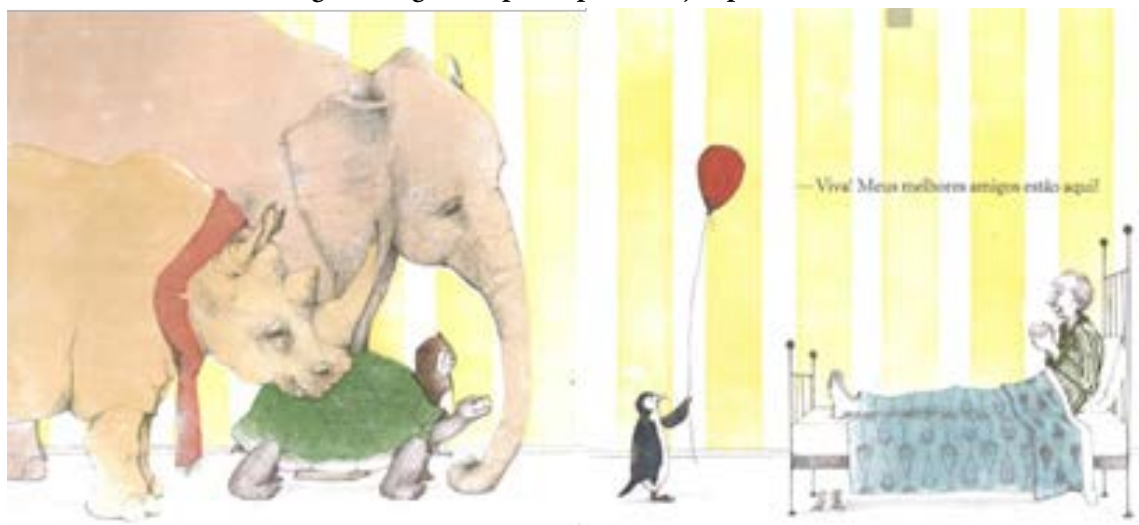




Linden (2011) destaca a necessidade de considerar as imagens do livro ilustrado ligadas umas às outras, seja no espaço da **página dupla** – que é muito comum nos livros ilustrados –, seja em todo o livro. No livro em análise, é predominante o recurso da página dupla, principalmente nos momentos em que os animais, em conjunto, estão na presença de McGee. Nesse caso, a imagem procura apresentar e expandir as relações das personagens em um único quadro, ditando a cadência da história e determinando maior presença da ilustração. Esse tipo de produção interfere no ritmo da narrativa, acrescentando diversas informações e levando o leitor a desenvolver um ritmo de visão diferenciado – necessário à leitura da página dupla no livro ilustrado –, a fim de atingir uma compreensão ampla da cena.

Dentre as distintas maneiras de organização interna do livro, em *Um dia na vida de Amos McGee*, as imagens se relacionam e “o sentido se faz por meio do encadeamento delas”, sendo, portanto, esse status denominado de *imagens sequenciais* (LINDEN, 2011, p. 44). Além disso, o livro possui formato horizontal, mais largo do que alto, o que permite, segundo Linden (2011, p. 53), “uma organização plana das imagens, favorecendo a expressão do movimento e do tempo, e a realização de imagens sequenciais”. No livro analisado, isso se confirma nas páginas duplas com as “representações panorâmicas” (COLOMER, 2017, p. 274).

Fig. 4 – Página dupla: representação panorâmica



Fonte: Stead, 2011.

Levando em conta os aspectos elencados, comuns aos livros ilustrados, entendemos ser possível a leitura mediada da obra *Um dia na vida de Amos McGee*, por meio da prática com estratégias de leitura, sobretudo a estratégia da inferência, abordada a seguir.

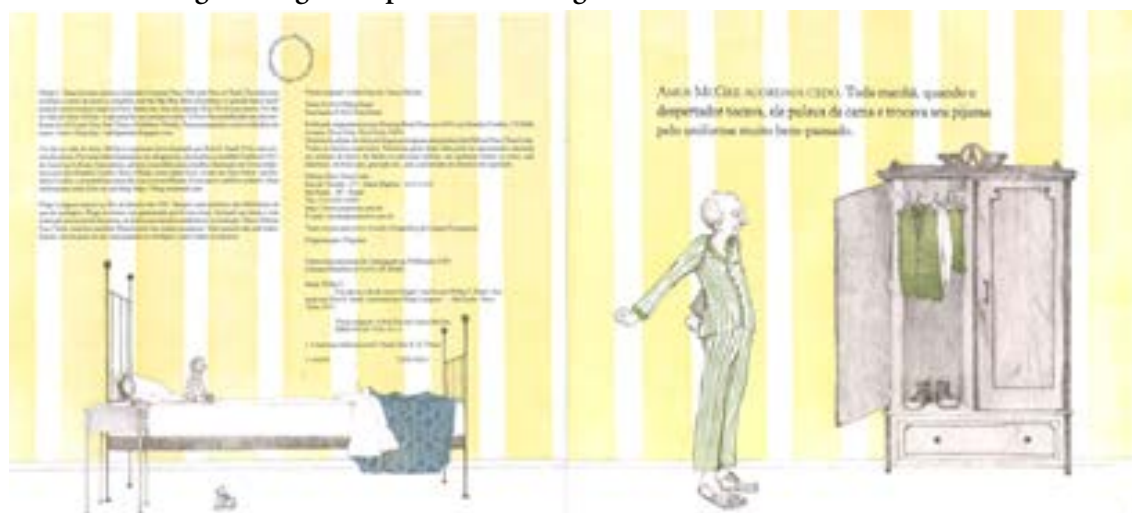
A ESTRATÉGIA DA INFERÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE LEITURA DO LIVRO ILUSTRADO

A leitura, segundo Solé (1998), consiste em um processo sucessivo de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de interpretações para os textos. E para além de uma definição acerca do ato de ler, a autora ressalta que essas ações não ocorrem apenas durante a leitura propriamente dita, mas acontecem antes, durante e depois da leitura.

Para a efetivação da prática de compreensão leitora, sugerimos o trabalho contínuo com estratégias de leitura em sala de aula, baseado nas pesquisas de Harvey e Goudvis (2017); Girotto e Souza (2010) e Souza (2019). Dentre as sete estratégias de compreensão citadas por essas autoras – conhecimento prévio, conexões, visualização, perguntas ao texto, sumarização, síntese e inferência –, elegemos a última para leitura e análise da obra *Um dia na vida de Amos McGee*. Segundo Harvey e Goudvis (2017, p. 214, tradução nossa), a inferência “[...] envolve a fusão do conhecimento prévio com as pistas do texto para chegar a uma ideia que não está explicitamente declarada no texto”. Ou seja, inferir é ler as entrelinhas, fazer previsões, tirar conclusões acerca da narrativa. Essas previsões podem ser confirmadas ou refutadas no decorrer da história. O pensamento inferencial pode ajudar os leitores a usarem o contexto para levantar hipóteses e perceber ações das personagens para trazer um tema à tona, por exemplo e, assim, melhorarem sua compreensão leitora.

Ao abrir o livro, após a folha de rosto, tem-se uma página dupla formada do seguinte modo: a que está localizada à esquerda do livro contém a ficha catalográfica da obra e, concomitantemente, compõe a página dupla com a ilustração de uma cama, um ursinho, um relógio e um ratinho; à direita, temos o início da narrativa verbal, Amos e seu guarda-roupa.

Fig. 5 – Página dupla: ficha catalográfica e início da narrativa verbal



Fonte: Stead, 2011.





A narrativa é linear. Amos McGee repete uma rotina diária: levanta-se, coloca seu uniforme, toma chá e come mingau, embarca no ônibus número 5 e vai trabalhar no zoológico. Lá ele joga xadrez com o elefante, disputa corrida com o jabuti, senta-se ao lado do pinguim, assoa o nariz do rinoceronte e conta histórias para a coruja (que tem medo do escuro). Um dia, Amos, ao acordar, não se sente bem e decide ficar na cama. Os animais, privados da sua presença, pegam o ônibus até a casa de Amos para lhe fazer companhia. E depois de o ajudarem, numa inversão de papéis em relação ao início da narração, Amos lê uma história e todos adormecem.

Contando desse jeito, a impressão que se tem é de estarmos diante de uma narrativa simples, porém, não podemos ignorar o fato de que se trata de um livro ilustrado. Uma leitura mais apurada da obra – que considera a interação entre texto verbal e não verbal – pode possibilitar leituras plurais, pois, de acordo com Colomer (2017, p. 235), no livro ilustrado, “[...] o texto não pode sustentar-se automaticamente, mas requer uma interpretação conjunta do que é dito pelo texto, mostrado pela imagem e a relação de ambos com o espaço do livro”.

Por exemplo, no quarto, no início da história, conhecemos McGee, ao se levantar. O texto verbal diz que ele acordava cedo e colocava seu uniforme todos os dias. Porém, pela ilustração – desde a capa – sabemos que ele é um velhinho, usa pantufas com design de coelhinho e dorme com um ursinho de pelúcia. A colcha de sua cama é a mesma que aparece na capa do livro. Além disso, o ratinho que segura o balão na ilustração da capa agora segura um relógio que, assim como o despertador de Amos, marca 5 h. Essas pistas textuais e imagéticas associadas ao conhecimento prévio do leitor favorecem a elaboração de inferências. Assim, o mediador de leitura pode chamar a atenção dos estudantes para a identificação dessas pistas, bem como ajudá-los a ativar seu conhecimento prévio para que utilizem a estratégia da inferência a fim de compreender os textos. Souza (2019) propõe o uso de gráficos organizadores em sala de aula para a prática de leitura literária e o ensino de estratégias, como no exemplo a seguir.

Quadro 1 – Gráfico organizador: inferências

Pistas do texto	O que já sei
Minhas inferências	

Fonte: Adaptado de Souza (2019).

Ainda no quarto, depois que adoece e recebe a visita de seus amigos, são explicitadas, em palavras e imagens, as relações profundas dos animais com ele, em uma experiência “dos contrários”, que complementa a primeira parte da história, quando os cuidados eram da personagem McGee com os animais. Ocorre uma espécie de “espelhamento” das ações, que divide a narrativa em opostos complementares. O narrador diz, no início, quando Amos está no zoológico: “Ele jogava xadrez com o elefante (que pensava muito antes de mover suas peças” (STEAD, 2011). E quando os animais visitam Amos: “O elefante organizou uma partida de xadrez. Amos pensou muito antes de mover suas peças” (STEAD, 2011). Então, pelas pistas textuais e imagéticas, é possível inferir que as emoções dos animais são dilatadas em experiências humanas de cuidado e empatia: fazem o que Amos fazia por eles todos os dias.



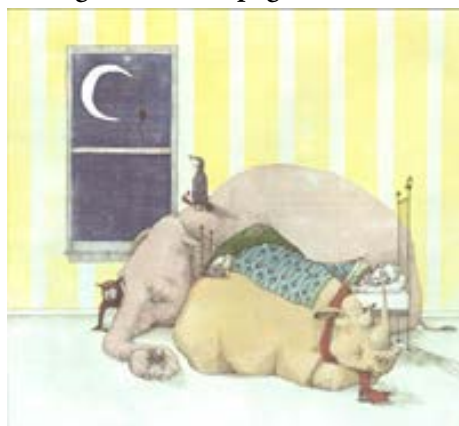
Para além disso, em *Um dia na vida de Amos McGee*, a presença de elementos simbólicos nas ilustrações evidencia a pertinência do trabalho com a estratégia da inferência. O balão vermelho, o ursinho de pelúcia, o ratinho, o relógio, entre outros, metaforizam os sentimentos vivenciados pelas personagens, bem como ajudam a compor o tempo e o espaço que constituem a narrativa. Essas ilustrações preenchem lacunas do texto verbal e serão percebidas pelo leitor atento, à medida que faz uso do pensamento inferencial. A idade de Amos e os elementos que remetem a um “retorno à infância” (o ursinho, a pantufa, a conversa com a tigela de açúcar e com os animais) são evidências textuais que, segundo Harvey e Goudvis (2017, p. 216, tradução nossa) podem “trazer à tona grandes ideias”, como a velhice, a efemeridade da vida e a solidão.

Ainda, o ursinho de pelúcia, o ratinho e as flores – elementos recorrentes na narrativa – marcam a contínua relação dos mundos da fauna e da flora com a vida humana de Amos. Esses dois universos se fundem, mostrando que, no cotidiano da personagem, animais, plantas e seres inanimados (a tigela de açúcar) formam um só mundo, sentimental e afetivo.

A marcação de tempo, além da linearidade da narrativa, que indica a cronologia da história, também é representada, quadro a quadro, cena a cena, pela presença do relógio, marca referencial da tradição e da contagem das horas. Os números que marcam 5h e 6h sugerem o moderno e o antigo: o relógio e o tempo da existência, que são apresentados como um duo na casa simples e tradicional de Amos, em meio aos grandes e modernos prédios da cidade. Aliás, tudo em Amos reafirma a simplicidade e o tempo pretérito, presente no agora: pijama, pantufas, chaleira, chá, entre outros.

O balão vermelho, introduzido já na capa, acompanha a personagem pinguim em quase todos os quadros. Abre e fecha a história e destaca-se, em vermelho, como um coração que marca a vida de Amos. Na última página do livro, o balão lá fora, visto através da janela pelo pinguim, parece se distanciar, se despedir, dizer adeus. Na quarta capa, o balão acompanha os animais quando vão embora e retornam ao zoológico, como se a presença da personagem Amos se mantivesse sempre com eles, mesmo na distância temporal ou material.

Fig. 6 – Última página do livro



Fonte: Stead, 2011.



A obra tem um final aberto – Amos adormeceu ou morreu? Esse fato também possibilita a realização de inferências. Por isso, é preciso ensinar o leitor a “mesclar conhecimento prévio com pistas do texto para chegar a uma ideia que não é explicitamente declarada” (HARVEY; GOUDVIS, 2017, p. 216, tradução nossa) e, ainda: criar interpretações baseadas em evidências do texto; inferir o significado dos recursos do texto e das imagens, interpretar o significado das metáforas, prever eventos futuros na narrativa e tirar conclusões com base em evidências (HARVEY; GOUDVIS, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos e dos conceitos desenvolvidos por Harvey e Goudvis (2017); Giroto e Souza (2010) e Souza (2019), foi possível compreender e criar um corpus teórico que desse respaldo para discutir estratégias de leitura. Dentre as estratégias sugeridas, optamos pela inferência.

Em *Um dia na vida de Amos McGee*, a presença de elementos simbólicos nas ilustrações evidenciou a pertinência do trabalho com a estratégia da inferência. O uso dos símbolos nas ilustrações proporciona a leitura inferencial e a atribuição de sentidos. O balão vermelho, o ursinho de pelúcia, o ratinho, o relógio, as xícaras, os chinelos, a casa solitária, entre outros, metaforizaram os sentimentos vivenciados pelas personagens, bem como ajudam a compor o tempo e o espaço que constituem a narrativa. As ilustrações preenchem lacunas do texto verbal e podem ser percebidas pelo leitor atento, à medida que faz uso do pensamento inferencial.

A partir das inferências pudemos ver que é possível ler nas entrelinhas, fazer previsões e tirar conclusões acerca da narrativa de um texto. As inferências levantadas estão postas ao longo do texto e, também, na estrutura do livro físico, como na capa, na quarta capa, na folha dupla, e na composição das imagens. Por meio delas, foi possível criar mecanismos de compreensão leitora e de leitura prévia dos fatos, cenas e sentidos narrados. O que ficou bastante claro é que o pensamento inferencial pode ajudar os leitores a usarem o contexto para levantar hipóteses e perceber ações das personagens para trazer um tema à tona, e, dessa maneira, qualificar sua compreensão leitora.

REFERÊNCIAS

- CAMARGO, L. Para que serve um livro com ilustrações? In: JACOBY, S. (org.) **A criança e a produção cultural**: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.
- COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- FITTIPALDI, C. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, I. (org.) **O que é qualidade em ilustração no livro infantil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, R. J. de. *et al.* **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work**: teaching comprehension for understanding and engagement, and building knowledge. 3 ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2017.

PAES, D. R.; DEBUS, E. Entre o silêncio e a palavra: com o livro de imagens nas mãos. *In*: SPENGUER, M. L. P et al (org.). **Literatura infantil e juvenil**: (r)ex(s)istir no encontro com o outro. Ilustração: Márcia Cardeal. Florianópolis: Apoio Editora, 2021. p. 106-126.

PLATÃO, F.; FIORIN, J. L. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.

STEAD, P. C. **Um dia na vida de Amos McGee**. Ilustrado por Erin E. Stead. Tradução: Hugo Langone. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. de. **Ler e ensinar**: estratégias de leitura. Tubarão: Copiart, 2019.



O LIVRO *POEMAS DE BRINQUEDO* E SUA RELAÇÃO COM A PALAVRA ESCRITA, ENTONADA E EM MOVIMENTO

Carmélia Daniel dos Santos
Puc Minas/Capes

ENTRE PALAVRAS E PIXELS – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A convergência entre a poesia e a tecnologia tem desencadeado uma transformação criativa, proporcionando um (ciber)espaço no qual a palavra, a imagem, o som e a animação se entrelaçam. Essa fusão, vocação natural da poesia (Antonio, 2008), encontra expressão em *Poemas de Brinquedo* (2016), do poeta mineiro, Álvaro Andrade Garcia¹.

Este artigo tem como propósito apresentar esse livro em seus dois formatos, digital e impresso. Observando a relação entre o texto escrito, visual, oral e digital que se desdobra em telas e páginas. O livro marca a presença tanto no suporte impresso quanto no meio digital. No digital com acesso a um software para computadores com sistema Windows e um aplicativo para smartphones Android e iOS. Contudo, é relevante observar que tanto o aplicativo quanto o QR Code que conectavam o app ao livro impresso foram descontinuados. Adicionalmente, os vídeos poemas do livro estão disponíveis em plataformas como Youtube², Facebook³ e na página do poeta www.sitio.art.br. O áudio do livro também foi veiculado nas Rádios Inconfidência e UFMG Educativa em virtude de seu lançamento, incluindo entrevistas com o poeta Álvaro Garcia e o Ricardo Aleixo, que faz a performance vocal do livro digital.

Poemas de Brinquedo representa um desafio aos padrões convencionais de concepção de livros. Desde seu formato em papel, destaca-se como uma proposta diferenciada, oferecendo uma abordagem inovadora para a interação com a poesia em seus diversos ambientes e formatos de escrita. O livro transcende a figura do poeta em sua produção, incorporando uma colaboração multifacetada que envolve editor, animador, designer gráfico, designer de som e programador. Essa abordagem colaborativa enriquece a experiência do leitor, transcendendo a tradicional criação poética.

A relação intrínseca entre poesia e tecnologia abordada neste trabalho ganha relevância diante do cenário contemporâneo, no qual a interconexão digital redefine os limites da expressão artística. A proposta inovadora de *Poemas de Brinquedo* estimula uma

1 Este artigo incorpora algumas ideias originalmente desenvolvidas na tese doutorado “A poiesis de Álvaro Andrade Garcia: do livro impresso ao livrE digital”, defendida em 12/2023.

2 Acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=8-fhsThHrIQ&t=71s>.

3 Acesso: <https://www.facebook.com/100083339207152/videos/1587365148195367?so=permalink>.



**Literatura Infantil
e Juvenil**
Mudanças em movimento



reflexão sobre a evolução da poesia para além do suporte convencional, incorporando elementos interativos e multissensoriais.

Na análise deste trabalho, mesmo que não explicitamente evidenciados no recorte, fundamentamo-nos em referenciais teóricos que enriquecem a pesquisa. Dentre esses teóricos, destacam-se contribuições de autores como Antonio, Beiguelman, Chartier, Funkhouser, Hayles, Jenkins, Levy, Machado, Manovich, Santaella, entre outros. Esses fundamentos teóricos conferem substância e embasamento à compreensão da fusão entre poesia e tecnologia, apresentada em *Poemas de Brinquedo*.

APRESENTAÇÃO DO LIVRO EM SEUS DOIS FORMATOS

Poemas de Brinquedo, no formato digital pode ser instalado em computador com o sistema Windows para rodar localmente. Na pasta de instalação aparecem alguns arquivos. Um deles, com as sigla *PdB* (colorida), é o executável que roda o programa e é também um arquivo de texto com o “leia-me”, nele há informações sobre o *livrE*⁴ e instruções para instalação, assim apresentadas:

POEMAS DE BRINQUEDO – VERSÃO DE MAIO DE 2016. ÁLVARO ANDRADE GARCIA- VOZ DE RICARDO ALEIXO: Este disco contém uma versão do livro eletrônico “Poemas de Brinquedo” de Álvaro Andrade Garcia. Para acessar em computadores WINDOWS, não é necessário instalar: basta abrir a pasta “Poemas De Brinquedo” e executar o programa “PB. exe”. Este mesmo procedimento pode ser feito em computadores LINUX, mas é necessário instalar antes as bibliotecas “Wine”. Para computadores WINDOWS (melhor performance) ou MAC(OSX), é possível instalar o aplicativo usando o arquivo “PB Instalador.air”. Para isso é necessário instalar antes o programa gratuito “Adobe AIR” (Garcia, 2016, n.p.)⁵.

Nas instruções do “leia-me”, em *Poemas de Brinquedo*, não observamos apenas as informações para acessar o livro, mas também como se dá a instalação de um livro digital, repercutindo a alteração no modo de ler. Assim, no próprio processo de instalação inaugura a interação do leitor com a máquina, demandando dele habilidades técnicas antes mesmo de iniciar a leitura digital.

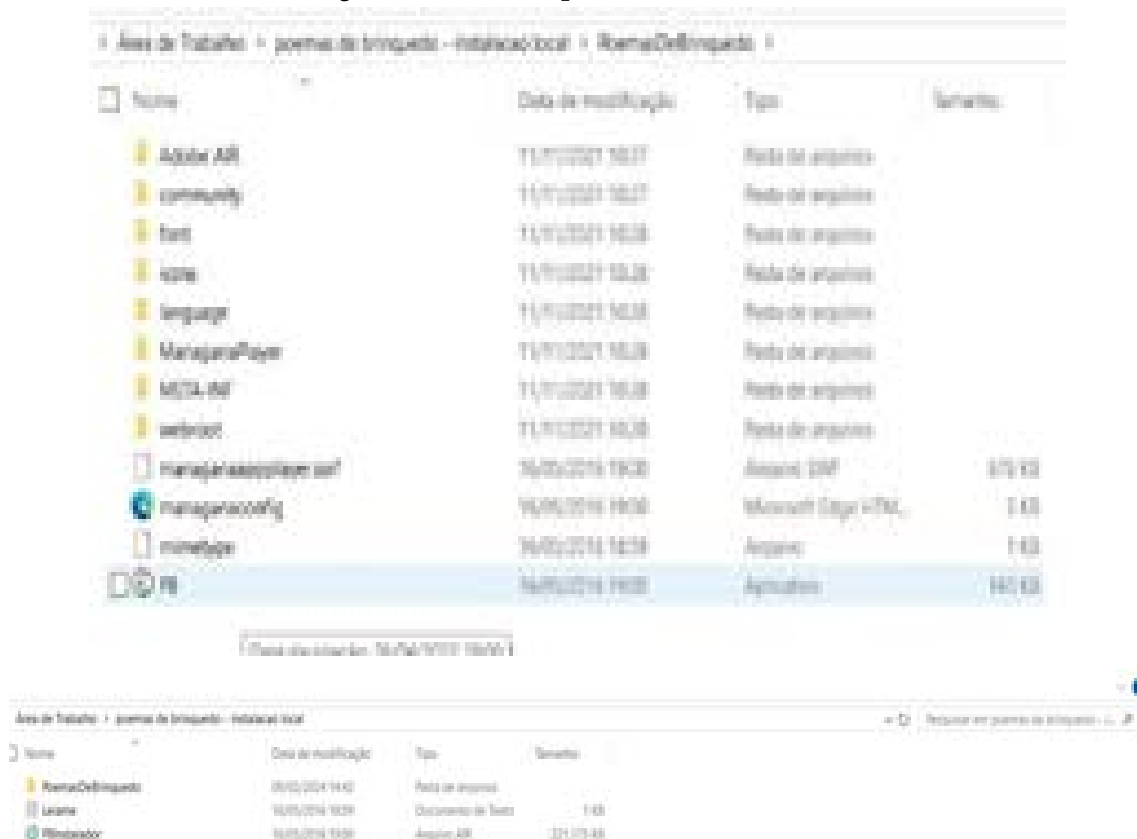
Dessa maneira, o leitor é desafiado a desenvolver habilidades distintas das tradicionalmente exigidas na leitura de livros impressos. Essas habilidades são cruciais para per-

4 A palavra ‘livrE’, na visão da imaginação digital do poeta, representa uma nova categorização do termo ‘livro’, caracterizada pela inclusão da letra ‘E’ em maiúsculo no final (livrE). Tal escolha visa evocar a dualidade de significados: ‘Eletrônico’, referindo-se à natureza digital do livro, e ‘livre’, simbolizando a gratuidade e a liberdade criativa desvinculada de normas estabelecidas.

5 Certas informações apresentadas neste artigo, incluindo links que direcionam para o texto digital de Álvaro Garcia, proporcionam a oportunidade de interação direta entre este texto e a obra digital do poeta, auxiliando na compreensão do conteúdo abordado aqui. Nesse sentido, a leitura conectada à internet permite ao leitor verificar, por conta própria, uma parte significativa do material discutido neste trabalho.

mitir que o leitor desfrute plenamente da experiência de leitura digital proposta por *Poemas de Brinquedo*. Em comparação com a leitura de livros impressos, onde as habilidades tradicionais de leitura e compreensão textual são predominantes, a leitura digital introduz uma camada adicional de proficiência técnica e interação dinâmica com o conteúdo.

Figura 1 – frames da pasta de acesso ao livro

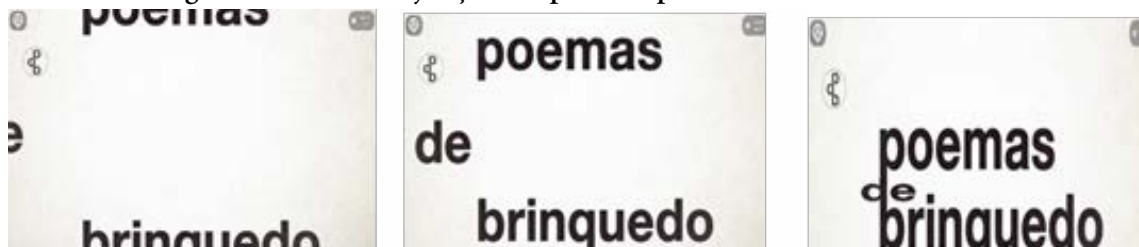


Fonte: app instalação local.

Ao abrir o *app*, *Poemas de Brinquedo* o leitor entra em contato com o som de forró sanfoneiro que dura 4 segundos, concomitantemente, na cor preta, surge o substantivo “poemas”, na parte superior, em direção ao centro da tela. A preposição “de” surge no meio da tela, à esquerda, e o substantivo “brinquedo”, que sai da parte inferior da tela, sobe para o meio. Todas as palavras vão se movimentando, em dança, em direção ao centro tela, local onde se encontram. Nesse momento, uma voz aparece fazendo: “humhum... humhum...”, expressão oral para chamar a atenção para o que está por ser visto. Em seguida, a voz apresenta declamando: “Poemas de Brinquedo!”. Nesse ato, os vocábulos, na cor preta, modificam-se e todas as letras surgem coloridas, dando cor e vida às palavras que compõem o título do livro.



Figura 2 - Frames da junção das palavras para formar o título no livro



Fonte: *app* em instalação local.

Figura 3 - Frames do título já formado e de acesso aos poemas



Fonte: *app* em instalação local.

Esse fluxo, em que a capa do livro é apresentada, tem duração de 7 segundos. Nele, as palavras, ao se encontrarem, fazem um movimento de abre e fecha, em aparente alusão ao movimento do fole da sanfona durante a execução musical. Sempre que o usuário retornar ao título, ele aparece em movimento dançante, no ritmo do som da sanfona. Após a vocalização do título, a tela permanece estática, possibilitando que o leitor/interator acesse a navegação por meio dos ícones que aparecem nela.

Quando o usuário move o mouse/toca na tela aparece o desenho de um alvo, permitindo que ele comece a navegar pelas palavras/ícones. No canto direito da tela, há um cronômetro que registra o tempo de cada videopoema. Ao clicar nele, a apresentação do videopoema é pausada.



Ao prosseguir na leitura/navegação, o leitor/interator vai perceber que em destaque, no centro da tela, está o título *Poemas de Brinquedo*, cada letra corresponde a um poema. Elas aparecem dentro de um círculo que lembra o teclado das antigas máquinas de escrever. Será possível, ainda, perceber que nem todas as letras são correspondentes às iniciais dos poemas que serão visibilizados. Uma outra característica é que os poemas também não têm títulos de acesso na versão digital. A referência a ele se dá por meio da imagem que o acompanha. No impresso, as cartas de um lado têm um poema e do outro uma imagem visual correspondente, bem como a sugestão do nome para o poema.

No canto inferior esquerdo, no ícone “C”, encontramos os créditos da obra e uma duração de 30''. Os créditos permanecem na tela durante esse tempo, a menos que o usuário opte por sair dela. Após os 30'', a tela retorna à página inicial. Vejamos frame dos créditos presentes no *app*, que também estão incluídos no encarte do livro impresso.

Figura 4 – Créditos



Fonte: *app* em instalação local.

O livro digital apresenta, ainda, elementos que não estão no livro impresso. Na margem inferior da direita, encontram-se os extras⁶, representados pelas letras “b, m e h”, cada letra é a inicial da palavra que abre o bloco. Na letra “b”, as brincadeiras, na “m”, música, e na letra “h”, histórias.

6 Em <https://www.youtube.com/watch?v=8-fhsThHrIQ&t=71s>, no tempo 2'05'' do vídeo, o usuário pode assistir a música presente no *app*, porém sem interagir com ela. Mas o vídeo mostra, entre outros poemas, como é o livro digital. No Facebook, há possibilidade de assistir o tema da Luma e do Sítio que aparecem nos extras. Disponível em: <https://www.facebook.com/100083339207152/videos/1587365148195367?so=permalink>.



Figura 5 - Extras



Fonte: app em instalação local.

Ao tocar na letra “b”, por exemplo, ela se abre para duas brincadeiras, cujo personagem é um cachorro. O ícone do ossinho leva ao vídeo de um cachorro brincando com o osso. Nesse quadro, aparece na tela uma seta verde e uma frase “já pra casinha!”, quando o usuário clica na seta, o cãozinho corre e entra na casinha quantas vezes o interator desejar.

Este livro é composto por poemas animados, nos quais as marcas dos suportes digitais desempenham um papel crucial na interação do leitor com o texto. As características proeminentes desse livro incluem o movimento — por meio da animação —, a pausa temporal — que funciona como uma espécie de cristalização da cena — e a musicalidade — que abrange uma variedade de elementos sonoros, desde vocábulos e expressões orais até ritmos diversos. Quando transferidos do formato suporte digital para o impresso, os poemas mantêm sua visualidade, transformando-se em uma verdadeira caixa de surpresas para a leitura.

Conforme apontado por Hayles, “a literatura eletrônica, geralmente considerada excludente da literatura impressa que tenha sido digitalizada, é, por contraste, ‘nascida no meio digital’, um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e (geralmente) lido em uma tela de computador” (Hayles, 2009, p. 20). Nesse contexto, *Poemas de Brinquedo* se encaixa perfeitamente na era digital, na qual o uso da tela do computador se torna o espaço de mediação artístico-cultural. Trata-se de um livro que apresenta as possibilidades dos ambientes digitais, combinando elementos verbais, imagens, vídeos, sons e as mudanças que esse ambiente permite aplicar, desde a sua criação, edição, publicação e disponibilidade no ambiente digital.

Já em seu formato impresso, *Poemas de Brinquedo* se apresenta em um suporte “box de livros”, contendo cartas/fichas coloridas em que de um lado está o poema e no verso uma imagem que se relaciona direta ou indiretamente com ele. Há também um encarte contendo as informações da ficha técnica e apresentação do livro e os créditos aos outros artistas que colaboraram com sua concepção e realização, bem como os dados catalográficos que auxiliam na identificação do livro. Ele não segue uma estrutura convencional em termos de capa, páginas coladas, numeradas e miolo. Embora contenha esses elementos, ele se apresenta de modo a afetar a experiência de leitura tradicional. Nele, as páginas dão lugar às folhas (cartas/fichas) avulsas, sem sequência linear.



A capa é, na verdade, um suporte que carrega os cartões-poemas. Ao criar essa estrutura fora dos padrões tradicionais de design de livros, o autor desafia a ideia de livro e quebra as expectativas do leitor, ao mesmo tempo que oferece uma experiência diferenciada de leitura visual numa interação mais envolvente. Essa experiência escapa, da leitura linear e sequencial já conhecida do leitor.

Figura 6 – imagens do livro impresso



Fonte: <https://sitiodeimaginacao.blog/>

Nesse encarte, há o título, o nome do poeta em destaque e os nomes de Ricardo Aleixo — design sonoro — e de Márcio Koprowski — responsável pelo projeto visual do livro impresso. Ao abrir o encarte, encontramos o texto “o big bang da poesia”. Neste texto, Álvaro Garcia fala do caráter lúdico dos poemas e apresenta a palavra como aquela que “reconfigura a mente”, ela é uma partícula que se expande de diversas formas e sentidos na criação da poesia brincante. Ainda se faz presente nesse encarte fotos da capa do livro digital com alguns poemas que aparecem na tela.

Figura 7 – Poemas de Brinquedo impresso



Fonte: <https://sitiodeimaginacao.blog/>



No encarte do livro impresso, o poeta expressa a sintonia de sua criação com outros autores, como Guimarães Rosa e Décio Pignatari, e do descondicional da lógica de ler e se abrir a mente para novas possibilidades, assim como em os *koans*⁷ no Zen-budismo e como em Lewis Carroll. No verso do encarte há uma sinopse com apresentação do livro, um convite “para crianças de todas as idades”.

Figura 8– Poema digital “Reco reco legal”



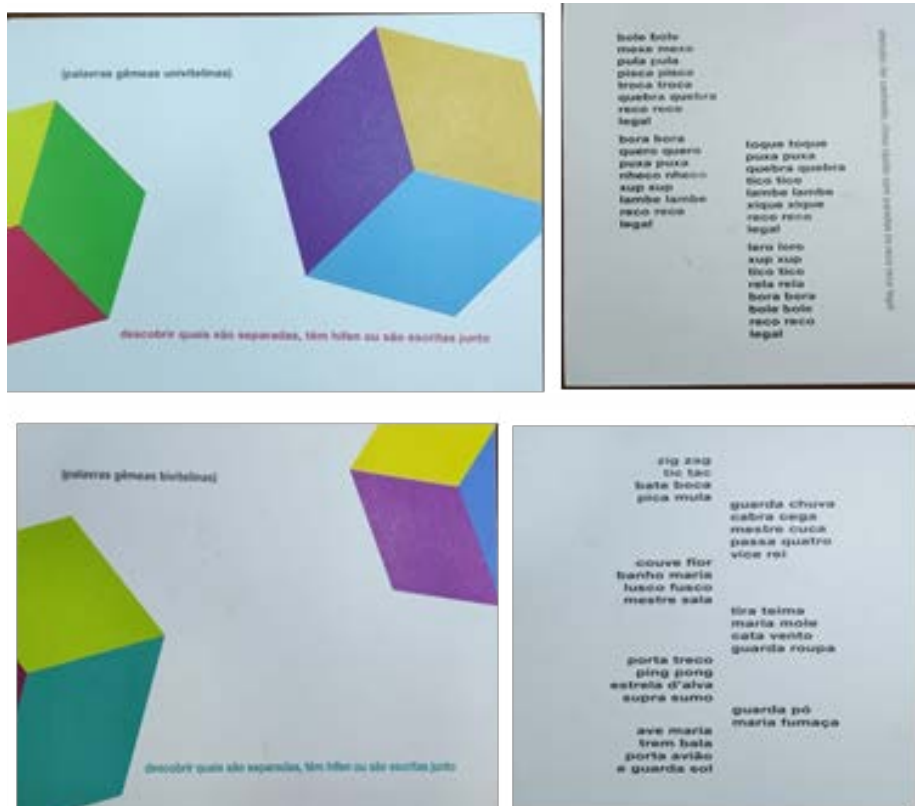
Fonte: *app* em instalação local.

Esse poema é acessado pela letra “P” no digital e no impresso é apresentado em duas cartas que recebem o nome de “palavras gêmeas univitelinas” e “palavras gêmeas bivitelinas”. No “verso” do cartão-poema “palavras gêmeas univitelinas” aparecem a seguinte orientação: “atenção: ler cantando, ritmo rápido com paradas no reco reco legal”, o que corresponde à leitura de Aleixo na edição digital. Essas orientações representam uma tentativa de harmonizar e aprimorar a conexão entre os formatos digital e impresso, permitindo que uma complemente a outra. Em ambos os cartões-poema, há instrução para “descobrir quais ‘palavras’ são separadas, quais têm hifens ou são escritas junto” (Garcia, 2016, s.p). Vejamos as imagens dos cartões-poema:

7 Um Koan é uma forma de enigma ou paradoxo utilizada no Zen-budismo como uma ferramenta para a meditação e aprofundamento espiritual. Os koans são frases, histórias, diálogos, perguntas ou afirmação que contém aspectos inacessíveis a razão. O objetivo dos koans é propiciar a iluminação espiritual e transcender a mente. Disponível em: <https://www.zendobrasil.org.br/o-que-e-koan-no-zen-budismo/>. Acesso em: 02 nov. 2023.



Figura 9 – Cartões-poema



Fonte: Garcia, 2016.

Nos poemas acessados no formato digital de *Poemas de Brinquedo*, ícones interativos, como cubos mágicos e dados, são incorporados. Ao clicar nesses ícones, as palavras do poema se mesclam, sem seguir a grafia convencional, e movimentam-se aceleradamente na tela. O formato digital estimula o raciocínio lógico e rápido, semelhante à resolução rápida de um cubo mágico. O poema, com palavras entoadas em um ritmo cantante, conclui cada quadro como do instrumento de percussão reco-reco⁸. A interação no formato digital exige rapidez para acompanhar a leitura das palavras, que movimentam e aceleram à medida que se clica nos ícones.

Na versão impressa, a voz que dá vida à leitura pertence ao leitor, seguindo as orientações do cartão-poema que desencadeia a brincadeira. O leitor atua conforme as instruções fornecidas, resultando em uma performance única. Ambos os formatos revelam *Poemas de Brinquedo* como um espaço participativo, no qual o leitor/interator desempenha um papel ativo. A interação, seja clicando nas imagens no formato digital ou escolhendo e lendo os cartões-poemas na versão impressa, torna-se tangível e intencional.

⁸ O link a seguir permite o acesso ao poema da letra “p”. Disponível em: <https://sitiodeimaginacao.blog/2020/02/03/poemas-de-brinquedo/>. Acesso em: 02 nov. 2023.





POESIA EM MOVIMENTOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao utilizar a tecnologia como aliada, Álvaro Garcia demonstra uma abordagem criativa ao apresentar sua poesia, explorando as potencialidades oferecidas pelo universo digital. A poética digital proposta pode, inicialmente, causar estranheza, mas ela introduz modos de leitura distintos, transformando a experiência do leitor. Optar pela leitura por meio de dispositivos tecnológicos não apenas enriquece a visão com a audição, mas também cria uma imersão sinestésica que transcende a leitura estática, promovendo uma interação dinâmica.

Essa descentralização da atenção, impulsionada pela inclusão de elementos sonoros, redefine a leitura como um movimento contínuo de ir e vir, tornando a percepção mais holística, abrangendo não apenas as palavras verbais, mas também os elementos visuais e auditivos, resultando em uma experiência multifacetada (texto + percepção + interação + fruição).

Percebemos que a escrita multimodal de Álvaro Garcia não apenas inova a forma de fazer poesia, mas também explora profundamente as conexões entre a poesia, as artes e o mundo circundante. É uma poética da reinvenção, no qual o próprio poeta se recria a cada novo livro.

A exploração de textos originalmente concebidos em formatos tradicionais e sua adaptação para plataformas digitais não apenas expande nosso entendimento sobre a poesia, mas também aprofunda a compreensão de sua interação com outras formas artísticas e sua inserção no contexto digital contemporâneo. Nossa intenção ao apresentar *Poemas de Brinquedo* em seus dois formatos foi contribuir para enriquecer debates e pesquisas sobre a materialidade e a essência digital, destacando que esta obra transcende fronteiras entre diferentes meios e suportes.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Ricardo; GARCIA, Álvaro Andrade. **Sobre o livro Poemas de Brinquedo**. Entrevista concedida à Rádio Inconfidência, 03 out. 2016. Disponível em: <https://www.facebook.com/poemasdebrinquedo/videos/entrevista-r%C3%A1dio-inconfid%C3%Aancia/1752044611727419/>. Acesso em: 01 set. 2023.

ANTONIO, Jorge Luis. Poesia Eletrônica: negociações com os processos digitais. Belo Horizonte: **Veredas & Cenários**, 2008.

BEIGUELMAN, Giselle. **O livro depois do livro**. São Paulo: Peirópolis, 2005.

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. Trad. George Schhlesinger. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.



CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

FUNKHOUSER, C. **Prehistoric digital poetry: an archaeology of forms, 1959-1995**. Tuscaloosa: University of Alabama Press, 2007.

GARCIA, Álvaro Andrade. Álvaro. Belo Horizonte: Ciclope, 2002.

GARCIA, Álvaro Andrade. Da videopoesia à imaginação digital. In: BELMIRO, Celia Abicalil... [et al.]. Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

GARCIA, Álvaro Andrade. **Poemas de brinquedo**. São Paulo: Peirópolis; Nova Lima: Ciclope, 2016.

GARCIA, Álvaro Andrade. **Poemas de brinquedo**. São Paulo: Peirópolis, 2016. Disponível em: www.sitio.art.br/poemas-de-brinquedo. Acesso em: 09 dez. 2023.

GARCIA, Álvaro Andrade. O big bang da poesia. In: **Poemas de brinquedo**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

HAYLES, Katherine. **Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário**. São Paulo: Global, 2009.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação**. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MANOVICH, Lev. **The language of new media**. Cambridge: The MIT Press, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Por que as comunicações e as artes estão convergindo?** São Paulo: Paulus, 2005.

O PÓS-MODERNO PÓS-COLONIAL: UMA INVESTIGAÇÃO DO LIVRO ILUSTRADO PÓS-MODERNO BRASILEIRO¹

Maria Carolina Nunes Gobbo
University of Glasgow, Reino Unido

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O desenvolvimento deste artigo é resultado de um profundo interesse em Literatura Infantil e sua forma ilustrada, especial a categoria definida por estudiosos (ANSTEY, 2002; LEWIS, 2001; NIKOLAJEVA, 2008; PANTALEO & SIPE, 2008) como o livro ilustrado pós-moderno. Embora haja uma infinidade de pesquisas sobre livros ilustrados pós-modernos provenientes de países de língua inglesa, uma perspectiva brasileira sobre o tema foi escassamente abordada.

O artigo em questão, derivado de uma dissertação de mestrado, desenvolve uma análise de dois Livros Ilustrados brasileiros: *Alice no Telhado*, de Nelson Cruz (2010) e *Selvagem*, de Roger Mello (2010). Utilizando Análise Crítica de Conteúdo, articulam-se os elementos visuais, textuais e de design dos livros com elementos do pós-modernismo e do pós-colonialismo. Aspectos da cultura e identidade brasileiras também são analisados nos livros ilustrados, assim como as implicações educacionais do uso desses livros em sala de aula.

O PÓS-MODERNISMO E O LIVRO ILUSTRADO PÓS-MODERNO

O pós-modernismo, extensivamente discutido por sociólogos como Foucault (1980) e Lyotard (1979), tem suas origens na crítica aos conceitos universais da modernidade (USHER & EDWARDS, 1994). Do ponto de vista filosófico, a teoria pós-moderna pode ser definida como uma incredulidade em relação às grandes narrativas da modernidade. Essas “grandes narrativas” ou “metanarrativas” são os ideais universais de emancipação e o privilégio inquestionável do conhecimento e da ciência (BAMFORD, 2017). A primazia das estruturas fixas é questionada e percebida como um sistema de legitimação de posturas hegemônicas.

O pensamento pós-moderno e seu caráter inerentemente crítico impactaram profundamente a cultura e as manifestações artísticas, como a literatura infantil. Tal influên-

¹ MEd Dissertation: The Postcolonial Postmodern: an Investigation of the Brazilian Postmodern Picturebook (Gobbo, 2023). Orientado por Dr. Jennifer Farrar.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



cia pós-moderna floresce em livros infantis, especialmente na última década do século XX no Reino Unido e nos Estados Unidos, com a publicação dos chamados “livros ilustrados pós-modernos”.

De acordo com Sipe & Pantaleo (2008), essa categoria de livros pode apresentar as seguintes características, em diferentes medidas: afrouxamento dos limites tradicionais entre gêneros e autoria, subversão das convenções literárias, intertextualidade entre textos, ludicidade e metaficção. Segundo Anstey (2002) e Farrar (2017) a metaficção pode ser encontrada em livros ilustrados a partir da não-linearidade do enredo, da multiplicidade de narradores, em histórias dentro de histórias e na subversão do uso de personagens e cenários.

Apesar de seu potencial inovador, é essencial analisar a abordagem pós-modernista com um olhar crítico, para evitar universalizar tal perspectiva para todos os contextos e origens. Uma das principais críticas à abordagem pós-moderna é a transposição irrefletida de uma perspectiva ocidental, branca e eurocêntrica (ALLAN, 2012) ao conceito de modernidade, sem o reconhecimento de vivências diversas, marcadas por disparidades. Nesse sentido, para abarcar tais disparidades, surge o pensamento pós-colonial.

O pós-colonialismo é uma abordagem crítica instaurada no século XX, em meio à dissolução do imperialismo britânico (ELAM, 2019). Está associado às experiências das ex-colônias britânicas e ao movimento de emancipação política, assim como às lutas pela formação de identidade, reconstruindo povos que foram “representados de maneira equivocada, omitidos, estereotipados e violados pelo Ocidente imperialista, com todas as suas instituições e estratégias de dominação sobre o não ocidental” (XIE, 2000, p.1).²

Embora o pensamento pós-colonial não seja estabelecido a partir de uma perspectiva latino-americana, ele coloca as experiências colonizadas no centro da pesquisa, reconhecendo a história da opressão e libertando o estudo da literatura de maneiras tradicionais e eurocêntricas de ver (MCGILLIS, 2000). Assim como o pensamento pós-moderno, o pós-colonialismo envolve a subversão das estruturas de poder da modernidade, mas enfatiza a necessidade de dissolução das dicotomias entre emancipação e primitividade, civilização e exotismo, e várias dicotomias destacadas pela cultura ocidental e legitimadas pela colonialidade.

As bases teóricas pós-coloniais também envolvem desafiar as dicotomias Ocidente/Oriente (SAID, 1978) e discutir as implicações psicopatológicas da colonização na mente colonizada (FANON, 1968). No geral, o foco principal dos estudos pós-coloniais é investigar como a construção da “alteridade” é marcada por paradigmas eurocêntricos e estabelecida sob uma estrutura de hierarquia colonial. Com essa consciência, o projeto pós-colonial não nega o passado colonial, mas subverte suas estruturas hegemônicas de maneira crítica (XIE, 2000).

Neste artigo, investiga-se como o livro ilustrado pós-moderno brasileiro manifesta a interseção entre o pós-modernismo e o pós-colonialismo, ao mesmo tempo em que representa a cultura do Brasil.

² Tradução nossa

METODOLOGIA E SELEÇÃO DE LIVROS

A abordagem metodológica deste estudo é a Análise Crítica de Conteúdo. Segundo Short (2016), a Análise Crítica de Conteúdo envolve trazer uma perspectiva crítica para uma análise textual observando-se questões de poder por ora escondidas no enredo. Os três componentes selecionados para análise nos livros ilustrados são:

- » A presença de referências visuais e textuais que se relacionam com temas brasileiros: história multiétnica, lutas sociais, cultura e arte.
- » Aspectos pós-coloniais: a subversão das hierarquias de poder na composição textual e imagética, discussão de tópicos relacionados à colonização de maneira crítica;
- » Características pós-modernas: não linearidade da trama, multiplicidade de narradores, autoconsciência da atividade do leitor, ludicidade.

Com esse conjunto de critérios, a principal pergunta deste estudo é: **Como os Livros Ilustrados Pós-Modernos brasileiros se relacionam com aspectos do Pós-Modernismo e Pós-Colonialismo?** Como uma confluência dessa pergunta, este estudo também se compromete a entender o cerne brasileiro dos livros selecionados, além de apenas sua autoria. Dessa forma, o estudo também aborda as maneiras como os livros ilustrados selecionados se relacionam com aspectos da cultura e identidade brasileiras.

Os elementos visuais e textuais dos livros escolhidos são discutidos sob os princípios das metafunções da Semiótica Social de Halliday (1978) e da Gramática Visual do Design de Kress e Van Leeuwen (2021). A teoria de Semiótica Social destaca que todo texto está impregnado em três metafunções: a ideacional (a informação transmitida pelo texto); a interpessoal (o aspecto interacional dessa informação) e a textual (a organização e unidade coerente).

Essas metafunções estão simultaneamente presentes nos textos, destacando o fato de que todo texto é um “encontro semiótico através do qual os significados que constituem o sistema social se relacionam” (HALLIDAY, 1978, p.139)³. Este artigo leva em consideração as proposições de Kress e Van Leeuwen na Gramática Visual para analisar a semântica e a construção de significados nos livros ilustrados.

Outro recurso importante utilizado por este estudo para interpretar imagens é a pesquisa de Perry Nodelman (1988) sobre os elementos imagéticos em Livros Ilustrados e os códigos de imagem de Moebius (1986). De acordo com tais estudiosos, elementos como tamanho e forma do livro, escolha de papel e capa do livro influenciam as concepções do leitor sobre a história. Nodelman e Moebius também destacam a relevância da interpretação de elementos de composição visual, como enquadramento, espaços em



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

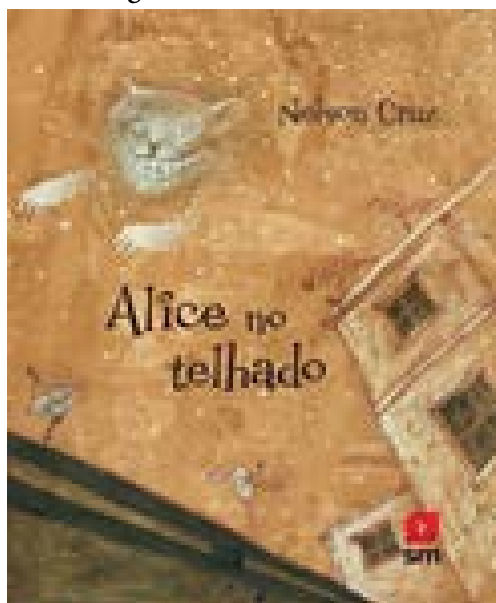
3 Tradução nossa

branco, disposição de palavras e imagens no papel, cor e forma. Esses elementos desempenham um papel importante na transmissão de significados e sensações diferentes ao leitor e são considerados na análise dos livros ilustrados neste estudo.

» *Alice no Telhado* (CRUZ, 2010)

Descrito pelo autor como um produto de uma falta de inspiração (CRUZ, 2010), *Alice no Telhado* é uma narrativa que tem como motivação o livro *Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 1865), proporcionando uma releitura da história de Carroll de maneira inesperada na qual seus personagens são inseridos em uma comunidade brasileira.

Figura 1: *Alice no Telhado*

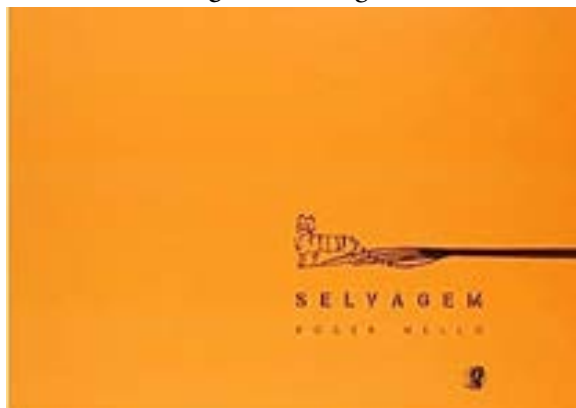


Fonte: CRUZ, 2010

» *Selvagem* (MELLO, 2010)

Selvagem (2010) é um livro-imagem desenvolvido por Roger Mello como uma narrativa aberta com a exploração dos múltiplos significados de seu título. Quem é o selvagem? Esta é a principal pergunta que orienta a leitura do livro, que faz referência ao livro de Rudyard Kipling, *O Livro da Selva* (KIPLING, 1894), e narra uma poderosa e enigmática interação entre um caçador e um tigre.



Figura 2: *Selvagem*

Fonte: MELLO, 2010

RESULTADOS

» REFERÊNCIAS BRASILEIRAS

Em ambos os livros, é possível observar associações com referências sociais, culturais e históricas brasileiras. No entanto, vale ressaltar que essas referências contextuais podem não ser o resultado de decisões conscientes do autor, nem indicar interpretações definitivas do texto. Nesse sentido, as referências contextuais à cultura brasileira são apresentadas como possibilidades que emergem, em vez de uma interpretação unívoca do texto.

Em *Alice no Telhado* (2010), o cenário de uma favela brasileira pode ser visto como uma inspiração para a narrativa. No entanto, o ambiente da história só é revelado ao leitor na décima quarta página do livro ilustrado. O narrador não confirma verbalmente que a história se passa em uma comunidade periférica brasileira, mas o retrato visual da paisagem pode estar profundamente relacionado a imagens panorâmicas de favelas, como visto abaixo:

Figura 3: Favela da Rocinha



Fonte: LEWINS, 2016

Figura 4: *Alice no Telhado* (p.14-15)

Fonte: CRUZ, 2010





Enquanto isso, em *Selvagem* (2010), o contexto brasileiro emerge de maneira diversa. Em termos de visualidade e design, *Selvagem* (2010) é desenvolvido em um estilo muito diferente de *Alice no Telhado* (2010), pois é um livro-imagem. É possível perceber que o livro ilustrado pode abordar temas brasileiros por meio de duas rotas possíveis.

A primeira interpretação se baseia na exploração de recursos naturais e animais, um tópico abordado globalmente no contexto brasileiro, especialmente em relação à Floresta Amazônica e questões ambientais. No entanto, outra interpretação é que o livro ilustrado se concentra em referências às raízes coloniais brasileiras, em que o chamado “homem civilizado” (o colonizador) domestica e aprisiona os “selvagens” (os colonizados). Essa interpretação é respaldada pela referência visual ao livro de Rudyard Kipling, *O Livro da Selva* (1894), na primeira página do livro. A narrativa de Kipling, que se passa em uma Índia colonizada, projeta a colonização nos personagens animais e em seus relacionamentos (NYMAN, 2001).

Figura 5: *Selvagem* (p.1-2)



Fonte: MELLO, 2010

Referências brasileiras também podem ser percebidas não apenas na temática do livro, mas também no estilo visual das imagens, especialmente na representação do personagem humano, que se assemelha ao estilo cubista da pintora modernista brasileira Tarsila do Amaral. As proporções irreais do personagem também são uma característica comumente abordada no estilo artístico de Amaral, refletido na ilustração de Mello. Como apontado por Mendes (2011), em suas produções em geral, é possível identificar influências da arte popular brasileira e da Vanguarda Modernista Brasileira, favorecendo uma liberdade cromática e uma perspectiva naïf de objetos.

» A SUBVERSÃO DE HIERARQUIAS

Em ambos os livros ilustrados, é possível identificar aspectos pós-coloniais. Conforme detalhado por Xie (2000), uma das principais características da ficção pós-colonial é o dismantelamento e subversão de estruturas de poder. Nesse sentido, os dois livros ilustrados selecionados dialogam com a subversão de estruturas hierárquicas de maneiras diversas. Em *Alice no Telhado* (2010), por exemplo, essa mudança hierárquica é estabelecida inicialmente ao subverter a posição do narrador. Em vez de ser colocado como o

condutor da narrativa, ele reforça constantemente que é um “modesto assistente, incapaz de prever o desenvolvimento da narrativa” (p.30). O lembrete constante da falta de controle do narrador diante da história indica uma busca por rebaixar sua posição de domínio narrativo. Ao analisar essas observações textuais, percebe-se que a narrativa desafia as estruturas hierárquicas tradicionais da narração, na qual o narrador se posiciona como o comandante da história. Tal subversão desperta a consciência do leitor em relação aos papéis de poder entre narrador/enredo e estimula a quebra de tal dicotomia.

Além de subverter o papel do narrador, *Alice no Telhado* (2010) também aborda questões de poder na composição visual e textual da história. Como discutido anteriormente, o personagem do Gato de Cheshire atua como um recurso relevante usado pelo autor para dialogar com as referências culturais brasileiras, especialmente no que diz respeito à experiência em comunidades. No entanto, a presença do gato e sua interação com o personagem de Alice também pode desencadear discussões sobre hierarquias de poder na história.

Um elemento de design pertinente a ser analisado na interação entre ambos os personagens é a posição do gato em relação à protagonista. Conforme observado na Figura 8, o animal está posicionado acima do personagem humano, Alice.

De acordo com Moebius (1986), uma posição elevada do personagem na página pode indicar uma marca de status social ou poder. Neste caso, ao posicionar o gato acima de Alice na página, é possível inferir que há uma reafirmação de uma posição de superioridade do animal na relação.

Figura 8: *Alice no Telhado* (p.19)



Figura 9: *Alice no Telhado* (p.20-21)



Fonte: CRUZ, 2010

Conforme destacado por Kress e Van Leeuwen (2021, p.47), a relação (transação) entre os participantes em uma imagem denota “dimensões semânticas e ideológicas profundamente importantes”.⁴ Considerando essa observação, é importante compreender a

4 Tradução nossa



postura ideológica subjacente a essa escolha de design, e o diálogo entre os personagens pode ser uma ferramenta útil para essa análise.

Ao longo do diálogo, o gato faz à protagonista a seguinte pergunta: “O que você planeja fazer no meu reino?” (CRUZ, 2010, p.18). Ao fazer essa pergunta, o animal é retratado como o rei do cenário narrativo, a favela brasileira. A pergunta, combinada com a composição visual anteriormente descrita, pode indicar uma subversão da inferioridade social estereotipada comumente associada às favelas brasileiras.

Em vez disso, o Gato é descrito em uma posição de agência e superioridade (o rei), assim como a favela (o reino). Esses elementos sugerem que a narrativa articula uma subversão de hierarquias socioeconômicas.

Uma subversão de hierarquias também é percebida em termos da referência literária europeia para o livro: *Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 1865). No trabalho de Cruz, a favela substitui o País das Maravilhas: a comunidade periférica no Brasil está situada em uma posição igual à do mundo de maravilhas de Carroll. Ao unir esses dois cenários opostos, Cruz fortalece as comunidades e assimila criticamente as referências europeias, não apenas reproduzindo sua trama.

Por outro lado, *Selvagem* (2010) aborda a subversão de poder de forma diversa. Devido à ausência de palavras, os recursos visuais e o design são os únicos elementos que articulam essas mudanças de poder. Um dos recursos visuais mais proeminentes para transmitir essas dinâmicas na narrativa é o enquadramento.

No trabalho de Mello, a moldura do porta-retrato atua como o catalisador da subversão de poder. É possível inferir que a narrativa usa o enquadramento de tal objeto como um recurso visual que articula a subversão de poder na dicotomia caçador/presa.

Dessa forma, o autor pretende levantar questionamentos sobre o significado da palavra “selvagem”. Embora a história não responda completamente à pergunta, também é possível afirmar que *Selvagem* (2010) dialoga com a subversão das hierarquias de poder, descolonizando a noção estereotipada de “selvageria”.

Figura 10: *Selvagem* (p.23 -24)



Fonte: MELLO, 2010





Além de subverter visualmente as hierarquias de poder, *Selvagem* (2010) também aborda aspectos pós-coloniais ao tratar do tema da colonialidade no enredo em si. Esse tema é apresentado inicialmente no livro ilustrado por meio de uma referência visual ao livro *O Livro da Selva* (1894), de Rudyard Kipling. Em *Selvagem* (2010), são observados paralelos com a obra de Kipling na escolha do personagem: o tigre. No entanto, no livro de Mello, o tigre não é retratado como um vilão nem é subordinado pelos humanos no final da narrativa, como em *O Livro da Selva* (1894). Em vez disso, o animal reinstaura sua posição na trama, aprisionando o caçador na moldura. Embora o autor forneça um final em aberto para o livro ilustrado e, portanto, permita múltiplas interpretações, ele interrompe as hierarquias de poder, rompendo com a destruição colonial do tigre na narrativa de Kipling.

» O PÓS-MODERNO

Tanto *Alice no Telhado* (2010) quanto *Selvagem* (2010) são desenvolvidos com a presença de recursos pós-modernos. No que tange a *Alice no Telhado* (2010), o narrador/autor faz referências frequentes ao próprio papel como espectador da história, que representam um efeito de autorreferencialidade e ênfase na materialidade do livro. Esses recursos são marcas evidentes de dispositivos metaficcionalis, comumente vistos em livros ilustrados pós-modernos. Cruz também evidencia o objeto material do livro na escolha do design do papel: embora a textura do papel seja brilhante, a aparência das páginas se assemelha a um colagem de páginas antigas rasgadas de um caderno com manchas de café. A escolha do papel reforça a consciência dos leitores sobre o processo de escrever uma história, como se estivessem observando o autor criando a narrativa enquanto acompanham o enredo.

Esse processo de autorreferencialidade no texto e na produção do design também confere um aspecto lúdico ao livro de Cruz. Como apontado por Nikolajeva (2008) em livros ilustrados pós-modernos, a ludicidade pode ser expressa por meio de sua materialidade. Todos esses aspectos (ludicidade, autorreferencialidade) são dispositivos metaficcionalis usados em livros ilustrados pós-modernos. Portanto, *Alice no Telhado* (2010) dialoga com características do pós-moderno ao criar uma narrativa autorreferencial que destaca o aspecto material do livro e interage de maneira lúdica com os personagens da página.

Já em *Selvagem* (2010), as características pós-modernas são identificadas de maneira pictórica. Um dos aspectos pós-modernos mais proeminentes deste livro ilustrado é sua multiplicidade de interpretações, especialmente devido ao final em aberto da história. A imersão de um dos personagens em um espelho ao final da narrativa estabelece uma suspeita de realidade no leitor, que questiona se os eventos realmente aconteceram ou são apenas uma realidade alternativa, refletida. Nesse sentido, a narrativa não resolve completamente a história com respostas definitivas. A característica de final em aberto exerce

esse diálogo do livro com as características metaficcionalis do pós-moderno, especialmente ao fornecer uma narrativa não linear com múltiplas interpretações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo forneceu uma discussão sobre o Livro Ilustrado Pós-Moderno Brasileiro a partir de uma investigação sobre o diálogo de tais livros com a cultura nacional e com aspectos pós-modernos e pós-coloniais. Para tal investigação, foram analisados dois livros ilustrados brasileiros: *Alice no Telhado*, de Nelson Cruz (2010) e *Selvagem*, de Roger Mello (2010). A abordagem metodológica aplicada foi a Análise Crítica de Conteúdo, e as principais teorias envolvidas na análise foram o Pós-Modernismo e o Pós-Colonialismo. Aspectos textuais e imagéticos das obras foram relacionados aos pressupostos de tais teorias.

Em geral, este estudo constatou que, nas duas narrativas selecionadas, existem referências culturais e sociais brasileiras, como ao ambiente da comunidade e ao passado colonial. Aspectos pós-modernos em ambos os livros ilustrados também foram identificados, como narrativas de final aberto e autorreferencialidade. É possível observar que as características pós-modernas são usadas como recursos para quebrar dicotomias de poder, como a dualidade narrador/plot e caçador/presa. Nesse sentido, as características pós-modernas podem ser vistas como mecanismos narrativos que asseguram o discurso decolonial no Livro Ilustrado Pós-Moderno Brasileiro. A principal pergunta deste estudo é: **Como os Livros Ilustrados Pós-Modernos Brasileiros dialogam com aspectos do Pós-Modernismo e do Pós-Colonialismo?** Após desenvolver esta pesquisa, pode-se concluir que o livro ilustrado pós-moderno brasileiro pode ser visto como uma expressão pós-colonial do pós-moderno, na qual a subversão decolonial de hierarquias de poder está entrelaçada e apoiada por características pós-modernas.

REFERÊNCIAS

- ALLAN, C. **Playing with Picturebooks: Postmodern and the Postmodernesque**. New York: Palgrave Macmillan, 2012.
- AMARAL, T. D. **Abaporu**. Buenos Aires: Latin American Art Museum, 1928.
- ANSTEY, M. 'It's Not All Black and White': Postmodern Picture Books and New Literacies, **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v.45, n.6, p. 444-457, 2002.
- ARIZPE, E. Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. **Cambridge Journal of Education**, v.43, n. 2, p. 163-176, 2013.
- ARIZPE, E., STYLES, M. **Children Reading Picturebooks: Interpreting Visual Texts**. 2nd ed. London: Routledge, 2016.





ASMETRO. “**Sócios da Light**”: furto de energia em áreas violentas afeta caixa de distribuidoras no Rio, 2023 Disponível em: <https://asmetro.org.br/portalsn/2023/02/13/socios-da-light-furto-de-energia-em-areas-violentas-afeta-caixa-de-distribuidoras-no-rio/>. Acesso em: 9 Ago. 2023..

BAMFORD, K. **Jean-François Lyotard**: Critical Lives. London: Reaktion, 2017.

BAUDRILLARD, J. **Simulacra and Simulation** (The Body in Theory: Histories of Cultural Materialism). Michigan: University of Michigan Press, 1994.

CARROLL, L. **Alice in Wonderland**. London: Macmillan, 1865.

CARROLL, L. **Alice Through the Looking-Glass**. London: Macmillan, 1871.

COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. **Research Methods in Education**. New York: Taylor & Francis Group, 2018.

CRUZ, N. **Alice no Telhado**. São Paulo: SM Editora, 2010.

EDWARDS, R., USHER, R. **Postmodernism and Education**. New York: Routledge, 1994.

ELAM, D. J. **Postcolonial Theory**, 2019. Disponível em: <https://www.oxfordbibliographies.com/display/document/obo-9780190221911/obo-9780190221911-0069.xml>. Acesso em: 6 Ago. 2023.

FANON, F. **The Wretched of the Earth**. New York: Grove Press, 1968.

FARRAR, J. “**I didn’t know they did books like this**” **An inquiry into the literacy practices of young children and their parents using metafictional picturebooks**. Tese (Doutorado em Educação) -, University of Glasgow, 2017.

FOUCAULT, M. **Power/Knowledge**: Selected Interviews and Other Writings 1972-77. Brighton: Harvester Press, 1980.

GRIEVE, A. Metafictional Play in Children’s Fiction. **Papers**, v. 8, n.3, p. 5-15, 1998.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as social semiotic**: The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HUTCHEON, L. A. **Poetics of Postmodernism**: History, Theory, Fiction. London: Routledge, 1988.

KRESS, G., VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. 3ed. London: Routledge, 2021.



KIPLING, R. **The Jungle Book**. London: Macmillan, 1894.

LEWIS, D. **Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text**. London: Routledge Falmer, 2001.

LYOTARD, J.F. **The Postmodern Condition: A Report on Knowledge**. Manchester: Manchester University Press, 1992.

MCGILLIS, R. (ed.) **Voices of the Other: Children's Literature and the Postcolonial Context**. New York: Routledge, 2000.

MELLO, R. **Selvagem**. São Paulo: Global, 2010.

MENDES, C. **Singular e Plural: Roger Mello e o Livro Ilustrado**. Dissertação (Mestrado em Design_ -, Faculdade de Design da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

MOEBIUS, W. Introduction to Picturebook Codes. **Word & Image**, v. 2, n.2, p. 141-158, 1986.

NYMAN, J. Re-Reading Rudyard Kipling's 'English' Heroism: Narrating Nation in The Jungle Book. **Orbis Litterarum**, v.1,n.56, p. 205-220, 2001.

NODELMAN, P. **The Hidden Adult: Defining Children's Literature**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2008.

NODELMAN, P. **Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books**. Athens: University of Georgia Press, 1988.

PANTALEO, S., SIPE, R. L (orgs.) **Postmodern Picturebooks: Play Parody and Self-Referentiality**. New York: Routledge, 2008.

Said, E. W. **Orientalism**. New York: Pantheon Books, 1978.

SHORT, K. G. **Critical Content Analysis as a Research Methodology**. Routledge, 2016.

O QUE AS IMAGENS DIZEM? - REFLEXÕES SOBRE LITERATURA INFANTIL E A LEITURA DE LIVROS DE IMAGENS NA ESCOLA

Vanessa Soares de Souza

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ludmila Thomé de Andrade

Universidade Federal do Rio de Janeiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Contrariando esta subestimação muito frequentemente aceita acerca da potencialidade de livros de imagem, álbuns e/ou livro-imagem, este artigo busca refletir e analisar a força de produção estética de obras literárias compostas exclusivamente por imagens, presente nos processos de leitura, escrita, oralidade e análise linguística de crianças de diferentes idades. A partir da análise de práticas de mediação de leitura com o uso livros de imagem, aqui relatadas brevemente, que foram realizadas pela autora deste estudo em sua atuação num projeto de arte e educação realizado em escolas do município do Rio de Janeiro, buscaremos ressaltar o valor estético literário de formação de leitores infantis que estes livros “sem texto” contêm.

Para fazê-lo, discutimos os impactos do uso de livros deste gênero e suas mediações, evidenciando que os livros de imagem se caracterizam como elemento de extrema importância na construção do conhecimento e formação de leitores em potencial, desde a infância, como argumentaremos teórica e praticamente.

A fim de melhor compreender o ato de ler sob a perspectiva de leitura de mundo, a base teórico-metodológica desta pesquisa tece-se de algumas fontes. Primeiramente, ancora-se nos pressupostos de Luís Camargo (1995) sobre livros de imagem, mas assume também algumas reflexões de Mikhail Bakhtin (1988 e 2000) sobre linguagem e literatura, bem como ainda em ideias de Patrícia Corsino (2014) sobre a contextualização das concepções de linguagem, leitura e literatura infantil. Este amálgama particular vem se costurar, articulando-se ao estudo e baseando-nos nos conceitos de Paulo Freire (2011).

Neste sentido, sob o viés descritivo, analítico e interpretativo de acontecimentos, a organização do artigo consiste inicialmente na contextualização do estudo, para posteriormente, abordarmos, ainda que brevemente, a definição de livro de imagem. Em seguida, destacam-se as concepções de leitura e literatura infantil que embasam a pesquisa, para finalmente refletirmos sobre a concepção de mediação de leitura e os atravessamen-



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

tos surgidos no contexto de vivências literárias da autora deste artigo. Por fim, apontam-se considerações resultantes da análise realizada.

LIVROS DE IMAGEM

Sob o viés do conhecimento que vai além das letras, o autor Luís Camargo defende que a leitura não se caracteriza somente pela ação de ler palavras, mas também pelo ato de interpretar, portanto “ler” sons e imagens:

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço (CAMARGO, 1995, p. 79.)

Desta definição de Camargo, compreende-se que os “Livros de imagem ou Livro-imagem são livros sem texto” e neles a “As imagens é que contam a história” (CAMARGO, 1995, p. 70).

O gênero discursivo *livro de imagem* permite múltiplas possibilidades narrativas e interpretações, pois trata-se de livros que viabilizam aos leitores que estabeleçam algum tipo de relação de sentido com as imagens, de modo que sejam construídas narrativas. A partir da significação que cada imagem apresentada pode representar para cada sujeito, para que sejam lidas, a maneira particular, diversa e singular que o ato de ler constitui produz-se a partir da livre interpretação imagética dos sujeitos. Portanto, há uma dinamização das subjetividades, os sujeitos se movimentam nestes gestos de leitura. Como professores, cremos que por esse movimento venham a surgir a crítica, a reflexão e o questionamento do mundo e de realidades.

Historicamente, as imagens ilustradas tendem a ser vinculadas ao texto verbal, talvez pelo fato de que o surgimento de outros gêneros discursivos seja anterior à produção de livros de imagem. Entretanto, ao longo do tempo, a prática de leitura e o levantamento de análises e estudos sobre este gênero discursivo, tem reforçado a sua função, sendo um objeto de sentido e significado amplo que não se limita somente como suporte ao texto verbal.

No Brasil, em especial a partir da década de 1980, a produção de livros de imagens ganhou espaço e os autores passaram a criar obras sequenciadas somente por meio de imagens para contar suas histórias. O primeiro livro de imagem publicado foi “Ida e Volta” de Juarez Machado. Esta obra foi originalmente publicada em 1976, fora do Brasil, embora o autor seja brasileiro. Até os dias atuais, é considerada uma das melhores narrativas visuais da literatura brasileira, sendo um livro fácil de encontrar em bibliotecas e em salas de leituras.



Figura 1: Livro *Ida e Volta*, do autor Juarez Machado, 1976.



Fonte: <https://www.researchgate.net>

Ao longo dos anos, a leitura deste clássico, incrivelmente conduz os leitores a cenas humoradas e líricas, marcadas por pegadas, pistas e despistes que levam ao encontro de um mundo antigo, através de suas sequências de imagens e/ou cenas que instigam a imaginação, a construção e a reconstrução de significados. O livro, para alguns, gera risadas e identificação, já para outros, causa espanto e emoção, podendo ter uma nova versão, a cada vez que é lido e percebido.

Sendo perceptível, a força do livro de imagem para a prática de leitura da imagem, que vai além de um exercício mental de organização e expressão oral, assumindo a representação subjetiva do olhar sensível dos sujeitos. Assim, surgem inúmeros atravessamentos ao longo da leitura, resultando no movimento reflexivo, crítico e questionador do processo de olhar dos sujeitos leitores.

LEITURA E LITERATURA INFANTIL

De acordo com Corsino (2010, p. 184.), “o texto literário, na educação infantil, possibilita que as crianças vivam a alteridade, experimentem sentimentos, ampliem seus referenciais de mundo, imaginem e interajam com uma linguagem nova”. Desta forma, compreende-se que a leitura literária permite múltiplas leituras e interpretações.

Logo, compreende-se também que, nos livros de imagens, o material da obra não é morto, mas falante, significativo (ou sócnico), e não só o vemos e tateamos como sempre ouvimos vozes nele” (BAKHTIN, 2002, p.229). Por tal razão, neste estudo, defendemos os livros de imagem sob a lógica de um elemento interativo, horizontal e dialógico que constitui inter-relações estabelecidas pelos indivíduos.

Bakhtin oferece-nos ainda uma profunda reflexão sobre leitura e literatura, considerando que os leitores são interlocutores em potencial das obras literárias. Sobre o ato da leitura, entende-se que este tende a reelaborar caminhos e possibilidades pensadas pelo autor. Assim, por intermédio de lacunas dialógicas que aparecem no texto literário, os



leitores agem sempre para a promoção de uma nova escritura, posto que, “Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego... ela está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 1981, p. 158-9).

Conforme propõe Nelly Novaes Coelho (2000), ao discorrer sobre o livro de imagens, autora que o pensa como constituído por uma excelente estratégia para o reconhecimento do mundo que cerca a criança, ela afirma que para a criança o livro de imagem é:

Processo lúdico de leitura que, na mente infantil, une os dois mundos em que ela precisa aprender a viver: o mundo real-concreto à sua volta e o mundo da linguagem, no qual o real-concreto precisa ser nomeado para existir definitivamente e reconhecido por todos (COELHO, 2000, p.161).

Tendo em vista estas observações iniciais, destacamos também as reflexões da autora e ilustradora Marilda Castanha, que se inclina sobre a linguagem visual, dentro do que chamou de “livro sem texto”, para retratar o que neste estudo optamos por nomear de livros de imagem, destacando a importância do aprendizado na leitura de imagens, sob o viés linguístico. Para a autora, “utilizar a imagem como instrumento de linguagem foi – e ainda é – crucial para todos os grupos culturais” (CASTANHA, 2008, p. 141).

Com base nas reflexões acima, nas quais nos acompanharam alguns autores estudados, entende-se que o uso de livros de imagem favorece uma infinidade de narrativas que podem ou não variar. Eles são uma porta aberta para a imaginação e a construção de saberes. Observemos algumas situações reais que nos fazem refletir.

MEDIAÇÃO DE LEITURA NO ESPAÇO ESCOLAR

As reflexões de Paulo Freire (2011) dão luz à primordialidade da leitura para a formação dos sujeitos e, categoricamente, afirmam que o ato de ler humaniza, transforma e liberta os sujeitos.

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 (FREIRE, 2011, p. 19-20)

Nessa conformidade, consideramos que a humanização dos sujeitos emerge dos movimentos de ser e de estar no mundo e de estabelecer relações com o outro. Do mesmo modo que a ação de mediadores de leitura, contribui de forma ampla e significativa para o desenvolvimento de leitores em potencial, favorecendo diretamente a capacidade dos sujeitos de ler o mundo por meio da leitura.





Para Corsino (2010, p.201), “a escola possui um papel importante na formação de leitores, pois além de garantir o acesso a obras de qualidade, ela medeia as relações entre as crianças e os livros.” Assim, reflete-se que a mediação de leitura no espaço escolar viabiliza a propagação da literatura e, por sua vez, os movimentos de escolha de livros a serem lidos com e para as crianças devem ser minuciosos e responsáveis.

Caracterizo o movimento de continuidade e articulação entre as escolhas feitas pelo mediador, dos livros a serem oferecidos às crianças como leitura literária, o que chamo de uma “esteira” de livros de qualidade. Ora, os mencionados livros são cuidadosamente selecionados para se relacionarem no chão da sala de aula, encontrando-se interpretações, percepções e abordagens diversas num movimento dinâmico que lhes dá o caráter de esteira, em movimento e continuidade temporal. Conectam-se por este meio à realidade das crianças para uma ação efetiva de formação de leitores críticos e criativos.

O Plano Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), inclui os livros de imagens no documento que determina que entre os gêneros discursivos literários oferecidos e disponíveis nas escolas, o acervo deve ser constituído por: obras clássicas da literatura universal; poemas; contos; crônicas; novelas; textos teatrais; textos da tradição popular; romances; memórias; diários; biografias; relatos de experiências; livros de imagens e histórias em quadrinhos (BRASIL, 2012).

Para ampliar a discussão e exemplificar impactos da leitura de livros de imagem no contexto escolar, colocamos em questão a potencialidade das ações de mediação de leitura que eu, autora deste estudo, venho realizando no projeto “Lá vem História”, desenvolvido em uma parceria entre a ONG Parceiros da Educação RJ e a UFRJ, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e vinculado ao Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC).

O projeto une ações de arte e educação e nele estamos envolvidos 15 mediadores, atuando em prol da formação cultural de leitores em escolas municipais do Rio de Janeiro, aproximando crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental da leitura literária.

No processo, dá-se a busca, indicação e seleção de livros para as mediações de leitura. Optamos por uma grande diversidade de obras e assim incluímos os livros de imagem, vindos de acervo pessoal, do projeto, de universidades, de bibliotecas e também de salas de leitura das escolas para a leitura com e para as crianças. Entendemos que os livros de imagem no espaço escolar se configuram como uma oportunidade de leitura livre, dialógica e democrática, além de se caracterizarem como um espaço de criação de histórias que instigam as crianças ao pertencimento autoral.

Nossa análise consiste em relatar e refletir sobre o que vimos fazendo para incentivar a leitura de livros de imagem, e para realizá-la destacamos as seguintes obras: “Telefone Sem fio”, do autor Ilan Brenman; “Cena de rua”, da autora Angela Lago; “O Peralta”, do autor Jefferson Galdino; além dos livros, “Onda” e “Sombra” da autora Suzy Lee, dentre outros.

Figura 2: Livro *Telefone sem fio*, Autor Ilan Brenmam e ilustrador Renato Moricon, 2010.



Fonte: blog.ataba.com.br

O livro *Telefone sem fio*, por exemplo, é um livro de imagens que logo se diferencia dos outros, por seu tamanho bastante acentuado, logo observado como “grande”. Nessa obra, as imagens chamam a atenção dos leitores, principalmente, pela qualidade artística e visual da produção gráfica. Além disso, o livro originalmente indica um cochichar entre personagens que alimentam o nosso imaginário viabilizando ou não, fazer alusão a personagens clássicos da literatura infantil representados em imagens do livro como: um lobo”, uma vovózinha, uma menina com um casaco de capuz vermelho. Os personagens que sugerem estar havendo um diálogo entre os personagens, que se apresentam tanto em posição de fala quanto de escuta virados um para o ouvido do outro.

Figura 3: Livro *Telefone sem fio*, Autor Ilan Brenmam e ilustrador Renato Moricon, 2010.



Fonte: blog.ataba.com.br





O leitor, ao ativar seu conhecimento de mundo sobre a uma brincadeira que leva o mesmo nome que o livro, pode inferir que a mensagem “passada” pode chegar totalmente modificada para o destinatário final, assim como ocorre na brincadeira *Telefone sem fio*. Contudo, em livros de imagens, podem-se traçar caminhos muito diferentes dos imaginados pelo autor e/ou mediador, em virtude de que as crianças têm diferentes percepções sobre as imagens apresentadas.

Durante mediações de leitura que eu realizei com este livro para e com crianças, os personagens ganharam nomes, suas vozes ganharam entonações diferentes e também foram reconhecidos por diferentes formas. Buscamos identificar recortando-as e colando a seguir os dizeres de algumas crianças:

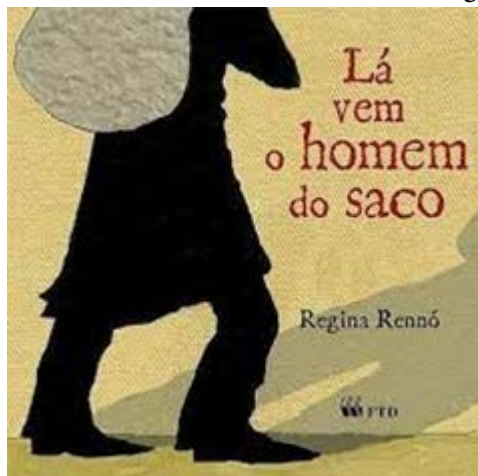
- » Sobre a menina vestida com capuz vermelho
- » “Nossa! É *Chapeuzinho Vermelho*!”...
- » “*Que nada é só uma menina com um casaco vermelho maneiro.*”
- » Sobre o animal peludo
- » “*Será que é um cachorro ou é um lobo, gente?*”
- » *Outros* atravessamentos
- » “Acho que eles estão falando baixinho.”
- » “Será que todos estão brincando de telefone sem fio?” “Uau! Vamos brincar também?”

Assim, são levantadas inúmeras hipóteses, diante de diferentes formas de perceber e ler as imagens. O que dá a cada leitura um caminho diferente, diante dos entendimentos das crianças, sendo função de nós, mediadores de leitura, mais ouvir do que falar. Estabelecemos uma relação que se assemelha a uma ponte, entre os livros e as crianças, de maneira flexível, ao surgimento de ideias e da interação com o grupo.

Em seguida, do ponto de vista de atravessamentos, ideias, reações e sentimentos múltiplos, enfatizamos o livro *Lá vem o homem do saco*, que é um livro de imagens também muito utilizado em nossas mediações em escolas com e para crianças de diferentes idades.

Este livro, apesar da autora Regina Rennó originalmente apontá-lo como um livro que surge para desmistificar uma antiga história e/ou lenda brasileira de que um homem que caminha sozinho pelas ruas em busca de crianças para levá-las para longe de suas famílias, ao ser lido com e para as crianças, instiga o surgimento de inúmeros outros significados possíveis, viabilizando diferentes enredos e narrativas para as imagens apresentadas pelas crianças.

Figura 4: Livro Lá vem o homem do saco, da autora Regina Rennó, 2013.



Fonte: A própria autora, 2024

Recolhemos alguns de seus dizeres que ilustram esse desdobramento:

“Isso é um homem ou apenas uma sombra misteriosa?” “Ah! Parece um catador de lixo ou um reciclador!”

“Será que ele é ruim ou é bom? Ele só está perdido?”

“Acho que ele deve estar levando presentes para alguém. Meu pai já me trouxe um presente assim.”

“Gente! Pode ser que seja um rapaz que sofre de depressão ou vai saber se ele foi expulso de casa?”

Estes são apenas alguns dos diversos atravessamentos surgidos e compartilhados entre as crianças, afirmando o quão potente pode ser a leitura imagética dos sujeitos. trata-se de um fio condutor para a formação de conhecimento e a criticidade. Nessa conformidade, ainda se destaca nesse livro em que a autora joga com as significações que as cores possam traduzir, apresentando a história desde o início por meio de uma sequência de cenas somente nas cores preto e branco.

Figura 5: Livro Lá vem o homem do saco, da autora Regina Rennó, 2013.



Fonte: A própria autora, 2024



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento

Na sua última página, é dado um tom final à história, com o surgimento de uma cena colorida, que impacta, e por vezes alegre os leitores com uma percepção de mudança.

Figura 6: Livro Lá vem o homem do saco, da autora Regina Rennó, 2013.



Fonte: A própria autora, 2024

Por dentro destes torneios, a história vai ganhando diferentes formas e nuances, a partir de diferentes olhares e compreensões, viabilizando a elaboração de distintas e criativas versões da história contada por um mesmo livro de imagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, evidenciamos a potencialidade da leitura de livros de imagem no espaço escolar, diante da ação de mediação de leitura em proporcionar uma experiência ampla que vai de encontro à criticidade, ao diálogo, ao livre pensamento e ao compartilhamento de ideias dos leitores, sejam estas quaisquer que possam surgir.

Em consonância, refletimos sobre algumas características e os impactos surgidos a partir deste gênero discursivo, como um elemento que instiga e provoca a interpretação das imagens para contextualizar e/ou criar histórias que podem vir a desencadear saberes de diversas formas pelas crianças, de maneira que, uma imagem pode “dizer” e/ou representar várias “coisas”.

Portanto, entende-se que há a possibilidade da leitura de livros de imagem sob a ótica da perspectiva do autor, mas também dos leitores, por meio de distintas maneiras de sentir e perceber imersas na visão de mundo de cada sujeito dentro do seu repertório de significados e representações. É, portanto, um gênero literário importante para uma educação transgressora, sob o viés libertador, ao romper barreiras do tradicionalismo historicamente excludente aos diferentes modos de ver e compreender o mundo.





Gostaríamos de concluir com um trecho de uma autora ilustradora, também autora de livros de imagem “sem texto”, que assim discorre sobre a leitura de livros de imagem:

É transgressor conceber uma obra aberta, onde várias leituras possam se relacionar. É transgressor propor uma narrativa somente por elementos visuais. E é transgressor considerar que o livro sem texto, aparentemente um objeto lúdico, também oferece uma narrativa literária para diferentes leitores, sejam eles crianças ou adultos (CASTANHA, 2008, p. 148).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929]

BRASIL, **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília ... Rio de Janeiro, Guanabara. Koogan, 2012.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. In: OLIVEIRA, Ieda de (org). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSINO, P. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

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

LIMA, G. O universo fascinante dos signos visuais. In: GÓES, Lúcia P.; ALENCAR, Jackson. (Org.). **Alma de imagem: a ilustração de livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores**. São Paulo: Paulus, 2009.

PAIVA, A. P. Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

TOMIE OHTAKE E PIERRE VERGER: PINTURA, ESCULTURA E FOTOGRAFIA NAS IMAGENS DA LITERATURA INFANTIL

Pascoal Farinaccio

Universidade Federal Fluminense (UFF)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Abordaremos neste artigo duas obras da Coleção Memória e História, publicada pela Companhia das Letrinhas, a saber, *Fotografando Verger*, escrita por Angela Lühning e ilustrada por Maria Eugênia e *Tomie: cerejeiras na noite*, escrita por Ana Miranda e igualmente ilustrada por Maria Eugênia. Os livros da referida Coleção são indicados para crianças de nove a onze anos e têm como uma característica marcante a presença de personagens imigrantes: franceses, italianos, judeus europeus e seus descendentes, japoneses e africanos, entre outros. É o caso dos protagonistas dos livros de nosso corpus: Pierre Verger é de origem francesa e Tomie Ohtake é originária do Japão. Nessa perspectiva, os livros da Coleção enfatizam a contribuição de todos esses imigrantes para o enriquecimento cultural e econômico do Brasil ao longo da História. A nosso ver, já está dado aí um fator de grande relevância da Coleção para a educação humanista das crianças, que aprendem a ver no imigrante um sujeito com o qual *vale a pena dialogar*, pois a diferença cultural do “outro” é, sobretudo, uma oportunidade de novos conhecimentos. Em tempos como os nossos, de guerras sanguinárias, de levantamento de muros entre nações, de xenofobia crescente e ideologias neofascistas conservadoras e agressivas ao redor do mundo, não deixa de ser gratificante verificar essa aposta literária infantil focada na valorização da figura do imigrante e de suas inúmeras contribuições para a constituição do tecido sociocultural brasileiro, ao qual imprime um traço de vivacidade e originalidade.

As obras *Fotografando Verger* e *Tomie: cerejeiras na noite* apresentam a biografia desses dois artistas imigrantes: Verger, como se sabe, é um francês que se encantou pelo Brasil e se radicou na cidade de Salvador (BA), onde se tornou um grande estudioso das relações entre África e Brasil e do regime escravocrata que vigorou entre nós, mantendo paralelamente a atividade de fotógrafo profissional; Tomie Ohtake, nascida em Kioto, no Japão, migrou para São Paulo com sua família na década de 1930, e na capital paulista se tornou uma artista plástica extraordinária, autora de pinturas e esculturas amplamente reconhecidas e valorizadas pela crítica especializada. Assim, pode-se dizer que uma finalidade dos livros é apresentar às crianças as



Literatura Infantil
e Juvenil

Mudanças em movimento



principais linhas da biografia desses artistas, com destaque para a obra memorável que produziram e nos legaram.

Cremos, todavia, que os livros funcionam – ou podem funcionar – para além dessa apresentação de vida / obra, já em si de grande importância informativa e cultural. Ao chamar a atenção para a beleza das produções fotográficas de Verger e das pinturas e esculturas de Tomie, para a capacidade de ambos de enxergarem beleza no mundo e de criarem belezas novas, os dois livros são também uma *fonte de estímulo* para que os pequenos leitores busquem por si próprios realizar alguma atividade de criação artística ou que possam, ao menos, se interessar intelectualmente pelo fenômeno da criação.

Os dois livros são compostos pelo texto das autoras, ilustrações de Maria Eugênia e reproduções de obras de Verger e Tomie. Essas três instâncias estão correlacionadas, em permanente troca semiótica no diálogo que forçosamente entretêm, e é da estrutura do conjunto que deriva o impacto estético e a força de convencimento e a capacidade de emocionar os leitores. Nas próximas páginas buscaremos esclarecer esse diálogo entre narrativa verbal e imagens diversas nos dois livros, e os possíveis efeitos de sentido provocados pela organização formal das diversas linguagens aproximadas na composição.

Para analisar as obras iremos nos valer de uma obra clássica de Boris Kossoy sobre fotografia (KOSSOY, 2002), de estudo de Graça Ramos sobre a utilização e importância das imagens em livros infantis (RAMOS, 2020) e do livro *Imaginação e criatividade da infância*, do psicólogo russo Vigotski (VIGOTSKI, 2014). Os três ensaios constituem um *corpus* teórico pertinente e valioso para se pensar a interação entre narrativa verbal e imagens na literatura infantil e suas possibilidades de sedução perante os pequenos leitores e também de fomento à imaginação e criatividade.

FOTOGRAFANDO VERGER

De fato, trata-se na obra de “fotografar” o antropólogo e fotógrafo Pierre Fatumbi Verger, isto é, de apresentar às crianças (mas não só a elas, naturalmente...) um “retrato biográfico” desse francês que viria a radicar-se em Salvador; no caso, um retrato composto por narrativa verbal, ilustrações de Maria Eugênia e fotografias do próprio Verger. A relevância e complexidade do retrato são frutos diretos da *troca de serviços* entre essas diversas linguagens. O livro se inicia com uma ilustração de Maria Eugênia:

Figura 1: Verger em sua casa



Fonte: (LÜHNING, 2011, p. 6)

A ilustração mostra Verger em seu espaço doméstico e já apresenta diversas informações importantes sobre o personagem: vê-se, por exemplo, que ele possui e gosta de gatos (o que se evidencia no carinho que faz na cabeça de um dos animais). Chama também a atenção os livros sobre a mesa (o que indica um homem de letras, um intelectual) e a máquina fotográfica Rolleiflex, que está vinculada à sua atividade profissional. O texto informa que Verger morava numa “casa vermelha, cor de Xangô” (*idem*, p. 7) e “andava quase sempre com panos enrolados na cintura e batas africanas de tecido estampado” (*idem*, p. 7). A ilustração funciona pois como uma síntese de diversos interesses de Verger, síntese que se completa com a narrativa verbal, que indica, seja pela cor da casa de Verger, seja pelas suas vestimentas típicas, o seu interesse primordial pelas culturas africana e afro-brasileira. Mais à frente, o leitor será informado que Verger é autor do livro (que lhe rendeu o título de doutor pela Universidade de Paris em 1966) intitulado *Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o golfo de Benin e a Baía de Todos-os-Santos: dos séculos XVII a XIX*, deixando por essa forma sinalizado que Verger é um reconhecido estudioso das relações entre África e Brasil.

Com relação à vestimenta, as “batas africanas de tecido estampado”: cremos que essa imagem material, muito bem aproveitada na ilustração de Maria Eugênia, pode ser tomada como uma linha de força ou uma metonímia do que se apresenta na narrativa como um todo. O texto de Angela Lühning enfatiza, acima de tudo, o “colorido” das relações raciais e culturais no Brasil, rico mosaico que o olhar bem preparado e sensível de Verger soube captar com grande argúcia. O colorido também está presente nas





demais ilustrações de Maria Eugenia, por exemplo, em cenas do povo baiano reunido em festas populares ou em ritos religiosos (não reproduzimos mais ilustrações aqui por limitação de espaço). O próprio Verger, em sua condição de imigrante francês, é apresentado como uma “colcha de retalhos”, um homem perpassado pelas diversas culturas com as quais conviveu: “... falava um português misturado com algumas palavras em espanhol, sempre com ligeiro sotaque francês, e que olhava par o interlocutor com um sorriso bem brincalhão nos lábios” (*idem*, p. 51). As diversas línguas que se refletem na fala de Verger são um legado de suas andanças pelo mundo – sua carreira de fotojornalista é sumariamente relatada no início do livro, e o texto é acompanhado de fotografias do próprio Verger de países como Benin, China, Argélia, Peru, Japão, entre outros. Quando a narradora discorre sobre o bairro escolhido por Verger para morar em Salvador (ele se radicaria na capital baiana a partir de 1946), sentimos novamente o *colorido sociocultural* que tanto atraía o francês, já que o bairro, com predominância de moradores negros que seguiam as tradições do candomblé e frequentavam rodas de samba, era lugar de muitos “grupos carnavalescos, chamados afoxés, grupos de samba juninos e capoeiristas” (*idem*, p. 46).

Por fim, devemos destacar as fotografias de Verger que comparecem na obra. Fotografias de diversos países e, em particular, da cidade de Salvador. O procedimento de trazer as fotografias para o corpo do livro é um excelente expediente para apresentar aos leitores a valorosa obra de Verger enquanto fotógrafo. A nosso ver, cria-se também um belo contraste entre as ilustrações de Maria Eugênia e o preto e branco das fotografias, de composição muito clássica (à maneira de um Cartier-Bresson, por exemplo); fotografias em preto e branco que, poderíamos avançar, não deixam de flagrar o colorido do tecido social brasileiro. Além de se prestarem, prioritariamente, à apresentação da obra fotográfica de Verger às crianças, as fotografias também são eficazes para introduzi-las na tarefa de interpretação de imagens. Enfim, um fotografia é um símbolo conotativo (e não denotativo) e, como tal, *exige* interpretação. Vivemos em um mundo sobrecarregado de imagens, elas estão literalmente por toda parte, e é muito importante que as crianças sejam estimuladas a “lê-las” criticamente.

As fotografias também são memória (recortam um fragmento do tempo e do espaço do passado que passam a preservar na representação que oferecem) e se confundem com a memória aos serem assimiladas à nossa vida mental. Como escreve o teórico da fotografia - e também ele fotógrafo - Boris Kossoy:

A fotografia estabelece em nossa memória um arquivo visual de referência insubstituível para o conhecimento do mundo. Essas imagens, entretanto, uma vez assimiladas em nossas mentes, deixam de ser estáticas; tornam-se dinâmicas e fluídas e mesclam-se ao que somos, pensamos e fazemos. Nosso imaginário reage diante das imagens visuais de acordo com nossas concepções de vida, situação socioeconômica, ideologia, conceitos e pré-conceitos (KOSSOY, 2002, p.450)



Angela Lühning se refere ao trabalho fotográfico de Verger para a famosa revista *O Cruzeiro* a partir da década de 1940. Ela enfatiza o papel das fotografias para o conhecimento do Brasil em uma época ainda não dominada pelas mídias audiovisuais:

As reportagens fotográficas das revistas brasileiras da época eram importantes, pois mostravam aos leitores, em maior parte no sul do Brasil, lugares e assuntos novos que eles nem imaginavam existir. Lembre que ainda não existia a televisão no país, e as fotos de revistas como *O Cruzeiro* permitiam que se conhecessem outros lugares através das imagens, mesmo que elas fossem em preto e branco (LÜHNING, 2011, p. 24).

Nessa perspectiva, e considerando o trabalho de Pierre Verger como fotógrafo da cidade de Salvador, também é destacada a sensibilidade do olhar desse imigrante para captar e registrar com grande apuro estético a beleza e as características singulares da capital baiana, muitas vezes ignoradas pelos seus próprios habitantes:

Seu olhar era bem treinado em captar a beleza de coisas que ninguém mais notava, em perceber e valorizar certas características das diversas culturas com que havia deparado. Com esse olhar, ele começou a mostrar nas suas reportagens imagens da capital baiana que eram novidade para o público da revista e até mesmo para os que lá moravam. Para Pierre, a cidade tinha uma personalidade e uma beleza especiais, que podiam ser sentidas nas feiras, no cais do porto, nas ruas e nas procissões e festas do largo, as quais sempre aconteciam na virada do ano, antes do Carnaval (*idem*, p. 25-26).

Eis aqui um exemplo da obra fotográfica de Verger na capital baiana:

Figura 2: Baiana fritando acarajé em Salvador (1959)



Fonte: (LÜHNING, 2011, p. 41)

A fotografia, como explica a narradora, registra uma tradição de origem iorubá: o costume de comer acarajé. A fotografia de Verger também é utilizada para acirrar a curiosidade do leitor em relação à presença africana na cultura baiana e nacional: “Será que você se lembra de outros exemplos que mostram a presença africana? Existem muitos outros de origem iorubá e banta” (*idem*, p. 41).

TOMIE OHTAKE E AS ARTES PLÁSTICAS

Tomie: cerejeiras na noite, foi escrito por Ana Miranda, baseando-se em depoimento de Tomie Ohtake e contém ilustrações de Maria Eugênia. Assim como *Fotografando Verger*, trata-se nesse livro de traçar a biografia de um artista, apresentando reproduções de suas obras e comentando-as de maneira acessível às crianças. A história começa na cidade de Kioto, no Japão, país de origem de Tomie. Apresenta-se então a infância daquela que se tornaria posteriormente uma das artistas plásticas mais importantes da cultura brasileira, à qual ela aportou uma sutil, porém poderosa, marca oriental. As páginas iniciais da obra mostram Tomie aos seis anos de idade, na escola, aprendendo a escrever os ideogramas; ela também estudava a poesia *haikai*, os arranjos de flores chamados *ikebana*, o *cha-no-yu*, a cerimônia do chá. A ilustração abaixo mostra a menina Tomie dedicando-se a uma atividade que logo se tornaria uma grande paixão: desenhar.

Figura 3: Tomie desenhando em seu caderno



Fonte: (MIRANDA, 2006, p. 30)

O texto nos informa que: “Desde o primário ela desenhava num caderno cheio de linhas. Fazia rostos humanos. Gostava de perfil, gostava de rabiscar. Depois desenhava num





Caderno de Desenho. Em qualquer lugar fazia isso. Desenhava, desenhava” (MIRANDA, 2006, p. 28).

O texto de Ana Miranda refere-se, nesse ponto, a um tipo de expressão artística que é a preferida das crianças em idade precoce: desenhar. Conforme o psicólogo russo Vigotski, essa predileção pelo desenho tende a diminuir à medida que a criança cresce e aproxima-se da adolescência, chegando a desaparecer por completo na maioria dos casos:

“Quando o desinteresse surge, a maioria das crianças deixa de desenhar para o resto da vida e os desenhos de um adulto, que não desenha regularmente, não são muito diferentes dos desenhos das crianças de 8-9 anos, idade em que o gosto pelo desenho esmoreceu” (VIGOTSKI, 2014, p. 95). Para que o adolescente prossiga desenhando, segundo Vigotski, é necessário que, por um lado, ele receba incentivo para o desenvolvimento da imaginação criativa e, por outro, que seja instruído no conhecimento da concretização de imagens, isto é, que tenha conhecimento sobre pintura e suas diversas técnicas. E o livro sobre Tomie não deixa de ser uma forma de aprofundamento do conhecimento artístico das crianças.

Já no Brasil, a imigrante Tomie Ohtake torna-se uma reconhecida artista plástica. Na passagem a seguir a narradora discorre sobre o processo criativo de Tomie, que jamais se dissocia de seu aprendizado no Japão da infância:

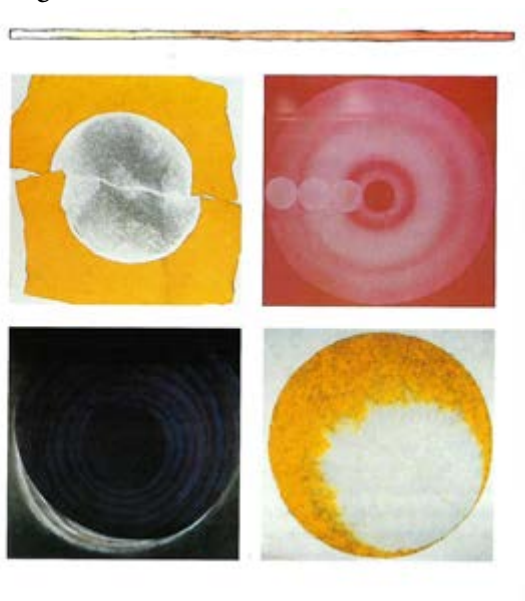
Tomie não tem pressa. Ela continua a pintar todos os dias, pinta as coisas abstratas do Japão com a alegria do Brasil. Ela consegue fazer uma cor ser cada vez mais amiga da outra. E criou as cores que são só suas. A sua pintura, hoje, tem a variedade de cores dos arranjos de flores de quando ela era criança, e a paz e a harmonia da casa da cerimônia do chá. Ela está pintando toda a sua vida: o brilho do sol na montanha, a braçada do rio onde ela nadava, o vento batendo na vela do barco, o som dos flocos da neve na primavera, cerejeiras na noite, o planar da borboleta, a pressa das nuvens, a penugem das erucas, o perfume da lua, o grampo da mãe (MIRANDA, 2006, p. 54).

Uma característica muito interessante da narrativa é justamente a abordagem que se faz da obra plástica de Tomie. Embora mais focada na pintura da artista, há também referências às esculturas realizadas, “algumas imensas e cheias de volume, outras como se voassem com suas linhas recurvas” (*idem*, p. 49). A escultura pode “ser uma imensa estrela dentro de uma lagoa” (*idem*, p. 52). Tomie também faz “um lustre no teto de um teatro, tão maravilhoso que parece nem existir, as luzes escorrendo pelo teto” (*idem*, p. 51). Mas seja em relação à pintura, ou às esculturas, o que se nota é um texto muito bem realizado em seu intento de aproximar a criança do universo criativo de Tomie Ohtake. Pode-se dizer mesmo que se trata de uma aproximação *dessacralizante*, levando-se em conta o imenso prestígio da artista nos meios artísticos e acadêmicos. As formas abstratas de Tomie são apresentadas e explicadas de maneira muito simples e bela, que as desvincula de quaisquer ideias de impenetrabilidade ou de que só possam ser compre-



endidas por especialistas. Um bom exemplo se segue à página abaixo, na qual são apresentadas algumas obras da própria Tomie:

Figura 4: Pinturas de Tomie Ohtake



Fonte: (MIRANDA, 2006, p. 46)

No texto, lemos:

Às vezes ela escolhia uma forma, por exemplo, uma roda, e fazia vários quadros com aquela roda, e cada quadro mostrava a roda de uma maneira diferente. Mesmo sendo uma simples roda, ficava com a marca de Tomie, a sua harmonia, a sua paz interior, a sua leveza, o seu equilíbrio, e a beleza de seu mundo. Ela virara e desvirara a forma do avesso. Ela conseguia deixar de fora toda a confusão do mundo. Suas formas não eram simplesmente formas, mas mundos (*idem*, p. 47).

Assim sendo, a pintura não figurativa de Tomie não é apresentada como algo particularmente “incompreensível”, mas também não é banalizada conforme certo senso comum, que vê facilidade ou embuste na arte abstrata, conforme se depreende na frase tantas vezes repetida: “ah, isso até eu faço”. Pelo contrário, o texto de Ana Miranda ajuda a esclarecer a enorme sensibilidade, inteligência e imaginação de Tomie, as quais se materializam em seus quadros tornando-os absolutamente originais, com sua marca única e inimitável. Finalizamos com as palavras que encerram o texto, elas mesmas de grande beleza: “Quando alguém fica na frente da pintura de Tomie, vai mergulhando numa delicada alegria, e a cabeça parece que vai voar. É como se a gente criasse asas e viajasse para um mundo onde as coisas são importantes, secretas e silenciosas” (*idem*, p. 59).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em importante estudo sobre a utilização de ilustrações em livros infantis, Graça Ramos observa que “as imagens se tornam de fundamental importância para a adesão delas à história narrada. A criança gosta do jogo entre a segurança do conhecimento e a surpresa do inusitado que os desenhos costumam provocar” (RAMOS, 2020, p. 23). Conforme visto, os dois livros de nosso *corpus* literário contêm imagens: em um deles, ilustrações de Maria Eugênia e fotografias de Verger e, no outro, novamente as ilustrações de Maria Eugênia, que fazem companhia às pinturas e esculturas de Tomie Ohtake. Como procuramos demonstrar, narrativa verbal, ilustrações de Maria Eugênia e as obras dos artistas biografados estão em *diálogo criativo* e, a nosso ver, muito eficaz: nenhuma imagem é redundante em relação à narrativa verbal, nenhuma funciona apenas como “ilustração” do que já está informado em palavras; tanto imagem quanto texto são aí fundamentais, produtores de conhecimento e surpresas, não se podendo eliminar um ou outro sob pena de se perder a potência da estrutura narrativa como um todo.

Graça Ramos faz outra ponderação que julgamos interessante para se pensar os livros infantis aqui estudados: “Crianças aprendem rapidamente a língua das imagens, porque estão em uma fase do desenvolvimento em que as sensações, vinculadas às formas, cores e texturas, ainda estão à flor da pele, não sofreram influência excessiva dos efeitos da racionalização” (*idem*, p. 41). Nessa perspectiva, pode-se pensar que a “língua das imagens” tende a favorecer o mergulho dos pequenos leitores no universo criativo de Verger e Tomie, ou seja, que eles tenham contato com as próprias obras desses artistas, as quais são fartamente apresentadas nos dois livros – não se trata, portanto, de apenas discorrer sobre as obras, mas efetivamente de *mostrá-las* às crianças, que transitam então das explicações sobre as obras ao impacto sensorial que emana de suas imagens, da racionalização intelectual às sensações instigadas pelo contato com as formas estéticas.

Por fim, retomando Vigotski, gostaríamos de frisar a importância de se apresentar às crianças os legados artísticos de Verger e Tomie (procedimento literário que, grosso modo, poderíamos comparar a uma visita ao museu). Pois, como nos ensina Vigotski, quanto maior o referencial de conhecimento acumulado em nossa memória, maior também é a possibilidade dos voos da imaginação e da criatividade: “A fantasia não se opõe à memória, mas apoia-se nela e dispõe seus dados em novas e novas combinações” (VIGOTSKI, 2014, p. 13). O psicólogo observa que, examinadas as grandes descobertas e realizações científicas e artísticas da humanidade, nota-se sempre que elas não surgem do “nada”, mas, exatamente pelo contrário, são fruto de enorme experiência previamente acumulada. Assim sendo,

a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação (*idem*, p. 12)



Fotografando Verger e Tomie: cerejeiras na Noite podem ser considerados livros exemplares nessa dupla perspectiva: de apresentar a vida / obra de dois grandes artistas que fizeram do Brasil a sua pátria de eleição e, ao mesmo tempo, de fornecer elementos artísticos de grande relevância para o fomento da imaginação criativa de cada criança leitora.

REFERÊNCIAS

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo, Ateliê Editorial, 2002.

LÜHNING, Angela. **Fotografando Verger**. Ilustrações de Maria Eugênia. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2011.

MIRANDA, Ana. **Tomie: cerejeiras na noite**. Escrito por Ana Miranda sobre depoimento de Tomie Ohtake; ilustrações de Maria Eugênia. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 2006.

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

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Fróis. São Paulo, Martins Fontes, 2014.



TRÊS CAPAS DE LIVROS VERBO-VISUAIS DE BRIAN SELZNICK: INTENCIONALIDADES TEXTUAIS NA MEDIAÇÃO DE LEITURA

Sheila Bischoff Rocha

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Marília Forgearini Nunes

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nossa relação com as imagens presentes no mundo se modificam de acordo com a época, com a sociedade e com as nossas referências individuais. Diante da capa de um livro, da imagem que normalmente está presente nela que relação estabelecemos? . O que na capa, lombada ou quarta capa pode despertar nosso interesse a ponto de nos levar à leitura da história? O que nos é dado a ver de antemão, que pode servir como estímulo? Quais sentidos construímos a partir da leitura desses textos?

Apresentamos essas reflexões considerando a capa e a sua imagem porque a escolha de um livro, muitas vezes, ocorre pela linguagem visual inscrita em sua capa. O interesse em ir além, em abrir o livro, em obter mais informações, em conhecer a história, pode ser despertado pelo projeto gráfico-editorial que apresenta aquele texto ao leitor por meio da capa, mas também da lombada e da quarta capa, nominados aqui de peritextos externos ao miolo do livro. Foi com este intuito que o seguinte trabalho foi realizado: analisar elementos verbais e visuais das capas, lombadas e quartas capas dos livros *A invenção de Hugo Cabret*, *Sem Fôlego* e *Os Marvels* (Selznick, 2007; 2012; 2016), procurando observar, a partir dos regimes de interação e sentido propostos por Landowski (2014), quais estratégias foram utilizadas para conduzir o leitor à leitura dos livros. Nesse exercício, ainda, encontram-se subjacentes algumas questões relacionadas à leitura, sendo elas referentes: 1) ao letramento visual, que proporciona, segundo Belmiro (2014), a possibilidade de lidar com a multiplicidade de linguagens visuais, atentando sobre a maneira como o leitor vê o mundo, interage e pensa sobre ele, 2) à mediação de leitura, que segundo Reyes (2014), é a ação de conduzir o leitor ao texto e 3) à leitura de textos sincréticos¹(Barros, 2005), enfocando a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II².

Diante dos três aspectos mencionados, a relevância do estudo fundamenta-se na importância da abordagem de múltiplas linguagens na disciplina de Língua Portuguesa

1 Segundo Barros (2005) o texto sincrético é aquele que se constitui entrelaçando diferentes linguagens.

2 Considerou-se o Ensino Fundamental II, pois os três livros têm como leitor pretendido o público juvenil, de acordo com o catálogo da editora SM – que os indica aos estudantes de 5º e 6º anos.



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



para a formação do leitor literário – sendo este entendido como quem lê textos em que se “[...] inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção [...]” (Paulino, 2014). Também o letramento visual é argumento para a realização deste estudo, pois, ao mesclar diferentes linguagens – verbal e visual – na composição de um texto, exige-se do leitor habilidade para transitar por essas linguagens e construir sentido a partir delas. Sendo assim, a capa apresenta-se “[...] como objeto de sentido, mais especificamente, como gênero textual cujos aspectos gráfico e visual produzem sentidos [...]” (Nunes, 2022, p. 3). Uma terceira justificativa seria a de voltar a atenção dos mediadores de leitura para o paratexto externo do livro – que é considerado a porta de entrada da história – para a formação do leitor. Ramos *et al.* (2020, p. 145) ressaltam que, durante a mediação, “[...] o docente deve considerar os paratextos nos processos de formação do leitor”, atentando para esses aspectos como partes integrantes do livro e, portanto, pertencentes ao processo de construção da significação.

Para que o percurso realizado se torne mais claro ao leitor, há uma breve explicitação da teoria utilizada para a análise – a semiótica discursiva (Greimas, 1966) – e, mais especificamente, dos regimes de interação e sentido, propostos pela sociosemiótica (Landowski, 2014b). Na sequência, são apresentadas as imagens dos livros e a análise da linguagem visual e da linguagem verbal, em dois planos: da expressão e do conteúdo, a fim de verificar como a linguagem presente nas capas, lombadas e quartas capas conduzem o leitor ao livro a partir de um enunciado único constituído de duas linguagens. Observa-se ainda que, apesar de os três livros não serem uma sequência narrativa, o projeto gráfico-editorial utilizou-se de alguns elementos semelhantes que, se lidos em conjunto, permitem a observância de um eixo temático configurando outra enunciação também sincrética.

MEDIAÇÃO DE LEITURA E LETRAMENTO VISUAL

Algumas questões, apesar de não serem o foco deste trabalho, estão intrinsecamente ligadas a ele, por isso faz-se necessário mencioná-las. Sobre a mediação de leitura, o delineamento teórico abordado aqui está relacionado à “ação que visa fazer pontes entre livros e leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem” (Reyes, 2014), ou seja, o movimento que promove o contato do leitor com o texto, conferindo-lhe o papel de condutor. Para que isso ocorra, é importante “[...] identificar as brechas existentes no texto para elaborar um convite e promover uma experiência de leitura sensível no encontro texto-leitor” (Nunes, 2022, p.2). O que será observado ao longo da análise é quais são as provocações, as lacunas ou os convites que os objetos deste estudo estruturam, a fim de que o encontro com a história do livro ocorra.

Outra questão subjacente relaciona-se ao letramento visual. Por se tratar da leitura de um texto verbo-visual, entende-se a construção de sentido a partir da imagem como fundamental para perceber as estratégias utilizadas na mediação para conquistar o leitor e despertar nele o interesse pela leitura do livro. Segundo Nunes (2013, p. 80), o letramen-

to visual é um processo intencional que visa a construção de sentido, é uma experiência que leva à produção de conhecimento: “letrar visualmente é oportunizar experiências de leitura de imagem que possibilitem a compreensão de como o sentido do texto visual é produzido, de que modo a reciprocidade expressão e conteúdo se dão e tornam a imagem um enunciado de sentido” (Nunes, 2013, p. 175).

SEMIÓTICA DISCURSIVA E OS REGIMES DE INTERAÇÃO E SENTIDO

A teoria que embasa este estudo é a semiótica discursiva, considerada a teoria da significação, proposta pelo semioticista lituano Algirdas Julien Greimas, inicialmente no livro intitulado *Semântica Estrutural*, publicado em 1966. A ênfase da análise proposta pela semiótica discursiva está na compreensão do processo de geração do sentido, tendo por objetivo o estudo do sentido expresso pelo texto. O texto é o seu objeto de estudo, entendendo-o como um todo dotado de sentido, articulado pela união de um plano de expressão e um plano de conteúdo. O sentido resulta da reunião desses dois planos, que toda linguagem possui e que se oferece à leitura, não ignorando, portanto, que sempre há um leitor que interage com o texto. O plano do conteúdo refere-se ao significado do texto, o plano da expressão é a manifestação desse conteúdo.

Para a análise da capa, lombada e quarta capa dos livros *A invenção de Hugo Cabret*, *Sem Fôlego* e *Os Marvels* (Selznick, 2007; 2012; 2016), inclui-se a sociossemiótica, proposta por Landowski (2014a) – ampliando o modelo narrativo de Greimas (1966) –, tendo em vista a geração do sentido na interação em práticas cotidianas mais diversas, considerando que sua emergência se dá nas “[...] nossas relações vividas com os objetos que nos circundam ou dos quais fazemos uso, numa palavra, da vida cotidiana nas suas múltiplas dimensões, inclusive a do sensível” (Landowski, 2014a, p. 10). O autor enfatiza a interação como processo primordial na construção da significação, ressaltando que “[...] pensar sociossemioticamente a questão geral do sentido, ou analisar sociossemioticamente objetos de ordens diversas, é, em todos os casos, colocar a noção de interação no coração da problemática da significação” (Landowski, 2014a, p. 11).

Em seu livro intitulado *Interações Arriscadas* (2014b), a partir das descrições de interações possíveis, o autor amplia o modelo narrativo de Greimas (1966) e propõe a existência de quatro modelos de narratividade, partindo de “[...] um cálculo dedutivo de possibilidades do sistema” (Landowski, 2014b, p. 8): o primeiro governado pela regularidade – chamado de programação –, o segundo pela casualidade – acidente ou acaso –, o terceiro pela não regularidade – ajustamento – e o quarto governado pela não casualidade – manipulação. Nos quatro regimes, insere-se a noção de risco, em nenhum deles há total isenção. Todavia, quanto mais regular é o regime, menos arriscado ele se apresenta – como é o caso da programação – e quanto mais imprevisível, mais risco ele apresenta – como é o caso do acidente. São as ações possíveis – aquelas que não estão nem à mercê de total imprevisibilidade nem a serviço da extrema previsibilidade – que fazem com que se adote





o “[...] risco aceito em relação com o mundo, com o outro, consigo mesmo: nem rejeição a todo risco [...] nem pura submissão ao aleatório [...]” (Landowski, 2014b, p. 18).

No caso abordado aqui, trata-se de entender o outro como um sujeito de vontade e, por meio de persuasão, levá-lo a *querer fazer* algo, e é esse *querer fazer* que o levará a *fazer fazer*, ou seja, a partir de determinados elementos dispostos na capa do livro, o sujeito é levado a fazer algo: ler o livro. Portanto, há uma intencionalidade específica, e o regime enfocado é o da manipulação. Faz-se relevante observar, ainda, qual tipo de manipulação a capa analisada utiliza-se para convencer o leitor: se da manipulação por sedução, por tentação, por intimidação ou por provocação. Na manipulação por sedução ou por tentação, o sujeito é levado a *querer fazer*, na manipulação por intimidação ou por provocação, o sujeito é levado a *dever fazer*. O que está em questão é o contrato estabelecido entre os sujeitos, o objeto de valor em questão, a motivação e a forma como o manipulador irá conduzir suas estratégias para obter aquilo que deseja.

ELEMENTOS MANIPULATÓRIOS NAS CAPAS DOS LIVROS *A INVENÇÃO DE HUGO CABRET*, *SEM FÔLEGO* E *OS MARVELS*

A análise a seguir propõe a observância do regime empregado no peritexto³ externo de cada um dos livros, iniciando em *A invenção de Hugo Cabret* (Selznick, 2007) (Figura 1), para mediar o acesso do leitor ao livro. A análise observa as duas linguagens – visual e verbal – em dois planos – da expressão e do conteúdo – e como se dá a construção de sentido na interação das duas linguagens. Para sistematizar o estudo, a análise foi organizada em três parágrafos para cada livro, de acordo com a sequência: análise da capa, da lombada e da quarta capa. Ao término dessa etapa, há um parágrafo descrevendo os regimes de interação sentido que foram utilizados nos três livros.

Figura 1: quarta capa, lombada e capa do livro *A invenção de Hugo Cabret*



Fonte: *A invenção de Hugo Cabret*, (Selznick, 2007)

3 Peritexto é compreendido aqui como os elementos presentes em torno do texto e dentro do volume do livro, conforme Hunt (2010, p.22): “[...] o peritexto – ou seja, o material escrito e ilustrado que ‘cerca’ a história: o logo da editora, as fontes, o leiaute etc.”. Peritexto externo exclui, por exemplo, as notas de rodapé, o frontispício, o prefácio e o posfácio.



Em relação à capa do livro *A invenção de Hugo Cabret* (Selznick, 2007) e às linguagens apresentadas em sua composição, é possível realizar a leitura de que a intenção é a manipulação do leitor por sedução. Considerando que o texto tem como público implícito o infantojuvenil, elementos visuais, que aparecem no plano da expressão, como a fechadura, o balão, os mecanismos do relógio e as espadas cruzadas remetem, no plano do conteúdo, a uma atmosfera de curiosidade, de desejo por aventura, temas recorrentes no universo do leitor pretendido.

A fechadura supõe alguém que tenha uma chave para abri-la, portanto, pode ser um convite ao leitor, o balão é um meio de transporte que leva a algum lugar, daí já temos a ideia de que, se o leitor aceitar o convite, poderá abrir a fechadura para uma viagem. Já o cenário noturno, as luzes em apenas algumas casas e a lua trazem à cena um tom de mistério. Talvez uma viagem com possibilidade de descobertas, que podem ocorrer na ambientação sugerida: a cidade de Paris, figurativizada pela torre Eiffel.

As cores vibrantes despertam o interesse, pois são chamativas. Reiterando a atmosfera de suspense, a linguagem verbal traz dois elementos que têm o poder de despertar curiosidade, a palavra *invenção* e o nome de uma pessoa. É possível que o leitor fique curioso para saber quem é Hugo Cabret e o que ele inventou. Na combinação de todos esses elementos, foram deixadas algumas lacunas para que o leitor pudesse ter o desejo de preenchê-las com algumas hipóteses e a leitura da narrativa.

Na lombada do livro, no plano da expressão, há o desenho em preto e branco o rosto incompleto de um jovem, com destaque ao olho aberto quase em posição central, sugerindo, no plano do conteúdo, a incompletude do texto e do sujeito que ali se apresenta - que pode ser a personagem principal: Hugo Cabret - e há a possibilidade de associação à incompletude do leitor - alguém que está em constante construção, portanto nunca acabado ou completo.

A imagem em preto e branco confere sobriedade à cena e reitera um certo ar de mistério. O jovem olha diretamente para o leitor, o que lhe coloca em uma posição de igualdade ou de aproximação quando a quarta capa se abre e a figura se completa com a lombada.

Se considerarmos o público pretendido para o livro, podemos considerar que são trocas de olhares entre iguais. Há ainda a possibilidade de leitura de um olho que espia o leitor resguardando o conteúdo do livro, ao contrário do que comumente se espera, o leitor espiar a narrativa. Estão presentes, em linguagem verbal, na lombada, o nome do autor, o título do livro e a editora. Podemos relacionar a imagem do jovem ao Hugo Cabret, em uma tentativa de suprir uma informação do texto visual que não nos foi dada com uma informação do texto verbal.

Na quarta capa do livro, a sequência da imagem da lombada, completa o rosto do jovem, como se as informações fossem acrescentadas aos poucos para que também a curiosidade do leitor fosse estimulada e saciada gradativamente pelos elementos visuais. Porém, o jovem não é visto em sua completude, pois há a impossibilidade de planificação total de capa, lombada e quarta capa (conforme apresentada aqui para efeitos de estudo), uma vez que o livro possui 534 páginas.



A sinopse inserida em linguagem verbal na quarta capa corrobora com o plano do conteúdo apresentado pelos elementos visuais da capa: “prepare-se para entrar em um mundo onde o mistério e o suspense ditam as regras” (Selznick, 2007, n. p.). Outros elementos ainda são trazidos: Hugo Cabret é um jovem órfão que vive na estação de trem em Paris, ele é responsável por cuidar dos relógios do local enquanto procura manter-se anônimo. O texto menciona ainda um segredo, uma chave, um desenho enigmático e uma “intrincada e imprevisível história” (Selznick, 2007, n. p.), reiterando a atmosfera de suspense e mistério.

Em relação à materialidade dos três livros talvez seja pertinente um esclarecimento: a leitura adotada para esta análise seguiu a sequência capa, lombada e quarta capa, o que não significa que o leitor adotará esse mesmo percurso em sua leitura. Mudando a sequência, há a mudança de perspectiva e, conseqüentemente, do percurso gerador de sentido.

Se, por exemplo, a sequência seguida for capa, quarta capa e lombada, o leitor não aventará sobre a hipótese do rosto pertencer a Hugo Cabret, pois é uma informação trazida pela sinopse e que ele já possui. Também a leitura de incompletude passará do rosto – da quarta capa – para o olhar – da lombada.

Ainda outras possibilidades de leitura são possíveis, inclusive a não leitura de algum dos elementos. O objetivo neste trabalho não é o de esgotar o número de leituras possíveis, mas de traçar um caminho de mediação possível instigando para outros também possíveis.

Figura 2: quarta capa, lombada e capa do livro *Sem Fôlego*



Fonte: *Sem Fôlego* (Selznick, 2012)

No plano da expressão, a capa do livro *Sem Fôlego* (Selznick, 2012), apresenta a predominância da cor azul, inscrita em um céu que se divide entre estrelas e nuvens e que está partido por um raio. Na parte inferior, há a sombra de uma cidade – projetada em preto – que está sendo atingida pelo raio. O título – em linguagem verbal – está em cinza centralizado na página. A predominância das cores frias, associadas ao cenário de tempestade com raio e à cidade às escuras, pode remeter, no plano da significação, a uma sensação de

medo ou perigo, o que é reiterado pelo título: estar sem fôlego é estar sem ar. Fica-se sem fôlego por algo sensacional, mas, no contexto visual, não encontramos ancoragem para essa leitura, por isso, ao encontrarmos os elementos visuais descritos, a associação se faz com algo perigoso ou amedrontador. Não há moldura para a imagem da capa, o que sugere que aquele cenário é mais amplo, estende-se para além daquilo que está sendo visto, o que se vê é um recorte de uma cena maior. O nome do autor está na parte superior da capa em vermelho, destacando-se em meio às cores sóbrias. A marca da editora e o nome do tradutor inserem-se em branco.

Na lombada, há, no plano da expressão, um desenho da parte do rosto de uma pessoa jovem. Predomina um tom de alaranjado, deixando o destaque ao olho, que é verde. A incompletude a que esse desenho remete, no plano do conteúdo – muito semelhante à lombada da capa do livro *A invenção de Hugo Cabret* (Selznick, 2007) –, faz-se presente também neste livro. Diferentemente, porém, do olhar que mira diretamente o leitor, esse parece estar fixo em algo, mas não em uma troca de olhares, pois seu ângulo de inclinação não é direto, há um pequeno desvio de foco. Por estar inclinado, ele não remete à ideia de alguém que espia, levando-nos a perceber como uma mudança no plano da expressão muda o plano da significação. Também neste livro, por possuir 640 páginas, há a impossibilidade de observação da personagem planejada.

Na quarta capa, há, na linguagem visual, a continuidade do rosto e, na linguagem verbal, a sinopse, uma apresentação sobre o autor, o símbolo da coleção Comboio de Corda e o da editora. A sinopse menciona a história – narrada com a mescla de palavras e imagens – de duas crianças, separadas em 50 anos, que fogem de casa e aventuram-se em busca daquilo que mais sentem falta. Observando o público pretendido dessa leitura, há palavras que podem ser chaves de leitura, pois remetem a mistério e aventura, além de despertar o interesse para descobrir do que as crianças sentem falta. A imagem da menina pode ser associada a uma das personagens, mas, neste caso, não há uma associação direta entre os elementos da capa e a sinopse.

Figura 3: quarta capa, lombada e capa do livro *Os Marvels*



Fonte: *Os Marvels* (Selznick, 2016)





A capa do livro *Os Marvels* (Selznick, 2016), em linguagem visual, no plano da expressão, é construída a partir de duas cores em contraste: o azul e o dourado. É das linhas douradas que se originam as imagens: no centro da capa, um barco com as velas enfundadas singrando as águas. No plano da significação, parece um convite ao leitor para embarcar na viagem, em uma referência à viagem como o ato de ler, o que é reiterado pelo fato de não avistarmos condutor no barco. É noite, pois o azul escolhido para compor a cena é escuro, há lua e estrelas, provocando uma atmosfera de mistério. Duas criaturas semelhantes a dragões acompanham a embarcação, elas remetem à aventura, assim como o mar e o próprio barco. Na vela, está inscrito, em linguagem verbal, *Os Marvels* e os nomes do autor e do tradutor. Não há indicações sobre quem são os Marvels, o que – no plano semântico – pode levar o leitor a formular algumas hipóteses. Na bandeirola da embarcação, há uma frase instigante “ou você vê ou não vê”. Diante da cena, a oposição semântica ver (nas acepções enxergar e conhecer) e ignorar (nas acepções de não enxergar e desconhecer) passa a ser reiterada por alguns elementos: percebe-se que a cena é simétrica, mas não há uma simetria perfeita, pois ao lado esquerdo, há uma âncora e a lua, que não estão presentes no lado direito.

Na lombada, há, em preto e branco, a imagem de um rosto jovem partido – assim como nas lombadas dos outros dois livros analisados. É um olhar que usa óculos e que está sendo endereçado ao leitor, no mesmo plano, conferindo uma aproximação entre personagem e leitor. Em linguagem verbal, há o nome do autor, o título do livro e a editora. O olhar da lombada é continuado na quarta capa, fazendo com que o leitor o complete, mas não tenha possibilidade de mirá-lo por inteiro (“ou você vê ou não vê”) – reiteração no plano da significação –, uma vez que o livro possui 670 páginas, o que inviabiliza sua planificação. A sinopse informa sobre um naufrágio, sobre uma família de sobrenome Marvel, sobre um jovem que é expulso dos palcos e outro que foge do colégio, também menciona “uma história emocionante e cheia de mistérios”. Essas informações se mesclam às informações da capa construindo o percurso semântico do peritexto externo, que tem como predominância instigar, despertar curiosidade e interesse. Há, na quarta capa, a imagem das capas dos livros *A invenção de Hugo Cabret* (2007) e *Sem Fôlego* (2012), como estímulo de leitura a partir das narrativas anteriores do mesmo autor.

Diante do exposto, a mediação realizada entre texto e leitor – promovida pelo peritexto externo do livro - utilizou-se, nos livros *A invenção de Hugo Cabret* (Selznick, 2007) e *Sem Fôlego* (Selznick, 2012), da manipulação por sedução. Considerando o público jovem como pretendido, utilizou-se da estratégia do oferecimento de suspense, mistério e aventura para que sua curiosidade fosse instigada. Tais estratégias poderão promover o desejo do leitor conhecer mais sobre essa história, a fim de preencher as lacunas deixadas pela capa, lombada e quarta capa do livro. No livro *Os Marvels* (Selznick, 2016), apesar de haver manipulação, ela parece tomar um viés um pouco distinto, procurando desafiar o leitor a partir da frase inscrita na bandeirola – na linguagem verbal - e das oposições e contrastes – na linguagem visual.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rapidez e a variedade das imagens que nos são ofertadas – através de diversos meios – podem conferir a elas um caráter instantâneo e efêmero. Através da análise da capa de três livros verbo-visuais de Brian Selznick, este trabalho procurou verificar quais foram os elementos manipulatórios utilizados pelo projeto gráfico editorial para promover o encontro sensível entre leitor e texto. Observando elementos no plano da expressão e no plano da significação – tanto da linguagem verbal quanto da linguagem visual – utilizou-se da Sociossemiótica para procurar compreender qual regime de interação foi utilizado, descrevendo como as diferentes linguagens se utilizaram do recurso de persuasão para a conquista do leitor. Apesar de apresentarem intenções semelhantes: conduzir o leitor à leitura da narrativa, as estratégias empregadas foram de caráter diferente, o que pôde ser observado na construção do sentido a partir da utilização da linguagem visual e da linguagem verbal. Sendo assim, consideramos, ao ler atentamente as capas dos livros, que elas podem contribuir para o desenvolvimento do letramento visual e para o repertório do leitor.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.
- BELMIRO, Cecília Abicalil. Letramento visual. In: **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- GREIMAS, Argildas Julien. **Semântica Estrutural**. São Paulo: Cultrix/ Edusp, 1966. JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- LANDOWSKI, E. Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido. In: **Galáxia** (São Paulo, Online), n. 27, p. 10-20, jun. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014119609>. Acesso em: 07 de set. 2023. (2014a) LANDOWSKI, Eric. **Interações arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras, 2014b.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.
- NUNES, Marília Forgearini. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental**: letramento visual, interação e sentido. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.



NUNES, Marília Forgearini. Leitura mediada do livro de imagem para o letramento visual e sensível das crianças. **CLARABOIA**, Jacarezinho/PR, n.16 (Educação literária), p. 169-185, jul./dez, 2021. ISSN: 2357-9234. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/218802>. Acesso em: dez. 2022.

NUNES, M. F. Uma proposta didática para a mediação da leitura de um livro de imagem. **Revista Graphos**, vol. 22, n° 2, 2020. UFPB/PPGL, p.182-198. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2020v22n2.52292>. Acesso em: nov. 2022.

NUNES, M. F. Capas da Cacique: efeitos de sentido da infância, do brincar e da brincadeira em revista infantil (anos 1950). **Revista Brasileira de História da Educação** (v.22, 2022). Disponível em: <http://doi.org/10.4025/rbhe>. Acesso em: dez. 2023.

PAULINO, Graça. Leitura literária. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: mar. 2021.

RAMOS, F. B.; ACOSTA, C.; RELA, E. **Da capa à contracapa: paratextos no processo constitutivo**. ETD - Educação Temática Digital, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 145–163, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8653276>. Acesso em: jul. 2022.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: [s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 22 jul. 2023.

VEZ E VOZ ÀS IMAGENS: O CONCURSO DE 1936 E OS PRECURSORES DO LIVRO ILUSTRADO BRASILEIRO¹

Andreia Aparecida Suli da Costa
UNESP- Assis.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É sabido que, na contemporaneidade, os livros ilustrados (ou livros-álbum) caracterizam-se pela relação interdependente entre palavras e imagens, permeadas pela materialidade (LINDEN, 2015; 2018). Com o avanço das técnicas de impressão e reprodução, cada vez mais os textos verbal e visual passaram a coabitar o palco do livro em uma dança de linguagens cujo resultado é a construção de narrativas híbridas que desafiam o (pequeno) leitor. No entanto, o panorama nem sempre foi assim. O livro destinado aos leitores iniciantes pouco diferenciava-se daqueles que passavam por mãos adultas. Repletos de texto verbal, as imagens, quando presentes, assumiam funções, por vezes, que buscavam reproduzir o que as palavras diziam.

Nos solos europeus e norte-americanos tal realidade começou a se modificar na segunda metade do século XIX. Em 1835, em Genebra, o pedagogo Rodolphe Töpffer cria obras de “natureza mista” (LINDEN, 2018), consideradas precursoras das histórias em quadrinhos, consistiam em vinhetas ilustradas acompanhadas logo abaixo por pequenos textos manuscritos. Já em 1844, *Der Struwwelpeter*, do médico alemão Heinrich Hoffmann, criado a partir de um caderno em branco, evidencia um interessante diálogo entre palavras e imagens no palco do livro. Nascia o primeiro livro-álbum (ou livro ilustrado) e, desde então, diferentes autores — escritores e ilustradores — passaram a explorar as inúmeras possibilidades que a interdependência entre as linguagens verbal, visual e gráfica pode proporcionar.

No Brasil, dado o contexto histórico, político, cultural e social, a mudança no livro para a infância tardou a acontecer. Os raros livros-álbum que por aqui circulavam vinham importados. Se na Europa do início do século XX as imagens já haviam ganhado protagonismo nos livros para crianças, aqui ainda seguíamos presos às relações de reforço do texto verbal (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011). Diante deste quadro, cabe perguntar: quando a imagem passou a interagir com o texto verbal para além da representação de alguns trechos? Ou ainda, quais foram os precursores do livro ilustrado brasileiro?

Essas indagações acompanharam minha pesquisa de doutorado, ainda em desenvolvimento, possibilitando investigar, a partir de um levantamento bibliográfico de fontes

¹ Este texto é um recorte da pesquisa de doutorado, ainda em andamento, intitulada: “O livro ilustrado: dos acervos para a sala de aula”, sob orientação da professora doutora Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho (UNESP- Assis).



**Literatura Infantil
e Juvenil**

Mudanças em movimento



primárias, bem como análise de obras da primeira metade do século XX, especialmente, de que modo as imagens ganharam voz no livro infantil brasileiro. Além disso, a investigação apoia-se nos estudos sobre o livro ilustrado evidenciados por Sophie Van der Linden (2015;2018); Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011), dentre outros.

Ainda que o protagonismo da imagem tenha demorado a se efetivar, alegria saber que iniciativas como a da Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI), instituída em 1936, como o Concurso de Livros Infantis, sobre o qual discorrerei adiante, foram capazes de dar vez e voz às imagens. Se os livros ilustrados produzidos então não resistiram ao tempo e mergulharam no esquecimento, a força inaugural não se perdeu. O germen ficou plantando no solo brasileiro e, ao seu tempo, produziu e frutificou, como é possível notar pela vasta e rica produção contemporânea. Este trabalho pretende, portanto, lançar luz sobre esses precursores, resgatando, assim, a nossa história do livro ilustrado.

O ESTATUTO DA IMAGEM E AS ORIGENS DO LIVRO ILUSTRADO

Não é de hoje que as ilustrações acompanham textos nos livros destinados às crianças. A modificação do estatuto das imagens nos livros para a infância acompanhou as mudanças tecnológicas, sociais e culturais que aconteceram nos últimos séculos. Além disso, inovações nas técnicas de reprodução da imagem, que continuam acontecendo até os dias atuais, contribuíram sobremaneira para que esta passasse de coadjuvante à protagonista no palco do livro.

Convém lembrar que as origens da ilustração remontam à Idade Média, período em que as chamadas iluminuras, pinturas feitas à mão, projetadas como elementos decorativos, já habitavam códices e pergaminhos, em sua maioria, religiosos. Desde a invenção e evolução de técnicas que permitiram a reprodução de imagens, tais como a xilografia e a litografia, os livros passaram a receber algumas ilustrações.

Na medida em que as técnicas e equipamentos foram evoluindo, possibilitando retratar cada vez mais fielmente a arte original do artista/ilustrador na reprodução, e facilitando, por sua vez, o encontro entre texto e imagem, também o estatuto da ilustração nos livros foi se modificando. Na história ocidental, o livro ilustrado nasce da vontade do médico alemão Heinrich Hoffmann em produzir um livro para seu filho em que textos e imagens estivessem presentes nas páginas duplas, em diálogo. Assim nasceu *Der Struwwelpeter*, em 1844, um livro de contos da tradição popular com ilustrações narrativas, dispostas de diferentes maneiras ao longo das páginas.

Alguns anos depois, o inglês Randolph Caldecott evidencia em suas produções o modo de conceber a relação interdependente entre palavras e imagens para construção da narrativa. Em suas obras, é possível notar o jogo intersemiótico, característico do livro ilustrado contemporâneo, que presenteia o leitor perspicaz (Hunt, 2010). Para Uri Schulevitz (apud Ramos, 2020, p. 60), “sem as imagens, as palavras do livro de Caldecott seriam sem sentido”.

Evidentemente, muitos outros autores e obras compõem o panorama da história do livro ilustrado no hemisfério norte ocidental, como os discutidos por Linden (2018), Salisbury e Styles (2013), dentre outros estudiosos da área. Contudo, ainda que tais obras

sirvam de referência para compreender muito do que é produzido na contemporaneidade, em se tratando do contexto brasileiro, dada a distância temporal, física, cultural, social e política, o livro ilustrado nasceu por outros precursores e têm crescido, apoiado em uma realidade única, que merece um tópico à parte.

O LIVRO ILUSTRADO NO BRASIL: BREVE RESGATE HISTÓRICO

Temos em comum com a história do livro ilustrado nos países nórdicos o fato de que os livros que antes possuíam apenas textos verbais ou raríssimas ilustrações foram, paulatinamente, ganhando mais e mais imagens, e estas, por sua vez, emancipando-se como linguagem autônoma. Contudo, diferentemente da Europa, onde em 1890 Caldecott já publicava livros para infância com interdependência entre linguagens, aqui, mal tínhamos alcançado a independência político-administrativa e engatinhávamos enquanto nação.

Além disso, se as mudanças sociais europeias, à época, já endossavam um conceito de infância, gestada nos ideais de valorização da família, que passa a investir na formação e educação das crianças, inclusive com o surgimento de uma literatura infantil, no Brasil, esta realidade demora a se transformar.

Esse “atraso” obviamente justifica-se pelo passado histórico: em um país em que até 1808 não havia nenhuma tipografia, escravagista e prioritariamente rural, não é de se espantar que não houvessem publicações para a infância como as do contexto europeu. Mesmo depois da Imprensa Régia, com a vinda de D. João VI para o Brasil, as raízes culturais, políticas e sociais deste passado impediram grandes mudanças e transformações, especialmente na nossa literatura, por longos anos. Circulavam entre nossas crianças obras traduzidas, em sua maioria impressas no exterior. Duas editoras colaboraram para trazer livros ilustrados para o Brasil: a Garnier, no Rio de Janeiro, e a Casa Genoud, em Campinas. Ambas exibiam catálogos com obras voltadas para o público infantil e juvenil. Dentre essas obras, é possível encontrar “álbums ilustrados”, geralmente destinados a leitores “pré-escolares”.

Figura 1 - Exemplo de álbum ilustrado: *História dos seis coelhos*



Fonte: Casa Genoud Editora, s/d.





É possível notar nessas obras uma maior ocupação espacial das imagens que dialogam com o texto verbal, ocupando, muitas vezes, a página toda, ou ainda páginas duplas. Apesar da qualidade das imagens e das relações que estabelecem com o texto verbal, tais obras são originalmente estrangeiras. Cabe, portanto, questionar: e a produção nacional? Por estes solos, nesta época, ainda prevaleciam os livros com ilustrações, nos quais o texto verbal era prioritário, acompanhado de poucas imagens, geralmente na abertura dos capítulos ou ainda para ilustrar algum trecho. Muito voltada para a escola e para o ensino de valores morais, a produção do final do século XIX e início do século XX, mesmo que reconhecesse a necessidade de obras específicas para o público infantil e juvenil (Zilberman, 2016), ainda não alcançara o salto qualitativo que virá posteriormente com Monteiro Lobato.

Foi só na década de 1920, com Lobato, que se inaugura uma literatura infantil brasileira que valoriza o lúdico, a fantasia e a inteligência das crianças. Como autor e editor, Lobato exibe uma clara preocupação com o objeto livro, na escolha pessoal de tipos, formatos e ilustradores para suas obras. Nelas, revela grande apreço pelas ilustrações, ao ponto de afirmar, pela voz da personagem Narizinho, que “Eu bem digo que é bem perigoso ler certos livros. Os únicos que não fazem mal à gente são os que têm diálogos e figuras engraçadas” (apud Silveira, 2015, p.8).

Certamente, as mudanças iniciadas por Lobato no campo da Literatura infantil despertaram para a necessidade de um novo olhar para este público específico. Contudo, a imagem no livro para infância ainda assumia pequenos papéis coadjuvantes. Foi preciso, nos meados daquele século, uma Comissão e um Concurso para dar vez e voz às imagens, como se verá a seguir.

VEZ E VOZ ÀS IMAGENS: OS PRECURSORES DO LIVRO ILUSTRADO BRASILEIRO

Na década de 1930, o Brasil entrava na chamada Era Vargas e o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, instituiu, em 1936, a Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI), da qual participavam importantes intelectuais e nomes da literatura: Jorge de Lima, Manuel Bandeira, Murillo Mendes, José Lins do Rego, Elvira Nizinska da Silva, Maria Eugênia Celso e Cecília Meireles que, posteriormente, abdicou do cargo, sendo substituída por Manoel Bergstron Lourenço Filho. Suas atribuições eram, dentre outras:

[...] realizar levantamentos sobre a situação desse tipo de produção literária; selecionar livros para serem traduzidos; classificar, por idades, as obras existentes e censurar as que fossem perniciosas; organizar um projeto de bibliotecas infantis e, com destaque, promover o desenvolvimento de uma boa literatura para crianças e jovens. (Gomes, 2003, p.117)

Assim, um dos primeiros trabalhos da Comissão foi tentar definir Literatura Infantil. Para isso, cada participante redigiu um documento no qual discorria sobre o tema, co-

locando seu ponto de vista. Com relação às ilustrações, merece destaque o posicionamento de Jorge de Lima: “Não tenho receio de enquadrar alguns livros de gravuras sugestivas, até sem texto, no gênero: literatura infantil; a criança amplia sua fantasia na contemplação dessas gravuras” (CPDOC/ FGV CG g 1936.04.29).

Nota-se, portanto, uma valorização das imagens nos livros. Prova disso, foi a realização de um Concurso de Livros Infantis (SANDRONI, 2013; DALCIN, 2022), promovido e organizado pela própria CNLI, ainda em 1936, que incluiu uma categoria de livros para crianças até sete anos e que incentivava a inscrição de *livros de gravuras* ou álbuns, cujos critérios de avaliação, verificados pelo posicionamento dos participantes da comissão na elaboração da ficha-padrão, enalteciam a qualidade das ilustrações e do projeto gráfico. José Lins do Rego afirma que “Daria 15 pontos ao ilustrador e 5 pontos ao material gráfico. Para as crianças no período pré-escolar daria 25 pontos ao ilustrador e os 15 pontos”. Manuel Bandeira, de igual modo, valoriza o “aspecto gráfico - Bom gosto das ilustrações - 15 [pontos]” (CPDOC/ FGV CG g 1936.04.29, pp. 66 e 74, respectivamente).

Tal concurso objetivava estimular a criação e divulgação de novas histórias, valorizando a produção nacional já que, para participar, era preciso ser brasileiro nato ou naturalizado. Desse modo, contou com três categorias distintas: histórias para crianças até 7 anos; para crianças de 7 a 10 anos e acima de 10 anos. Em cada categoria foram selecionadas três obras, totalizando nove premiações. No entanto, conforme apontado por Gomes (2003), foram recebidas oitenta histórias que, provavelmente, tinham boa qualidade já que, além das nove premiações, a comissão optou por conceder ainda dezessete menções honrosas.

Os parâmetros previstos para a primeira categoria, a saber, álbum de estampas ou *livros para pré-escolares até sete anos de idade*, parecem demarcar a gênese do livro ilustrado brasileiro, pela relação de interdependência entre o texto verbal, visual e projeto gráfico. O documento expedido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública para divulgação do Concurso de Livros Infantis, também enviado aos governadores dos Estados, é o que melhor evidencia essa percepção. Nele, esclarecem-se os critérios de avaliação de cada categoria, inclusive com exemplos de obras estrangeiras. Na primeira, ressalta a necessidade de que “[...] as estampas deverão estar ligadas pelo mesmo assunto, formando uma só história, a exemplo do livro francês *Histoire de Baba[r], le petit éléphant*, de Jean Brunhoff” [Brunhoff], (CPDOC/ FGV CG g 1936.04.29, p. 119), ou seja, os livros deveriam se espelhar em um dos marcos do livro ilustrado europeu. A inclusão deste exemplo, como possível guia para os inscritos desta categoria, deixa clara a intenção de atrair novos livros nos quais a imagem ocupasse papel protagonista na construção da narrativa.

Assim, nesta categoria, receberam o prêmio os livros: *O Circo*, de Santa Rosa; *O Tatu e o Macaco*, de Luiz Jardim e *Lenda da Carnaubeira*, de Margarida Estrela Bandeira Duarte e Paulo Werneck. Vale ressaltar que, a pedido da própria Comissão, e certamente considerando a “escassez de livros com gravuras” no país, conforme apontado por Elvira Nizinska da Silva no *Documento Organização de Bibliotecas Infantil* (CPDOC/ FGV CG g 1936.04.29, p.153), posteriormente foi solicitado ao Ministério a impressão dos três álbuns



vencedores, pela Editora Desclée de Brower & Cia, de Paris, instalada então na Bélgica (CPDOC/ FGV, CG g 1936.04.29, p.169). Contudo, no colofão de *Lenda da Carnaubeira* (1939) há a informação de que o exemplar foi “impresso nas oficinas do serviço gráfico do Ministério da Educação e Saúde – ano de 1939 – Rio de Janeiro – Brasil”.

Figura 2 - Capas dos três livros premiados no Concurso



Fonte: Imagens extraídas de exemplares à venda em sebo/ leiloeiros online.

As três obras também tiveram publicações em solo estrangeiro: o primeiro, na França, com o título *Le Cirque*, também pela Desclée de Brower, porém com significativa modificações já que o texto curto de Santa Rosa deu lugar ao texto bem mais extenso de Jeanne Cape; o segundo, *The Armadillo and the Monkey*, em 1942, nos Estados Unidos, pela E. M. Hale & Company, aparentemente mantendo-se o projeto inicial na relação texto-imagem; e o terceiro colocado, *The Legend of the Palm Tree*, em 1940, pela editora Grosset & Dunlap, de Nova Iorque.

Em se tratando das características que os perfigram como livros ilustrados e que os aproximam das publicações contemporâneas desse tipo de obras, destacam-se o esmero com o projeto gráfico editorial. As publicações foram realizadas em capa dura, em um formato bastante amplo (29,5 x 32,8 cm), com ênfase nas ilustrações sangradas, preferencialmente na página nobre, da direita, ou ainda na página dupla. O texto verbal, notadamente breve, conforme previsto no edital do concurso e em consonância com o tipo “álbum”, apresenta-se fragmentado ao longo das páginas, dando vez e voz às imagens que se destacam na amplitude do objeto.

As capas, por si só, já antecipam o viés narrativo das imagens, em diálogo explícito com os títulos. Na capa de *O Circo* (1939) percebe-se a função lúdica da ilustração (Carmargo, 1995) pela brincadeira da tromba do elefante com a vogal “O” do título. O jogo de cores, a tipografia, a disposição gráfica e o movimento das figuras, corroboram para a apreciação estética, narrativa e lúdica. As páginas centrais são aproveitadas para exibir





uma imagem panorâmica do interior do circo, agregando diferentes personagens e ações. São ilustrações em cores vivas, narrativas, proporcionando ao leitor adentrar no picadeiro e acompanhar o movimento de cada artista ou animal.

Em *O Tatu e o Macaco*, de Luís Jardim (1939), também há a desconstrução da linearidade do título, sendo que a palavra “macaco” é colocada na vertical, conduzindo o olhar do leitor para o nome do autor e ilustrador. Assim como em *O Circo* (1939), são usadas diferentes cores na escrita do título e as ilustrações tomam conta de praticamente toda a capa. Também apresenta ilustrações narrativas, que exibem as ações dos personagens e convidam o leitor a levantar hipóteses: o que o Tatu está fazendo? Por que o Macaco está observando? O que acontecerá com os dois? Qual o papel do pássaro na história?

Na versão traduzida para a língua inglesa, é possível apreciar o diálogo entre o texto verbal e as ilustrações. O texto verbal introduz a narrativa emprestando o tradicional “Era uma vez” dos contos de fadas e anuncia o personagem e sua condição: a falta de sorte. O texto visual, por sua vez, apresenta ao leitor o espaço onde acontece a narrativa (um bosque ou floresta), bem como o personagem que, antropomorfizado, carrega uma “trouxa”, como se estivesse a vagar sem moradia.

Jardim optou por desmembrar o texto em pequenos fragmentos, sempre acompanhado das imagens no par de páginas duplas, tal qual acontece com livros ilustrados contemporâneos. No livro *Lenda da Carnaubeira* (1939), os autores também fragmentam o texto de modo a inter-relacioná-lo com imagens bastante amplas que ocupam a página nobre (à direita). Uma diagramação que confere ritmo à leitura e denota apreço à estética gráfica do objeto livro.

Figura 3 – Exemplo de página dupla do livro *Lenda da Carnaubeira*



Fonte: Werneck e Duarte, 1939.

Outro ponto que merece destaque diz respeito à autoria das obras. Nos dois primeiros colocados uma só pessoa é responsável pelo texto escrito e pelas imagens, algo bastante comum na contemporaneidade. Em *Lenda da Carnaubeira* (1939), apesar de haver



duas autorias distintas, a de Margarida Estrela Bandeira Duarte para o texto escrito, e de Paulo Werneck para o texto visual, é este último nome que se projeta em destaque na capa, acima do nome da escritora.

É notório refletir que, em uma época em que a autoria dos ilustradores era negligenciada, muitas vezes sequer citada, a ênfase dada ao ilustrador, no caso desta obra, denota as intenções da Comissão para a valorização das imagens no livro para a infância, bem como da necessidade de reconhecimento do profissional das ilustrações, também como autor da obra. No prefácio da obra *Lenda da Carnaubeira* (1939), Manuel Bandeira manifesta suas impressões sobre a qualidade das ilustrações de Paulo Werneck e ainda alerta para a necessidade de que os editores brasileiros se atentassem para o livro infantil nacional, até então pouco valorizado:

No concurso aberto em julho de 1936 pela Comissão de Literatura Infantil do Ministério da Educação e Saúde, esse livro obteve o terceiro prêmio na categoria A, isto é, álbuns de estampas para crianças menores de 7 anos. Fui voto vencido no julgamento atribuindo-lhe o segundo lugar, contra o voto dos colegas de comissão. Bastará lembrar esse fato para demonstrar o apreço em que tenho as admiráveis aquarelas com que Paulo Werneck ilustrou o gracioso texto da Sr^a Margarida Estrela Bandeira Duarte. De fato, as imagens do artista encantaram-me pela sua deliciosa ingenuidade, que me parece tão próxima da sensibilidade da primeira infância, pela singeleza da composição e do traçado. Em “Lenda da Carnaubeira” revela Paulo Werneck uma verdadeira vocação de ilustrador para a idade pré-escolar. Só depende agora dos nossos editores tirar-se partido dessa capacidade tão brilhantemente manifestada num concurso que tinha por fim principal descobrir vocações para um gênero ainda tão pobremente cultivado entre nós. (Manuel Bandeira, prefácio, 1939)

Vale lembrar que os autores/ilustradores das três obras premiadas neste concurso consagraram-se como grandes nomes das artes brasileiras. O paraibano Santa Rosa (1909-1956) é reconhecido como um dos mais importantes capistas brasileiros, colecionando centenas de projetos de sua autoria, especialmente pela Editora José Olympio na qual foi colaborador. Também se destacou como cenógrafo de teatro, pintor, designer e professor. Morreu representando o Brasil na Conferência Internacional de Teatro, em Nova Dhéli.

Luís Jardim (1901-1987), foi escritor, ilustrador, artista gráfico e pintor. No mesmo concurso recebeu o primeiro lugar na segunda categoria com a obra *O Boi Aruá*, livro bastante publicado nas décadas posteriores e que, inclusive, foi adaptado para o cinema no longa-metragem de animação dirigido por Chico Liberato, em 1984.

Já Paulo Werneck (1907-1987) também atuou como ilustrador em revistas, além de gravurista, mas destacou-se como artista brasileiro, principalmente por seus mosaicos para diferentes obras arquitetônicas, tais como murais de Oscar Niemeyer. Em alguns de seus painéis é possível notar o mesmo estilo com o qual ilustrou *Lenda da Carnaubeira*,



com imagens que remetem ao povo e cultura brasileiros. Em 1941 publicou outro livro ilustrado, assumindo a autoria do texto e das imagens, retratando outra lenda brasileira: *Negrinho do Pastoreio*, pela Editora Civilização Brasileira.

Convém salientar que, apesar dos apelos da Comissão, não houve interesse nas editoras brasileiras pela publicação das obras vencedoras. Mesmo tendo como colaboradores Santa Rosa e Luís Jardim, a editora José Olympio, referência em publicações na época, não pareceu demonstrar interesse nos livros de estampas, fato que não passou despercebido pela imprensa de então. O jornalista Osório Borba tece uma crítica à apatia das editoras brasileiras no jornal *Diário de Notícias* em 13 de novembro de 1938:

[...] pelo menos até agora e ao que se saiba, não se deu finalidade prática ao trabalho realizado. O Ministério, pagando nove bons prêmios, selecionou nove livros de literatura infantil para serem saboreados pelos julgadores e arquivados num museu de suas belas realizações culturais. Não completou a tarefa dando-lhe a utilidade real que justifica o empreendimento: a publicação de trabalhos tão bem selecionados. (apud Fontana, 2021, p.164)

A provável ausência de interesse nas publicações para o público infantil “pré-escolar”, como era denominado o destinatário do álbum de estampas, na época, talvez justifique a quase inexistência de obras desse tipo no Brasil. A valorização das imagens nos livros para a infância caminhou a passos lentos no decurso histórico. Contudo, e apesar disso, fica um marco importante na gênese do livro ilustrado brasileiro: por um lado, nascido do esforço de um grupo de intelectuais para tentar valorizar a imagem e o ilustrador; de outro, gestado pelas mãos de grandes nomes das artes do Brasil. Não poderia ter havido berço melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma mirada contemporânea para o livro para a infância faz parecer, ingenuamente, que as imagens sempre atuaram como protagonistas no palco do livro, ao lado do texto verbal. Diante da profusão de obras cuja qualidade estética é inquestionável fica difícil imaginar o universo das crianças sem o livro ilustrado. Porém, como tentei de maneira breve e sucinta trazer à tona neste texto, a mirada histórica revela que nem sempre ricas imagens povoaram os livros.

Se no contexto europeu, especialmente, as imagens ganharam voz no livro para infância desde meados do século XIX, aqui, neste solo, as modificações no estatuto da imagem demoraram a acontecer. Diversos fatores corroboraram para isso, desde aspectos sócio-político-culturais até a escassez de tecnologia de impressão e reprodução.

Por sorte, na década de 1930, olhos atentos para as necessidades da literatura infantil pairaram sobre o país e promoveram, a título de valorização da cultura local, mas também das imagens, o Concurso de Livros Infantis, cuja primeira categoria – álbum de estampas – abriu caminho para este tipo específico de livro.



Encontramos, assim, as origens do livro ilustrado brasileiro. Nascido por hábeis mãos, os três livros vencedores daquela categoria do Concurso trouxeram para a produção nacional possibilidades estéticas além das já cristalizadas. Arejaram, ainda que um pouco, a produção nacional do livro para a infância. E merecem, como bons antepassados, gratidão por oportunizarem vez e voz às imagens.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Luis. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

CPDOC/ FGV. **Arquivo Gustavo Capanema**: GCg 1936.04.29. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=ARQ_GC_G&hf=www18.fgv.br&pa_gfis=39603>. Acesso em 21 de nov. de 2023.

DALCIN, Andréa Rodrigues. **O livro ilustrado de literatura infantil no Brasil**: histórias, concepções e transformações. Revista Linha Mestra. V. 14, n. 40, 2020.

FONTANA, Carla Fernanda. **Padrões e variações**: Artes gráficas na livraria José Olympio Editora, 1932-1962. Tese de Doutorado da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. 502 pp. São Paulo, 2021.

GOMES, Ângela de Castro. **As Aventuras de Tibicuera**: literatura infantil, história do Brasil e política cultural na Era Vargas. REVISTA USP, São Paulo, n.59, p. 116-133, setembro/novembro 2003.

HUNT, Peter. **Crítica, Teoria e Literatura Infantil**. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

LINDEN, S. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Sesi, 2018.

LINDEN, S. **Album[es]**. Barcelona: Ekaré, 2015.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

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

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado**: a arte da narrativa visual. São Paulo: Rosari, 2013.

SANDRONI, Laura. Um pouco de história sobre a ilustração de livros para crianças no Brasil. In: SERRA, Elisabeth. Org. **A arte de ilustrar livros para crianças e jovens no Brasil**. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2013.

SILVEIRA, Magno. **Ilustradores de Lobato**: a construção do livro infantil brasileiro 1920-1948. São Paulo: SESC, 2015. Disponível em: <https://issuu.com/sescsp/docs/sesc_sao_jose_dos_campos_ilustrador>. Acesso em 01 nov. 2023.

ZILBERMAN, Regina. **Leituras para a infância no século XIX brasileiro**. Fronteira Z, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PU-C-SP. n.17. Dezembro de 2016. p.22-42.



