

A literatura infantojuvenil na contemporaneidade: desafios, controvérsias e possibilidades

Edgar Roberto Kirchof

Renata Junqueira de Souza

25

Resumo

A literatura infantojuvenil vem passando por transformações, muitas delas relacionadas com o surgimento de novas tecnologias para produção e distribuição de textos e com as novas configurações sociais e culturais que emergem no cenário contemporâneo. Assim, as obras mais recentes trazem inovações tanto no que diz respeito à forma – e mesmo aos formatos – quanto aos temas abordados. Diante desse contexto, são discutidas duas principais questões: as razões pelas quais alguns temas são considerados difíceis ou polêmicos para crianças e jovens em livros infantojuvenis e os novos formatos dessa literatura. Com base na semiótica da cultura, o artigo sustenta que a ideia de que um tema é difícil, polêmico ou inadequado para ser abordado em livros destinados a crianças e jovens está diretamente relacionada com assimetrias existentes entre as concepções de infância e juventude de autores e certos grupos de leitores. No caso dos novos formatos, apresenta-se um panorama relativo às principais transformações desencadeadas pelas tecnologias digitais no universo infantojuvenil.

Palavras-chave: literatura infantojuvenil; novos formatos; temas polêmicos.

Abstract

Literature for children and young adults in the contemporary world: challenges, controversies and possibilities

Literature for children and young adults has undergone several transformations in recent years, many related to the emergence of new technologies for the production and distribution of texts and the new social and cultural configurations that emerge on contemporary societies. Therefore, recent works display innovations in terms of form and structure – regarding the themes and issues they address. Considering this context, we discuss two main issues: (1) the reasons why some themes are regarded as difficult or controversial; and (2) the new structures in contemporary literary works for children and young adults. Based on the semiotics of culture, this paper defends that the idea of a hard, controversial, or inappropriate subject to discuss in children and young adults literature is directly related with the asymmetry in the notions of childhood and youth among authors and certain groups of readers. Regarding new formats, it is presented an overview of the main changes triggered by digital technology within the world of children and young adults.

Keywords: literature for children and young adults; controversial themes; new formats.

Resumen

La literatura infantil y juvenil en la contemporaneidad: retos, controversias y posibilidades

La literatura infantil y juvenil está pasando por transformaciones, muchas de ellas relacionadas al surgimiento de nuevas tecnologías para producción y distribución de textos y a las nuevas configuraciones sociales y culturales que emergen en el escenario contemporáneo. De esa forma, las obras más recientes traen innovaciones tanto en lo que respecta a la forma – y mismo a los formatos – cuanto a los temas abordados. Frente a ese contexto, son discutidas dos principales cuestiones: los motivos por los cuales algunos temas son considerados difíciles o polémicos para niños y jóvenes en libros infantiles y juveniles y los nuevos formatos de la literatura infantil y juvenil. Basado en la semiótica de la cultura, el artículo argumenta que la idea de que un tema es difícil, controvertido o inapropiado para ser abordado en libros destinados a niños y jóvenes está directamente relacionada con asimetrías que existen entre las concepciones de infancia y juventud de autores y ciertos grupos de lectores. En el caso de los nuevos formatos, se presenta un panorama relativo a las principales transformaciones desencadenadas por las tecnologías digitales en el universo infantil y juvenil.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil; temas polémicos; nuevos formatos

Introdução

A literatura infantojuvenil vem passando por transformações de várias ordens nos últimos anos, muitas delas relacionadas com as novas configurações sociais e culturais que emergem no cenário contemporâneo, frequentemente matizado a partir de conceitos como sociedade pós-moderna, modernidade líquida, sociedade da informação e modernismo tardio, entre vários outros. Nesse cenário heterogêneo e marcado por grande liberdade de criação, as obras mais recentes trazem inovações tanto no que diz respeito à forma – e mesmo aos formatos – quanto às questões abordadas, o que nos desafia a refletir sobre o lugar da literatura infantojuvenil contemporânea no contexto da educação e da escolarização. Devido ao escopo limitado de um artigo acadêmico, optamos por discutir apenas duas das questões que nos parecem especialmente importantes no cenário atual: a) as razões pelas quais, em certos contextos socioculturais, determinados temas passam a ser considerados polêmicos em livros infanto-juvenis; e b) os novos formatos da literatura infantojuvenil contemporânea à luz do surgimento das tecnologias digitais.

É importante enfatizar que, embora se trate de dois temas aparentemente distantes, o que liga a questão dos formatos à questão da adequação dos conteúdos em relação ao público infantojuvenil é que ambas demandam uma reflexão séria e fundamentada por parte de educadores que decidem sobre o que é ou não adequado para ser lido e consumido por crianças e jovens em contextos educativos. Nesse sentido, ao passo que a questão da adequação das temáticas tem se tornado candente nos últimos anos – com casos notórios de censura a livros e autores –, também a questão dos formatos gera inseguranças, principalmente pelos desafios postos pela aparente fusão entre a cultura do entretenimento e do consumo – própria dos jogos eletrônicos e de outras mídias digitais extremamente populares entre jovens e crianças – e a cultura literária. Em poucos termos, tanto a liberdade da arte literária quanto as suas materialidades se constituem, a nosso ver, em dois dos maiores desafios a serem enfrentados contemporaneamente pelos mediadores da leitura literária – professores e bibliotecários.

Ao longo deste artigo, argumentamos que as polêmicas envolvendo os temas abordados pela literatura infantojuvenil, no decorrer da história, são sempre o reflexo de visões e perspectivas antagônicas, em cada sociedade, sobre o que se acredita que crianças e jovens são ou deveriam ser, bem como sobre o papel pedagógico que a arte e a literatura deveriam ocupar em sua formação. No que se refere às materialidades dos livros infantojuvenis mais recentes, por sua vez, procuramos demonstrar, com base em formas e formatos recentes – tais como *book-apps*, livros de realidade aumentada e projetos transmídia –, que as transformações materiais dos livros não alteram apenas o modo como lemos as obras literárias: elas alteram também os próprios conceitos de narrativa, poesia e literatura com os quais temos operado até o presente, nos desafiando a criar novas formas de leitura e mediação.

Temas difíceis e/ou polêmicos

A ideia de que um tema é difícil, polêmico ou mesmo inadequado para ser abordado em livros destinados a crianças e jovens está diretamente relacionada à concepção que se tem, em determinado contexto sociocultural, do que seja a infância e a juventude. Livros *para* crianças e jovens não são livros escritos *por* crianças e jovens, o que significa que são produzidos por adultos com o intuito de serem consumidos por leitores infantojuvenis, embora, em geral, também precisem passar pelo crivo de adultos que desempenham o papel de mediadores, como pais e educadores. Nesse sentido, é inevitável que esses livros reflitam as visões de mundo dos autores adultos, especialmente suas visões sobre as possibilidades e os limites do que faz parte da linguagem artística e literária, de um lado, e sobre o que é ou o que deveria ser uma criança e um jovem, de outro. Em poucos termos, a assimetria de idade que caracteriza o processo de produção e recepção/consumo do que denominamos livros infantojuvenis faz com que essas obras sejam permeadas pelo modo como os autores adultos produzem, reproduzem ou transgridem as concepções de arte, literatura, infância e juventude que predominam nos contextos socioculturais a que pertencem.

Em um texto entretanto já clássico sobre a estrutura da obra de arte, publicado originalmente na década de 1970, o semiótico russo Yuri Lotman (1982) havia chamado atenção para o fato de que qualquer texto artístico somente funcionará como uma obra de arte caso a coletividade à qual se destina reconheça, em suas estruturas, pelo menos alguns dos códigos e dos sistemas de signos tidos como artísticos e/ou literários em seus contextos culturais específicos.

Todo texto artístico pode realizar sua função social unicamente se existir uma comunicação estética na coletividade contemporânea a este texto. Visto que a comunicação semiótica exige não só um texto, mas também uma linguagem, a obra de arte, tomada em si mesma, sem um determinado contexto cultural, sem um determinado sistema de códigos culturais, é semelhante a um "epitáfio em uma língua incompreensível". (Lotman, 1982, p. 345)

Em outra formulação, Lotman (1982, p. 345-346) afirma que, "para que o texto possa funcionar de um modo determinado, não basta que esteja organizado, é preciso que a possibilidade dessa organização esteja prevista na hierarquia dos códigos da cultura". No caso da literatura para crianças e jovens, essa questão se torna mais complexa do que em obras não marcadas por um endereçamento tão específico, primeiro, porque a sua recepção vincula códigos e representações culturais sobre arte e literatura a códigos e representações sobre infância e juventude e, segundo, porque essas obras normalmente possuem um duplo endereçamento: a crianças e jovens, e, também, a adultos mediadores. Assim, para que um texto possa funcionar como literatura infantojuvenil, é necessário não apenas que os códigos sobre arte e literatura, mas também sobre infância e juventude, mobilizados pelo autor em sua obra, sejam compartilhados, em alguma medida, por seus potenciais leitores.

Com base em uma análise diacrônica sobre a relação entre códigos de produção e recepção de textos artísticos, Lotman (1982) propôs a existência de quatro grandes possibilidades:

- a) escritor cria um texto como obra de arte, e o receptor o percebe como tal;
- b) autor não cria o texto como obra de arte, mas o leitor o percebe como um texto artístico;
- c) escritor cria um texto artístico, mas o leitor é incapaz de identificá-lo como obra de arte; e
- d) leitor percebe um texto não artístico como não artístico.

É possível contextualizar esse esquema para o campo da literatura infantojuvenil simplesmente acrescentando a questão dos códigos culturais relacionados à infância e à juventude a cada uma das possibilidades. Nesse caso, existem contextos em que escritores criam obras que não são pensadas como literatura infantojuvenil, mas que acabam sendo lidas como tais (b); em outros episódios, os autores produzem obras para crianças e jovens que podem ser (a) ou não ser (c) reconhecidas como tais pelos públicos a que se destinam. Dessa forma, torna-se evidente que a questão dos temas difíceis e polêmicos em livros para crianças e jovens deriva da assimetria existente, em alguns contextos, entre sistemas de signos e de valores mobilizados pelos autores, de um lado, e aqueles que predominam entre grupos de leitores, de outro.

De certa forma, é possível afirmar que sempre haverá algum grau de assimetria presente no ato de recepção de qualquer obra, pois, tanto diacrônica como sincronicamente, as culturas e as sociedades não podem ser caracterizadas como blocos homogêneos e estáveis; assim, não é razoável insistir na existência de uma única compreensão sobre arte, infância e juventude em qualquer período histórico e tampouco em qualquer território geográfico. Peter Hunt (2010, p. 94) nos alerta que

a definição de infância muda, mesmo no âmbito de uma cultura pequena, aparentemente homogênea, tal como muda o entendimento das infâncias do passado. Quando se tenta, por exemplo, descrever "infância" em qualquer momento, depara-se com uma série de paradoxos. O que é infância na Grã-Bretanha no início do século XXI? No geral, há a segregação adulto-criança, ou seja, as crianças são encaradas como uma espécie diferente de pessoa; elas são protegidas das preocupações adultas e transitam em lugares diferentes. Por outro lado, tem havido um relaxamento dos limites da formalidade. Mesmo assim, a ubiquidade da participação da mídia pode significar que elas são menos protegidas de assuntos tabus – ou a tevê dá apenas a imagem e não a sensação?

Hunt (2010, p. 94) também chama atenção para o fato de que, quando olhamos para a história dos livros para crianças, não existe um modelo único ou homogêneo de infância nessas obras:

Os livros infantis para a criança da classe média trabalhadora em muitas sociedades do passado parecem ser bem mais autoritários e severos que os livros infantis para as classes médias protegidas. De fato, mal chegam a parecer livros infantis. E, uma vez que o tipo de vida que os jovens experimentavam não era da infância como a conhecemos, nada há de estranho nisso.

De forma semelhante, ao discutir especificamente sobre a questão das culturas juvenis na contemporaneidade, Massimo Canevacci (2005, p. 7) repudia abordagens que procuram quantificar, generalizar e prescrever as juventudes contemporâneas, pois, segundo o pensador italiano, tais abordagens pretendem criar sentidos unificados para aquilo que não pode ser fixado, uma vez que as culturas juvenis “desenham constelações móveis, desordenadas, de faces múltiplas. Multicodes. Trata-se de fragmentos e de fraturas cheias de significados líquidos”.

Ao longo da história da literatura infantojuvenil, é possível encontrar exemplos de situações em que predominam relações de relativa proximidade entre os códigos de produção e recepção das obras e, igualmente, há exemplos em que predominam relações assimétricas, em maior ou menor grau. Os autores moralistas britânicos do século 18, por exemplo, foram fortemente influenciados pelas teorias de Jean-Jacques Rousseau sobre educação e infância. De acordo com Russell (2015, p. 7), embora o próprio filósofo francês não tenha estimulado a leitura por parte das crianças, autores como Maria Edgeworth (*Simple Susan*), Sarah Trimmer (*The story of the robins*) e Mrs. Sherwood (*The history of the fair child family*) publicaram, ao longo do século 18, na Inglaterra, narrativas influenciadas pela concepção de que o desenvolvimento moral de uma criança ocorre de forma ideal por meio de estilos de vida simples, preferencialmente em espaços rurais, longe das influências nocivas do contexto urbano. O fato de que as concepções rousseauianas já circulavam em diversos âmbitos da sociedade europeia naquele período certamente contribuiu para que vários leitores adultos, já captados por essa visão, considerassem as obras de Edgeworth, Trimmer e Mrs. Sherwood como protótipos exemplares de obras infantis.

No Brasil, um dos períodos mais pródigos na produção de obras moralizantes para crianças foi o Parnasianismo, que teve Olavo Bilac como um de seus principais representantes. Em 1904 no livro *Poesias infantis*, por exemplo, o poeta deixa muito claro que vê a criança como um ser que precisa ser educado para uma racionalidade patriótica, disciplinadora, na qual a fantasia atrapalharia a aquisição do conhecimento. Essa visão foi explicitada pelo próprio autor no prefácio desse livro: “não há animais que falam, nem fadas que protegem ou perseguem crianças, nem as feiticeiras que entram pelos buracos das fechaduras; há aqui descrições da natureza, cenas de família, hinos ao trabalho, à fé, ao dever; alusões ligeiras à história da pátria, pequenos contos em que a bondade é louvada e premiada” (Bilac, [1904]¹ 2014, p. 1). Visto que, no final do século 19 e início do século 20, a filosofia positivista, que embasava a visão de mundo de Bilac, era bastante popular também entre certos grupos sociais do país, suas obras receberam uma ótima aceitação em vários âmbitos da sociedade brasileira, sendo inclusive distribuídas nas escolas como modelo de literatura infantil exemplar.

Há muitos exemplos históricos de assimetria entre códigos de recepção e de produção de obras voltadas para o público infantojuvenil. Os principais conflitos ocorrem quando determinados livros abordam questões que, na opinião de alguns grupos sociais, não seriam adequadas para a infância e para a juventude, mesmo

¹ O ano entre colchetes é o da primeira edição. [Nota do Editor].

que o autor considere sua abordagem como parte de um experimentalismo artístico possível devido ao próprio caráter aberto e criativo da linguagem literária ou por causa do uso de recursos retóricos, como a ironia e a polissemia, interpretados, por vezes, de forma literal por certos leitores. Um exemplo muito significativo de choque de códigos, na história da leitura no Brasil, é o caso da “guerra dos gibis”, que ocorreu na década de 1950, quando crianças e jovens brasileiros começaram a ter acesso massificado a traduções de revistas em quadrinhos providas dos Estados Unidos da América (EUA) e distribuídas por Roberto Marinho e Adolfo Aizen. À época, diversos grupos da sociedade brasileira se mobilizaram contra aquilo que consideravam um material inadequado para ser consumido por jovens e crianças. Uma das vozes mais influentes foi a do padre carioca Arlindo Vieira, que publicou uma série de denúncias dos supostos perigos que os quadrinhos representariam para o público infantojuvenil. Além de denunciar um suposto projeto colonialista por parte dos Estados Unidos por meio dos gibis, Vieira também afirmava que os quadrinhos prejudicavam os estudos das crianças e possuíam um teor imoral. Nas palavras de Silva Junior (2004, p. 80), para Vieira,

as histórias publicadas por Marinho e Aizen tinham algo mais grave do que personagens femininas com roupas indecorosas, que incentivavam a molecada a se dedicar ao “sexo solitário”: o objetivo maior de quem fazia os quadrinhos, na sua opinião, era promover abertamente a alienação cultural dos leitores, por meio de “modismos” americanos, estranhos à cultura brasileira.

Os casos mais recentes e significativos de embates entre grupos de leitores e obras de literatura infantojuvenil, no Brasil, envolvem livros selecionados em programas como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) para fazerem parte de acervos de bibliotecas escolares em todo o território nacional. Em alguns episódios extremos, após reações acaloradas, principalmente nas redes sociais da internet, o Ministério da Educação (MEC) chegou a excluir os títulos e, inclusive, a recolher exemplares já distribuídos. Apenas a título de exemplo, podem ser citadas aqui duas obras: *Enquanto o sono não vem*, publicada pela Editora Rocco, em 2003, de José Mauro Brant; *Peppa*, da ilustradora Silvana Rando, publicada em 2009 pela Brinque-Book. No primeiro caso, a polêmica girou em torno de uma suposta apologia ao incesto, que estaria presente em um dos contos que compõem a obra *Enquanto o sono não vem*. No livro de Rando, a pressão foi exercida inicialmente por uma *blogueira* que denunciou um suposto viés racista na caracterização da personagem principal; sua opinião viralizou na internet e acabou sendo defendida por diferentes grupos de leitores (Moliner, 2017).

Diante do escopo limitado deste artigo, não é possível discutir, aqui, as complexidades que envolvem os embates no contexto da leitura e da interpretação dessas obras, uma vez que seria necessário levar em conta, inicialmente, questões atinentes à leitura e à interpretação de textos artísticos como signos polissêmicos, frequentemente construídos com recursos estilísticos e retóricos que promovem múltiplas possibilidades de interpretação, algumas das quais podem ser provocativas. Além disso, seria necessário discutir questões atinentes a valores e representações

sobre infância e juventude na sociedade brasileira atual em sua interseccionalidade com outras categorias socioculturais, como gênero, sexualidade e raça. Por fim, também seria fundamental discutir o papel das redes sociais da internet na propagação e na irradiação de opiniões polarizadas na atualidade, além do uso que certos grupos sociais e políticos – tanto de direita quanto de esquerda – fazem desses embates para promoverem suas pautas e seus projetos.

Concluimos esta seção chamando atenção para o fato de que as assimetrias que se manifestam entre códigos culturais mobilizados por certos autores e certos grupos de leitores revelam que a leitura das obras de literatura infantojuvenil não é um ato abstrato ou neutro, mas está permeada por questões que envolvem regulação social e disputas de poder.

Novos formatos e materialidades

Historicamente, os livros confeccionados especialmente para crianças sempre lançaram mão de signos visuais como parte da composição, principalmente ilustrações e elementos do projeto gráfico, como o tamanho e a forma das letras, a textura e a cor das páginas, as capas e as contracapas, entre vários outros. Por outro lado, como notou Navas (2019, p. 55), esses elementos tendem a se tornar cada vez menos relevantes à medida que aumenta a idade do destinatário preferencial e, por essa razão, nos livros endereçados a jovens, predomina a linguagem verbal em detrimento de outros sistemas semióticos; nos livros para adultos, por sua vez, experimentações com imagens e com a materialidade do suporte são, em geral, uma exceção.

Conforme Russel (2015, p. 3), é possível perceber a tendência para usar ilustrações em livros infantis – embora, em sua maioria, não literários –, desde o século 17. A obra *Orbis sensualium pictus*, por exemplo, escrita pelo filósofo John Comenius, em 1658, é uma espécie de manual de ensino de latim para crianças e jovens, repleta de ilustrações feitas com técnica de xilogravura. Outra obra extremamente popular daquele período é o livro escolar *New England Primer*, de aproximadamente 1690, destinado ao ensino do alfabeto por meio de rimas e ilustrações. Foi apenas nos séculos 18 e 19 que o interesse em produzir e comercializar obras literárias para crianças, na Europa, atingiu seu ápice, com ênfase em temáticas de cunho moral, em contos populares de tradição oral e em obras autorais. Na maior parte desses livros, o texto verbal vinha acompanhado de ilustrações, as quais nem sempre eram de boa qualidade. Ainda conforme Russel (2015, p. 11), essa situação começa a mudar a partir da metade do século 19, quando as tecnologias passaram a aperfeiçoar as técnicas de impressão colorida, estimulando e atraindo, dessa maneira, uma série de excelentes ilustradores para o campo da literatura infantil, como Walter Crane, George Cruikshank, Randolph Caldecott e Kate Greenaway.

No campo da crítica da literatura infantojuvenil, existe uma ampla gama de reflexões sobre as relações que se estabelecem entre as imagens e o texto verbal. As pesquisadoras Nikolajeva e Scott (2011) trazem uma boa síntese dessas discussões.

Após concordarem com a diferenciação amplamente utilizada na crítica contemporânea entre os termos *livro com ilustração* (no qual as imagens apenas acompanham o texto verbal, que pode existir de forma independente) e *livro ilustrado* (no qual existe uma relação indissociável e interdependente entre imagem e palavra²), as autoras esclarecem que, nos dois extremos da dinâmica entre texto visual e verbal existe o *texto sem imagens*, de um lado, e o *livro imagem* (cuja narrativa é encadeada exclusivamente através de imagens), de outro. Os melhores livros ilustrados, por sua vez, são aqueles em que há uma verdadeira complementaridade ou interdependência entre a imagem e a palavra, propiciando o surgimento de lacunas de sentido, as quais encorajam o leitor a exercer sua criatividade no ato da leitura e da interpretação.

Recentemente, principalmente devido ao avanço das técnicas de produção e de impressão baseadas em tecnologias digitais, a importância do projeto gráfico e do lugar dos sujeitos responsáveis por essa arte, o *designer*, vem recebendo cada vez mais destaque. De acordo com Kress e Leeuwen (2017, p. 46), até algum tempo atrás, havia uma demarcação muito clara quanto ao tipo de trabalho relacionado à produção de livros e de mídias de comunicação de massa, bem como quanto ao respectivo profissional encarregado de cada tipo de trabalho: o repórter fazia reportagens, o subeditor subeditava, o editor de imagem selecionava as imagens, o tipógrafo trabalhava com a disposição dos tipos sobre a página e assim por diante. “Nesses contextos, o *design* não é (considerado) um conceito necessário, porque existem ‘scripts’ estáveis, e a estabilidade desses ‘scripts’ é supervisionada mesmo quando os próprios ‘scripts’ jamais são revelados” (Kress; Leeuwen, 2017, p. 46). No caso dos livros infantojuvenis, tradicionalmente, os principais atores/profissionais envolvidos no processo de produção de uma obra eram o escritor (responsável pelo texto verbal) e o ilustrador (responsável pelas ilustrações), sendo que ambas as funções eram frequentemente desempenhadas por um único sujeito, o escritor-ilustrador. Entretanto, devido à ampliação das possibilidades artísticas e estéticas ligadas ao projeto gráfico dos livros infantojuvenis contemporâneos, é cada vez mais comum o trabalho de produção da obra contar também com a colaboração de um *designer* gráfico profissional e, por vezes, de uma equipe de sujeitos responsáveis por esse trabalho.

Para além da relação entre ilustração e texto verbal, os livros contemporâneos expandem as possibilidades artísticas dos signos visuais ligados ao projeto gráfico, como a forma, o tamanho e a *distribuição* das letras e dos enunciados na página, as cores das letras e das próprias páginas, ornamentos e formas visuais empregados ao longo do livro, entre inúmeros outros recursos que variam de acordo com a criatividade do *designer*. Muitas obras também exploram os signos tátil-visuais do próprio suporte material, como a gramatura e o tamanho do papel. Dentro desse contexto, com base em uma análise do projeto gráfico de livros infantis

² Em língua inglesa, a maior parte dos críticos segue a terminologia proposta pela pesquisadora Barbara Bader (1976), que define os livros com ilustrações como *Picture books* (duas palavras separadas) e os livros ilustrados como *Picturebooks* (uma única palavra composta). Em francês, a reconhecida pesquisadora Sophie Van der Linden (2016) propõe o termo *album illustré* para designar os *livros com ilustrações*, reservando o termo *album* para *livro ilustrado*.

contemporâneos, Marta Passos Pinheiro e Hércules Tolêdo Corrêa (2019, p. 4) propõem considerar o trabalho do *designer* como “uma terceira linguagem que integra muitos livros infantis contemporâneos” e, assim como inúmeros outros pesquisadores do campo, concluem que tais livros se caracterizam por um tripé formado por: texto escrito, texto visual e projeto gráfico.³

É interessante notar que o uso artístico dos recursos de *layout* ainda predomina em obras para crianças em detrimento de obras para jovens e adultos, o que torna os livros infantis, de certo modo, mais experimentais do que os livros destinados a leitores mais velhos. Essa tendência é tão forte que levou ao surgimento de alguns gêneros ou subgêneros dentro da categoria dos livros infantis, como o *picture book* (o livro de imagem propriamente dito), o *pop-up book*, o *flip book* e o livro-objeto – este último, na perspectiva de Ana Paula Paiva (2010, p. 91), pode ser definido como um tipo de livro no qual os demais gêneros estão interseccionados. Embora esses gêneros ou formatos ainda priorizem o leitor infantil, os pesquisadores do campo vêm apontando para o crescimento, no cenário brasileiro contemporâneo, da produção de livros-imagem e livros-objeto especificamente endereçados a leitores jovens e não necessariamente infantis: “Trata-se de uma produção em que ilustração e *design* apresentam-se como aliados no processo de aproximação entre o público-juvenil – mergulhado, no contexto contemporâneo, em um universo predominantemente de imagens – e a literatura” (Navas, 2019, p. 55).

Outra tendência quanto ao formato dos livros infantojuvenis contemporâneos é a migração de vários títulos para o ambiente digital, o que acarreta o surgimento de formatos digitais e híbridos inéditos, os quais se destinam exclusivamente à leitura em aparelhos de computação móveis (celulares, *tablets*, *e-readers*) ou estáticos (*desktops*), mas também à leitura em diferentes suportes simultaneamente. Na maior parte dos casos, como estratégia de ampliação das vendas na internet, as editoras vêm comercializando obras originalmente impressas também em formatos digitalizados, como PDF e Epub, embora algumas empresas utilizem seus próprios programas patenteados, como o iBooks, da Apple (para ser lido com o sistema iOS), e o Mobi, da Amazon (para ser lido no Kindle, o *e-reader* dessa empresa), para citar apenas alguns dos exemplos mais significativos. Embora a terminologia utilizada para se referir a esse tipo de obra digitalizada seja ainda um tanto quanto flutuante, os pesquisadores vêm se referindo aos livros digitais estáticos como *e-books*, em oposição aos livros digitais interativos e multimidiáticos, denominados *book-apps*.

Os *book-apps* ou livros-aplicativo, como o próprio nome sugere, são produzidos ou adaptados como *softwares* independentes de computação, o que permite dotá-los de recursos de multimídia, hipermídia e diferentes graus de interatividade. Assim, é possível afirmar que, ao passo que os *e-books* ainda imitam, de certa maneira, o formato e a estética do livro impresso, os *book-apps* são criados como aplicativos e se utilizam muito mais dos jogos eletrônicos e das animações fílmicas. Na definição de Frank Serafini, Danielle Kachorsky e Earl Aguilera (2016, p. 509):

³ Verificar a proposta pioneira de Barbara Bader (1976), que propôs definir o livro ilustrado como texto, ilustrações e *design* total (*text, illustrations, total design*), e, também, Navas (2019, p. 55) e Azevedo (2005), entre vários outros.

Em termos gerais, um livro-aplicativo ilustrado (a *picture book app*) é um tipo de *software* de aplicação que consiste do conteúdo de um livro ilustrado em formato digital, o qual é baixado de lojas como iTunes, Google Play ou do site de alguma editora independente. Juntamente com os traços tradicionais dos *e-books*, tais como texto e imagens mostrados de forma digital, ícones de navegação e telas iniciais, por exemplo, os livros-aplicativos oferecem traços interativos que expandem as opções, os percursos da leitura e as experiências dos jovens leitores.

Além dos *book-apps*, o universo digital impulsionou a produção de obras com suportes híbridos, tais como os projetos transmídia – muitos dos quais são voltados para jovens leitores em detrimento de leitores infantis – e os livros de realidade aumentada. No primeiro caso, geralmente um livro patenteado por uma corporação de mídia é ampliado a partir de outras mídias, como filmes, séries de televisão, animações, jogos eletrônicos, redes sociais da internet e clubes de fãs. É importante destacar que, diferente de uma mera adaptação, a transmídia pressupõe que os nós narrativos da obra impressa original sejam expandidos e desenvolvidos, de forma criativa, nas demais mídias, o que leva ao surgimento de novas histórias. Um dos vários exemplos possíveis de serem citados aqui é o modo como o universo fictício do autor norte-americano H. P. Lovecraft vem sendo expandido, por meio de diversas mídias, tanto no exterior quanto no Brasil. Em um estudo sobre a obra transmidiática de Lovecraft, o pesquisador Carlos Augusto Falcão Filho (2016, p. 6) afirma que algumas das produções mais recentes vinculadas a projetos transmídia a partir dos textos de Lovecraft “foram realizadas por artistas independentes e outras, encabeçadas por corporações, como é o caso da *FantasyFlight Games*, criadora do universo *Arkham Horror Files* – totalmente inspirado nos escritos de Lovecraft”.

Um exemplo de projeto brasileiro é *Poemas de brinquedo*, do poeta Álvaro Andrade Garcia (2016), em que poemas são expandidos através de três mídias: um livro impresso, que tem as páginas soltas, no formato de cartas; um livro digital estático e um *book-app*. Os poemas de Garcia dialogam com a estética do concretismo e são declamados, no aplicativo, na voz do poeta Ricardo Aleixo.

Os livros de realidade aumentada, por sua vez, são compostos por um livro impresso carregado de anotações para serem “lidas” (na verdade, decodificadas) por aplicativos que deverão ser instalados em algum dispositivo, geralmente em um aparelho celular do tipo *smartphone*, ou em um *tablet*. Esse tipo de livro vem sendo desenvolvido e disponibilizado para o consumo com maior frequência nos últimos anos, principalmente nos EUA e em países europeus, mas também no Brasil. O resultado é que, por meio da interação entre o aplicativo e o livro impresso, o leitor é surpreendido por imagens, animações e sons que, ao serem lidos em algum aparelho móvel, se sobrepõem à narrativa estática (visual e verbal) do livro impresso.

Conforme Peter Hunt (2010, p. 275), “as mídias eletrônicas não estão alterando apenas o modo como contamos histórias: estão alterando a própria natureza da história, do que entendemos (ou não) por narrativa”. De fato, a migração da literatura infantojuvenil para o universo digital coloca em questão as próprias definições de narrativa e de literatura, uma vez que, no novo ambiente, estas incorporam elementos semióticos típicos da linguagem digital. Dessa forma, acabam se tornando muito

semelhantes a objetos originariamente produzidos para serem consumidos no ambiente digital, como jogos eletrônicos, animações, vídeos reprodutíveis em múltiplas plataformas, textos colaborativos e plataformas de fãs.

É possível encontrar uma gama relativamente ampla de estudos a esse respeito. A pesquisadora Marie-Laure Ryan (2009, p. 45), por exemplo, após enfrentar a difícil questão da proximidade entre narrativas digitais e jogos eletrônicos, propôs diferenciar dois principais tipos de narrativa digital:

a combinação da narratividade com a interatividade oscila entre duas formas: o jogo narrativo, no qual o sentido narrativo está subordinado às ações do jogador, e a história jogável, na qual as ações do jogador estão subordinadas ao sentido narrativo. Ou, para dizer de forma diferente, em um jogo narrativo, a história deve potencializar o jogo, ao passo que na história jogável, o jogo deve produzir uma história.

Para finalizar esta seção, é importante destacar que esses novos formatos intensificam a tensão que havia quanto à autoria dos livros infantojuvenis impressos, pois, se no caso dos livros ilustrados e dos livros de imagem, já era muito comum a autoria coletiva – a qual gravita entre as figuras do escritor, do ilustrador e do *designer* gráfico – no caso dos livros digitais interativos, dos livros de realidade aumentada e dos projetos transmídia, o número de sujeitos envolvidos no projeto de criação é ainda maior, pois, além de haver a necessidade de pelo menos um profissional da área da computação para realizar a programação, a importância do *designer* (no caso, o *designer* digital) é ainda maior do que aquela exercida em livros impressos, pois ele definirá os tipos de interações, os recursos de multimídia a serem empregados e, inclusive, junto com o editor, poderá decidir o modo como esses elementos serão distribuídos e comercializados em diferentes plataformas e suportes.

É importante ressaltar que a maior parte dos formatos digitais e híbridos da literatura infantojuvenil ainda está em fase experimental, o que ocorre devido à incerteza quanto ao futuro desse mercado e ao ritmo imprevisível como as tecnologias digitais vêm evoluindo, se adaptando e se transformando nos últimos anos. Essa instabilidade impede qualquer pesquisador de falar em gêneros e/ou tipologias fixas ou estáveis. Se, nesse contexto tão fluido e incerto, não é possível prever que tipo de obra e de formato será capaz de conquistar grandes públicos de leitores no futuro, talvez possamos arriscar um palpite, junto com Peter Hunt (2010, p. 275): “o que acontecerá no século XXI dependerá até certo ponto da relação simbiótica entre os livros para crianças e as escolas. O modo como os livros são tratados na educação está diretamente ligado aos livros que são produzidos e comercializados”.

Considerações finais

Como discutido até o momento, é possível prever que o livro infantojuvenil pode encontrar um lugar cada vez mais central no contexto da educação e da escolarização no Brasil e, aos poucos, espera-se que os professores deixem de utilizá-lo com fins predominantemente pedagógicos e utilitaristas. Diante desse contexto,

resta-nos motivar, apresentar e instruir os adultos que desempenham o papel de mediadores a refletirem sobre as possibilidades de utilização do texto literário em diversos formatos e temáticas, inclusive aquelas que parecem polêmicas e inadequadas para a infância e a juventude. Afinal, questões polêmicas podem e devem ser discutidas de forma racional em sala de aula, mediadas por professores preparados. Cabe aos mediadores, estudarem, planejarem e desfrutarem, com crianças e jovens, da leitura de textos literários.

Os espaços escolares – as salas de aula, salas de leitura e bibliotecas – têm, atualmente, materiais literários suficientes para que essas discussões aconteçam, pois houve, nos últimos anos, uma democratização do acesso às obras proporcionada por programas e políticas públicas de leitura. Da mesma forma, houve uma maior tomada de consciência de que os livros literários são fundamentais não apenas para a formação leitora, em sentido restrito, mas também para uma educação de qualidade, em sentido amplo. Assim, alguns documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propõem a utilização do texto literário em sala de aula.

Se, anteriormente, os professores diziam frequentemente não trabalhar com livros infantojuvenis porque não os conheciam e por não haver, na escola, obras de qualidade, com o passar do tempo, um número cada vez maior de docentes começou a utilizar, em sala de aula, os livros distribuídos pelo governo. Paralelamente, esse cenário de valorização e promoção do livro literário para crianças e jovens instigou uma gama de estudos, nas universidades, envolvendo análise e crítica de obras infantojuvenis e a questão das metodologias de ensino de leitura literária.

Com a circulação desses estudos, várias práticas educativas vêm sendo utilizadas nas escolas. Alguns docentes, por exemplo, embasam seus trabalhos na proposta da pesquisadora Isabel Solé (1998), que entende que o livro deve ser apresentado ao leitor a partir de um procedimento com atividades realizadas antes, durante e após a leitura. Há, na utilização desse método, interessantes trabalhos com as materialidades e os paratextos dos livros literários (Souza 2009). É importante destacar que várias outras metodologias também se fazem presentes em salas de aula, como:

- a) sequências didáticas (Barbosa 2017), que exploram alguns elementos narrativos dos livros infantis;
- b) estratégias metacognitivas de leitura (Giroto; Souza, 2010),⁴ focadas na compreensão do conteúdo textual, que ensinam os leitores a se tornarem conscientes dos momentos em que fazem inferências, visualizações, conexões, perguntas ao texto, sumarização e síntese; e
- c) a sequência básica do letramento literário, dividida em motivação, introdução, leitura e interpretação (Bianchini; Arruda; Figliolo, 2015).

⁴ Para mais informações, ver Vagula (2016) e Silva (2014).

Independentemente da metodologia a ser utilizada, do suporte em que o texto literário está inserido e da temática abordada por esse texto, o relevante é o *status* que o livro infantojuvenil adquiriu desde Olavo Bilac, época em que crianças e jovens não tinham opção de escolha e os mediadores de leitura não possuíam uma formação que priorizasse o leitor crítico e autônomo.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Ricardo. *Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil*. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Aspectos-instigantes-da-literatura-infantil-e-juvenil.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BADER, Barbara. *American picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. New York: Macmillan, 1976.

BARBOSA, G. A. *Sequência didática e estratégias de leitura na aprendizagem de produção de texto*. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

BIANCHINI, L. G. B.; ARRUDA, R. B.; FIGLIOLO, G. J. Significação do conhecimento e sequência expandida: uma proposta criativa para trabalhar com textos literários. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 323-342, set./dez. 2015.

BILAC, O. *Poesias infantis*. São Paulo: Poeteiro Editor Digital, [1904] 2014. (Projeto Livro Livre, 149).

CANEVACCI, M. *Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FALCÃO FILHO, C. A. A cultura da convergência e o universo transmidiático de H. P. Lovecraft. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL, 4.; SIMPÓSIO NACIONAL DE LITERATURA E INFORMÁTICA, 8., Passo Fundo. *Anais...* Passo Fundo: UPF, 2016. Disponível em: <<https://www.upf.br/simposioliteraturaeinformatica/anais>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GARCIA, A. A. *Poemas de brinquedo*. São Paulo: Peirópolis, 2016. Em papel e em formato de aplicativo, acessível em navegadores <www.managana.org/player/?c=pb>; e em formato de aplicativo, procurar “managana” nas lojas AppleStore e GooglePlay.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: MENIN, A. M. C. S. et al. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das letras, 2010. p. 45-114.

HUNT, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knifel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KRESS, G.; LEEUWEN, Theo van. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Bloomsbury, 2017.

LOTMAN, Y. M. *Estructura del texto artístico*. Madrid: Ediciones Istmo, 1982.

MOLINERO, B. Livros infantis são retirados de escolas e livrarias por pressão de grupos que os acham impróprios. *Folha de São Paulo*, 23 nov. 2017. Disponível em: <<https://eraotravez.blogfolha.uol.com.br/2017/11/23/livros-infantis-sao-retirados-de-escolas-e-livrarias-por-pressao-de-grupos-que-os-acham-improprios>>. Acesso em: 12 mar. 2019.

NAVAS, D. O livro-objeto na literatura juvenil brasileira contemporânea. In: CARVALHO, D. B. A.; CECCANTINI, J. L.; BURLAMAQUE, F. V. *Literatura infantil e juvenil: olhares contemporâneos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PAIVA, A. P. M. *A aventura do livro experimental*. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

PINHEIRO, M. P.; CORRÊA, H. T. Literatura e visualidade: a importância do projeto gráfico em livros premiados para crianças na contemporaneidade. In: CARVALHO, D. B. A.; CECCANTINI, J. L.; BURLAMAQUE, F. V. *Literatura infantil e juvenil: olhares contemporâneos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

RUSSELL, D. L. *Literature for children: a short introduction*. New Jersey: Pearson, 2015.

RYAN, M. L. From narrative games to playable stories: toward a poetics of interactive narrative. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, Baltimore, v. 1, p. 43-59, 2009.

SERAFINI, F.; KACHORSKY, D.; AGUILERA, E. Picture books in the digital age. *Reading Teacher*, v. 69, n. 5, p. 509-512, 2016.

SILVA, J. R. M. *O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil*. 2014. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

SILVA JÚNIOR, G. *A guerra dos gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-1964*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, S. F. *Estratégias de leitura para a formação da criança leitora*. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

VAGULA, V. K. B. *Andersen e o ensino de estratégias de leitura: relações entre leitores e textos*. 2016. 390 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

VAN DER LINDEN, S. *Picturebook in one word and three pillars*. Translated by Jon-Michael McLean. 2016. Disponível em: <<https://www.thechildrensbookfactory.club/single-post/2016/02/29/Picturebook-in-one-word-and-three-pillars>>. Acesso em: 7 ago. 2019.

40

Edgar Roberto Kirchof, doutor em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), com pós-doutorado em Estética e Biossemiótica na Universidade de Kassel, Alemanha, é professor adjunto da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), atuando como docente e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e como docente no curso de Letras. Seus principais temas de pesquisa são as relações entre a literatura, a cultura digital e a questão das diferenças, com foco na literatura infantojuvenil. Atua nas seguintes áreas: Teoria da Literatura, Semiótica, Estudos Culturais e Educação.

ekirchof@hotmail.com

Renata Junqueira de Souza, doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), é livre-docente pela mesma instituição no conjunto das disciplinas Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa I e II e Leitura, Literatura e Interpretação de Textos no Processo de Formação de Professores. Atualmente é professor visitante da Universidade do Minho e professor assistente doutor da Unesp. Atua principalmente nos seguintes temas: leitura, formação de leitores, literatura infantil, literatura e formação de professores, estratégias de leitura

recellij@gmail.com

Recebido em 2 de maio de 2019.

Aprovado em 10 de julho de 2019.