

105

ISSN 0104-1037

Literatura para
crianças e jovens:
temas contemporâneos

Edgar Roberto Kirchof
Renata Junqueira de Souza
(Organizadores)

edgar roberto kirchof

INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Bianca Salazar Guizzo (Ulbra) – Coordenadora

Estevão Rafael Fernandes (Unir)

Fernanda Müller (UnB)

Jeane Félix da Silva (UFPB)

Ester Pereira Neves de Macedo (Inep)

Yvonne Maggie (UFRJ)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil

Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil

Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil

Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil

Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil

Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal

Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA

Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal

Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica

Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França

Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Literatura para
crianças e jovens:
temas contemporâneos

Edgar Roberto Kirchof
Renata Junqueira de Souza
(Organizadores)

o
r
t
o
e
r
o
e

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (COEP)
Carla D'Lourdes do Nascimento – carla.nascimento@inep.gov.br
Valéria Maria Borges – valeria.borges@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA
Rosa dos Anjos Oliveira – rosa.oliveira@inep.gov.br
Roshni Mariana Mateus – roshni.mateus@inep.gov.br
Patrícia Andréa de Araújo Queiroz – patricia.queiroz@inep.gov.br

REVISÃO <i>Português</i> Andréa Silveira de Alcântara Douglas da Silva Jorge Elenita Gonçalves Rodrigues Jair Santana de Moraes Josiane Cristina da Costa Silva Mariana Fernandes dos Santos Thaiza de Carvalho dos Santos	REVISÃO E TRADUÇÃO <i>Inglês</i> Hudson Cogo Moreira Walkíria de Moraes Teixeira da Silva <i>Espanhol</i> Jessyka Vásquez Soledad del Carmen Díaz Courbis
--	---

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Daniela Ferreira Barros da Silva

PROJETO GRÁFICO Marcos Hartwich	CAPA Capa Raphael C. Freitas
------------------------------------	---------------------------------

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
José Miguel dos Santos

ESTAGIÁRIA
Tatyana Alves Conceição

EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo – Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 – editoracao@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

TIRAGEM: 1.500 exemplares

EM ABERTO
Uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

INDEXADA EM: BBE/Inep OEI Qualis/Capes: Educação – B1 Ensino – B1	Latindex Edubase/Unicamp	Diadorim IBICT PKP	Eletronische
---	-----------------------------	-----------------------	--------------

Publicada *online* em 25 de setembro de 2019.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular até 1985; Bimestral: 1986-1990; Suspensa: jul. 1996 a dez. 1999; Suspensa: jan. 2004 a dez. 2006; Suspensa: jan. a dez. 2008; Semestral: 2010 a 2015; Quadrimestral: a partir de 2016.

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação

Literatura infantojuvenil: controvérsias e reflexões

Edgar Roberto Kirchof (Ulbra)

Renata Junqueira de Souza (Unesp Presidente Prudente).. **19**

enfoque

Qual é a questão?

A literatura infantojuvenil na contemporaneidade:

desafios, controvérsias e possibilidades

Edgar Roberto Kirchof (Ulbra)

Renata Junqueira de Souza (Unesp Presidente Prudente).. **25**

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

El libro-álbum: características y oportunidades

para la educación literaria de niños y niñas

Cristina Correro Iglesias (Universitat Autònoma de Barcelona). **43**

Em busca de fugas poéticas: informação e ficção em livros para a infância Celia Abicalil Belmiro (UFMG) Marcus Vinicius Rodrigues Martins (UFMG)	59
Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção Lúcia Maria Barros (Escola Superior de Educação, IPVC, Portugal) Fernando Azevedo (Uminho, Portugal).....	77
Contos tradicionais e as crianças: diálogos entre Portugal e Brasil Claudia Leite Brandão (Unesp Presidente Prudente) Ângela Balça (Universidade de Évora/CIEC, Portugal)	93
Doença e juventude na <i>sick lit</i> Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS) Bruna Rocha Silveira (UFRGS/Neccso)	107
O livro-imagem na literatura para crianças e jovens: trajetórias e perspectivas Luis Carlos Girão (PUC-SP) Elizabeth Cardoso (PUC-SP)	121
Os livros de leitura e as ilustrações no Brasil do entresséculos Daniela Maria Segabinazi (UFPB) Ana Paula Serafim Marques da Silva (UFPB) Valnikson Viana de Oliveira (UFPB)	144
Imaginário infantil em diálogo: João Guimarães Rosa e Juan Pablo Villalobos Danglei Castro Pereira (UnB)	165
A formação leitora do jovem e o consumo dos livros em série Ana Cláudia e Silva Fidelis (PUC-Campinas)	175

espaço aberto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

Literatura infantil e juvenil, escola e formação de leitores: diálogos Vera Teixeira de Aguiar (PUCRS) entrevistada por Irany André Lima de Souza (UFPB) Jhennefer Alves Macêdo (UFPB).....	191
--	------------

resenhas

Revisitando a história da literatura infantil e juvenil brasileira

Raquel Sousa da Silva (Unesp Presidente Prudente)

Cleide de Araújo Campos (Unesp Presidente Prudente) **199**

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: uma nova outra história*. Curitiba: PUC Press, FTD, 2017. 152 p.

Literaturas para o ensino da língua espanhola

Luciana Ferrari Montemezzo (UFMS) **205**

CARDOSO, Rosane Maria (Org.). *A literatura infantil e juvenil em língua espanhola: história, teoria, ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. 404 p.

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre literatura infantojuvenil

Jacqueline de Almeida (Ulbra) **213**

números publicados **223**

summary

presentation

Literature for children and young adults:
controversies and considerations

Edgar Roberto Kirchof (Ulbra)

Renata Junqueira de Souza (Unesp Presidente Prudente)... **19**

focus

What's the point?

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

Edgar Roberto Kirchof (Ulbra)

Renata Junqueira de Souza (Unesp Presidente Prudente)... **25**

points of view

What other experts think about it?

The picture book: characteristics and opportunities
for the early childhood literary education

Cristina Correro Iglesias (Universitat Autònoma de Barcelona).. **43**

In search of poetic escapes: information and fiction in books for children Celia Abicalil Belmiro (UFMG) Marcus Vinicius Rodrigues Martins (UFMG).....	59
Children's literature and disruptive themes: mediation and reception Lúcia Maria Barros (Escola Superior de Educação, IPVC, Portugal) Fernando Azevedo (Uminho, Portugal).....	77
Children and traditional short stories: dialogues between Portugal and Brazil Claudia Leite Brandão (Unesp Presidente Prudente) Ângela Balça (Universidade de Évora/CIEC, Portugal)	93
Illness and youth in the sick-lit Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS) Bruna Rocha Silveira (UFRGS/Neccso)	107
Picture-books in literature for children and young adults: trajectories and perspectives Luis Carlos Girão (PUC-SP) Elizabeth Cardoso (PUC-SP)	121
Reading books and illustrations in Brazil in between centuries (19 th – 20 th) Daniela Maria Segabinazi (UFPB) Ana Paula Serafim Marques da Silva (UFPB) Valnikson Viana de Oliveira (UFPB)	145
Children's imaginary in dialogue: João Guimarães Rosa and Juan Pablo Villalobos Danglei Castro Pereira (UnB)	155
The young readers' formation and the reading of book series Ana Cláudia e Silva Fidelis (PUC-Campinas)	175

open space

Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.

Literature for children and young adults, school and readers' formation: dialogues Vera Teixeira de Aguiar (PUCRS) interviewed by Irany André Lima de Souza (UFPB) Jhennefer Alves Macêdo (UFPB).....	191
--	------------

reviews

Revisiting the history of Brazilian literature for children
and young adults

Raquel Sousa da Silva (Unesp Presidente Prudente)

Cleide de Araújo Campos (Unesp Presidente Prudente) **199**

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: uma nova outra história*. Curitiba: PUC Press, FTD, 2017. 152 p.

Literatures to teach Spanish

Luciana Ferrari Montemezzo (UFMS) **205**

CARDOSO, Rosane Maria (Org.). *A literatura infantil e juvenil em língua espanhola: história, teoria, ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. 404 p.

annotated bibliography

Annotated bibliography on literature for children and young adults

Jacqueline de Almeida (Ulbra) **213**

published issues **223**

sumario

presentación

La literatura infantil y juvenil:
controversias y reflexiones

Edgar Roberto Kirchof (Ulbra)

Renata Junqueira de Souza (Unesp Presidente Prudente).. **19**

enfoque

¿Cuál es la cuestión?

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

Edgar Roberto Kirchof (Ulbra)

Renata Junqueira de Souza (Unesp Presidente Prudente).. **25**

puntos de vista

¿Qué piensan otros especialistas?

El libro-álbum: características y oportunidades
para la educación literaria de niños y niñas

Cristina Correro Iglesias (Universitat Autònoma de Barcelona).. **43**

En busca de escapes poéticos: información y ficción en libros infantiles Celia Abicalil Belmiro (UFMG)	
Marcus Vinicius Rodrigues Martins (UFMG).....	59
Literatura infantil y temas difíciles: mediación y recepción Lúcia Maria Barros (Escola Superior de Educação, IPVC, Portugal)	
Fernando Azevedo (Uminho, Portugal).....	77
Cuentos tradicionales y los niños: diálogos entre Portugal y Brasil Claudia Leite Brandão (Unesp Presidente Prudente)	
Ângela Balça (Universidade de Évora/CIEC, Portugal)	93
Enfermedad y juventud en la <i>sick-lit</i> Rosa Maria Hessel Silveira (UFRGS)	
Bruna Rocha Silveira (UFRGS/Neccso).....	107
El álbum sin palabras de literatura para niños y jóvenes: trayectorias y perspectivas Luis Carlos Girão (PUC-SP)	
Elizabeth Cardoso (PUC-SP).....	121
Los libros de lectura y las ilustraciones en Brasil de entre siglos Daniela Maria Segabinazi (UFPB)	
Ana Paula Serafim Marques da Silva (UFPB)	
Valnikson Viana de Oliveira (UFPB).....	145
Imaginario infantil en diálogo: João Guimarães Rosa y Juan Pablo Villalobos Danglei Castro Pereira (UnB).....	165
La formación lectora del joven y la lectura de los libros en serie Ana Cláudia e Silva Fidelis (PUC-Campinas)	175

espacio abierto

Comentarios, entrevistas, propuestas, experimentos, traducciones etc.

Literatura infantil y juvenil, escuela y formación de lectores: diálogos Vera Teixeira de Aguiar (PUCRS)	
entrevistada por Irany André Lima de Souza (UFPB)	
Jhennefer Alves Macêdo (UFPB).....	191

reseñas

Revisitando la historia de la literatura infantil y juvenil brasileña

Raquel Sousa da Silva (Unesp Presidente Prudente)

Cleide de Araújo Campos (Unesp Presidente Prudente)..... **199**

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: uma nova outra história*. Curitiba: PUC Press, FTD, 2017. 152 p.

Literaturas para la enseñanza de lengua española

Luciana Ferrari Montemezzo (UFSM) **205**

CARDOSO, Rosane Maria (Org.). *A literatura infantil e juvenil em língua espanhola: história, teoria, ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. 404 p.

bibliografía comentada

Bibliografía comentada sobre literatura infantil y juvenil

Jacqueline de Almeida (Ulbra) **213**

números publicados **223**

apresentação

Literatura infantojuvenil: controvérsias e reflexões

Edgar Roberto Kirchof

Renata Junqueira de Souza

19

As obras produzidas para crianças e jovens sempre estiveram permeadas pelas concepções e visões que cada sociedade possui sobre a infância e a juventude. No século 19, por exemplo, predominava, na Europa, a visão segundo a qual a criança é um ser frágil que precisa ser cuidado e educado, e, por essa razão, grande parte das obras literárias produzidas para ela, naquela época, estavam dotadas de intenções morais, didáticas e pedagógicas explícitas. Já no século 20, essa visão vai mudando paulatinamente, e a criança passa a ser vista como um sujeito ativo e curioso, cuja criatividade e autonomia devem ser estimuladas. Se, por um lado, essa perspectiva abriu espaço para uma maior autonomia da fruição propriamente estética por parte do público infantojuvenil, por outro, diferentes visões sobre infâncias e juventudes na atualidade ainda geram controvérsias sobre o que deve ser apresentado literariamente a crianças e jovens, tanto no contexto escolar quanto fora dele.

Diante desse cenário e tendo em vista a importância que a literatura infantojuvenil possui na sociedade atual, o presente número da revista *Em Aberto*, intitulado *Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos*, propõe discussões, reflexões e análises baseadas em perspectivas teóricas relevantes para o contexto da produção, da crítica e da recepção dessa literatura.

A seção Enfoque conta com o artigo "A literatura infantojuvenil na contemporaneidade: desafios, controvérsias e possibilidades", no qual Edgar Roberto Kirchof e Renata Junqueira de Souza abordam duas questões: as razões pelas quais alguns temas são considerados difíceis ou polêmicos em livros para crianças e jovens, e os novos formatos do livro na relação com o universo digital.

Já a seção Pontos de Vista está composta por nove artigos. No primeiro, “El libro-álbum: características y oportunidades para la educación literaria de los niños”, a pesquisadora catalã Cristina Correro Iglesias caracteriza o livro-álbum e suas potencialidades no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança leitora. O texto também traz um panorama geral sobre esse tipo de livro e recomenda algumas obras evidenciadas pela crítica da literatura infantil mundial.

O segundo artigo, “Em busca de fugas poéticas: informação e ficção em livros para a infância”, escrito por Celia Abicalil Belmiro e Marcus Vinicius Rodrigues Martins, aborda uma interessante discussão a partir de textos que mesclam uma estrutura expositiva com uma estrutura narrativa e analisa os signos verbais e visuais na exploração da informação de um determinado tema.

Na sequência, Lúcia Maria Barros e Fernando Azevedo, em “Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção”, discorrem sobre os temas polêmicos ou fraturantes (guerra, morte, *bullying*) e como eles têm presença cada vez mais assídua na literatura para a infância publicada em Portugal. Os autores defendem que tais temas se tornam emergentes e necessários, requerendo que sejam abordados com seriedade para que os leitores compreendam os textos e também a realidade em que vivemos.

O artigo de Claudia Leite Brandão e Ângela Balça, “Contos tradicionais e as crianças: diálogos entre Portugal e Brasil”, parte da definição desse gênero literário e da sua estreita relação com a oralidade. O texto apresenta uma revisão de literatura sobre o conto tradicional e procura ampliar conhecimentos relacionados à leitura, por meio da análise do *Caldo de pedra*, recolhido por Teófilo Braga no século 19, e da sua releitura em versões portuguesa e brasileira.

Rosa Maria Hessel Silveira e Bruna Rocha Silveira, em “Doença e juventude na *sick-lit*”, discutem um tema sensível, a partir da análise de um novo gênero literário cuja principal característica é a abordagem de doenças e personagens gravemente doentes. As autoras mostram como essa temática tem sido tratada em livros para jovens e acreditam que tais livros, apresentando experiências que não devem ser negadas ou escondidas, podem ser uma alternativa mais realista em relação a sagas fantásticas que predominam na atualidade, representando experiências que não devem ser negadas ou escondidas.

Em “O livro-imagem na literatura para crianças e jovens: trajetórias e perspectivas”, Luis Carlos Girão e Elizabeth Cardoso realizam uma abordagem histórica e crítico-literária desse objeto artístico composto, essencialmente, de linguagem visual.

O artigo “Os livros de leitura e as ilustrações no Brasil do entresséculos”, de Daniela Maria Segabinazi, Ana Paula Serafim Marques da Silva e Valnikson Viana de Oliveira, expõe um recorte do texto imagético nos livros de leitura de autores brasileiros da virada do século 19 e início do século 20. Os autores destacam a contribuição dessas imagens para a educação voltada à difusão de valores do período e analisam as principais funções e simbologias das gravuras na sua escolha para publicação.

“Imaginário infantil em diálogo: João Guimarães Rosa e Juan Pablo Villalobos”, escrito por Danglei Castro Pereira, investiga aspectos estéticos e temáticos da

literatura infantil e juvenil por meio das narrativas *Fita verde no cabelo* e *A menina de lá*, de João Guimarães Rosa, em uma aproximação crítica com a obra *Fiesta en la madriguera*, de Juan Pablo Villalobos. O autor ressalta a importância de verificar os limites da imaginação e da ingenuidade como marcas desse gênero literário e, nesse percurso, abordar temas polêmicos, como a morte, a violência e o narcotráfico na literatura destinada a leitores infantis na América Latina.

No último artigo da sessão, "A formação leitora do jovem e o consumo dos livros em série", Ana Cláudia e Silva Fidelis discute o campo literário como um sistema múltiplo, integrado por diversos microsistemas, entre eles, a literatura de mercado e a literatura infantojuvenil. Dessa maneira, a partir da análise da série *A seleção*, de Kiera Cass, o artigo apresenta uma reflexão sobre os protocolos de leitura e os critérios de apreciação desses jovens leitores.

Na seção Espaço Aberto há uma entrevista com a professora Vera Teixeira de Aguiar, doutora em Letras e responsável por diversas pesquisas que abarcam discussões relacionadas à literatura infantojuvenil brasileira, aos jogos digitais na leitura literária, à formação do leitor, à leitura literária para séries iniciais, à poesia e à criatividade, entre outras.

Dois importantes livros fazem parte da seção Resenhas: *Literatura infantil brasileira: uma nova / outra história*, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, e *A literatura infantil e juvenil em língua espanhola: história, teoria, ensino*, de Rosane Maria Cardoso. O primeiro traz à tona outros olhares para o universo da literatura infantil e juvenil brasileira, focalizando uma produção diferenciada nos últimos trinta anos. A obra dá continuidade às pesquisas anteriores dessas duas pesquisadoras, entretanto, com uma perspectiva que ultrapassa a menção cronológica de obras e de autores, objetivando ampliar os conhecimentos sobre esse gênero literário em contexto nacional de modo mais analítico. O segundo livro resenhado cumpre o importante papel de instigar a reflexão sobre a função dos professores de línguas perante grupos discentes variados: desde o ensino básico até a formação de professores e seus cursos de licenciatura.

Ao final, na seção Bibliografia Comentada, o leitor encontrará referências e indicações de diferentes tipos de obras – artigo, *blog*, livro, revista digital, tese – como estímulo para aprofundar leituras e pesquisas referentes às abordagens tratadas nos artigos.

Diante desta apresentação, caríssimos leitores, assim como tivemos muito prazer em organizar este número da revista *Em Aberto*, esperamos que tenham prazer em dobro em lê-lo e em divulgá-lo. Afinal, o conhecimento deve ser compartilhado e semeado.

Boa leitura!

Edgar Roberto Kirchof
Renata Junqueira de Souza
Organizadores

Qual é a questão?

enfoque

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-pessao-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.

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

El libro-álbum: características y oportunidades para la educación literaria de niños y niñas

Cristina Correro Iglesias

43

Resumen

Este artículo se sitúa en el ámbito de la investigación en didáctica de la literatura. El objetivo principal es caracterizar el libro-álbum y evidenciar sus potencialidades para la educación literaria de los niños. Este tipo de libro se ha convertido en el género por excelencia o soporte (una cuestión actualmente en discusión) de la literatura infantil del siglo XXI. Diferentes indicadores demuestran eso. Por ejemplo, la producción, tanto por lo que respecta a creadores como editoriales. La crítica, cuyos premios y recomendaciones presentan un porcentaje altísimo de libros-álbum en comparación con otros géneros. Su impacto en otros ámbitos, como la poesía infantil o la literatura para adultos y la disolución de fronteras entre espacios literarios y lectores. La investigación confirma esta tendencia, puesto que está generando innumerables estudios sobre los aspectos distintivos del libro-álbum. La caracterización que se presenta se complementa con las potencialidades de este tipo de libro para la educación literaria de los niños en términos de desarrollo cognitivo y emocional. Tras esta panorámica general, se ofrece un corpus que incluye algunas de las obras más recomendadas por la crítica especializada estos últimos años, la mayoría disponible en el mercado brasileño.

Palabras clave: educación literaria; libro-álbum; literatura infantil; primeras edades.

Abstract

The picture book: characteristics and opportunities for the early childhood literary education

This research belongs to the field of literary education. Our objective is to characterize picture books and demonstrate how they work as a powerful tool for the early childhood literary education. Often recommended by specialists, picture books became one of the most significant twenty-first century children's books genre. The consistent picture books production by specialized publishers and artists led to a positive impact on other genres, such as children's poetry or adult literature – which implies the dissolution of boundaries between literary spaces and readers. The amount of ongoing academic research studies confirms this tendency. This article also presents the potential of this genre for literary education in terms of cognitive and emotional development. Furthermore, a corpus including a sample of recent influential works related to early childhood by specialized critics is offered as well – most of them available in the Brazilian market.

Keywords: literary education; children's literature; picture books; early childhood.

Resumo

O livro-álbum: características e oportunidades para a educação literária das crianças

Este artigo está situado no campo da pesquisa em didática da literatura. O objetivo principal é caracterizar o livro-álbum e demonstrar o seu potencial para a educação literária das crianças. Este tipo de livro tornou-se o gênero ou suporte da literatura infantil do século 21. Isso é mostrado por diferentes indicadores na produção e na crítica, cujos prêmios e recomendações apresentam uma porcentagem muito alta de livros-álbum, em comparação com outros gêneros. Seu impacto em outras áreas, como na poesia infantil ou na literatura adulta, aponta a dissolução das fronteiras entre os espaços literários e os leitores. A pesquisa, finalmente, confirma essa tendência, pois está gerando inúmeros estudos sobre os aspectos distintivos do livro-álbum. A caracterização apresentada é complementada pelo potencial deste tipo de livro para a educação literária dos mais jovens em termos de desenvolvimento cognitivo e emocional. Após essa visão geral, é oferecido um corpus que inclui algumas das obras mais recomendadas pela crítica especializada nos últimos anos, a maioria das quais está disponível no mercado brasileiro.

Palavras-chave: criança; educação literária, literatura infantil, livro-álbum, primeira infância.

Génesis, definición y características del libro-álbum

Todavía no existe un consenso a la hora de definir y caracterizar el libro-álbum. Esta imprecisión también se aplica a la múltiple denominación que se puede encontrar en la bibliografía especializada: libro-álbum,¹ álbum y álbum ilustrado. Este problema terminológico es señalado por Silva-Díaz (2005, p. 23) cuando afirma que: "Todavía no existe acuerdo para dar número, definir y establecer la genealogía de este producto editorial". Recientemente, en un simposio organizado por el Cambridge Research and Teaching Centre for Children's Literature, el comité científico se refería a esta cuestión afirmando:

And yet there is no universal consensus about the object of inquiry [picturebook], starting with the controversy of spelling. While most scholars agree that the interaction of words and images is essential, there is no clear agreement on the difference between illustrated books and picture book/picturebooks, nor on the differences and similarities between picture books/picturebooks and comics, nor on the relationship between printed and digital texts. (International..., 2017).²

Las primeras definiciones sobre el libro-álbum (Bader, 1976; Lewis, 2001; Nikolajeva; Scott, 2001; Duran, 2007) lo describían como un objeto cultural en forma de libro, fruto de una experimentación sobre el lenguaje textual y visual. Con el tiempo, esta definición irá adquiriendo más matices y dimensiones. Así, en los últimos años dos concepciones parecen establecer bases comunes sobre el libro-álbum. La primera proviene de Emma Bosch Andreu (2007, p. 44-45) cuando lo describe como:

una forma de arte secuencial, manifestación de un arte visual de imágenes fijas e impresas, afincado en la estructura de libro. Su unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente.

Y la segunda es la elaborada por Sophie Van der Linden (2013, p. 28-29) cuando lo define como:

el álbum es un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben, de manera interactiva, imágenes y texto, y que sigue una concatenación articulada de página a página. La gran diversidad de sus realizaciones deriva de su modo de organizar libremente texto, imagen y soporte.

Como se recoge de las diferentes aportaciones, tampoco parece haber unanimidad en considerar este tipo de obra como un soporte (Bader, 1976), un género (Nières-Chevrel, 2009; Van der Linden, 2013; Correro Iglesias, 2018), una forma literaria (Kümmerling-Meibauer, 2018), un producto editorial o un objeto cultural (Silva-Díaz, 2005) a pesar de existir desde finales del siglo XIX.

¹ A lo largo de este artículo, se utiliza el nombre de libro-álbum para referirse a *Picturebook* por ser el más extendido en Latinoamérica. En cambio, en Europa, el término más usado es álbum.

² Y aún así no existe un consenso universal sobre el objeto de estudio [libro-álbum], discusión que parte de una controversia ortográfica. Aunque muchos estudiosos concuerdan que la interacción entre palabras e imágenes es un componente esencial, no hay un consenso claro en cuanto a la diferencia entre el libro ilustrado y el libro-álbum, ni en cuanto a las diferencias y similitudes entre los cómics y el libro-álbum ni en cuanto a la relación entre textos impresos y digitales. (Traducido por Jessyka Vásquez).

Los estudios coinciden en localizar la aparición de los primeros libros-álbum a finales del siglo XIX, en Gran Bretaña, de la mano de artistas como Randolph Caldecott, Walter Crane o Kate Greenway; y en Alemania gracias a obras como *Der Struwwelpeter* [Pedro Melenas] de Heinrich Hoffmann, y *Max y Mortiz* de Wilhelm Busch. Tanto estas obras como las que más tarde aparecerán en otros lugares como Francia (con pintores e ilustradores como Edy Legrand o Nathalie Parain) o Rusia (con figuras vinculadas al movimiento de vanguardia como Feodor Rojankovsky, El Lissitzky o Vladimir Lebedev) testimonian un cambio estético en la literatura infantil, influenciada por los movimientos de renovación pedagógica de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, y por las aportaciones de l'*École Nouvelle*. Además, las evidencias sobre el poder de las imágenes en la comprensión e interpretación de las obras, y los avances industriales en el campo de la ilustración y en las nuevas técnicas de impresión fomentarán la proliferación de este género (Escarpit, 2008).

Especialmente relevante para el desarrollo de los libros-álbum es la aparición de la colección *Albums de Père Castor* de la editorial parisina Flammarion creada por Paul Faucher en 1931. Esta colección está altamente inspirada por los cambios pedagógicos anteriormente citados y por los movimientos de vanguardia. Sus libros son innovadores e integran los nuevos valores de la creciente sociedad urbana de los años treinta. En estos libros la imagen tiene un papel primordial y esta busca la simplicidad a través de las formas geométricas, el volumen, la carencia de perspectiva y los colores. Los ejes en diagonal de página se apartan de las convenciones gráficas de horizontalidad y verticalidad más habituales (Boulaire, 2018). En paralelo a estas colecciones, y también en Francia, se publica la obra de Jean de Brunhoff (1931), *Babar*, que cambia la evolución del libro-álbum, especialmente por la relación y la disposición entre el texto y las imágenes. Brunhoff sabe aprovechar los avances en las técnicas de imprenta, que permiten la impresión a color de grandes formatos a precios asequibles (Nières-Chevrel, 2009), pero también es consciente de la fuerza de los elementos materiales del libro como el pliego, la *mise en page* y la simetría.

Después de la Segunda Guerra Mundial, se producen dos grandes impulsos editoriales para este género. En primer lugar, a través de la publicación de libros-álbum de calidad que fomentan el entendimiento entre los pueblos (como la colección *Enfants de la Terre* de la editorial Flammarion); y, en segundo lugar, el libro-álbum entrará en el mercado de masas gracias a atractivas colecciones a color (como los *Little Golden Books* de la editorial Simon & Schuster). A partir de entonces, la industria editorial se concentra cada vez más en la producción de libros-álbum en un mercado que no cesará de crecer y consolidarse desde entonces. Así, van apareciendo en Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia e Italia artistas, ahora ya considerados como clásicos, como Maurice Sendak, Leo Lionni, André François y Tomi Ungerer. Estos creadores, muchos de los cuales provenían de las artes gráficas, de la publicidad, de la fotografía o del diseño, se destacan también gracias a editores con afán de innovación y de poner en contacto el talento de manera interdisciplinaria como Ursula Nordstrom en Estados Unidos o Robert Delpire en Francia. Gracias a ellos el libro-álbum se consolida como género emergente de la literatura infantil.

En Brasil, el libro *Flicts* de Ziraldo (1969) ha sido considerado como uno de los primeros libros-álbum latinoamericanos, con una estética altamente innovadora y gráfica. Más adelante, otros artistas seguirán los pasos de Ziraldo como Angela Lago, Roger Mello, Graça Lima o Renato Moriconi por citar unos cuantos.

En la década de los setenta y ochenta, la presencia de este género se multiplica alrededor del planeta, tanto a nivel de producción editorial como a nivel de estudios académicos que revelan sus características y su funcionamiento, como veremos a continuación. La innovación gráfica, el poder narrativo de las imágenes y el juego son algunas de las características más destacables de esta época. En los noventa y los primeros años del nuevo milenio, el libro-álbum domina el terreno de la edición infantil, y su crecimiento continúa incesable, ampliando su audiencia y consideración.

Características del libro-álbum

En este apartado se describen las características principales del libro-álbum y contempla aspectos como la tipología, la estructura, el tiempo, el espacio, la relación entre el texto y las imágenes, el lector y la intertextualidad a partir de aportaciones teóricas recientes (Van der Linden, 2013; Kümmerling-Meibauer, 2018; Boulaire, 2018). Lo que se expone a continuación sintetiza únicamente las características más relevantes, ya que como afirma Teresa Duran (2007, p. 79), “el libro-álbum es heterodoxo no solo por lo que dice, sino por cómo y quién lo dice, ya que un buen libro-álbum nunca deja indiferente al lector”.

A) Tipologías

La diversidad y las múltiples formas que puede tomar el libro-álbum hacen con que la mayoría de los estudios lo consideren como un género híbrido, mestizo, heterodoxo y susceptible de ser clasificado en diferentes tipologías. Según Nikolajeva y Scott (2001), el uso de las imágenes puede ayudar a la comprensión del lector, y según el papel que estas tengan en las obras, los libros-álbum pueden ser divididos en: libros de imágenes, narraciones ilustradas y libros ilustrados. Esta primera tipología será reelaborada por Van der Linden (2013) años después (Cuadro 1).

Cuadro 1 – Tipología de libros-álbum

Tipología	Definición
Libros ilustrados	Libros donde el peso narrativo es únicamente textual y a menudo el texto existe con anterioridad a las imágenes.
Libros-álbum narrativos	Libros donde el peso de la narración se articula a través del texto, soporte e imágenes.
Libros-álbum gráficos	Libros donde el peso narrativo radica mayoritariamente en las imágenes y en el soporte. El texto no es relevante e incluso puede elidirse.

Fuente: Van der Linden (2013).

Si tradicionalmente los libros ilustrados eran los más abundantes, a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI son los libros-álbum narrativos los que han tomado más protagonismo (Nières-Chevrel, 2009) y representan la mayoría de la producción infantil actual. Su libertad estilística admite cualquier forma y subgénero. Según Nikolajeva y Scott (2001), las características más significativas, aunque no excluyentes del libro-álbum narrativo, son presentadas en el Cuadro 2.

Cuadro 2 – Características del libro-álbum narrativo

Características
Narración articulada a través del texto, soporte e imágenes.
Representación múltiple de las imágenes.
Tipografía variable que guía al lector en la lectura en voz alta.
Aspectos materiales, formales y paratextuales cuidados, pudiendo llegar a ser narrativos.
Referencias intertextuales e intericónicas.
Juegos con las convenciones literarias.
Mezcla de géneros.

Fuente: Nikolajeva y Scott (2001).

B) Estructura, tiempo, ambientes y espacio

La estructura del libro-álbum difiere de otros géneros como la novela o las narraciones breves porque no contiene capítulos ni números de página. El libro-álbum se estructura en lo que la mayoría de los autores llaman secuencias narrativas. Estas secuencias, generalmente, se realizan a través de las dobles páginas y equivaldrían a los pequeños episodios en obras narrativas más extensas. La direccionalidad de izquierda a derecha contribuye a la educación de pasar página y ayuda al lector a comprender el significado narratológico de la obra, a adoptar un ritmo de lectura y una temporalidad, ya que según Nières-Chevrel (2009, p. 126): "*Tourner la page, c'est avancer dans le temps et/ou dans l'espace*".³

Otra particularidad de este género es la capacidad de representar el espacio, el tiempo y el movimiento en un soporte fijo que es la página, por medio del texto, de las imágenes o bien por medio del soporte. Especialmente innovadora es la representación del tiempo a través de los aspectos materiales del soporte como el pliego, donde por ejemplo se pueden incluir breves elipsis o hiatos temporales, como en el caso de la obra *Babar* (Brunhoff, 1931). El pliego evita al lector presenciar el momento en que la bala provoca la muerte de la madre del pequeño elefante.

En cuanto al ambiente y al espacio, las ilustraciones permiten situar la narración en un lugar e imprimen el tono del relato, liberando el texto de la carga descriptiva. El libro-álbum rompe así con muchas de las convenciones literarias y es un claro exponente de la posmodernidad. Su formato, y especialmente el uso de la gramática visual, permiten incrementar la complejidad, narrar historias enmarcadas o introducir elementos intertextuales, como se describirá más adelante.

³ Pasar la página es avanzar en el tiempo y/o en el espacio. (Traducido por Jessyka Vásquez).

C) Elementos materiales y formales

La mayoría de los estudios sobre el género tienden a coincidir en que todo aquello que forma parte del libro (elementos formales, materiales, narrativos y visuales) pueden tomar sentido y juego dentro del libro-álbum.

Desde sus inicios, el libro-álbum ha mantenido una diversidad en cuanto a las dimensiones, los formatos y la distribución del texto y las imágenes. La tradición nos ha dejado libros de pequeño formato como los de Beatrix Potter, que invitan a una lectura íntima, y otros de gran formato como los de *Babar*. A pesar de que los formatos más extendidos son el rectangular vertical y el horizontal, el libro-álbum ha adoptado otros formatos como el cuadrado o el acordeón. La selección de un formato, una dimensión o *mise en page* no es gratuita y corresponde a una relación semántica y narrativa entre el objeto y la ficción que se propone. La libertad del libro-álbum es así incomparable y la única limitación que cuenta son las hojas de imprenta. Los elementos materiales y formales más característicos del libro-álbum se sintetizan en el Cuadro 3.

Cuadro 3 – Elementos materiales y formales del libro-álbum

Elementos materiales y formales del libro-álbum	Descripción
La técnica y el color	Identificar la técnica ayuda en el análisis visual e interpretativo. La selección de una técnica y de un color corresponde a criterios artísticos y narrativos, y cada una dispone de características propias en términos de intensidad, transparencia y precisión. Ambas ofrecen una impresión al lector. Los avances tecnológicos han permitido imprimir en técnicas y colores diversos (fríos o cálidos; primarios o secundarios; puros y degradados).
El estilo y la tonalidad	Verbalizar el estilo es nombrar lo que vemos. Los autores pueden mantenerse fieles a un estilo como Jeanne Ashbé, o contrariamente, cambiar en cada obra como Henry Meunier. El análisis del trazo (comprobar si éste es preciso, firme, fino, redondo o espontáneo) ofrece también información sobre el estilo y la tonalidad.
La composición de la imagen	Los ángulos de visión (cenital, picados, contrapicados, frontal...), los encuadres (plano medio, fuera de campo, panorámico...), los ejes organizadores (horizontales, verticales, diagonales...), los juegos con el vacío, las saturaciones de espacio, el equilibrio o la perspectiva ayudan a entender la composición.
La compaginación y la maquetación	El libro-álbum ofrece múltiples posibilidades de compaginación y maquetación. Así, texto e imágenes pueden ubicarse en formatos distintos (doble página, página simple o viñetas) y en múltiples formas de diagramación (imágenes enmarcadas, márgenes blancos, fondo perdido...). También la organización de la página puede ser diversa (vis a vis, leyenda, arquetípica o articulada) así como la tipografía que puede llegar a otorgar una identidad visual e incluso un valor narrativo.

Fuente: Elaboración propia con base en Correro (2018).

D) Sobre la complejidad narrativa

A pesar de que algunos autores consideran el libro-álbum como un género menor, lúdico y destinado únicamente a la primera infancia por contener imágenes, investigaciones recientes (Nikolajeva, 2018) han demostrado que la producción actual presenta una complejidad narrativa que las hacen aptas para todo tipo de edades, y es un dinámico y polifacético ejercicio de narrativa textual y visual en el que hay que poner en juego múltiples conocimientos.

Además, otra de las complejidades de algunos libros-álbum es la polifonía narrativa elaborada a partir de un narrador verbal y otro de icónico que multiplica los puntos de vista. Como afirma Nières-Chevrel (2009), el juego entre uno y otro narrador confirma la evolución más reciente de la literatura infantil, donde generalmente el narrador verbal adopta la perspectiva del adulto, y en cambio el narrador icónico introduce, como innovación, el punto de vista del imaginario infantil. Hay que conocer e identificar, pues, los diferentes códigos y la gramática visual para apreciar la complejidad y sutileza de muchas obras actuales.

E) Sobre la relación entre el texto y las imágenes

Poco a poco, las imágenes se han ido apropiando de todos los espacios del libro, como las cubiertas, las contracubiertas o las guardas y han entrado a jugar un rol, que como ya se ha mencionado, puede llegar a ser narrativo. El debate teórico (Nodelman, 1988; Nikolajeva; Scott, 2001; Van der Linden, 2015; Boulaire, 2018) se ha centrado en definir los tipos de relación entre texto, imágenes y soporte, considerando los siguientes tipos de interacciones:

- Redundante: cuando el texto y las imágenes comunican exactamente lo mismo y la relación entre los dos códigos es pleonástica.
- Complementaria: cuando los dos códigos ofrecen informaciones accesorias y armónicas.
- Contradictoria: cuando la información del texto discrepa de la que aportan las imágenes.

Una vez clarificado el tipo de interacción entre todos los elementos, resulta interesante detenerse en las funciones concretas que estos elementos pueden adoptar dentro del libro-álbum; el Cuadro 4 recoge los más importantes.

La función narrativa, descriptiva y la capacidad de contextualización de las imágenes son una de las funciones predominantes en la mayoría de los libros-álbum. Pero estas son incapaces de ilustrar el tiempo. Es entonces cuando los artistas han de encontrar soluciones para fraccionar las escenas y las secuencias, para hacer evidente este paso del tiempo inevitable de toda narración. El álbum permite esta multiplicidad de narrar a partir del presente pictórico y la multiplicidad temporal del sistema verbal. Las imágenes actualizan el pasado, hacen visible y dan realidad

al invisible. La lectura del libro-álbum se convierte, pues, en una lectura mixta y relacional entre lo que se puede visualizar, leer y tocar. El lector deberá reconstruir las informaciones aportadas por el texto, las imágenes y el soporte, desarrollando su competencia literaria, visual, cognitiva, lingüística y estética, y es precisamente este juego y diálogo hermenéutico que lo hace altamente interesante.

Cuadro 4 – Funciones del texto, imágenes y soporte

Elementos	Funciones
Texto	Narrar, contar, explicar, connotar Conectar imágenes entre sí Contribuir a la tensión narrativa Expresar lo que sienten los personajes Introducir marcas temporales, el punto de vista Acelerar la lectura Ofrecer el tono, la melodía a través del lenguaje Abstraer y racionalizar
Imágenes	Narrar, describir, expresar, contextualizar, denotar y mostrar Limitar el texto Ralentizar y facilitar la lectura Función expresiva según la situación comunicativa, ofrece registro y tono Emocionar e introducir la irracionalidad
Soporte	Función expresiva a través del formato, la consistencia, la encuadernación Función narrativa

Fuente: Elaboración propia con base en Correro (2018).

F) La relación con el lector

Los libros-álbum nacieron inicialmente como un soporte de lectura destinado a los niños. Su adecuación a través de recursos como la conjunción entre el texto y las imágenes evidenciaron rápidamente que favorecían la comprensión y la interpretación de historias. Sin embargo, el hecho de ser leídos por un adulto mediador pronto modificó la figura del lector implícito y amplió consecuentemente su audiencia. La sofisticación de la producción actual, la ampliación de temas tratados y la presencia del adulto mediador en la lectura en voz alta ha ampliado los destinatarios y ha desdibujado la frontera entre literatura infantil y adulta (Beckett, 2012). El hecho de incluir referencias intertextuales o elementos metaficcionales también incentivan que esta audiencia dual disfrute de la lectura (Silva-Díaz, 2005). Algunas de las temáticas realistas presentes en la producción del nuevo milenio son también preocupaciones del lector adulto y su inclusión responde a una voluntad didáctica de concienciación social y construcción de sentido compartido.

G) La intertextualidad

Vinculado también al punto anterior y como influencia postmoderna, el libro-álbum se ha convertido en un espacio de citación al integrar múltiples referencias intertextuales e intericónicas (Nikolajeva; Scott, 2001; Kümmerling-Meibauer, 2018) que remiten constantemente a obras precedentes en un diálogo profundo con la tradición y que ayudan a ampliar horizontes culturales al lector.

Esta tendencia más o menos explícita, según el caso, puede ser relevante para la comprensión del relato o accesoria según los diferentes niveles de lectura, pero evidencia la voluntad de los artistas de dejar constancia de sus referentes y de hacer que el lector los reconozca y participe otorgando sentido.

La hegemonía de un género

El libro-álbum vive una época de esplendor y es el único género infantil que ha traspasado la frontera con la literatura adulta (Hunt, 2001). Las obras más recomendadas por la crítica y gran parte de la producción actual, como demuestran diferentes estudios (Correro Iglecias, 2018), se ubican mayoritariamente dentro de esta modalidad editorial que ha sabido conciliar la exigencia estética, la creatividad gráfica, formal y narrativa con las preocupaciones propias de la infancia, lo que les ha otorgado el papel protagonista dentro de las obras del siglo XXI, tal y como corroboran las palabras de Colomer, Kümmerling-Meibauer y Silva-Díaz (2010, p. 8):

En los últimos años, ha aumentado el interés de los mediadores por este tipo de libro en paralelo con un enorme desarrollo de los libros-álbum a partir de una intensa experimentación sobre las formas de colaboración artística de los códigos escritos y visuales que los definen.

La investigación universitaria, el auge editorial, las formaciones, los premios, las conferencias y los festivales en relación con el libro-álbum le han cedido un indiscutible peso y espacio propio de investigación, reflexión y difusión en los últimos años. Autores como Van der Linden (2013) reconocen que ya se puede empezar a hablar de una *histoire du genre*.

Los primeros estudios sobre el libro-álbum tienen más de cuarenta años y se inician en los años setenta con las aportaciones de carácter histórico de Bader (1976) con la obra *American Picture Books* y Townsend (1979) con *A sounding of storytellers*. En la década de los ochenta, estudios como los de Moebius (1986) o Nodelman (1988) se centran en analizar los libros-álbum como objetos de arte y como género preferente para la educación visual y literaria.

A partir de entonces, los estudios se multiplican tanto en el terreno de los *Cultural Studies* como en el de la didáctica y la historia del arte (Lewis, 2001; Nikolajeva; Scott, 2001; Duran, 2007; Bosch Andreu, 2015; Arizpe; Farrar; McAdam, 2018). Los estudios sobre el análisis multimodal (Silva-Díaz, 2005; Van der Linden,

2013), la posmodernidad (Sipe; Pantaleo, 2008), el doble destinatario (Beckett, 2012), o los cognitivos sobre la teoría de la mente (Nikolajeva, 2018) serán los más significativos del nuevo milenio. La última aportación científica al conocimiento del género es la obra editada por Kümmerling-Meibauer (2018), *The Routledge companion to picturebooks*, un volumen que contiene cuarenta y ocho capítulos escritos por expertos pluridisciplinarios en el que se propone un estado de la cuestión y redefinición de conceptos y tipologías.

A este breve repaso hay que añadir las perspectivas de futuro del libro-álbum, puesto que son optimistas y cada vez hay más editoriales, más artistas, más estudios y más evidencias sobre sus beneficios en la educación literaria de pequeños y grandes como veremos en el siguiente apartado. Los temas incluidos en los programas de simposios recientes revelan las tendencias sobre el género, que actualmente van más allá del análisis embrionario sobre la relación entre el texto y las imágenes y se amplían hacia estudios empíricos sobre las aplicaciones de la Teoría de la Mente dentro del libro-álbum, las traducciones, los estudios sobre el soporte y la transmediación, las características de este, las diferentes tipologías y su relación con otros soportes de ficción hasta el estudio y definición de un metalenguaje propio y común.

El terreno ocupado por el libro-álbum es hoy un espacio de creación en el que los artistas pueden manifestar su creatividad y experimentar su inventiva, con temas y estilos diversos, un lugar privilegiado para que los lectores aprendan a interpretar el mundo.

Oportunidades del libro-álbum para la educación literaria de niños y niñas

El libro-álbum ha sido estudiado, como hemos visto, en diferentes contextos geográficos y por diferentes campos del saber como la filología, la didáctica de la literatura, la psicología, la historia del arte, la semiótica, la narratología, los estudios culturales y los estudios de los medios. Sus aportaciones han evidenciado que los libros-álbum pueden jugar un papel importante en el desarrollo cognitivo, lingüístico y estético de sus lectores. Debido a esta idoneidad para el desarrollo infantil, rápidamente contará con el apoyo de los mediadores.

La familiarización y exposición continua a diferentes tipologías de libros-álbum ofrece al lector la posibilidad de incorporar nuevas convenciones y que el juego entre el texto, las imágenes y el soporte se pueda ir haciendo cada vez más complejo. Además, sitúan al lector en formación en un continuo reto de comprensión, de mantenerse activo en la lectura, de buscar resoluciones a problemas y de suscitarle un debate interpretativo (Sipe y Pantaleo, 2008).

Diversos estudios empíricos (Lewis, 2001; Tauveron, 2002; Nikolajeva y Scott, 2001; Sipe y Pantaleo, 2008; Silva-Díaz, 2005; Arizpe, Farrar, McAdam, 2018) han evidenciado las ventajas de la enseñanza de la lectura y las reglas literarias a partir de los libros-álbum, reconociéndolos, así, como un gran vehículo pedagógico por las

ayudas que ofrece en la comprensión, la interpretación, la socialización, la adquisición del lenguaje y su contribución en la educación estética y literaria.

Otras propuestas innovadoras, como las realizadas por Teberosky y Sepúlveda (2009), sobre el uso de los libros-álbum en la enseñanza de la lectoescritura han hecho visible las razones de estos materiales. Su adecuación como material en la alfabetización inicial es, según estas autoras, gracias a:

- la calidad artística que ofrecen;
- la audiencia dual ayuda a la socialización y fomenta la lectura en voz alta;
- la relación entre texto-imagen-soporte ayuda a la comprensión y a la adquisición de la lengua escrita con textos reales;
- la riqueza lingüística, la tipografía variable, la disposición del texto, las onomatopeyas o los diálogos ayudan a la adquisición del lenguaje oral y escrito.

Todas las aportaciones teóricas citadas han contribuido a fomentar el conocimiento y a reconocer la capacidad del libro-álbum como recurso didáctico para la educación literaria en las escuelas, pero podemos también ampliar ese potencial hacia otros aprendizajes, como la lectoescritura, la comprensión, los hábitos lectores y la doble alfabetización de texto e imágenes. Todos ellos apuntan también a la necesidad de la doble alfabetización e integración rápida de este género en todos los currículos escolares con formaciones específicas. Esperamos que este artículo contribuya también a hacer más evidente esta exigencia.

54

Los mejores álbumes

En este tercer y último apartado se recogen algunas de las obras infantiles más recomendadas por la crítica especializada. Unos títulos que comparten algunas de las características descritas a lo largo de estas páginas y que pueden contribuir a la educación literaria de los niños.

AHLBERG, J.; AHLBERG, A. *O carteiro chegou*. Editora: Companhia das Letrinhas.

BACHELET, G. *Meu gato mais tonto do mundo*. Editora: Estação Liberdade.

BANYAI, I. *Zoom*. Editora: Brinque-Book.

BALTSCHHEIT, M. *A história do leão que não sabia escrever*. Editora: Martins Fontes.

BAUER, J. *A rainha das cores*. Editora: Cosac Naify.

BERNER, R. S. *El libro de la primavera*. Editora: Anaya.

BRIGGS, R. *O boneco de neve*. Editora: Caminho.

BROWNE, A. *Mi papá*. Editora: FCE.

BROWN, M. W. *Boa noite, lua*. Editora: Martins Fontes.

BRUNHOFF, J. *Babar: todas las historias*. Editora: Blackiebooks.

BURNINGHAM, J.; OXENBURY, H. *Um bebê vem aí*. Editora: Paz & Terra.

CARLE, E. *Uma lagarta muito comilona*. Editora: Callis.

CHEN, C-Y. *Guyi, Guyi*. Editora: Thule.

CHAUD, B. *As férias do pequeno urso*. Editora: Orfeu Negro.

COUPRIE, K.; LOUCHARD, A. *Tout un monde*. Editora: Thierry Magnier.

CROWTHER, K. *Cric crec pi ploft!* Editora: Cosac Naify.

DOUZOU, O. *Lobo*. Editora: FCE.

DUBUC, M. *Em frente a minha casa*. Editora: Martins Fontes.

ERLBRUCH, W. *O pato, a morte e a Tulipa*. Editora: Cosac Naify.

FEHR, D.; CARVALHO, B. *A bola amarela*. Editora: Planeta Tangerina.

GOMI, T. *Aprendo com meus amigos*. Editora: Cosac Naify.

GREJNIEC, M. *Qual o sabor da lua?* Editora: Brinque-Book.

HUGHES, S. *Salvaje*. Editora: Libros del Zorro Rojo.

ISOL. *Ter um patinho é util*. Editora: Sesi-SP.

JANOSCH. *Oh! Que lindo que é o Panamá*. Editora: Kalandraka.

JEFFERS, O. *O coração e a garrafa*. Editora: Salamandra.

KLASSEN, J. *Quero meu chapéu de volta*. Editora: Martins Fontes.

LAGO, A. *Cena de rua*. Editora: RHJ.

LEE, S. *Onda*. Editora: Companhia das Letrinhas.

LIONNI, L. *Pequeno azul e pequeno amarelo*. Editora: Berlendis & Vertecchia.

MACHADO, A. M.; FARIAS, R. *Niña bonita*. Editora: Ekaré.

MARTINS, I. M.; CARVALHO, B. P. *Daqui ninguém passa!* Editora: Sesi-SP.

MARTINS, I. M.; MATOSO, M. *Quando eu nasci*. Editora: Tordesilhinhas.

MELO, R. *Meninos do mangue*. Editora: Companhia das Letrinhas.

MOREYRA, C.; MORAES, O. *Lá e aqui*. Editora: Pequena Zahar.

MORICONI, R. *Bárbaro*. Editora: Companhia das Letrinhas.

MUNARI, B. *I Prelibri*. Editora: Corraini.

OXENBURY, H.; ROSEN, M. *Vamos a caçar un oso*. Editora: Ekaré.

PACOSVKA, K. *El pequeño rey de las flores*. Editora: Kókinos.

RATHMANN, P. *Buenas noches, Gorila*. Editora: Ekaré.

SANDOVAL, A. *Dobras*. Editora: Companhia das Letrinhas.

SENDAK, M. *Onde vivem os monstros*. Editora: Cosac Naify.

SMITH, L. *É um livro*. Editora: Companhia das Letrinhas.

TULLET, H. *Aperte aqui*. Editora: Ática.

UNGERER, T. *Os três ladrões*. Editora: Gaudi.

VAN ALLSBURG, C. *O expresso polar*. Editora: Nova Fronteira.

WIESNER, D. *Sr. Minino*. Editora: Océano Travesía.

Referencias bibliográficas

- ARIZPE, E.; FARRAR, J.; MCADAM, J. Picturebooks and literacy studies. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (Ed.). *The Routledge companion to picturebooks*. Abingdon: Taylor & Francis, 2018. p. 371-380.
- BADER, B. *American picturebooks: from Noah's Ark to the Beast Within*. New York: MacMillan, 1976.
- BECKETT, S. L. *Crossover picturebooks: a genre for all ages*. New York: Routledge, 2012.
- BOSCH ANDREU, E. Hacia una definición de álbum. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, Vigo, n. 5, p. 25-45, 2007.
- BOSCH ANDREU, E. *Estudio del álbum sin palabras*. 2015. 493 h. Tesis (Doctoral) – Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2015.
- BOULAIRE, C. *Lire et analyser des albums*. Paris: Didier Jeunesse, 2018.
- BRUNHOFF, J. de. *Histoire de Babar le petit elephant*. Paris: Editions du Jardin des Modes, 1931.
- COLOMER, T.; KÜMMERLING-MEIBAUER, B.; SILVA-DÍAZ, C. (Eds.). *Cruce de miradas: nuevas aproximacions al libro-álbum*. Barcelona: Banco del Libro/GRETEL, 2010.
- 56 CORRERO IGLESIAS, C. *Los libros infantiles en el siglo XXI*. 2018. 427h. Tesis (Doctoral) – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2018.
- DURAN, T. *Àlbums i altres lectures: anàlisi dels llibres per a infants*. Barcelona: AMRS, 2007.
- ESCARPIT, D. *La littérature de jeunesse: itinéraires d'hier à aujourd'hui*. Burdeos: Magnand, 2008.
- HUNT, P. *Children's literature*. Oxford: Blackwell, 2001.
- INTERNATIONAL RESEARCH SOCIETY FOR CHILDREN'S LITERATURE. *CFP: synergy and contradiction: how picturebooks and picture books work*. [Maastricht], 2017. Call for papers. Available in: <<http://www.irscl.com/news/?p=960>>. Access in: 27 jun. 2019.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (Ed.). *The Routledge companion to picturebooks*. Abingdon: Taylor & Francis, 2018.
- LEWIS, D. *Reading contemporary picturebooks: picturing text*. London: Routledge, 2001.
- MOEBIUS, W. Introduction to picturebooks codes. *Word and Image*, London, v. 2, n. 2, p. 141-158, 1986.

- NIÈRES-CHEVREL, I. *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris: Didier Jeunesse, 2009. (Collection Passeurs d'Histoires).
- NIKOLAJEVA, M. Emotions in picturebooks. En: KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (Ed.). *The Routledge companion to picturebooks*. Abingdon: Taylor & Francis, 2018. p. 110-118.
- NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. *How picturebooks work*. New York: Garland, 2001.
- NODELMAN, P. *Words about pictures: the narrative art of children's picturebook*. Athens, GA: University of Georgia, 1988.
- SILVA-DÍAZ, M. C. *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcional y conocimiento literario*. 2005. 798 h. Tesis (Doctoral) – Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2005.
- SIPE, L. R.; PANTALEO, S. (Eds.). *Postmodern picturebooks: play, parody, and self-referentiality*. New York: Routledge, 2008.
- TAUVERON, C. (Dir.). *Lire la littérature à l'école: pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? De la GS au CM*. París: Hatier, 2002.
- TEBEROSKY, A.; SEPÚLVEDA, A. Inmersión en libros y lectura: una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingüe. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, v. 30, n. 1, p. 18-28, 2009.
- TOWNSEND, J. R. *A sounding of storytelles*. USA: Viking Childrens Books, 1979.
- VAN DER LINDEN, S. *Album(s)*. Paris: Éditions De Facto, 2013. Versión española: *Álbum[es]*. Barcelona: Ediciones Ekaré. 2015.
- ZIRALDO. *Flicts*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1969.

Cristina Correro Iglesias, doctora en Educación y profesora de didáctica de la literatura en la Universidad Autónoma de Barcelona y del Erasmus Mundus Master Children's Literature, Media and Culture. Sus líneas de investigación se centran en la literatura infantil (0-8 años) y la literatura digital.

cristina@correro.cat

<http://orcid.org/0000-0002-0934-7858>

Recebido em 8 de maio de 2019

Aprovado em 25 de julho de 2019

Em busca de fugas poéticas: informação e ficção em livros para a infância

Celia Abicalil Belmiro

Marcus Vinicius Rodrigues Martins

59

Resumo

A produção editorial contemporânea de livros considerados informativos vem apresentando alterações significativas, tanto no formato quanto na abordagem dos seus temas. Textos mesclam estrutura expositiva com estrutura narrativa, o que facilita a entrada do leitor mirim nos processos de organização do conhecimento. Neste artigo são analisados três livros informativos para crianças, discutindo-se a construção literária presente nos textos verbais e visuais e suas possibilidades para informar e ampliar determinado tema. Tomam-se, como base teórica, concepções sobre os mecanismos de documentação para crianças, a partir de elementos ficcionais e não ficcionais; e concepções que propõem novas formas de analisar a relação entre palavra e imagem em textos não ficcionais. A análise fundamenta-se em estudos sobre literatura infantil que apontam as novas perspectivas das obras infantis na contemporaneidade.

Palavras-chave: livro infantil; informação; ficção; infância.

Abstract

In search of poetic escapes: information and fiction in books for children

The contemporary editorial production of books regarded as informative have presented significant changes, both in its format and how themes are approached. Texts combine expository and narrative structures, facilitating the processes of knowledge organization of child readers. This article analyzes three informative books for children, discussing the literary construction presented in the verbal and visual texts and their potential to inform and expand such theme. As theoretical basis, we adopt conceptions of the methods of documentation of children, based on fictional and non-fictional elements; and conceptions that propose new means of analyzing the relationship between word and image in non-fictional texts. This analysis is based on studies on children's literature that point to the new perspectives on books for children in contemporary times.

Keywords: children's book; information; fiction; childhood.

Resumen

En busca de escapes poéticos: información y ficción en libros infantiles

La producción editorial contemporánea de libros considerados informativos está presentando cambios significativos, tanto en el formato como en el abordaje de sus temas. Textos mezclan estructura expositiva con estructura narrativa, lo que facilita la entrada del lector infantil en los procesos de organización del conocimiento. En este artículo son analizados tres libros informativos para niños, desarrollando una discusión sobre la construcción literaria presente en los textos verbales y visuales y sus posibilidades para informar y ampliar determinado tema. Son adoptadas, como base teórica, concepciones sobre los mecanismos de documentación para niños, a partir de elementos ficcionales y no ficcionales; y concepciones que proponen nuevas formas de analizar la relación entre palabra e imagen en textos no ficcionales. El análisis se fundamenta en estudios sobre literatura infantil que indican las nuevas perspectivas de las obras infantiles en la contemporaneidad.

Palabras clave: libro infantil; información; ficción; infancia.

Introdução

A produção editorial contemporânea voltada para obras dedicadas ao leitor mirim tem disponibilizado materiais de leitura que não apresentam um enquadramento clássico em relação à sua organização textual. Oferecem informação, mas são literários? São literários acoplados a um conjunto informativo com base na divulgação científica? São informativos com apuro estético, seja na elaboração do texto verbal, seja na inserção de imagens, cuja visualidade supera a reprodução do mundo e propõe um olhar autoral por parte do ilustrador? Por outro lado, considerando o endereçamento ao leitor infantil, observa-se ainda a presença de estruturas textuais que articulam narração e exposição, além de recursos tecnológicos que facilitam a assimilação do conhecimento científico. Considerando a complexidade dessas produções, este artigo tem por objetivo analisar alguns livros informativos para crianças, com base na organização estético-literária que propõem tanto nos textos verbais quanto nos visuais, tendo em vista a organização do conhecimento científico.

O desenho metodológico deste estudo pretendeu resgatar, inicialmente, algumas discussões sobre o que são livros informativos, para compreender sua natureza conceitual. Ressalta-se que há múltiplos termos para denominar tais obras, que variam de acordo com a corrente teórica do pesquisador, a saber, não ficcionais, documentários, poéticos não ficcionais e livros de conhecimentos. De certa maneira, essas denominações participam do mesmo campo semântico, com algumas sutilezas teóricas e metodológicas. Em um segundo momento, propôs-se matizar um possível embate entre ficção e não ficção, alargando o campo em que esses conceitos se situam. Assim, a ilustração tem papel central como um dos pontos de convergência entre o factual e o fictício. Por fim, a análise das obras foi construída por uma metodologia de expansão, qual seja, a explicitação de um amplo espectro de relação entre o ficcional e o informativo, até a consideração de uma obra híbrida, isto é, com carga poética em conteúdo informativo.

Diante disso, apresentam-se alguns conceitos que dialogam com o que se denomina livros informativos.

Natureza conceitual dos livros informativos

O contexto de discussão sobre os livros informativos é amplo e merece algumas reflexões. A afirmação de Nicole Robine (1982) de que essas obras assumem um recorte da realidade, que nem sempre corresponde a disciplinas do ensino escolar ou profissional,¹ carrega certa dificuldade de distingui-las de não documentários ou mesmo de ficção e

podem ser definidas como aquelas que são capazes de fornecer uma entrada informativa baseada na realidade e integrável aos conhecimentos já adquiridos, seja para formar um saber cultural com eles, seja para despertar ou satisfazer uma curiosidade de tipo científico. (Robine, 1982, p. 545 – tradução nossa).

¹ Robine (1982) e Held (1985) referem-se ao ensino técnico.

Assim, a autora reconhece que o leitor traz consigo um aporte informacional que dialoga com as informações apresentadas na obra. Além disso, mostra a dificuldade de distinguir o não documental, isto é, o não informativo da ficção nas obras. Sua preocupação com a oposição entre o real e o ficcional nos livros informativos reflete-se ao se referir à classificação das obras, exemplificada na coleção *L'enfant et l'univers*. Ela interroga e ainda provoca:

(...) o que prevalece, a história fictícia ou as fotos tiradas de um documentário? Os documentários seriam diferentes da ficção por sua apresentação? As crianças nunca se enganam. Os críticos são os primeiros a dizer "tão excitantes quanto um romance". Como se apenas o romance pudesse ser excitante ou fosse o critério da paixão! Enfim, não seria o uso que cria o documentário? (Robine, 1982, p. 546 – tradução nossa).

Seu interesse na constituição da identidade dos livros informativos vai além das clássicas divisões entre ficção e não ficção, ou informativo e literário. Assim como Nicole Robine (1982) constrói um campo conceitual baseado na relação entre ficção e não ficção dos livros informativos, Jacqueline Held (1985, p. 147) elabora um tensionamento na etimologia das palavras *documentaire* (documentário) e *document* (documento). Para ela, *documentaire* é "essencialmente destinado a fornecer à criança conhecimento, o todo é saber por que e como"; e documento é antes de mais nada "o que serve para instruir": *docere* [...] é "o que nos faz voltar à origem", é "ponto de partida", "fonte".

Held (1985) amplia o tensionamento quando levanta a questão da realidade e ficção, mencionando a diferença entre documento e documental e provocando perguntas como: é documentário apenas porque traz conhecimentos para crianças? A criança pode fazer outro uso daquele prescrito pelo autor? E pontua que qualquer livro, seja a história "mais louca", seja a ficção "mais desorganizada", documenta. Dessa forma, sua intenção é sustentar a possibilidade de informação – que, por natureza, deve ser organizada de forma clara e coerente – em qualquer escrito, ainda que em um aparente caos que a ficção permite. Instruir pode vir de qualquer ponto do universo, de toda forma de escrita, de algum índice que será reconhecido como tal pelo leitor.

Por outro lado, Kiefer e Wilson (2011) apontam o termo "não ficção", no intuito de se filiar à tradição teórica consolidada da não ficção para adultos. E, nesse caso, o uso de outros termos suprimiria a interlocução entre áreas. Na tentativa de conceituar a obra, as autoras apoiam-se em Freedman (1992, p. 3):

Certamente o propósito básico da não ficção é informar, instruir e com sorte esclarecer. Mas isso não é suficiente. Um livro de não ficção eficaz deve animar seu assunto, infundir vida. Deve criar um mundo vívido e crível no qual o leitor entrará de boa vontade e sairá apenas com relutância. Um bom livro de não ficção deve ser um prazer ler.

Essa afirmação ajuda a entender algumas funções e objetivos de um tipo de obra que, além de apresentar uma organização textual expositiva, também convoca o leitor a apreciar esteticamente o discurso nela proposto. Esse entendimento é corroborado por Merveldt (2018, p. 232), pois "não são meros repositórios de dados, mas selecionam, organizam e interpretam fatos e imagens, usando códigos verbais

e visuais [...] produzindo informação acessível a leigos interessados, engajando os leitores intelectualmente e emocionalmente”. Tal passagem reforça o pensamento de Robine (1982) e Held (1985).

Kesler (2012) também opta pelo termo “não ficção” e recorre à escritora de livros infantis Penny Colman (2007, p. 260 *apud* Kesler, 2012, p. 340), que afirma: “não ficção é escrever sobre a realidade (pessoas reais, lugares, eventos, ideias, sentimentos, coisas), em que nada é inventado”. O autor ainda comenta sobre a presença de recursos literários na não ficção, ampliando a discussão da ficcionalidade nos livros informativos. Para isso, cita Colman (1999, p. 217 *apud* Kesler, 2012, p. 341), que argumenta: “para escrever boa ficção e não ficção, é necessário empregar muitas das mesmas técnicas literárias e prestar muita atenção a narrativa, estrutura, ponto de vista, linguagem, sintaxe, sequência, ritmo, tom e voz”. Esse autores, portanto, não pretendem definir o livro apenas como um veículo de informação, mas consideram as possíveis hibridizações da obra. Nesse sentido, vale a pena observar como as discussões direcionam a interlocução entre o emprego de elementos ficcionais e a busca pelo artístico e estético em obras de não ficção.

A questão da ficção e não ficção

Em “Diversidade de narrativas”, Graça Paulino (2000) expõe três propostas básicas de ação interlocutória das narrativas: pragmática, ficcional e informativa. A proposta pragmática tem a finalidade de interferir na vida dos leitores, ouvintes e espectadores, de modo direto, pretendendo mudar o comportamento; a ficcional, por outro lado, objetiva despertar o imaginário dos leitores/espectadores, construindo mundos encenados pelas linguagens. Por fim, a proposta informativa, “intenta envolver intelectualmente o leitor, ouvinte, espectador no acesso/produção simbólicos de conhecimento, que podem ser científicos, sociais e de outras naturezas [...] narrar para que o outro fique sabendo é a proposta básica desse tipo” (Paulino, 2000, p. 45).

Para a pesquisadora, narrativas com tal proposta geralmente se mesclam com outros tipos, de modo que “propostas pragmáticas e informativas vêm sendo mescladas a propostas ficcionais. Entretanto, o imaginário é controlado na recepção, de modo que o ficcional se limita ao emprego de recursos, que passam a ser retóricos, desligados de objetivos próprios da narrativa de ficção” (Paulino, 2000, p. 45). Essa perspectiva condiz com muitas obras informativas, sobretudo aquelas destinadas ao contexto escolar. No entanto, observam-se, na produção editorial nacional e internacional, construções mais sofisticadas que empregam recursos ficcionais com apreço estético e artístico e que superam propostas dos livros escolares.

No editorial intitulado “Prometteur documentaire”, da revista *Hors Cadre(s)*, Sophie Van der Linden (2014) lembra que se anunciou o embate entre os livros de divulgação e o avanço da internet, porém o setor editorial se impõe de forma brilhante, rechaçando a previsão de futuro sombrio. Ainda de acordo com a pesquisadora,

entre a objetividade e a subjetividade, entre informação e narração, entre tradição e empréstimos de outros gêneros e suportes [...] utilizar as fontes primárias, porém tentar inventar novos relatos, documentar a ficção e oferecer

um panorama enriquecido da estética contemporânea. (Van Der Linden, 2014, p. 4 – tradução nossa).

A invenção de relatos, o ato de documentar a ficção e o emprego da estética contemporânea são abordados por muitos autores, entre os quais Arnold (1992, p. 127 – tradução nossa): “toda ficção é a verdade de alguém, embora seja a verdade mental, e toda não ficção é a interpretação de alguém sobre o que aconteceu ou está acontecendo no mundo”. Na tentativa de esclarecer esse aspecto, alguns questionamentos nos auxiliam a entender um pouco a complexidade do tema. Perguntas como *qual é a diferença da ficção para não ficção?* (Robine, 1982), e *pode o documental conter uma função secretamente ficcional?* (Held, 1985) abrem possibilidades para os possíveis empregos de elementos ficcionais no livro de não ficção.

Na tentativa de elucidar a presença da ficção na obra documental, Held (1985) elabora o conceito de “função fantasmagórica”, isto é, elementos ficcionais que apoiam a estruturação do conhecimento e são trampolim para devaneios férteis para o leitor infantil que aprende e sonha. Seguindo essa perspectiva, Arnold (1992) elenca autores de obras informativas que agregaram imaginação, antropomorfismo, fato científico e multimodalidade, como Eric Carle, Aiki, David Macaulay, Peter Dickinson, Fabré e Gilbert White, e comenta:

Nenhum desses livros padroniza. Cada um está cheio de observação exata, tanto visual como verbal. Todos incluem o ordinário e o sublime. Cada um reflete o entusiasmo e a perícia do autor. Talvez seja significativo que, na maioria dos casos, o autor também seja o ilustrador. Aprendemos melhor quando o coração e a cabeça estão envolvidos. É importante poder usar a leitura como um recurso de conhecimento, mas, para a maioria das crianças (assim como para mim na maior parte do tempo), ler para aprender é principalmente um meio de despertar e satisfazer a curiosidade, de ajudar a entender o mundo não factual. (Arnold, 1992, p. 133 – tradução nossa).

A presença do ilustrador será um dos pontos de convergência entre o factual e o fictício; em outras palavras, a ilustração possibilita novos direcionamentos e oportunidades de criação e estrutura dos livros informativos, uma vez que a maioria dessas obras vem se constituindo como livros ilustrados, em que a narrativa se organiza pelo diálogo obrigatório entre o texto verbal e o texto visual. A interação entre palavra e imagem proporciona, segundo o pensamento de Vidat-Naquet *et al.* (1997), borrar as fronteiras entre ficção e não ficção e, mesmo que haja um indicativo de reforço da informação, percebe-se uma tentativa de poetificar as obras e, conseqüentemente, sedimentar uma construção poética dos livros informativos. Por outro lado, Hervouët (2014) destaca a imagem como elo que cria vínculos entre presente e passado, entre aqui e ali. E salienta:

A imagem e o texto verbal levam melhor a informação e a narração, se são o trabalho de autores individuais ou coletivos, que assumem uma sensibilidade, uma imaginação, que propõem visões, pontos de vista, em uma marcha de criação original, a qual desperta para o leitor a possibilidade de uma relação não somente cognitiva, como também afetiva e humana com o saber. (Hervouët, 2014, p. 8 – tradução nossa).

Essa concepção expande o sentido poético das obras, principalmente em sua dimensão verbal, e promove o que Catinchi (2014) denomina “fugas poéticas”. Tal

conceito dialoga com a perspectiva de Hervouët, pois ambos entendem que isso proporciona uma relação diferente com a informação, uma vez que explora a sensibilidade, promove a imaginação e amplia perspectivas de leituras visual e verbal.

A metamorfose do livro informativo, proposta pelos especialistas, ilustradores, escritores e editores, ocorre em sua produção, estruturação e recepção. Consequentemente, apresentam-se propostas editoriais de livros que não se limitam a relatar fatos, mas intentam o aperfeiçoamento de suas estruturas verbovisuais, por meio da apropriação estética de imagens e do uso literário da palavra, confluindo para “fugas poéticas”.

Em busca de fugas poéticas

A proposta de análise das obras pautou-se por uma metodologia de expansão, qual seja, partir do mais próximo ao estritamente não ficcional – a presença dominante da divulgação científica e informativa – até o mais imerso em uma proposta que configure um livro híbrido, eivado de uma linguagem literária, com uma carga estética e pleno de recursos plásticos, em diálogo com o conteúdo informativo. Dessa forma, traçou-se um percurso para identificar as gradações de mestiçagem de textos e linguagens que promovem expansões sem fim, denunciando a riqueza da produção editorial. A seleção de livros buscou destacar inovações no campo da não ficção e o diálogo com as áreas da estética, da literatura, do *design* gráfico e das artes plásticas. Consideraram-se, ainda, os seguintes critérios: materialidade, autoria, projeto gráfico e possíveis sinergias entre os discursos verbal e visual. Para compor o *corpus* de análise, foram selecionadas três obras, duas brasileiras e uma estrangeira: *Abecedário de bichos brasileiros*, de Geraldo Valério (2016); *Labirintos: parques nacionais*, de Nurit Bensusan com ilustrações de Guazzelli (2012); *O metrô vem correndo...*, de Dong-Jun Shin (2010).

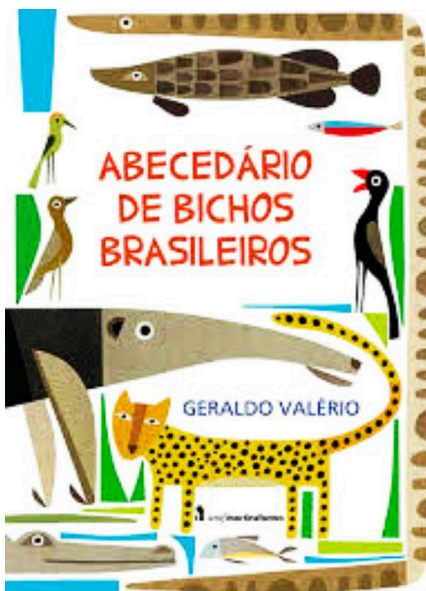


Figura 1 – Capa de *Abecedário de bichos brasileiros*

Fonte: Valério (2016).

Abecedário de bichos brasileiros (Figura 1), de Geraldo Valério, com consultoria técnica e textos do biólogo Humberto Conzo Junior, é um livro sobre animais brasileiros. Apesar do título “Abecedário” e da apresentação dos animais em ordem alfabética, a obra tem atributos de um guia de fauna brasileira, pois nomeia as espécies com base nas suas características de cor, tamanho, tipo de alimentação, habitat, reprodução, entre outros aspectos. Sua intenção de nomear, caracterizar e descrever se assemelha a enciclopédias e dicionários, considerados como textos de referência que, segundo Mallet (2004), são aqueles que oferecem aos leitores alguma independência na busca de informação.

A presença do biólogo na construção do texto verbal consolida a confiabilidade da obra, uma vez que ele é o que detém o conhecimento científico. No entanto, não se pode restringir o livro informativo a apenas um veículo de informação confiável. É importante, também, observar a estrutura verbovisual da obra para identificar elementos na imagem e na palavra que despertem o interesse e a curiosidade das crianças.

A voz adulta no texto verbal organiza o assunto em concordância com os conteúdos escolarizados, sistematiza e indica os modos de apreensão da informação. O texto verbal é afirmativo, com uma linguagem simples e privilegia o endereçamento a leitores do espaço escolar: alunos, professores e pais. Robine (1982) e Held (1985) salientam que as obras não devem corresponder às disciplinas escolares ou profissionais; sua função, ao contrário, é responder à curiosidade para além dos conteúdos pedagógicos, ou seja, destacar interesses e curiosidades mal resolvidas pelos livros didáticos.

66



Figura 2 – Humaitá

Fonte: Valério (2016).

É na constituição do texto imagético que se opera a formação de uma estrutura híbrida entre a informação e as artes visuais e, assim, as possíveis fugas poéticas e artísticas da obra. Deve-se ressaltar que a massiva presença de artistas visuais na ilustração de livros literários e informativos amplia a concepção de leitura estética nos materiais que circulam em ambientes escolares e não escolares. O uso de recursos plásticos, como a colagem, sofisticava o tratamento artístico dado à imagem. Segundo

Salisbury (2014) e Druker (2018), a técnica da colagem em livros infantis possui uma larga história e mantém sua popularidade em razão do desenvolvimento da ilustração digital. O emprego dessa técnica na ilustração dos animais e na constituição do cenário amplia os significados da representação visual, identificando animais, plantas, insetos, flores. No entanto, eles não são representações realistas, como pode ser observado em livros didáticos de ciências ou em ilustrações científicas clássicas. A representação visual dos animais se situa no sentido contrário ao dos desenhos realistas, embora o trabalho documental de representar os animais esteja em conformidade com os modelos visuais presentes na realidade.

Por exemplo, na página dupla dedicada às humaitás (Figura 2), cinco aves estão empoleiradas em seus galhos, duas estão com as asas abertas, uma de frente para a outra em lados opostos da página dupla, em posição de ataque, com seus respectivos bicos abertos, aparentando sonorizar algo. Observam-se outras três humaitás também compondo a cena, liberando um espaço para a introdução do texto verbal. O ilustrador retrata, visualmente, os comportamentos das aves que poderiam ser, facilmente, observadas no mundo natural. Paralelamente, o texto verbal descreve as características do animal pelo tamanho, pela cor e pelos modos de convivência grupal.

Em outro momento, o texto visual caminha na ampliação dos sentidos da representação, como pode ser percebido no uso do recurso visual que Van der Linden (2011, p. 104) denomina de “instante movimento”, isto é, “captar a essência de uma ação significa restituir-lhe seu instante mais breve, reduzir ao mínimo a duração representada. E isso, paradoxalmente, para aumentar a força sugestiva da imagem” e se tornar determinante nas ilustrações.



Figura 3 – Lobo

Fonte: Valério (2016).

A descrição verbal do lobo (Figura 3) retrata um painel de suas características, utiliza o tempo verbal no presente, com adjetivos e características do seu *modus vivendi*. Porém, a ilustração do lobo seleciona uma das características apontadas no

texto verbal, a velocidade: corre com as patas dianteiras e traseiras esticadas, os pelos salientes e o olhar direcionado para frente. Outro sinal visual de ilusão de movimento são as linhas verdes, que aparentam ser capim, que se movimenta no sentido contrário à direção do lobo devido à ação do vento. Este texto visual inova na representação dos animais e na elaboração do cenário, de modo que é perceptível o papel da imagem na tentativa de borrar as fronteiras entre informação e arte, como também da realidade e da fantasia.

Expandindo as gradações de hibridismo nos livros informativos, *Labirintos: parques nacionais* (Figura 4), de Nurit Bensusan com ilustrações de Guazzelli (2012), oferece 18 unidades de conservação no Brasil que são consideradas, oficialmente, parques nacionais. A obra contém uma estrutura de guia de informação, isto é, apresenta textos de referência com sequência não linear. Em relação aos textos de referência, Mallet (2004) indica que os autores e editores devem assegurar três elementos: primeiro, o *design*, ou seja, o arranjo do material deve ser convidativo e facilitar o uso; segundo, a abrangência do assunto deve ser apropriada às intenções do leitor; terceiro, a linguagem deve ser clara e acolhedora, de modo a explicar, efetivamente, o conteúdo das ideias.

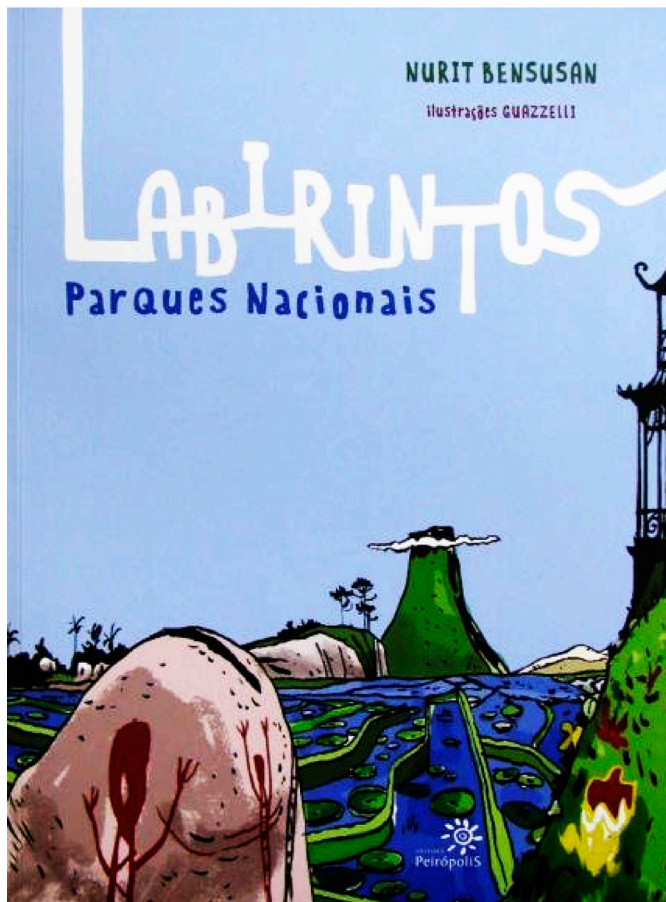


Figura 4 – Capa de *Labirintos: parques nacionais*

Fonte: Bensusan; Guazzelli (2012).

Tais elementos podem ser percebidos na interação harmoniosa presente tanto na linguagem verbal de cunho informativo, quanto na imagem de teor artístico. O texto verbal descreve e referencia os parques nacionais, empregando conceitos históricos, geográficos e da cultura popular brasileira. A presença de alterações tipográficas e o conteúdo humorístico do texto verbal constituem modos de acercamento do leitor infantil.

Para provocar a curiosidade e o interesse do pequeno viajante, estratégias de aproximação, por meio de perguntas, produzem uma relação de empatia com o leitor: “essa trilha demora cerca de sete horas e é só para quem gosta de experiências radicais! Você encara?”; ou “Curiosamente, o primeiro europeu a chegar nessas cataratas foi o explorador espanhol Alvar Nuñez Cabeza de Vaca. Será que ele tinha mesmo uma cabeça parecida com a de uma vaca?”.

Em outro momento, o título da seção sobre o Parque Nacional Grande Sertão Veredas é “O sertão é do tamanho do mundo” e indaga “É livro ou é parque? Os dois!”. Nessas duas passagens, o jogo intertextual com a obra *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa (1956), sinaliza um diálogo com a produção literária brasileira e abre possibilidades de novas leituras.

O diálogo entre linguagens ocorre com mais intensidade no texto imagético, que não se restringe à repetição das informações contidas no texto verbal, mas de momentos de sua expansão e complementação. A elaboração das imagens para representar os parques nacionais emprega o que Kümmerling-Meibauer e Meibauer (2017) denominam de “mapas metafóricos”, que são representações de mapas para visualizar conceitos abstratos. Para os autores, essa categoria é difícil de se encontrar em livros infantis, pois necessita da compreensão conceitual de um mapa, como também das funções da metáfora em sua complexa estrutura e significado:

ao navegar através de livros ilustrados com mapas metafóricos, tem-se a impressão de que esta categoria de mapa aparece com mais frequência em livros descritivos do que em livros de imagens narrativas. Os livros ilustrados descritivos têm analogia com os livros de não ficção, pois mostram uma tendência de apenas descrever e enumerar eventos e fatos (ficcional). Além disso, eles geralmente não têm um clímax de história, embora os livros de imagens descritivas possam ter seções narrativas nas quais uma pequena história é incorporada. (Kümmerling-Meibauer; Meibauer, 2017, p. 85 – tradução nossa).

Para retratar, metaforicamente, no plano visual, as unidades de conservação, o ilustrador emprega a associação de duas metáforas: *natureza é vida* e *vida é um labirinto*. Dessa maneira, os parques nacionais são representados como labirintos, aliados a signos geográficos, históricos e culturais dos lugares entremeados nesse intrincado trajeto. Na representação visual do Parque Nacional de Brasília (Figura 5), o mapa metafórico delimita lugares, como a ponte Juscelino Kubitschek, o Lago Paranoá, o Plano Piloto e a silhueta, em alto contraste, da cidade de Brasília. Esses lugares não são descritos no texto verbal, mas são monumentos que referenciam a cidade.



Figura 5 – Parque Nacional de Brasília

Fonte: Bensusan; Guazzelli (2012).

Para Kümmerling-Meibauer e Meibauer (2017, p. 90), esses “mapas são guias imaginativos, que estimulam novas abordagens de pensamento”. No caso da obra de Bensusan e Guazzelli (2012), os efeitos produzidos por recursos plásticos, como a composição das cores, sobretudo com tonalidades mais fortes, são indicativos da constituição do tema, um livro sobre pujança da natureza, com atravessamentos de tons azulados, esverdeados e amarronzados.

70

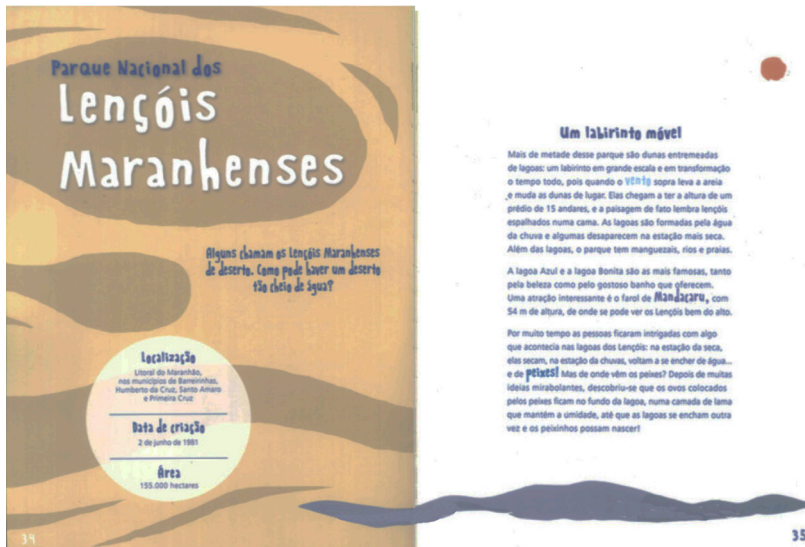


Figura 6 – Parque Nacional Lençóis Maranhenses

Fonte: Bensusan; Guazzelli (2012).

O uso das cores também proporciona ilusões de movimento; para Nodelman (1988, p. 143 – tradução nossa), “cores também podem criar importantes relacionamentos entre diferentes partes da imagem”. Na descrição do Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses (Figura 6), o texto verbal informa algumas características da unidade de preservação, como a presença de dunas e sua aparência de deserto;

em certo momento, lê-se que “as lagoas são formadas pelas águas da chuva e algumas desaparecem na estação mais seca. Além das lagoas, o parque tem manguezais, rios e praias” (Bensusan; Guazzelli, 2012, p. 35). Porém, expressando um diálogo com as imagens que virão na página seguinte, o texto verbal ativa a curiosidade do leitor com a pergunta: “Mas de onde vêm os peixes? Depois de muitas ideias mirabolantes, descobriu-se que...”. Esse expediente de manter o leitor atento pelo interesse do conhecimento é matizado pelas formas visuais do mapa, que requerem uma postura de distensão e um olhar que solicita o devaneio.

A página dupla (Figura 7) retrata, visualmente, formatos variados de tons azul claro e azul escuro, representando lagos, manguezais e rios na quase totalidade da página. A linha do horizonte é bem alta, deixando antever o litoral em contraste com a massa bege da areia dos Lençóis. Comprimido, porém saliente na intensidade da cor, o vermelho do sol dá peso visual à página, como em um poente longínquo. A junção desses códigos plásticos proporciona a ilusão de movimento, da mesma forma como funciona a dinâmica do parque. Com a liberdade de realizar a leitura da imagem por meio de qualquer elemento visual que chamar a atenção, o parque se expõe deliberadamente ao leitor, para que este, reunindo palavra e imagem, possa divagar pelos sentidos metafóricos desse passeio.

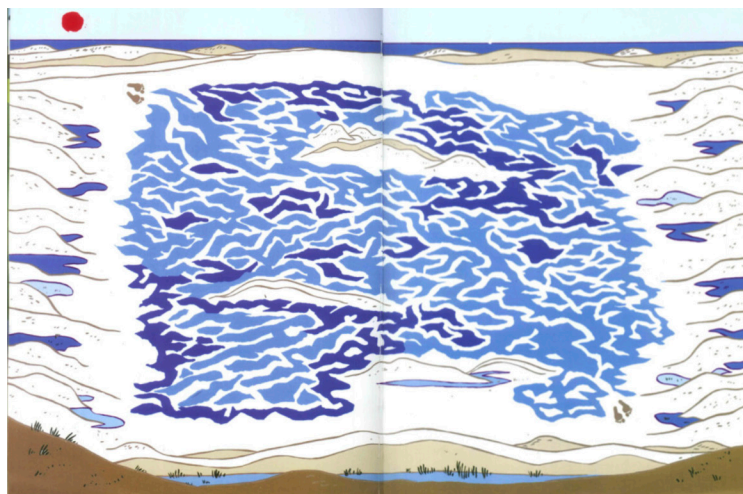


Figura 7 – Parque Nacional Lençóis Maranhenses

Fonte: Bensusan; Guazzelli (2012).

Esse modo de ler o livro ocorre com mais intensidade na obra de Don-Jun Shin, *O metrô vem correndo...* (Figura 8), em que palavra e imagem constroem efeitos visuais e literários que facultam a interlocução entre não ficção e ficcionalidade. O intuito da obra é informar sobre a linha 3-Laranja do metrô de Seul, de modo que somos observadores do trajeto, das suas baldeações e dos personagens que frequentam cotidianamente esse transporte público. A proposta dominante do livro é o diálogo entre o texto verbal, como legenda, e o texto visual, no formato de página dupla, de maneira a construir uma complementaridade, pois o que é dito no texto verbal é sugerido metaforicamente na ilustração. Mistura de técnicas – colagens e aquarela –, presença de ideogramas e personagens feitos de bilhetes de metrô com

recortes divertidos constituem um campo de significações para o enredo. Esses elementos não impedem que a criação do ambiente seja clara e limpa.

O tempo verbal no presente indica um cotidiano repetitivo dos personagens – metrô e passageiros: “o metrô pára, as portas deslizam, os passageiros entram e saem dos vagões” e “uma a uma, as pessoas passam pelas catracas” (Shin, 2010), marca o ritmo dos comportamentos diários das personagens, de modo que não há clímax, mas o acúmulo de informações. Para Belmiro (2014, p. 11), “o presente, do ponto de vista filosófico, é a ausência de tempo”, marca as histórias pessoais e confina a rotina, de modo que somos convidados a ser testemunhas, nas dimensões icônica e verbal, do que ocorre no dia a dia da linha 3-Laranja. Belmiro (2014, p. 11) ainda comenta que, em algumas propostas, “o texto verbal se assemelha à estrutura de um roteiro cinematográfico: cada enquadramento é uma cena; cada cena, uma descrição. E o conjunto de descrições dá vida à narrativa”.



Figura 8 – Capa de *O metrô vem correndo...*

Fonte: Shin (2010).

Em algumas cenas, a descrição verbal não corresponde ao texto imagético, produzindo, assim, ausência de paralelismo nas dimensões visuais e verbais e ampliação do campo de significações: “o sol é quente e os vidros refletem seu brilho” (Figura 9), descrevendo sensações táteis e visuais do observador. Ilustrado com um corte de perspectiva, o cenário composto pelo espaço negativo permite que o espectador/leitor visualize edifícios com variadas cores, sobretudo no tom acinzentado; carros e ônibus do transporte público e turístico se locomovem no sentido canônico da leitura alfabética, da esquerda para a direita. Além disso, observa-se o Monte Bugak no canto direito, em tom esverdeado, localizando, no papel, o leitor. Não há demarcação da linha do horizonte, como não há presença de um índice visual que corresponda à luz solar ou ao reflexo nos prédios. Desse modo, a relação de complementaridade entre a natureza verbal e icônica da linguagem convoca o leitor/espectador a um complexo trabalho de interpretação.



Figura 9 – O metrô vem correndo...

Fonte: Shin (2010).

É recorrente a leveza e a delicadeza da linguagem literária ao descrever de forma poética o tempo das ações e, paralelamente, a imagem para empregar recursos artísticos na composição da cena. Por exemplo, em “as pessoas sonham e o metrô corre” (Figura 10), a cidade, sobre a superfície, dorme, uma vez que se percebem somente as silhuetas dos prédios, das indústrias e dos monumentos; sob a superfície, o metrô está em funcionamento: a linha do horizonte é alta, o que pressiona o espaço furtivo da vida. Do lado inferior da linha do horizonte, o subterrâneo, no qual o metrô é uma faixa cinza com detalhes, e seu percurso, uma faixa laranja. A ideia de movimento se constrói na cena apenas com a participação do metrô-personagem. O ilustrador não define espaços e tempos para os sonhos, não existe repouso, apenas o ritmo constante e diário do metrô. Não vemos os sujeitos, devido à massificação da rotina; apesar disso, podemos intuí-los: as pessoas sonham e o metrô corre.

73

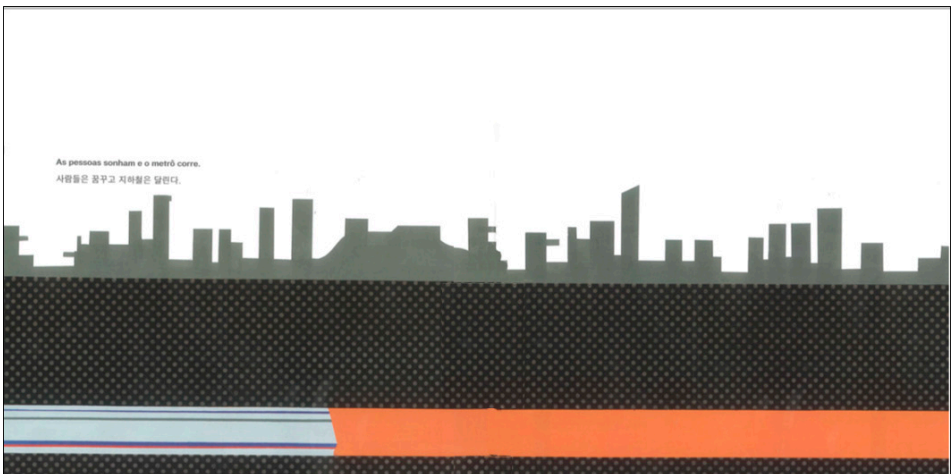


Figura 10 – O metrô vem correndo...

Fonte: Shin (2010).

A obra constitui um caminho privilegiado para a inovação e experimentação de conceitos estéticos. O hibridismo das características de não ficção e de ficção presentes na obra de Dong-Jun Shin amplia consideravelmente as possibilidades de entradas de leitura. O emprego da linguagem literária, integrada a um texto

visual marcado pela relação coesa com o *design*, transforma informações aparentemente factuais – o funcionamento do metrô – em uma proposta artística que intima um leitor atento para a obra *O metrô vem correndo...* Para Kerper (2003), são esses fatores que podem melhorar nosso prazer estético, bem como nosso entendimento intelectual.

Assim...

As obras analisadas demandam uma atualização de constructos teóricos que possam compreender características inovadoras de sua produção, a saber, o diálogo entre imagem e palavra, o hibridismo resultante do entremeio ficção e não ficção, a interlocução entre artes visuais e *design*, compondo elementos que conferem complexidade aos livros analisados. Conforme menciona Almeida (2016), os livros infantis contemporâneos se configuram como “objetos artísticos complexos”, cuja amplitude de possibilidades de significação não tem limites. Alguns recursos estilísticos e retóricos da linguagem verbal, como o acúmulo do tempo presente nas descrições, resultando em sequência narrativa, a intenção de construção de empatia com o leitor por meio de perguntas, a elaboração de imagens metafóricas que convocam uma expressão literária por parte do leitor são características das obras contemporâneas que recuperam, no campo da informação, as qualidades literárias da linguagem verbal. Conseqüentemente, os livros informativos formalizam, com sensibilidade, propostas que necessitam de um olhar atento para observar suas saliências artísticas, para além da divulgação e comunicação de informações. Esses projetos permitem aliar, no campo da cultura, a literatura, a arte, a tecnologia, a informação.

74

Referências bibliográficas

ALMEIDA, T. A. *Leituras do livro ilustrado: a mediação inerente a livros premiados pela FNLIJ na categoria criança*. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado) – Fac. de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ARNOLD, H. Do the blackbirds sing all day? Literature and information texts. In: STYLES, M.; BEARNE, E.; WATSON, V. *After Alice: exploring children's literature*. New York: Cassel, 1992. p. 126-134.

BELMIRO, C. A. Provocação e imaginação: diálogos entre descrição e narração na literatura infantil. *Idioma*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 6-18, jul./ago. 2014. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/27/Idioma27_a01.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.

BENSUSUSAN, N.; GUAZZELLI, E. *Labirintos: parques nacionais*. São Paulo: Peiropolis, 2012.

CATINCHI, P. J. Luces de hoy. *Hors de Cadre(s)*, Paris, n. 14, 2014.

DRUKER, E. Collage and montage in picturebooks. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (Ed.). *The Routledge companion to picturebooks*. London: Routledge, 2018. p. 49-58.

FREEDMAN, R. Fact or fiction. In: FREEMAN, E. B.; PERSON, D. G. (Eds.). *Using nonfiction trade books in the elementary classroom: from ants to zeppelins*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 1992. p. 2-10.

HELD, Jacqueline. L'enfant et le documentaire. In: HELD, Jacqueline. *Connaître et choisir les livres pour enfants*. Paris: Hachette, 1985.

HERVOUET, C. El libro divulgativo infantil y juvenil: evolución y panorama actual. *Hors de Cadre(s)*, Paris, n. 14, 2014.

KERPER, R. Choosing quality nonfiction for children: examining aspects of design. In: BAMFORD, R. A.; KRISTO, J. V. (Eds.). *Making facts come alive: choosing and using quality nonfiction literature K-8*. Norwood, MA: Christopher Gordon, 2003. p. 65-78.

KESLER, T. Evoking the world of poetic nonfiction picture books. *Children's Literature in Education*, n. 43, p. 338-354, 2012.

KIEFER, B.; WILSON, M. Nonfiction literature for children: old assumptions and new directions. In: WOLF, S.; ENCISO, P.; JENKINS, C. *Handbook of research on children's and young adult literature*. New York: Routledge, 2011. p. 290-299.

KÜMMERLING-MEIBAUER, B.; MEIBAUER, J. Metaphorical maps in picturebooks. In: GOGA, N.; KUMMERLING-MEIBAUER, B. *Maps and mapping in children's literature: landscapes, seascapes and cityscapes*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2017. p. 76-92.

MALLET, M. Children's information texts. In: HUNT, P. (Ed.). *International companion encyclopedia of children's literature*. 2. ed. London: Routledge, 2004. p. 622-631.

MERVELDT, N. von. Informational picturebooks. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (Ed.) *The Routledge companion to picturebooks*. London: Routledge, 2018. p. 231-245.

NOLDEMAN, P. *Words about pictures: the narrative art of children's picture books*. Athens, GA: The University of Georgia, 1988.

PAULINO, G. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, A.; EVANGELISTA, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs.). *No fim do século: a diversidade, o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 39-48.

ROBINE, N. Les ouvrages documentaires pour la jeunesse. *Bulletin des Bibliothèques de France*, Paris, n. 9-10, p. 545-551, 1982. Disponível em: <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1982-09-0545-002>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

ROSA, G. *Grande sertão: veredas*. São Paulo: Nova Fronteira, 1956.

SALISBURY, M. *Ilustración de libros infantiles: cómo crear imágenes para su publicación*. 4. ed. Barcelona: Acanto, 2014.

SHIN, Dong-Jun. *O metrô vem correndo*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

VALÉRIO, G. *Abecedário de bichos brasileiros*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

VAN DER LINDEN, S. Del álbum a la divulgación, y a la inversa. *Hors de Cadre(s)*, Paris, n. 14, 2014.

VAN DER LINDEN, S. Prometteur documentaire. *Hors Cadre(s)*, Paris, n. 14, mars./oct. 2014.

VAN DER LINDEN, S. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VIDAL-NAQUET, J. et al. En avant les images. *La Revue des Livres pour Enfants*, Paris, n. 175-176, p. 61-68, jun. 1997.

76

Celia Abicalil Belmiro, doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pós-doutora pela University of Cambridge, UK, é professora do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

celiaabicalil@gmail.com

Marcus Vinicius Rodrigues Martins é doutorando em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

marcusmartins2005@gmail.com

Recebido em 2 de abril de 2019

Aprovado em 27 de junho de 2019

Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção

Lúcia Maria Barros

Fernando Azevedo

77

Resumo

Os temas difíceis, ou fraturantes, têm presença cada vez mais assídua na literatura para a infância publicada em Portugal. Essas temáticas integram as tendências contemporâneas, sobretudo, pela forma como são tratadas, pelos gêneros editoriais a que vão dando corpo (entre os quais se destaca o álbum) e pela vontade (e necessidade) de que delas se aproxime o seu destinatário preferencial. As realidades sociais em que vivemos hoje tornam esses temas emergentes, requerendo que eles sejam tratados com a seriedade e a dignidade necessárias à sua compreensão e à consequente compreensão da realidade. Analisa-se um pequeno *corpus* literário de potencial recepção leitora infantil, sobre guerra, morte e *bullying*. Servindo o propósito do questionamento e da reflexão sobre assuntos dos quais o adulto tende a afastar a criança, são apresentadas sugestões de abordagem às obras em contexto familiar. O envolvimento de pais e crianças de 7-8 anos na exploração dos textos, a diversidade de abordagens e os produtos daí resultantes são reveladores do potencial que a atual literatura para a infância encerra, não apenas na missão de formar leitores de livros, mas, sobretudo, leitores do mundo e cidadãos felizes.

Palavras-chave: leitura; literatura infantil; Portugal.

Abstract

Children's literature and disruptive themes: mediation and reception

The disruptive (or fracturing) themes are increasingly present in children's literature published in Portugal. These themes are part of contemporary trends, especially because of how they are developed in particular literary genres (among which the picture book stands out) and because there is a will (and necessity) to move closer to their target audience. The themes have become recurrent due to the social realities in which we live today, requiring them to be approached with the seriousness and dignity necessary for their understanding and consequent comprehension of reality. This article analyzes a small literary corpus with probable children's reading reception on war, death and bullying. Serving the purpose of questioning and reflecting on subjects from which adults tend to alienate their children, we present suggestions for approaching these works in the family context. The involvement of parents and 7/8-year-olds in exploring these texts, the diversity of approaches and the results from this combination reveal the potential that contemporary children's literature has, not only on its mission for the formation of book readers, but most of all, of readers of the world and cheerful citizens.

Keywords: reading; children's literature; Portugal.

78

Resumen

Literatura infantil y temas difíciles: mediación y recepción

Los temas difíciles o fracturantes tienen presencia cada vez más asidua en la literatura para la infancia publicada en Portugal. Esas temáticas conforman las tendencias contemporáneas, principalmente, por la manera como son tratadas, por los géneros editoriales que van conformando (entre ellos se destaca el álbum ilustrado) y por la voluntad (y necesidad) de que de ellas se aproxime su destinatario preferencial. Las realidades sociales en que vivimos hoy convierten esos temas emergentes, requiriendo que ellos sean tratados con la seriedad y la dignidad necesarias para su comprensión y a la consecuente comprensión de la realidad. Se analiza un pequeño corpus literario de potencial recepción lectora infantil, sobre guerra, muerte y bullying. Sirviendo al propósito del cuestionamiento y de la reflexión sobre temas de los cuales el adulto tiende a alejar al niño, son presentadas sugerencias de abordaje a las obras en un contexto familiar. El involucramiento de padres e hijos de 7-8 años en la exploración de los textos, la diversidad de abordajes y los productos que resultan revelan el potencial que la actual literatura posee para la infancia, no solamente en la misión de formar lectores de libros, pero, principalmente, lectores del mundo y ciudadanos felices.

Palabras clave: lectura; literatura infantil; Portugal.

Introdução

Os temas difíceis vêm marcando presença na literatura para a infância publicada em Portugal nos últimos anos. Estes temas de cariz apoiético, como lhes chamou Ana Margarida Ramos (2007, 2012), integram questões como “a guerra e a violência, o sofrimento e a morte ou a sexualidade, episódios históricos controversos e questões políticas” (Ramos, 2012, p. 34), entre outras, e servem essencialmente o propósito do questionamento e da reflexão sobre assuntos dos quais o adulto, usualmente, e em nome de intuítos de proteção, tende a afastar a criança. Esta temática tem sido objeto de análise em estudos de literatura infantil por pesquisadores como Lesnik-Oberstein (1994), McDaniel (2001), Lampert e Walsh (2010), Bastos e Tomé (2011), Debus (2012), Mendes (2013), Azevedo, Balça e Selfa (2017) ou Rubim e Silva (2017).

Com o objetivo de melhor compreender o tratamento que a literatura infantil faz dos temas difíceis, identificaremos um leque de obras cuja tónica se centra em questões ligadas à guerra, à morte e ao *bullying*, e deter-nos-emos em quatro títulos ilustrativos, para uma análise mais aprofundada.

Pela relevância de tais questões na formação de leitores do mundo e de cidadãos empenhados em cultivar valores humanistas e positivos, o artigo inclui uma análise reflexiva sobre a leitura partilhada dessas obras entre pais e crianças, análise que tem por base o recorte de um estudo de caso desenvolvido, ao longo de um ano, com um grupo de pais de crianças de 7-8 anos, numa escola do norte de Portugal.

Panorâmica do tratamento dado ao tema na literatura para a infância publicada em Portugal

A guerra

Na literatura infantil portuguesa, “não abundam as ficções para a infância que tematizam a guerra” (Gomes, 2010, p. 34). O *corpus* textual é reduzido e encontra eco num dos principais conflitos bélicos em que Portugal se viu envolvido: a guerra colonial (Ramos, 2015). Um conjunto mais significativo de obras, algumas de índole comemorativa, alusivo à efeméride do 25 de abril, que marca o fim da referida guerra e, simultaneamente, do regime ditatorial, acaba, de igual modo, por convocar, ainda que de forma implícita, o tema: a tónica, nestes registos, é, todavia, colocada na conquista da liberdade.

Luísa Ducla Soares (1973) inaugurou o tema com a emblemática obra *O soldado João*, um texto que conheceu a sua última edição em 2015, nunca tendo, portanto, perdido atualidade. Efetivamente, o humor e a ironia, a que a autora recorre no tratamento do tema, tornam (qualquer) conflito ridículo aos olhos do leitor, obrigando-o a questionar-se sobre a (in)utilidade da guerra, visão que ecoa também

na obra poética da autora, por exemplo em “Heróis”, poema que integra a coletânea *Conto estrelas em ti* (Gomes, 2000), ou em “Mina”, texto poético publicado na coletânea *A cavalo no tempo* (Soares, [2003]¹ 2016).

De alusões a um conflito bélico que envolveu israelitas e palestinos em 2014, nasce o álbum português de Ana Biscaia e João Pedro Mésseder (2014), *Que luz estarias a ler?* Um álbum onde as cores contam o lado triste do mundo em que vivemos, “um conto sobre a importância da memória, dos livros e da amizade, mas também sobre a guerra e sobre as quinhentas e muitas crianças palestinas mortas pelo exército de Israel em Gaza, nos meses de julho e agosto de 2014”, como refere o seu autor textual (Mésseder, 2015, p. 146). Azevedo, Balça e Selfa (2017, p. 1144) analisaram aprofundadamente a obra e concluíram que ela potencia “interpretações suscetíveis de nos ajudarem a pensar o lugar que cada um tem e pode desempenhar numa sociedade globalizada, onde os ideais da Paz, da Fraternidade, do Amor e do Respeito pelo Próximo têm forçosamente de marcar presença”.

Numa perspectiva de combate ao silenciamento de acontecimentos atrozos como o holocausto, ou, mais recentemente, o drama dos refugiados, tem-se verificado um aumento de títulos traduzidos, no panorama editorial português. Em relação ao primeiro tema, às emblemáticas obras *Fumo* (Fortes, 2008) e *História de Erika* (Zee, 2007), juntou-se recentemente o álbum *Rosa Branca*, de Roberto Innocenti (2018). Já a questão dos refugiados presentificou-se em duas publicações do mesmo ano, que se assemelham no tratamento dado ao tema: *A viagem* (Sanna, 2018) e *Uma longa viagem* (Chambers, 2018), que se vêm juntar ao álbum sem texto *Migrando* (Mateos, 2010).

A alusão à guerra de forma não circunstanciada tende igualmente a ganhar expressão. O álbum *A guerra* (Letria, 2018), no que à produção portuguesa diz respeito, e *O princípio* (Carballeira, 2012), álbum traduzido, são exemplos de um tratamento mais global do tema, e, por isso, generalizável a qualquer conflito.

Para demonstrar o tratamento desta temática, escolhemos o álbum narrativo, de Paula Carballeira (2012) e ilustrado por Sonja Danowski, intitulado *O princípio*.

A capa, de tonalidade cinza/sépie, encontra-se preenchida por recortes de cenários a indiciar destruição, e por elementos que nos remetem para o universo da infância, cenário que se vê continuado na contracapa, que apresenta uma família de pombas, que recolhe bagas e sementes do meio dos destroços. O destaque cromático oferecido a estes elementos constitui, a nosso ver, uma forma de interpelar o leitor no sentido de o despertar para a possibilidade de a cada fim se poder suceder um novo princípio.

No miolo da obra, e através de amplas ilustrações hiper-realistas, o leitor mergulha num cenário de devastação, preenchido pelos destroços deixados pela guerra. Ao longo do livro, ao mesmo tempo que vão sendo revelados os escombros, vão sendo apresentadas as personagens: a narrativa é contada na primeira pessoa por uma criança, que, vivendo o drama da destruição, encontra conforto no núcleo familiar, composto pelos pais e por uma irmã mais nova. As expressões dos membros

¹ O ano entre colchetes é o da primeira edição (Nota do Editor).

da família, apresentadas tristes e desoladas nas primeiras páginas, vão dando lugar a semblantes menos sombrios à medida que vão sendo encontradas pequenas soluções para os grandes problemas deixados pela guerra, como o facto de ficar sem casa, sem roupa, sem luz elétrica e até sem comida.

É, com efeito, da voz da mãe que o narrador vai ouvir “– não importa (...) temos um carro” [...] “E então viver era viajar” (Carballeira, 2012). Pelo pai, vai ficar a saber que ter menos roupa implica ter menos trabalho para lavar e mais tempo para aproveitar o que a natureza oferece gratuitamente: o rio, o sol e o tempo para estar juntos, informações que são partilhadas num diálogo entre texto verbal e icónico, cuja complementaridade oferece ao leitor uma visão muito nítida, quer da devastação provocada pela guerra, quer da capacidade de resiliência do ser humano, quer ainda da importância da união e dos afetos na superação de dificuldades.

Depois da família, e embora caminhando ainda “entre os vidros e as cinzas”, a esperança vai vislumbrar-se através dos vitrais da biblioteca e encontrar eco numa criança que “começou a brincar”, e numa outra que “soltou uma gargalhada” (Carballeira, 2012), à qual se seguiram outras. E a alegria começa, então, a encontrar espaço para se instalar: um velho cozinheiro que fala de receitas que matam a fome, e que o pequeno leitor, induzido pela ilustração, reconhece como o contador de histórias, descobrindo nas palavras o alimento para o espírito, a força interior necessária para (re)começar, para o “princípio de algo”, que a comunidade devastada descobre, em clima de festa, no final da narrativa: “Estávamos vivos. Foi como uma festa” (Carballeira, 2012).

O princípio: da mediação à recepção

Das estratégias de abordagem a esta obra, em contexto familiar, destacamos a análise dos elementos paratextuais, o estabelecimento de relações com a atualidade social do momento, a identificação com o Outro e a aproximação ao quotidiano da família.

As antecipações ao conteúdo da obra surgiram da observação da capa, da contracapa e das guardas, tendo por base os elementos que sobressaíam: os sapatos velhos, a bola, e a “seriedade” das ilustrações. Em alguns casos, foram referidos jogos de futebol no quintal, numa determinada época do ano (outono); noutros, uma espécie de “choque” pelo tipo de ilustração, levando a questionar se se trataria de uma história verdadeira (no sentido de verídica).

A maioria dos participantes referiu o hiper-realismo das ilustrações como mote para refletir e estabelecer paralelismos com alguns dramas humanos do momento, como as travessias / naufrágios no mediterrâneo, os atentados em Paris, o terrorismo islâmico, o facto de haver guerras que duram há muito tempo (por exemplo, entre as Coreias), e, curiosamente, as guerras que vão acontecendo diariamente nos ambientes das crianças: as zangas na escola, as discussões com os pais ou com os irmãos... o que pode levar a concluir, nalguns casos, que a origem das guerras (grandes ou pequenas) é, muitas vezes, semelhante.

A nível de conteúdo temático, o destaque foi para a importância da união da família, tendo sido referido que só assim era, de facto, possível, num cenário tão triste, sobreviver e encontrar motivos para a alegria e para a esperança.

A possibilidade de se colocar no lugar do Outro foi outra das reflexões emergentes dessa leitura: “E se fosse eu?”, questão geradora de diferentes respostas ao texto. Com efeito, de acordo com os hábitos e experiências de cada família, os produtos diversificaram-se. Destacamos, a este propósito, a adaptação de uma receita culinária, em que os ingredientes tradicionais são substituídos por gestos de afeto conducentes a um estado de alegria, “a receita do aconchego: 500g de sorrisos, 300g de aconchego, 200g de carinho, 100g de amor, 100g de felicidade, 1 l de abraços bem quentinhos, 1 c de cores do arco-íris, 1 pitada de gargalhadas, e raspas de chocolate *qb* para enfeitar”

Foi ainda sob a perspectiva da identificação, e tomando como ponto de viragem, na obra, o momento em que “um dia alguém começou a brincar” (Carballeira, 2012), que surgiram experiências interessantes relacionadas com o ato de “brincar sem brinquedos” (sugestão que havia sido apresentada aos pais).

Algumas famílias construíram “caixas de reservas de brincadeiras”, recorrendo a memórias de jogos de infância (jogo do saco, escondidas, apanhada, estica, jogo do pau, jogo do galo, macaca, futebol sem bola, batalha naval em papel, etc); outras reuniram objetos de desperdício, como bocados de corda ou pedaços de cerâmica como referência ao saltar à corda, ao jogo do elástico, ao jogo da “meca”, ao galo, à pedrinha ou ao pião. A construção das caixas foi ainda pretexto para experimentar alguns dos jogos evocados.

A morte

Outro dos temas difíceis ou fraturantes é a morte. Integrado num contexto de guerra, o tema acaba por ser trivializado. Quando, porém, se afigura como algo real e tangível, associado ao quotidiano e ligado às pessoas que nos são queridas, o tema da morte afigura-se tabu. É sobre este lado real e emocional da morte, do qual tendemos hoje a afastar os mais novos, que nos ocuparemos.

A atual produção literária portuguesa para a infância tende, por um lado, a tratar o tema da morte sob uma perspectiva de aceitação: aceitar que fazemos parte de um todo, de um ciclo em que a morte tem o seu lugar e um papel a cumprir, o de renovação. Paralelamente, parece também cumprir uma função catártica, que passa pela familiarização com o assunto, pela identificação com a dor da perda sentida pelo Outro. Por outro lado, o tratamento dessa temática parece seguir uma via de questionamento sobre a vida: porque desconhecemos o que se passa depois da morte, a tónica é colocada na questão o que fazemos com a vida?

Em Portugal, esse tema encontra particular eco na obra de Álvaro Magalhães, cuja tónica parece residir nas questões “da vida, da morte e da vivência do tempo” (Silva, 2010, p. 254). Textos como *Três histórias de amor* (Magalhães, 2003), *Um*

problema muito enorme (Magalhães, 2008), e *O senhor Pina* (Magalhães, 2013), para além de um conjunto de poemas dispersos por coletâneas como *O brincador* (Magalhães, 2005) e *Poesia-me!* (Magalhães, 2016), constituem bons exemplos da tematização que o autor faz da morte sob uma perspectiva de busca do significado da existência.

Para exemplificar essa temática, socorremo-nos de dois álbuns, com perspectivas diferentes: *Gato procura-se*, de Ana Saldanha (2015) com ilustrações de Yara Kono, e *Para onde vamos quando desaparecemos?*, de Isabel Minhós Martins ([2011] 2014), ilustrado por Madalena Matoso.

Gato procura-se coloca a tónica na perda do animal de estimação, por uma criança, que busca, junto do seu círculo familiar, respostas, não propriamente sobre o desaparecimento do gato (cujo motivo a criança conhece à partida), mas antes sobre o modo como cada adulto tenta contornar esta questão difícil junto dos mais novos. O claro predomínio de texto icónico sobre texto verbal e a abundância de espaços em branco parecem representar o vazio, a ausência, a perda, convidando o leitor a acompanhar a viagem (e talvez o caminho do luto e da aceitação) do pequeno narrador.

A importância que o animal de estimação tinha na vida da criança é dada a ler logo através dos principais elementos paratextuais: a figura do gato, a preto sobre fundo branco, inicia-se na capa e prolonga-se pela contracapa, ultrapassando as margens de uma e de outra. O título aparece em caracteres maiúsculos a lembrar as letras desenhadas com recurso ao escantilhão,² sugerindo a autoria do discurso (narrador infantil). Na contracapa, no corpo do gato, o refrão que ao longo da narrativa será repetido de cada vez que alguém avança uma explicação para o desaparecimento do gato: “o meu gato desapareceu” (Saldanha, 2015). As guardas apresentam um padrão quadriculado dourado que veremos repetido quase no final da obra, revelando o pavimento de um passeio pedonal,³ como que a sugerir continuidade, integrando o tema na normalidade do quotidiano: a vida continua.

Cada dupla página apresenta alternadamente um elemento ligado às vivências domésticas do gato (novelo, rato...), acompanhado do estribilho “o meu gato desapareceu”, e uma explicação sobre o desaparecimento do gato emitida pelos diferentes membros da família do narrador. À medida que o texto avança e que a esperança de encontrar o gato diminui, as explicações vão-se aproximando do desfecho “real” da narrativa.

Desta obra, emerge o tema difícil da morte, num registo que tem como destinatário preferencial a criança, com “piscadelas de olho” constantes ao adulto, num convite à reflexão sobre a forma como, por vezes, tende a ocultar determinadas realidades dos mais novos.

Para onde vamos quando desaparecemos?, escrito por Isabel Minhós Martins ([2011] 2014), aborda o tema da morte sob uma perspectiva distinta. Com o foco implicitamente direcionado para a morte das pessoas, a questão é ampliada de modo a poder ser integrada num todo, numa espécie de visão cosmogónica da existência.

² Normógrafo vazado, no Brasil (Nota do Editor).

³ No Brasil, “calçadão” é o nome dado à área pavimentada destinada a pedestres (Nota do Editor).

A preencher a capa da obra encontra-se, em grande destaque, o título-questão – *Para onde vamos quando desaparecemos?* Sob este título, um fundo azul pontuado por alguns recortes de nuvens, a sugerir o horizonte, e uma cadeia montanhosa representada a vermelho, constituem o cenário que se prolonga para a contracapa. Enquanto que o azul do céu nos remete para a resposta mais usual à questão, o vermelho das montanhas incorpora o estranhamento, o ingrediente que, a par do segmento textual escolhido para a contracapa, vai servir o anzol da curiosidade, para que o leitor, apesar do lado inevitavelmente sombrio da questão, não receie explorar as possibilidades de resposta à “grande pergunta que dá título a este livro” (Martins, [2011] 2014, contracapa).

As guardas iniciais, preenchidas com uma composição semi-abstrata, apresentam, a preto, uma linha que sugere uma estrada que, tendo nascido larga, se vai tornando mais estreita ao passar para a página seguinte. Podemos, por analogia, associar este elemento à linha / estrada da vida, uma vez que a mesma atravessa todas as páginas da obra, sendo ora larga ou estreita, ora reta ou sinuosa, com cruzamentos e desvios, ora visível ou escondida, acompanhando o leitor até às guardas finais, onde várias leituras são possíveis.

Tratando-se de um álbum, assistimos ao predomínio de texto icónico sobre texto verbal. No entanto, esta componente avoluma-se significativamente, dando lugar a segmentos textuais extensos, com vários parêntesis, contendo explicações ora de carácter mais filosófico, ora mais científico. Com efeito, uma pergunta com tão elevada carga de mistério obriga a várias reflexões, e, por conseguinte, a várias possibilidades de resposta. A componente pictórica consegue, ainda assim, ampliar, substancialmente, o leque de opções e de leituras, das quais destacamos a aproximação ao universo infantil e as possibilidades de preenchimento e atribuição de sentido à existência.

*Gato procura-se e Para onde vamos quando desaparecemos?:
da mediação à recepção*

A leitura destas obras em ambiente familiar teve por base estratégias assentes na importância da preservação da memória, corporizadas na recolha de histórias de vida familiar ou local.

A maioria das crianças envolvidas não havia ainda passado por experiências de perda próxima, motivo que terá levado, por um lado, a alguma resistência, por parte dos pais, à abordagem dos textos, sobretudo ao álbum *Para onde vamos quando desaparecemos?*, e, por outro, a certa dificuldade em compreender o desfecho de *Gato procura-se*, pois alguns dos participantes referiram a necessidade de voltar à obra para que a criança entendesse, efetivamente, que a personagem gato tinha morrido.

De um modo geral, notou-se que o tema é de mais difícil abordagem para o adulto do que para a criança, que parece, à semelhança da narradora, encarar o facto com alguma naturalidade. De acordo com os participantes, a leitura de *Gato*

procura-se conduziu à reflexão sobre a vida e o seu caráter de impermanência (tudo o que nasce, morre), tendo resultado na valorização do presente como “um presente”.

O facto de a maioria das crianças ter (ou ter tido) um animal de estimação facilitou a identificação. A partir da leitura foram construídos diferentes registos de memórias: um álbum para um cão que já tinha morrido e outro para um que ainda vivia, e um poema para um gato recentemente chegado à família. Nos trabalhos produzidos, destacamos o facto de a criança conservar e/ou querer registar essencialmente memórias boas, ligadas quer à afetividade, quer às “transgressões” praticadas pelos seus amigos animais.

A alusão às “sete vidas do gato” na obra de Ana Saldanha (2015) foi propícia à recolha de provérbios e expressões populares ligadas ao gato, um aporte significativo no que respeita à perpetuação do património popular e etnográfico.

Em relação ao álbum *Para onde vamos quando desaparecemos?*, os pais que o ousaram explorar conseguiram promover algumas reflexões e partilhar inquietações. À questão que dá corpo ao título, as crianças responderam que, se era para sempre, “iríamos para o céu”. Sobre esse “lugar”, contudo, não tinham opinião. A criança que havia perdido um avô e um cão referiu que “no céu seríamos estrelas”. Alguns elementos recorreram a fotografias dos seus antepassados (bisavós e trisavós) e partilharam algumas histórias de que se recordavam ou que lhes haviam sido contadas, integrando, assim, estes membros da família que já haviam “desaparecido” no *repositório* de memória coletiva da família, o local de onde não precisariam de desaparecer.

Parece-nos que o trabalho realizado em torno das obras que versam sobre esta delicada questão contribuiu para um progressivo desvelamento da mesma. Com efeito, ao mesmo tempo que é combatida a banalização do assunto, é criado o contexto para a sua gradual interiorização, e ainda é deixado espaço para o mistério e para o questionamento. Os efeitos do contacto com textos literários não se revelam, na sua maioria, no imediato, o que nos leva a crer que estes textos, embora alvo de uma abordagem mais comedida, a seu tempo revelarão os seus benefícios.

O bullying

As questões ligadas à diferença e à discriminação daí decorrentes, são, na literatura para a infância, aquelas que, em nosso entender, melhor explicitam a problemática do *bullying*, que pode assumir diferentes contornos. Tendo em conta os limites deste artigo, aquele sobre o qual incidiremos é o que se prende mais diretamente com a questão da troça.

Ao nível da produção portuguesa, destacamos a emblemática obra de António Mota ([1985] 2016), *O grilo verde*, um trabalho marcado pela discriminação de que é alvo o protagonista pelo facto de possuir cor e voz diferentes dos seus companheiros de horta. Já Luísa Ducla Soares (2006) em “O Primeiro Natal em Portugal”, conto que integra a coletânea *Há sempre uma estrela no Natal*, apresenta Irina, uma criança ucraniana, que, pelo facto de não dominar a língua do país que a acolhe, é alvo de discriminação e troça.

Uma abordagem diferente pode ser encontrada em trabalhos de Isabel Minhós Martins, como *O meu vizinho é um cão* (Martins, 2008b) e *És mesmo tu?* (Martins, 2008a). Essencialmente através do humor, que se traduz numa refinada crítica social no primeiro título e num hilariante jogo de alcunhas, que permitem reconhecer as personagens, no segundo, a autora lança sobre esta questão uma visão desconcertante.

Na categoria de álbum traduzido, um dos trabalhos mais representativos no tratamento da questão do *bullying* é a obra *Orelhas de borboleta*, de Luísa Aguilár ([2008], 2011), ilustrada por André Neves, que analisaremos com mais detalhe no âmbito deste tema.

Com a tónica colocada na “questão do preconceito e da discriminação, entre outros, de aspetos socioeconómicos” (Azevedo, 2011, p. 47), ela “retrata, com particular expressividade, a intolerância que, às vezes, caracteriza o comportamento infantil, conduzindo a problemas de integração” (Ramos, [s.d.]). Todavia, a forma como o tema é tratado, através do percurso evolutivo da personagem alvo de discriminação, Mara, permite ao leitor apropriar-se da força e do poder transformador das palavras, no que à valorização da diferença e construção da personalidade diz respeito.

A capa apresenta um grande plano da protagonista, onde são destacados o cabelo e o rosto, cuja expressão, associada ao cruzar das mãos, deixa antever alguma angústia e solidão. O título, ao fazer referência às “orelhas”, conduz o olhar do leitor para esta parte do corpo da menina, mecanismo propício à interrogação e à antecipação de informação, potenciadas pelo cenário que envolve Mara: um padrão florido a sugerir um jardim, do qual brotam flores e onde uma borboleta parece segredar algo à criança.

E é do alto que, efetivamente, começa a leitura, prometendo um desfecho positivo para a narrativa. As guardas, pintadas em tons de azul, a sugerir o horizonte, encontram-se pontuadas com borboletas que perseguem a menina que levantou voo do banco onde provavelmente se encontrava sentada, e da qual já só se vislumbra a parte inferior do corpo em movimento ascendente, a empurrar o leitor para a sua história, e a convidá-lo para voar consigo. Cá em baixo, ficou o banco vazio, um elemento que, ao longo da obra, vai servindo diferentes objetivos. Nas guardas iniciais, parece ter sido reservado para o leitor ocupar o seu espaço na obra.

O problema é apresentado logo na primeira dupla página do miolo onde um grupo de crianças, bastante diferentes entre si, pela cor da pele, pelo tipo de cabelo, pelo uso de acessórios como óculos, hostilizam Mara, a protagonista, dirigindo-lhe, em tom de troça, o insulto “A Mara é orelhuda!” (Aguilár, [2008] 2011), comportamento que provoca na vítima admiração, desolação e tristeza, emoções dadas a conhecer ao leitor pela expressividade e exuberância da ilustração de André Neves. É nas duas duplas páginas que se seguem que, com o auxílio da mãe, a protagonista vai aprender, através da força das palavras, a transformar cada insulto numa particularidade positiva que a distingue do grupo de crianças que a persegue e critica. As relações familiares assentes numa base de comunicação e proximidade entre adultos e crianças a respeito das atitudes perante a vida (Hoster Cabo; Ruiz Campos, 2013, p. 85), neste caso corporizadas pela relação mãe e filha, revelam-se, com efeito, cruciais

na superação da rejeição e na construção da autoestima, no percurso desta personagem.

O grupo de crianças, que persegue e insulta Mara, apresenta entre si características muito díspares, que, em contextos do mundo empírico estão comumente na origem de várias formas de *bullying*. A autora, porém, toca um aspecto diferente: Mara é discriminada devido à sua condição socioeconômica, que se afigura menos favorecida do que a das restantes crianças. Esta situação vai sendo revelada ora pelas ilustrações relativas aos diferentes espaços habitacionais, ora pela alusão ao vestuário roto e velho de Mara, ora pela ausência de objetos que se reportam ao universo escolar, como a mochila ou a carteira, ou, de forma mais evidente, à fome “A Mara tem as tripas a fazer barulho” (Aguilar, [2008] 2011). O motivo de discriminação escolhido pela autora parece, a nosso ver, muito ajustado ao público-alvo infantil da sociedade (ocidental) em que vivemos, onde as desigualdades socioeconômicas são, de facto, uma realidade com a qual a criança convive todos os dias.

Nesta obra, a protagonista aprende a arte de se defender com a palavra poética conseguindo mostrar, ao longo do seu percurso na narrativa, que a grandeza não está nos pertences materiais, que aliás lhe roubariam muito da liberdade de que usufrui. Efetivamente, enquanto a menina corre veloz e livre num plano superior, os seus colegas ficam presos ao chão debaixo do peso das mochilas e carteiras que carregam, uma imagem onde André Neves conseguiu representar muito bem, quase a roçar o ridículo, as consequências do apego material.

Orelhas de borboleta: da mediação à recepção

A leitura partilhada desta obra, entre pais e filhos, fez sobressair, por um lado, a componente jogo que emana do texto, e por outro, as questões de identificação. A exuberância da ilustração, o tema tratado, com o qual a totalidade dos pequenos leitores se identificou, e a expressividade que os pais conferiram à leitura, parecem ter sido os elementos responsáveis por terem feito as crianças regressarem ao livro várias vezes.

Efetivamente, todos os participantes referiram que a obra propiciou o diálogo e a reflexão sobre as situações e os motivos de troça. Desde o questionamento sobre se os filhos já haviam sido alvo de troça, e do motivo que esteve na origem desse comportamento, passando pelo alargamento da questão aos colegas da turma e da escola, até às atitudes / reações que por norma têm lugar mediante tal comportamento, as conversas foram ricas e, em alguns casos, surpreendentes para os próprios pais.

Os motivos de troça referidos pelas crianças prendiam-se essencialmente ao vestuário, com as dificuldades de aprendizagem ou atraso na realização de trabalhos, com a letra e com alguns apelidos. De acordo com os testemunhos dos participantes, o diálogo sobre este assunto, que assumiu uma certa seriedade, levou os pais a terem uma maior percepção da realidade escolar dos próprios filhos e daquilo que por vezes os angustiava, tendo, deste modo, contribuído para um acompanhamento

mais assíduo das emoções experimentadas pelos filhos, e de uma atuação mais assertiva.

Por outro lado, e sob o ponto de vista mais humorístico do assunto, a leitura da obra permitiu explorar, através do relato de vivências dos próprios pais, a capacidade de “nos rirmos de nós próprios”, enquanto ferramenta para enfrentar situações aparentemente menos agradáveis.

A abordagem a este álbum proporcionou ainda outras descobertas interessantes, como a busca das origens das alcunhas da própria família, sobre as quais nunca havia existido qualquer conversa, até à recolha de alcunhas nas localidades de cada um, tarefa que se reveste de grande riqueza patrimonial e etnográfica.

A criação de textos ao jeito do discurso presente na obra foi outro dos produtos que nos pareceu relevante, como aconteceu com uma família que explorou características de personagens da Disney: “O Pinóquio é narigudo!... / – Não, não... tem um nariz que sente os cheiros a quilómetros de distância”; “O Dumbo é orelhudo!... / – Não, não... tem apenas umas orelhas “leque” que o refrescam no verão!”, uma resposta ao texto reveladora do potencial afetivo e literário do álbum.

Conclusões

A exploração deste conjunto de obras revelou-se muito proveitosa, o que vem, por um lado, enfatizar a importância da crescente aposta na publicação de obras dentro destas temáticas, e, por outro, reforçar a necessidade de desenvolver trabalho de mediação junto da família.

Com efeito, a diversidade de estratégias sugeridas parece ter contribuído não apenas para o êxito da leitura dos temas difíceis na literatura infantil, mas também para o aumento de práticas de literacia familiar envolvendo o livro.

Assim, salienta-se a predileção pelas obras *O princípio* e *Orelhas de borboleta*. Em relação às obras que versavam sobre a temática da morte, embora não se tenha verificado uma fuga explícita ao tema, foram exploradas de acordo com as vivências e capacidade emocional de cada família para abordar o assunto.

Ao nível das práticas de literacia familiar que têm por base o livro, destacam-se a criação de textos, de artefactos 3D, o cruzamento de saberes curriculares com experiências “artísticas”, o conhecimento e/ou aprofundamento de tradições, o alargamento do repertório de textos populares. Um conjunto de experiências que, para além de contribuírem para que a leitura se assuma como um valor de família (Willingham, 2016), tem também implicações ao nível da articulação escola-família.

A ligação dos temas tratados nos textos literários à vida de cada família é outro dos aspetos que sobressai do trabalho levado a efeito. Destacamos a riqueza da partilha de histórias de vida das diferentes gerações (e até da comunidade), e o conseqüente conhecimento mais aprofundado dos elementos do agregado familiar entre si, gerados a partir da leitura partilhada. A própria qualidade do tempo passado entre pais e filhos parece subentender-se no testemunho dos participantes como conseqüência da concretização de algumas das sugestões fornecidas.

Referências bibliográficas

AGUILAR, L. *Orelhas de borboleta*. Ilustrações de André Neves. Tradução Elisabete Ramos. Matosinhos, Portugal: Kalandraka, [2008] 2011. Título original: *Orelhas de mariposa*.

AZEVEDO, F. Palavras e imagens que permitem interrogar o mundo. In: AZEVEDO, F. et al. (Coord.). *Globalização na literatura infantil: vozes, rostos e imagens*. Raleigh: Lulu, 2011. p. 45-54.

AZEVEDO, F.; BALÇA, Â.; SELFA, M. S. Os conflitos bélicos e a criança na literatura infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 1141-1156, out./dez. 2017.

BASTOS, G.; TOMÉ, M. C. Rostos de Narciso?: representações da homossexualidade na literatura infantojuvenil portuguesa. In: AZEVEDO, F. et al. (Coord.). *Globalização na literatura infantil: vozes, rostos e imagens*. Raleigh: Lulu, 2011. p. 127-148.

CARBALLEIRA, P. C. *O princípio*. Ilustrações de Sonja Danowski. Tradução de Elisabete Ramos. Matosinhos, Portugal: Kalandraka, 2012.

CHAMBERS, D. H. *Uma longa viagem*. Ilustrações de Federico Delicado. Matosinhos, Portugal: Kalandraka, 2018.

DEBUS, E. S. D. A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.] v. 12, n. 1, p. 141-156, jan./abr. 2012.

FORTES, A. *Fumo*. Ilustrações de Joanna Concejo. Tradução Dora Batalim Sottomayor. Pontevedra: Oqo, 2008.

GOMES, J. A. *Conto estrelas em ti: 17 poetas escrevem para a infância*. Ilustrações de João Caetano. Porto: Campo das Letras, 2000.

GOMES, J. A. A paz e a guerra: factos e ficções. *Malasartes: Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, Porto, n. 20, p. 34-37, 2010.

HOSTER CABO, B.; RUIZ CAMPOS, A. M. Valores en la literatura infantil actual. In: ALVAREZ LEDO, S.; FERREIRA BOO, C.; NEIRA RODRÍGUEZ, M. (Ed.). *De la literatura infantil a la promoción de la lectura*. Madrid: CEU, 2013. p. 68-91.

INNOCENTI, R. *Rosa branca*. Matosinhos, Portugal: Kalandraka, 2018.

LAMPERT, J.; WALSH, K. 'Keep telling them until someone listens': understanding prevention concepts in children's picture books dealing with child sexual abuse. *Children's Literature in Education*, [s.l.], v. 41, n. 2, p. 146-167, June 2010.

LESNIK-OBERSTEIN, K. *Children's literature: criticism and the fictional child*. Oxford: Clarendon Press, 1994.

LETRIA, J. J. *A guerra*. Ilustrações de André Letria. Lisboa: Pato Lógico, 2018.

MAGALHÃES, A. *Três histórias de amor*. Ilustrações de António Modesto. Porto: Asa, 2003.

MAGALHÃES, A. *O brincador*. Ilustrações de José de Guimarães. Porto: Asa, 2005.

MAGALHÃES, A. *Um problema muito enorme: novíssimos contos da mata dos medos*. Ilustrações de Cristina Valadas. Alfragide: Texto, 2008.

MAGALHÃES, A. *O senhor pina*. Ilustrações de Luiz Darocha. Porto: Assírio & Alvim, 2013.

MAGALHÃES, A. *Poesia-me!* Ilustrações de Cristina Valadas. Porto: Asa, 2016.

MARTINS, I. M. *És mesmo tu?* Ilustrações de Bernardo Carvalho. Oeiras: Planeta Tangerina, 2008a.

MARTINS, I. M. *O meu vizinho é um cão*. Ilustrações de Madalena Matoso. Oeiras: Planeta Tangerina, 2008b.

MARTINS, I. M. *Para onde vamos quando desaparecemos?* Ilustrações de Madalena Matoso. Carcavelos: Planeta Tangerina, [2011] 2014.

MATEOS, M. C. *Migrando*. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

MCDANIEL, C. Children's literature as prevention of child sexual abuse. *Children's Literature in Education*, v. 32, n. 3, p. 203-224, Sept. 2001.

MENDES, T. L. F. A morte dos avós na literatura infantil: análise de três álbuns ilustrados. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1113-1127, out./dez. 2013.

MÉSSSEDER, J. P. *Que luz estarias a ler?* Ilustrações de Ana Biscaia. [Coimbra: Xerefe Edições], 2014.

MÉSSSEDER, J. P. Uma casa faz-se por dentro. In: SILVA, S. R.; RIBEIRO, J. M. (Org.). *A escrita para a infância de João Pedro Mésseder ou como trocar as voltas ao silêncio*. Porto: Tropelias & Companhia, 2015. p. 135-148.

MOTA, A. *O grilo verde*. Ilustrações de Elsa Navarro. Porto: Asa, [1985] 2016.

RAMOS, A. M. *Casa da leitura: ficha*. [S.d.]. Disponível em: <http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_lm_fichaLivro&id=1295>. Acesso em: 5 maio 2017.

RAMOS, A. M. (Org.). *Dia internacional do livro infantil e Hans Christian Andersen*. Lisboa: Casa da Leitura, 2007.

RAMOS, A. M. *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropelias & Companhia, 2012.

RAMOS, A. M. Contornando o silêncio: a guerra colonial na LIJ portuguesa. In: FERNANDEZ, M. et al. (Coords.). *De como a literatura para a infância e a juventude "é chamada à guerra": reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal*. Porto: Tropelias & Companhia, 2015. p. 95-106.

RUBIM, R. S. S.; SILVA, J. S. Literatura infantil e protocolos de leitura: uma análise de *Mamãe nunca me contou*, de Babette Cole. *Revista de Letras Norte@mentos*, Sinop, v. 10, n. 21, p. 196-210, jan./jun. 2017.

SALDANHA, A. *Gato procura-se*. Ilustrações de Yara Kono. Alfragide: Caminho, 2015.

SANNA, F. *A viagem*. Lisboa: Fábula, 2018.

SILVA, S. R. *Encontros e reencontros: estudos sobre literatura infantil e juvenil*. Porto: Tropelias & Companhia, 2010.

SOARES, L. D. *O soldado João*. Ilustrações de Zé Manel. Lisboa: Estúdios Cor, 1973.

SOARES, L. D. *Há sempre uma estrela no Natal*. Ilustrações de Fátima Afonso. Porto: Civilização, 2006.

SOARES, L. D. *A cavalo no tempo*. Porto: Porto Editora, [2003] 2016.

WILLINGHAM, D. T. *Educando niños lectores: lo que padres y maestros pueden hacer*. [S.l.]: Teell, 2016.

ZEE, R. V. *História de Erika*. Ilustração de Roberto Innocenti. Tradução de Alexandre Faria. Matosinhos, Portugal: Kalandraka, 2007.

Lúcia Maria Barros, doutora em Estudos da Criança, especialidade de Literatura para a Infância, pela Universidade do Minho (Braga, Portugal); docente de Literatura Infantojuvenil (departamento de Artes, Design e Humanidades) no ensino superior; professora bibliotecária e professora de francês no 3º ciclo do ensino básico; formadora de professores (Educação Literária, Formação de Leitores e Mediadores, Didáticas do Português, Literatura Infantil e Juvenil e Bibliotecas Escolares); autora e coordenadora do Programa Educação Literária na Família (ELF); investigadora (CIEC-IECUM).

luciamfrbarros@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-7373-7570>

Fernando Azevedo, doutor em Ciências da Literatura, é professor associado com agregação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Braga, Portugal), onde é o responsável pela regência de unidades curriculares de pós-graduação nas áreas da Literatura Infantil e Juvenil, Didática e Formação de Leitores. É diretor do curso de doutoramento em Estudos da Criança e membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), sendo o responsável pela linha de pesquisa “Produções Culturais para as Crianças”. Integra o Observatório de Literatura Infantojuvenil (OBLIJ) e a Rede Internacional de Universidades Leitoras (RIUL).

fraga@ie.uminho.pt

Recebido em 2 de abril de 2019

Aprovado em 26 de julho de 2019

Contos tradicionais e as crianças: diálogos entre Portugal e Brasil

Claudia Leite Brandão

Ângela Balça

Resumo

O conto tradicional é marcado por características da narratividade e, por nascer da oralidade, é considerado um gênero importante que proporciona a leitores e ouvintes a inserção no mundo da literatura. Ademais, integra a cultura e o imaginário das pessoas, acompanhando-as ao longo do tempo. Pretende-se atribuir visibilidade ao gênero, com o objetivo de refletir acerca desse patrimônio cultural, por meio de análise do conto *Caldo de pedra*, na versão portuguesa, recolhida por Teófilo Braga, no século 19, e ainda na releitura em português de Portugal, escrita por Alice Vieira (2018) e ilustrada por Vanda Romão. Lançar-se-ão olhares, também, sobre a versão em português do Brasil, escrita por Ana Maria Machado (2004) e ilustrada por Odilon Moraes. Desse modo, importa reiterar que, para a seleção do conto, considera-se como mote Teófilo Braga, em sua obra *Contos tradicionais do povo português*. O procedimento metodológico baseia-se na revisão de literatura, com obras que versam sobre o tema referido. Norteia-se a construção deste artigo com base na concepção de que esse gênero atua, significativamente, na formação e ampliação do repertório da criança, seja leitora ou ouvinte.

Palavras-chave: conto tradicional; literatura infantil; leitor; leitura.

Abstract

Children and traditional short stories: dialogues between Portugal and Brazil

Characteristics of narrativity leave a mark on the traditional short story which, arising from orality, becomes relevant as a genre that offers readers and listeners a way into the literary world. Thus, it integrates people's culture and imagination, accompanying them over time. This paper raises the visibility of traditional short stories, in order to reflect on this cultural heritage, through an analysis of the Portuguese version of the short story Caldo de pedra, gathered by Teófilo Braga, in the 19th century; and of the Portuguese from Portugal re-telling of this story written by Alice Vieira (2018) and illustrated by Vanda Romão. The Brazilian Portuguese version, written by Ana Maria Machado (2004) and illustrated by Odilon Moraes, will also be analyzed. Thus, it is important to reconfirm that, for the selection of this short story, this study takes as grounding Teófilo Braga's work – Contos Tradicionais do Povo Português. The literature review substantiates this methodological procedure, with writings that discuss the theme. This work is developed under the concept that traditional short stories significantly influence children's education and knowledge improvement, whether as reader or listener.

Keywords: traditional short story; children's literature; reader; reading.

Resumen

Cuentos tradicionales y los niños: diálogos entre Portugal y Brasil

El cuento tradicional está marcado por características de la narratividad y, por nacer de la oralidad, es considerado un género importante que proporciona a lectores y oyentes la inserción en el mundo de la literatura. Además, integra la cultura y el imaginario de las personas, acompañándolas a lo largo del tiempo. Por lo tanto, este artículo pretende asignar visibilidad a los cuentos tradicionales, con el fin de reflexionar sobre este patrimonio cultural, por medio del análisis del cuento Caldo de Pedra, en la versión portuguesa, recogida por Teófilo Braga, en el siglo 19, y también en la relectura en portugués de Portugal, escrita por Alice Vieira (2018) e ilustrada por Vanda Romão. Se enfocará, también, acerca de la versión en portugués de Brasil, escrita por Ana María Machado (2004) e ilustrada por Odilon Moraes. De ese modo, es importante reiterar que, para la selección del cuento, este estudio tiene como tema Teófilo Braga, en su obra Cuentos tradicionales del pueblo portugués. El procedimiento metodológico se basa en la revisión de literatura, con obras que versan sobre el tema referido. Se orienta la construcción de este trabajo por medio de la concepción de que los cuentos tradicionales actúan, significativamente, en la formación y ampliación del repertorio de los niños, sea lector u oyente.

Palabras clave: cuento tradicional; literatura infantil; lector; lectura.

Introdução

Os contos tradicionais são imensamente simpáticos às crianças, e já Platão os considerava como um excelente meio de educação. (Braga, 1999, p. 9).

O conto tradicional é marcado por características da narratividade e, por nascer da oralidade, é considerado um gênero importante que proporciona a leitores e ouvintes a inserção no mundo da literatura. Ademais, integra a cultura e o imaginário das pessoas, acompanhando-as ao longo do tempo. Segundo Azevedo (2007, p. 2), contos tradicionais

[...] são típicas expressões de culturas orais (sem escrita), ou seja, culturas que não contam com recursos para fixar informações. De narrador em narrador, guardados, através dos séculos, na plasticidade da memória e da voz, viajaram para todos os lados sendo disseminados pela transmissão boca a boca.

Diante disso, diferentes narrativas percorrem e influenciam uma diversidade de culturas. Cascudo (2014) ressalta que quando os portugueses emigraram para o Brasil trouxeram o seu “mundo em sua memória” e o mesmo aconteceu com os indígenas e os africanos. Complementarmente, Sales (2014) expõe que a literatura tradicional brasileira é composta por três etnias – a branca, a negra e a indígena – para formar a memória que se estende desde as sociedades pré-colombianas até o povo atual. É pertinente explicitar que o conceito de literatura tradicional abordado neste estudo é aquele apresentado no *E-Dicionário de Termos Literários*:

[...] textos transmitidos de geração em geração, resultado de uma “criação colectiva”, no sentido em que se desconhece o seu autor e em que sofreram ao longo dos tempos alterações que podem atingir diferentes níveis dos textos – nível estrutural, semântico, estilístico, vocabular – podendo dar origem a versões diferentes do texto tradicional. (Pires, 2009).

Com isso, para além do conto, outras manifestações, como folclore, mitos e lendas, adaptaram-se umas às outras e, utilizando elementos locais, aclimataram-se nesse solo. Balça (2015, p. 28) aponta que “os contos tradicionais estão presentes em diversos pontos do globo, distantes geograficamente, mas que apresentam uma similitude enorme”.

Candido (2010) afirma que a literatura brasileira foi gerada no seio da literatura portuguesa. Outra influência é atribuída ao início das edições de livros para crianças, pois “a maior parte da literatura infantil e praticamente todos os livros para as crianças menores vinham de Portugal; e mesmo a pequena parte produzida no Brasil ainda seguia, na linguagem, os usos da pátria-mãe” (Hallewell, 2005, p. 274). Assim, uma diversidade de contos tradicionais coletados por Teófilo Braga, no século 19, em Portugal, encontrou acolhida e repercutiu na cultura brasileira. Cabe destacar dois autores que deixaram um enorme legado da literatura tradicional entre Portugal e Brasil: Braga (1999), com sua obra *Contos tradicionais do povo português*, e Cascudo (2014), com a coletânea *Contos tradicionais do Brasil*.

Em função disso, este artigo pretende atribuir visibilidade aos contos tradicionais, com o objetivo de refletir acerca desse patrimônio cultural, por meio

de análise do conto *Caldo de pedra*, na versão portuguesa, recolhida por Teófilo Braga, no século 19, e ainda na releitura em português de Portugal, escrita por Alice Vieira (2018) e ilustrada por Vanda Romão. Lançar-se-ão olhares, também, sobre a versão em português do Brasil, escrita por Ana Maria Machado (2004) e ilustrada por Odilon Moraes.

Alguns critérios foram utilizados para as escolhas das releituras. A obra *Histórias tradicionais portuguesas*, de Alice Vieira (2018), foi selecionada por fazer parte do catálogo dos livros recomendados para crianças de 6 a 8 anos de idade, em Portugal, no Plano Nacional de Leitura (PNL),¹ de 2018. Já a obra *Histórias à brasileira: Pedro Malasartes e outras*, recontadas por Ana Maria Machado (2004), também foi escolhida por ter feito parte de um programa de incentivo à leitura no Brasil, pois, em 2005, foi distribuída pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)² para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

A versão em português de Portugal, escrita por Alice Vieira (2018) e ilustrada por Vanda Romão, com o título *Histórias tradicionais portuguesas*, apresenta duas narrativas populares: *A sopa da pedra* e *O ladrão debaixo da cama*. A escritora é considerada uma das mais importantes autoras portuguesas de literatura infantil e juvenil, tanto que já recebeu vários prêmios literários e suas obras são traduzidas para várias línguas. Convergente a isso, destacamos que, em 2016, o título *Meia hora para mudar a minha vida* foi considerado o melhor livro de literatura em língua portuguesa e recebeu o prêmio Henriqueta Lisboa, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), no Brasil.

A escritora Ana Maria Machado e o ilustrador Odilon Moraes lançaram, em três volumes, as *Histórias à brasileira*, trazendo contos tradicionais que fazem parte da cultura brasileira. O texto da contracapa da obra esclarece que “o projeto nasceu do desejo da autora de contar, com suas palavras, as histórias que havia escutado de seus pais e da avó”, e na apresentação do livro, a escritora explica que é oriunda “de uma família em que se contava muita história. Com ou sem livro. E os repertórios variavam muito, de acordo com o contador” (Machado, 2004). Ana Maria Machado tem centenas de livros publicados e diversos prêmios literários, como Jabuti, Machado de Assis e Hans Christian Andersen.

Curiosamente, além das várias produções literárias e premiações, Vieira e Machado possuem outras familiaridades entre si, pois as duas inicialmente eram jornalistas e, em certo período de suas vidas, fizeram a opção pela escrita de livros. De fato, temos, assim, obras com autorias renomadas no contexto das produções literárias, em Portugal e no Brasil, seja para o público infantil, juvenil, ou até mesmo adulto.

¹ O PNL tem como finalidade elevar os níveis de *literacia* dos portugueses e, por isso, é uma iniciativa governamental sob a responsabilidade do Ministério da Educação, do Ministério da Cultura e do Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares.

² O PNBE foi uma ação governamental de 1997 a 2017 que tinha como finalidade a distribuição de obras literárias para as escolas públicas brasileiras.

Conto tradicional: encontro entre memória e imaginação

O valor do conto não é apenas emocional e delicioso, é uma viagem de retorno ao país da infância. (Casculo, 2014, p. 5).

A escolha do subtítulo parte do princípio defendido por Casculo (2014, p. 6) de que o conto, como gênero narrativo, é o ponto de encontro entre a memória e a imaginação, visto que a memória preserva os traços gerais e a imaginação vai modificando e ampliando “por assimilação, enxertos ou abandonos de pormenores, certos aspectos da narrativa”. O autor expõe que o conto tradicional “revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos” (Casculo, 2014, p. 6).

De modo geral, os contos tradicionais integram a cultura e o imaginário das pessoas, acompanhando-as de forma atemporal. Um mesmo conto pode ser narrado de diferentes formas, depende de quem conta e da relação entre narrador, narrativa e público. Segundo Coelho (2000), mesmo gerados em épocas diferentes, embora venham sendo reescritos ou readaptados através dos tempos, os contos preservam, em sua visão de mundo, os valores básicos do momento em que surgiram, ou seja, transmitem determinados valores ou normas a serem respeitados de forma coletiva ou inseridos no comportamento individual.

Por meio dos contos, crianças, jovens e adultos podem se inserir no contexto cultural de um povo para conhecer outras culturas e, principalmente, para reconhecer a sua. No entendimento teórico de Candido (2010, p. 83), a literatura, principalmente por sua função humanizadora, é uma forma de expressão que manifesta as emoções e a visão de mundo de indivíduos e grupos. Conforme o autor:

A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. (Candido, 2010, p. 83).

Em outras palavras, Balça (2015, p. 29) ressalta que é mediante as reescritas desses textos que nos apropriamos de parte do imaginário subjacente do nosso mundo. Esse imaginário nos permite sentir pertencentes a um determinado universo, “daquele e não de outro, partilhando ideias, valores, sentimentos, formas de ser, formas de estar, formas de ler o mundo”.

Diante do exposto, para este estudo, destacamos o conto *Caldo de pedra*, uma narrativa recuperada da tradição oral por Teófilo Braga, na cidade do Porto, em Portugal, no século 19.

A narrativa centra-se em um frade que andava ao peditório e, ao chegar à casa de um lavrador, por estar com muita fome, pediu comida. O senhor da casa não quis lhe dar nada. Com isso, o frade disse:

– Vou ver se faço um caldinho de pedra. E pegou numa pedra do chão, sacudiu-lhe a terra e pôs-se a olhar para ela para ver se era boa para fazer um caldo. As pessoas da casa ficaram rindo e o frade perguntou: – Então nunca comeram caldo de pedra? Só lhes digo que é uma coisa muito boa. (Braga, 1999, p. 209).

O que o frade queria era deixá-los curiosos para o seu preparo. Ao começar, a única coisa que tinha era a pedra, então, logo pediu uma panela emprestada. Depois, a cada passo, mais ingredientes (sal, couve, chouriço, pão) eram solicitados, até que resultou em um excelente caldinho. Quando estava finalizado o caldo: “Comeu e lambeu o beijo; depois de despejada a panela, ficou a pedra no fundo; a gente da casa, que estava com os olhos nele, perguntou-lhe: – Ó senhor frade, então a pedra?” (Braga, 1999, p. 209). O frade simplesmente respondeu que a pedra ele lavava e carregava para outra vez poder comer onde não lhe dessem comida.

O conto apresenta dois fatos: um frade com muita fome e a sua esperteza para lidar com a situação. Para Castañeda (2005, p. 36), nesse tipo de conto, verifica-se que a intenção, “em razão da comicidade, pode ser mais profunda que o simples destaque daquilo que se repreende ou reprova, e que essa forma nem sempre significa zombaria, mas também um meio de se passar da tensão à distensão, ao relaxamento”.

Essa narrativa se enquadra, na classificação de Braga (1999) e Cascudo (2014, p. 12), como facécia, ou seja, “contos para fazer rir, patranhas, muitas vezes revelam extrema crueldade e profundos preconceitos”. Em relação à narrativa, o conto se caracteriza como forma simples porque resulta de uma “criação espontânea” e, a partir do surgimento anônimo, passa a circular entre os povos (Coelho, 2000).

A circulação dos contos populares entre os povos, de boca em boca, muitas vezes, caracteriza-se como marca cultural de determinada localidade. Em Portugal, na cidade de Almeirim, a *sopa da pedra* é considerada a sopa típica portuguesa, a designação está associada ao conto tradicional. Por conta da popularidade da tradição, nessa cidade, todos os anos acontece um festival de vários dias, no final de agosto ou início de setembro, e, no site da Câmara Municipal de Almeirim, encontra-se a receita oficial (Quadro 1) e a descrição do conto.

Quadro 1 – Receita oficial da sopa da pedra de Almeirim

INGREDIENTES	MODO DE FAZER
<ul style="list-style-type: none"> - 2,5 l de água - 1 kg de feijão vermelho - 1 orelha de porco - 1 chouriço de carne - 1 chouriço de sangue (morcela) - 200 g de toucinho - 2 cebolas - 2 dentes de alho - 700 g de batatas - 1 molho de coentros - Sal, louro e pimenta a gosto 	<p>Ponha o feijão a demolhar de um dia para o outro. De véspera escale e raspe a orelha de porco de modo a ficar bem limpa.</p> <p>No próprio dia, leve o feijão a cozer em água, juntamente com a orelha, os enchidos, o toucinho, as cebolas, os dentes de alho e o louro. Tempere de sal e pimenta. Junte mais água, se for necessário. Quando as carnes e os enchidos estiverem cozidos, tire-os do lume e corte-os em bocados.</p> <p>Junte, então, à panela as batatas, cortadas em cubinhos e os coentros bem picados.</p> <p>Deixe ferver lentamente até a batata estar cozida. Tire a panela do lume e introduza as carnes previamente cortadas.</p> <p>No fundo da terrina onde vai servir a sopa coloque uma pedra bem lavada.</p>

Fonte: Almeirim (2018).

Existe um contraponto no preparo da sopa com o conto, pois, neste, a pedra inicia a preparação da sopa, enquanto, na receita, ela é colocada no fim.

No Brasil, para este estudo, não encontramos a origem da escrita da recolha do conto *Caldo de pedra*. Realizamos o mapeamento em alguns materiais, como *Contos da carochinha*, de 1894, escrito por Figueiredo Pimentel, e *Contos populares brasileiros*, de 1916, republicado em 2014, de autoria de Lindolfo Gomes; porém, não obtivemos sucesso na localização do registro.

Vários estudos, materiais didáticos e literários apontam que o conto foi recolhido por Luís da Câmara Cascudo (2014) e estaria registrado na coletânea *Contos tradicionais do Brasil*; todavia, procuramos em diferentes obras do referido autor e não encontramos o registro do conto. A pesquisa, inclusive, foi realizada com auxílio de uma profissional do Instituto Câmara Cascudo – Ludovicus, na cidade de Natal, Rio Grande do Norte.³ Entretanto, a falta dessa informação não retira o mérito da escolha do conto, pois como afirma Azevedo (2007, p. 2), “os contos populares são tão ricos, multifacetados e complexos” que a pretensão em identificar a sua verdadeira origem costuma ser perda de tempo.

As releituras dos contos tradicionais se espalharam por diferentes localidades do continente, em diversos campos da arte (pintura, música, cinema) e no universo midiático (jogos, desenhos, *blogs*). No entanto, neste trabalho, o nosso interesse recaí apenas sobre as versões apresentadas no livro impresso, cujos sujeitos leitores são/serão as crianças. Ao considerar a situação, Ramos (2016, p. 36) discorre que, a partir dos anos 1970 e 1980, publicam-se, com mais assiduidade, para o público infantil, obras com “a reescrita da tradição oral, tanto em termos de procura de fidelidade e de divulgação dos textos [quanto] por meio das versões e das adaptações em que se distinguem [...]”.

Para Cecília Meireles (2016, p. 64):

Insistimos na permanência do tradicional na literatura infantil, tanto oral quanto como escrito, porque por ele vemos um caminho de comunicação humana desde a infância que, vencendo o tempo e as distâncias, nos permite uma identidade de formação. Por essa comunhão de histórias, que é uma comunhão de ensinamentos, de estilos de pensar, moralizar e viver, o mundo parece tornar-se fácil, permeável a uma sociabilidade que tanto se discute.

Por conseguinte, apresentamos as versões do conto tradicional, com base na perspectiva da adaptação para crianças. Nas palavras de Ramos e Panozzo (2015, p. 88),

a adaptação é uma peculiaridade que está na origem do gênero literatura infantil, já que as primeiras histórias destinadas aos infantes eram recontadas visando à criança, a partir de contos populares que circulavam entre os adultos ou mesmo simplificadas a partir de obras clássicas. As obras adaptadas, em geral, chegam ao leitor por meio da forma narrativa [...].

Nessa direção, a narrativa *A sopa da pedra* é uma releitura contemporânea e traz um diferencial, tanto na estrutura do texto quanto na composição das imagens.

³ Instituto Câmara Cascudo – Ludovicus. Disponível em: <<http://www.cascudo.org.br/acervos/bibliografico>>.

A escritora Alice Vieira não utiliza o recurso narrativo “conta-se que”, “era uma vez”, para começar a história. O texto se inicia, conforme se pode perceber, com um ato poético, ao ressaltar as pessoas que “nunca se sentem bem quando estão muito tempo no mesmo lugar. Se há muitas árvores – têm saudades do mar. Se há muito mar – têm saudades das montanhas. Se há muitas montanhas – têm saudades das planícies. E por aí fora. Frei Gil era uma dessas pessoas” (Vieira, 2018, p. 3).

Outra contraposição entre as versões é que, no *Caldo de pedra*, o frade faz um papel de pedinte e, n’*A sopa de pedra*, frei Gil não quer ser visto como pedinte, quer usar o “encantamento” da pedra para conseguir a comida. Sobre a questão da fome, Coelho (2000) estabelece que o motivo da efabulação, na maioria das vezes, é desenvolvido com base em três necessidades humanas: fome, sexo e poder, motivos que surgem nas narrativas primordiais; no entanto, persistem através dos séculos até os dias atuais, e, o que se altera é a representação simbólica e a reação das personagens.

A primeira imagem da obra *A sopa de pedra* é a de frei Gil saindo do mar. Por meio dela, percebemos que o personagem tem um semblante calmo e amável. Associando o início poético da narrativa às imagens e à nomeação do protagonista, notamos que essa nova versão desconstrói o frade astuto e ardiloso apresentado no *Caldo de pedra*, de Braga (1999).

A narrativa de *A sopa de pedra* traz o conflito da fome de maneira delicada. A senhora que atende o frei Gil demonstra prontidão para lhe dar esmola. Nenhum dos personagens é caracterizado com falas ou gestos de desdenho ou maldade, até o som das palavras soa com ar de delicadeza (“um favorzinho...”).

- Precisa de alguma coisa, irmão? Esta casa é pobre, mas nunca deixámos de dar uma esmola a quem nos bate ao ferrolho!!
- Obrigado, essas são palavras de uma alma boa! – disse frei Gil. – Mas não bati à porta para pedir esmola. Queria apenas pedir um favor. Um favorzinho.... Coisa de nada. (Vieira, 2018, p. 3).

A velha não apresenta nome na história, mas, em todo o enredo, demonstra-se amigável, alegre, caridosa e inocente. Inclusive, diverte-se, pois não vê a hora de contar para sua comadre a proeza do frei em fazer a sopa da pedra: “Água quente e uma pedra... – murmurava a velha. – Quem havia de dizer que era o suficiente para fazer sopa! Quando a comadre Cremilde souber, nem vai acreditar!” (Vieira, 2018, p. 11).

Ramos (2016, p. 37) reitera que a reescrita da tradição oral tem buscado a recriação de universos próximos dos infantis, com um “[...] domínio mais realista, os percursos, em diferentes modos, são feitos pela via de introspecção, com valorização do olhar, dos afetos, dos universos familiares e das vivências quotidianas”.

A versão de Vieira (2018), em relação ao texto de Braga (1999), apresenta a mesma estrutura, o mesmo esquema narrativo, entretanto, destaca-se por complementos que se manifestam no texto e nas ilustrações. Por exemplo, o frei Gil demonstra mais atributos religiosos que o frade da versão portuguesa. Pensamos

que a esperteza evidenciada na narrativa de Braga (1999), aparentemente, não condiz com uma personalidade religiosa.

Frei Gil tem a mesma ação, que é utilizar o pretexto da pedra para angariar os ingredientes da sopa, porém, a desenvoltura do protagonista é outra, a caracterização do enredo é mais detalhada e as imagens passam a sua vivência religiosa, ou seja, as ilustrações possibilitam conhecer o personagem. Sobre a personalização dos frades nos dois enredos, é pertinente destacar que, “na maioria das vezes, os contos populares, ou de encantamento, não obedecem a uma *moral de princípios*. Em tese, a moral corresponde a um conjunto de normas de comportamento destinadas a regular as relações entre os indivíduos” (Azevedo, 2007, p. 3).

Para dar sequência, em função da intenção do texto, agora destacamos a versão em português do Brasil, *Pedro Malasartes e a sopa de pedra*, escrita por Ana Maria Machado (2004) e ilustrada por Odilon Moraes.

Cascudo (2014, p. 25) assegura que “as histórias mais populares no Brasil não são as mais regionais ou julgadamente nascidas no país, mas aquelas de caráter universal, antigas, seculares, espalhadas por quase toda a superfície da terra”. É por esse caráter universal que queremos iniciar falando do personagem Pedro Malasartes, o protagonista da releitura na versão em português do Brasil. Cascudo (2014) revela que em 1882, na obra *Tradições populares de Portugal*, José Leite de Vasconcellos registrou uma história tradicional sobre aventuras de Pedro Malasarte, dizendo que era barbeiro e, com isso, cortava a língua do ladrão que estava guardando o jantar, pois tinha a intenção de comer a refeição.

Malasartes é um personagem descarado e cheio de malandragem que, por meio da esperteza, enganava e trapaceava as pessoas. Ele está presente em diferentes culturas, “Malasarte português, Urdemales espanhol, é um centro de interesse reunindo histórias de muitas origens, castelhanas, francesas, italianas” (Cascudo, 2014, p. 194). No entanto, mesmo com as adaptações culturais, a esperteza sempre está presente para o sucesso das suas artimanhas e o êxito em suas trapagens. Na obra *Contos da carochinha*, Pimentel (1894, p. 29), com o conto *Pedro Malasartes*, faz uma caracterização para o personagem: “Pedro Malasarte ou Pedro das Malas Artes era assim chamado devido às inúmeras travessuras e mais artes que vivia a fazer para desespero da sua família. Desde muito pequeno o Pedrinho foi levado da breca, incorrigível”. Já Cascudo (2014, p. 180), no conto *Seis aventuras de Pedro Malazarte*, atribuiu outros adjetivos, como “este tão astucioso e vadio”, “ardiloso por natureza”.

Cascudo (2014, p. 295) ainda comenta que o nome “Pedro é de ‘São Pedro’, dado como personagem astuto, um Sancho religioso, como o comparou Teófilo Braga”. Malasartes traz um perfil caipira, rural, morador da roça. Ao primeiro olhar, o personagem quer demonstrar ingenuidade, no entanto, o que existe em seu caráter é uma verdadeira esperteza e astúcia, o famoso espertinho com cara de bobo. Para Coelho (2000, p. 179), “a esperteza/astúcia inteligentes vencem a prepotência e a força bruta; inclusive através de atos que julgados rigorosamente são desonestos, mas desculpados pela moral prática”.

O conto *Pedro Malasartes e a sopa de pedra* traz em seu início a marca das histórias tradicionais, ou seja, a voz do contador de histórias que Coelho (2000) assinala como o elo entre a situação narrada e o leitor: "Um dia, Pedro Malasartes vinha pela estrada com fome e chegou a uma casa onde morava uma velha pão dura" (Machado, 2004, p. 20). Encontramos essa mesma peculiaridade no texto de Braga (1999), pois se inicia com "um frade". Assim, percebemos que os contos se assemelham pelo recurso narrativo utilizado para sua transmissão e pela indeterminação deixada para o tempo (um dia) e para o personagem (um frade).

Sobre a maneira de adentrar na narrativa, Ana Maria Machado (2004) é mais direta, já que na primeira frase revela o motivo da história: a fome e a velha avarenta. Em sequência, utiliza o diálogo para caracterizar o personagem Pedro Malasartes:

- Sou um pobre viajante faminto e cansado. Venho andando de muito longe, há três anos, três meses, três semanas, três dias, três noites, três horas...
- Pare com isso e diga logo o que quer - interrompeu a mulher.
- É que estou com fome. Será que a senhora podia me ajudar?
- Não tem nada de comer nesta casa - foi logo dizendo a velha. (Machado, 2004, p. 20).

Aqui, como se vê, configura-se um personagem em uma situação sofrida, que expõe suas condições de "faminto" e "cansado" e, em seguida, reafirma que está "com fome" para investir e tentar garantir o seu pedido de ajuda. Como se constata, ele não consegue sensibilizar a velha e fica nítido o perfil dela de avarenta, sem valor humanitário. Após esse primeiro diálogo, o narrador descreve o cenário apontando os bens do local, para deixar mais clara a caracterização da velha.

102

Ele olhou em volta, viu um curral *cheio* de vacas, um galinheiro *cheio* de galinhas, umas gaiolas *cheias* de coelhos, um chiqueiro *cheio* de porcos. E mais uma horta muito bem cuidada, um pomar com árvores *carregadinhas* de frutas, um milharal *viçoso*, uma roça de mandioca. (Machado, 2004, p. 20 - grifo nosso).

Notamos que o uso de adjetivos de intensidade no trecho dá ênfase à quantidade de bens que a personagem (velha) possui e que, mesmo tendo muito, diz não haver na casa nada de comer. Com isso, Malasartes, que já explicamos que de bobo não tem nada, dá um jeito para mudar a situação e iniciar sua enganação.

- Não, a senhora entendeu mal. Eu não preciso de comida, não. Só queria era uma panela emprestada e um pouco d'água. Se a senhora me deixar usar seu fogão, eu já estou satisfeito. Porque aqui no chão tem muita pedra, e isso me basta. Eu faço uma sopa de pedra maravilhosa e nunca preciso de mais nada, já fico de barriga cheia. (Machado, 2004, p. 20-21).

A atitude do protagonista visa a uma aproximação da velha e, ao mesmo tempo, ao início de seu "truque" para conseguir o que deseja. No entanto, ele quer causar interesse na senhora, sem que ela perceba que será enganada. Como já vimos, nas três obras analisadas, após a apresentação da proposta de fazer o caldo ou a sopa de pedra para a personagem colaboradora (dona de casa, velhota e velha), era o momento de surpresa, curiosidade, espanto e dúvida: "sopa de pedra?" (Machado, 2004, p. 21).

Quanto ao interesse pela produção da sopa, avaliamos que, para a velha pão dura, alguns fatores se destacam para que ela tenha dúvida e, no decorrer da história,

curiosidade e desejo em aprender a fazer a sopa: Produto para produção? Pedra! – somada à fala de Malasartes de que a sopa fica maravilhosa e deixa a barriga cheia. Para quem é mesquinho, não teria alimento melhor, como ela diz: “– Se é uma sopa tão maravilhosa e tão econômica assim [...]” (Machado, 2004, p. 23).

O protagonista, durante a produção da sopa, instiga e motiva a velha para que ela se envolva no processo e caia nos seus “encantamentos”.

- Está começando a ficar cheirosa, não acha?
- É mesmo – concordou a velha interessada.
- O problema é que vai ficar meio sem graça, assim branquela sem cor. O gosto está bom, mas fica sempre melhor quando a gente tem um pouco de colorido para enfeitar. Um pedaço de abóbora, umas folhas de couve, de repolho, uma cenourinha, uma batatinha... mas isso não é muito importante, a senhora não acha? É só aparência... (Machado, 2004, p. 23).

Por fim, Malasartes consegue se alimentar mediante sua artimanha em fazer a sopa de pedra, e, mesmo a senhora não querendo lhe dar o alimento, ele consegue se esbaldar e comer tudo do jeito que organizou, utilizando sua esperteza, sua lábia. Guimarães (2006, p. 23) afirma que tudo o que Malasartes consegue, mesmo “que ilicitamente, é entregue com as mãos do próprio dono, este dando tais mostras de burrice e desonestidade que, lesado, não tem coragem de reclamar”.

É importante ressaltar que, nas releituras de Machado (2004) e Vieira (2018), quase todas as narrativas são construídas por meio do diálogo. Para Coelho (2000, p. 85), é um dos recursos que dá mais “objetividade às personagens e situações, pois é o que mais se aproxima da vida real”. A autora ainda expõe que na “literatura infantil é das técnicas mais adequadas para atrair o pequeno leitor (ou ouvinte), exatamente porque a linguagem oral está mais perto de seu interesse do que a linguagem escrita” (Coelho, 2000, p. 86). Isso, também, pode ser associado ao pensamento de Azevedo (2007, p. 6), o qual destaca que:

Mesmo em versões contemporâneas feitas por escrito, o conto popular continua marcado pela narrativa oral, pois tende a manter certas características do discurso falado e pressupõe sempre uma voz que narra e um ouvinte. Refiro-me a um escritor que de certo modo escreve como quem fala e a um leitor que lê como quem ouve.

Essas releituras receberam adaptações e foram transformadas com base nas influências de escritas e leituras das autoras, em especial, por ser uma obra destinada para o público infantil. As obras de Machado (2004) e Vieira (2018) mantêm o hipotexto de Braga (1999), no entanto, alargam-no apresentando detalhes, estendendo o texto. Para Calvino (2010, p. 97), “o mesmo esquema narrativo se encontra mais ou menos num país afastadíssimo e numa situação histórico-social absolutamente diferente”.

Especificamente, o livro de Vieira (2018) trabalha com ilustrações que ampliam a narrativa, pois demonstram os detalhes do cenário e das personagens, bem como o semblante e as reações delas.

O hipotexto de Braga (1999), escrito de forma curta, apresenta tudo de modo indeterminado, nenhum personagem é nomeado, o tempo não é caracterizado. Já as outras duas obras possibilitam uma proximidade maior do leitor/ouvinte, o

protagonista tem nome: frei Gil, em Portugal, e Pedro Malasartes, no Brasil. Vieira (2018) ainda acrescenta na história a dona Cremilde, amiga da velhota.

Diante de todos os detalhes, entendemos que a narrativa apresentada por Vieira (2018) denota o politicamente correto, todo o enredo e as ilustrações são delicados, o perfil do protagonista no decorrer da história é totalmente o contrário do frade e de Pedro Malasartes. As três escritas do conto seguem uma estrutura narrativa linear, demonstrando a sequência com início, meio e fim. O conto original é mais curto, enquanto nas releituras o texto foi ampliado e reescrito para o público infantil e juvenil.

Nessa acepção – as releituras analisadas parecem estabelecer a aproximação e a comunicação com as crianças leitoras/ouvintes –, o texto, por meio da imaginação e previsão dos acontecimentos da história, pode despertar o interesse para o acesso ao livro, para ler ou ouvir a narrativa. Balça (2015), no texto “Contos tradicionais: língua, cultura e imaginário”, expõe que esses tipos de contos são importantes para as crianças, já que a forma lúdica da história mostra como os mais fracos podem vencer/inverter o conflito vivenciado com os mais fortes.

Para não encerrar a prosa

E como encontraram,
Tal qual encontrei;
Assim me contaram,
Assim vos contei!...
(Casculo, 2010, p. 15).

Tínhamos como objetivo refletir sobre os contos tradicionais, por meio de análise do conto *Caldo de pedra*, na versão portuguesa, recolhida por Teófilo Braga, no século 19, e ainda na releitura em português de Portugal, escrita por Alice Vieira (2018) e ilustrada por Vanda Romão. Lançamos olhares, também, sobre a versão em português do Brasil, escrita por Ana Maria Machado (2004) e ilustrada por Odilon Moraes.

Ao realizar o estudo, procuramos demonstrar por meio do conto *Caldo de pedra/Sopa de pedra* que as narrativas tradicionais se estabelecem como patrimônio cultural em diferentes lugares, culturas e a cada nova geração. Como percebemos, o conto recolhido por Teófilo Braga não estava direcionado às crianças; no entanto, as releituras foram produzidas para um público infantil e juvenil. Nessa perspectiva, notamos que a narrativa tradicional deu origem a novas versões. Uma construção com o olhar no passado (texto original) e no presente, buscando a contemporaneidade para a aproximação do pequeno leitor/ouvinte.

Ainda em relação às releituras do conto apresentadas nas versões em português de Portugal e português do Brasil, tornou-se evidente a permanência das histórias tradicionais em obras da literatura infantil. Lindolfo Gomes (2014, p. 5) discorre que todos os povos possuem os seus contos e é “admirável ver como essas tradições, no tempo e no espaço, se submetem ao fenômeno da transplantação sem perder o sinal de origem e passam de um a outro país logrando reviver raças ou povos, as mais das vezes, tão diferentes”.

As releituras provam que as histórias podem ser contadas e escritas de formas distintas, e uma narrativa de origem boca a boca é destacada pelo ditado popular “quem conta um conto aumenta um ponto”. Mesmo que as narrativas sofram alterações e influências culturais elas se mantêm presentes no mundo atual. Por fim, compreendemos que os contos tradicionais atuam, significativamente, na formação e na ampliação do repertório da criança, seja leitora ou ouvinte.

Referências bibliográficas

- ALMEIRIM (Portugal). Câmara Municipal. *Sopa de pedra: receitas*. 2018. Disponível em: <<http://www.cm-almeirim.pt/conhecer-almeirim/gastronomia/item/202-sopa-de-pedra-receitas>>. Acesso em: mar. 2018.
- AZEVEDO, R. Conto popular, literatura e formação de leitores. *Revista Releitura*, Belo Horizonte, n. 21, p. 1-8, abr. 2007.
- BALÇA, A. Contos tradicionais: língua, cultura e imaginário. In: AZEVEDO, F. (Coord.). *Literatura infantil e imaginário*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2015. p. 27-38.
- BRAGA, T. *Contos tradicionais do povo português*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999. v. 1.
- CALVINO, I. A tradição popular nos contos de fadas. In: CALVINO, I. *Sobre os contos de fadas*. Lisboa: Teorema, 2010. p. 97-113.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, A. *Textos de intervenção*. São Paulo: Editora 34, 2010. p. 77-92.
- CASCUDO, L. C. *Contos tradicionais do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2010.
- CASTAÑEDA, I. Z. *Contos populares: Portugal, Brasil e São Carlos*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2005.
- COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- GOMES, L. *Contos populares brasileiros*. São Paulo: Melhoramentos, 2014.
- GUIMARÃES, R. *Calidoscópio: a saga de Pedro Malazarte*. São José dos Campos: JAC, 2006.
- HALLEWELL, L. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: Ed. da USP, 2005.
- MACHADO, A. M. *Histórias à brasileira: Pedro Malasartes e outras*. Ilustradas por Odilon Moraes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004. v. 2.
- MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

PIMENTEL, F. *Contos da carochinha*. Rio de Janeiro: Quaresma, 1894.

PIRES, M. N. Literatura tradicional. In: CEIA, C. *E-Dicionário de termos literários*. 2009. Disponível em: <<http://edtl.fcsH.unl.pt/encyclopedia/literatura-tradicional/>>. Acesso em: 13 maio 2019.

RAMOS, A. M. Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e a juventude: desafios atuais. In: DEBUS, E.; JULIANO, D. B.; BORTOLOTTI, N. (Org.). *Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas*. Tubarão: Copiart; Unisul, 2016. p. 31-58.

RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. Modalidades narrativas: contos lusitanos em quadrinhos. In: RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. (Org.). *Mergulhos de leitura: a compreensão leitora da literatura infantil*. Caxias do Sul: Ed. da UCS, 2015. p. 75-92.

SALES, M. L. L. *A presença das narrativas tradicionais no imaginário dos jovens em idade escolar*. Évora, 2014. Manuscrito não publicado.

VIEIRA, A. *Histórias tradicionais portuguesas*. Ilustração Vanda Romão. [Alfragide, Portugal]: Caminho, 2018.

106

Claudia Leite Brandão, doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista (Unesp Presidente Prudente), é professora da Secretaria de Estado de Educação (Seduc) do estado de Mato Grosso, atuando como professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), em Primavera do Leste (MT). Integrante dos grupos de pesquisa "Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário", da Unesp Presidente Prudente, e "Alfabetização e letramento escolar" (Alfale), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT – *campus Rondonópolis*).

cau_brandao@live.com

Ângela Balça, doutora em ciências da Educação pela Universidade de Évora, Portugal, é professora auxiliar do Departamento de Pedagogia e Educação dessa universidade, membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) da Universidade do Minho, e professora visitante na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Brasil. Investigadora nas áreas de literatura infantil, educação literária, formação de leitores e ensino da língua materna, em que é autora de várias publicações.

apb@uevora.pt

Recebido em 28 de março de 2019

Aprovado em 28 de abril de 2019

Doença e juventude na *sick-lit*

Rosa Maria Hessel Silveira

Bruna Rocha Silveira

107

Resumo

A chamada *sick-lit* é um subgênero da literatura contemporânea para jovens adultos, cuja popularidade tem aumentado entre editores e adolescentes que leem, escrevem críticas nas redes sociais e aguardam ansiosamente por adaptações cinematográficas. Por meio da análise de duas obras – *A mais pura verdade* e *Fora de mim* – e de algumas críticas postadas por leitores na rede social brasileira Skoob, abordam-se três questões: doenças e seus significados; literatura para jovens adultos; e doenças como tema. Alguns resultados revelam o uso de diferentes estratégias narrativas pelos autores, resultando em histórias de fácil leitura com enredos coerentes. As críticas, por outro lado, enfocam os sentimentos e emoções vivenciados durante a leitura, bem como a dimensão pedagógica das narrativas. Conclui-se que: 1) devido à capacidade de alguns livros para motivar os leitores, a *sick-lit* pode ser instrumento para criar novos leitores; 2) este subgênero apresenta uma alternativa mais realista à predominância de sagas fantásticas; 3) representa doenças e deficiências como experiências que não devem ser negadas ou escondidas.

Palavras-chave: *sick-lit*; doença; literatura infantojuvenil.

Abstract

Illness and youth in the sick-lit

The so-called "sick-lit" is a subgenre within contemporary young adult literature, whose popularity has been increasing among publishers and teenaged-readers and social media reviewers who eagerly wait for film adaptations. Through an analysis of two works – The Honest Truth and Out of My Mind – and of some reviews posted by readers on the Brazilian social network Skoob, three main issues are addressed: diseases and their meanings; young adult literature; and diseases as theme. Some findings reveal the use of different narrative strategies by the authors, which result in easy reading stories with coherent plots. The reviews, on the other hand, focus on feelings and emotions experienced during reading, as well as on the narratives' pedagogical dimension. It was concluded that: due to the capacity of some of these books to motivate readers, "sick-lit" can be a valuable instrument to create new readers; it poses a more realistic alternative to the predominance of fantastic sagas; it represents diseases and disabilities as experiences that should not be denied or hidden.

Keywords: sick-lit; diseases; young adult literature.

Resumen

Enfermedad y juventud en la sick-lit

La llamada sick-lit es un subgénero de la literatura contemporánea para jóvenes adultos, cuya popularidad ha aumentado entre editores y adolescentes que leen, escriben críticas en las redes sociales y esperan ansiosamente por adaptaciones cinematográficas. Por medio del análisis de dos obras –A Mais Pura Verdade y Fora de Mim– y de algunas críticas publicadas por lectores en la red social brasileña Skoob. Son abordados tres cuestiones: enfermedades y sus significados; literatura para jóvenes adultos; y enfermedades como tema. Algunos resultados revelan el uso de diferentes estrategias narrativas por los autores, resultando en historias de fácil lectura con enredos coherentes. Las críticas, por otro lado, enfocan en los sentimientos y emociones vivenciados durante la lectura, así como en la dimensión pedagógica de las narrativas. Se concluye que: 1) debido a la capacidad de algunos libros para motivar a los lectores, la sick-lit puede ser un valioso instrumento para crear nuevos lectores; 2) este subgénero presenta una alternativa más realista a la predominancia de sagas fantásticas; 3) representa enfermedades y deficiencias como experiencias que no deben ser negadas o escondidas.

Palabras clave: sick-lit; enfermedad; literatura infantojuvenil.

Iniciando o diálogo

Em sua penúltima edição, a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2011), realizada pelo Instituto Pró-Livro, indicou que 4,8 milhões de jovens no País haviam lido algum livro espontaneamente no período analisado. Tal número aumentou para 5 milhões na última edição da pesquisa, em 2016, uma cifra nada desprezível (Failla, 2016), que gera uma movimentação expressiva de edições e fomenta a criação de selos juvenis. Ao compararmos a *Retratos* de 2011 com a de 2016, podemos alimentar o otimismo. Os resultados nos mostram que, proporcionalmente, o número de leitores aumentou de 50% para 56% da população (Failla, 2016). Esse mercado juvenil tem sido impulsionado pelas sagas fantásticas (*Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Divergente*), mas não apenas por elas. Assim, Quinteros (2015, p. 62), ao abordar as leituras de adolescentes chilenos, em um panorama que certamente atravessa fronteiras, afirma que “las fantasias distópicas y las historias apocalípticas se entremezclan con títulos realistas, dando un respiro a la fiebre que estalló alrededor del año 2006 con los vampiros, hombres lobo y romances paranormales”. Entre os títulos realistas citados pela autora, estão as obras que têm sido abrangidas sob o título *sick lit*, literatura juvenil cujas narrativas contam com um ou mais protagonistas com doenças graves, o que enseja a inserção de reflexões sobre a vida e a morte.

Não são poucos os títulos que se incluem nessa tendência, visto que o mercado editorial percebeu o grande interesse dos adolescentes por histórias sobre vítimas de graves doenças como câncer ou de problemas psicológicos como a depressão e os intuítos suicidas. Muitas dessas obras, como *A culpa é das estrelas*, *Extraordinário*, *As vantagens de ser invisível* e *Os 13 porquês*, tornaram-se fenômenos de vendas globais, sendo adaptadas para o cinema e para séries de serviços de *streaming*. Conforme Failla (2014, p. 83) esse gênero literário divide especialistas em literatura juvenil, sendo visto “como uma literatura que não subestima o adolescente ao tratar de temas adultos e dolorosos, sem fantasiar a realidade”, ou como uma literatura que pode induzir a atitudes negativas e perigosas. Algo que, de certa forma, reedita os temores que circularam após o lançamento de *Os sofrimentos do jovem Werther*, clássico do Romantismo, de Goethe, em 1774, que teria gerado uma onda de suicídios na Europa, o que, por outro lado, nunca foi suficientemente comprovado.

Falar de doenças em nossa sociedade parece não ser algo muito bem aceito. Conselhos de etiqueta e de convivência social que circulam na internet e em outras mídias preconizam que as pessoas não falem muito sobre doenças, pois podem se tornar socialmente inoportunas. No entanto, independentemente do sentido que damos às doenças e do espaço que elas ocupam em diferentes fases de nossa vida, convivemos e sempre conviveremos com elas. Todos passamos por essa experiência em algum momento de nossas vidas e isso faz parte da condição humana.

As doenças se tornam um tema tabu não pelo que elas são biologicamente, mas pela construção cultural de seus significados e os sentidos que atribuímos aos diagnósticos e a quem os carrega. Com o avanço científico da área biomédica, principalmente no século 20, que levou à medicalização das populações e à expansão de medidas preventivas, a doença, mais do que algo indesejado, tornou-se “proibida”.

Acreditou-se que as curas para todos os males estariam disponíveis e que só ficaria doente quem não tomasse os devidos cuidados de si. Assim, segundo Moulin (2003, p. 19-20), exibir a doença ou falar sobre ela tornou-se, de certa forma, inadmissível em nome da decência: “o corpo é o lugar onde a pessoa deve esforçar-se para parecer que vai bem de saúde”. Esse tipo de discurso criou o que Moulin (2003, p. 53) chama de mal do século, ou seja, a solidão, principalmente a dos doentes, “aqueles a quem de ora em diante compete decidir sobre a sorte de um corpo que não se assemelha a nenhum outro”.

Vivemos sob o imperativo do corpo saudável e, dessa forma, parece que as doenças não têm lugar para existir no mundo. No entanto, percebemos nessa literatura voltada para o público jovem que o tema das doenças está em alta, vende, é consumido, propagado e produto de desejo. Apresentar em uma obra literária um personagem com certo tipo de doença é evocar um determinado tipo de sujeito e alguns sentimentos e atitudes socialmente relacionadas aos significados atribuídos a ela. Em *A doença como metáfora*, Sontag (2007) discorre sobre as metáforas criadas para falarmos de doenças. Para a autora, no século 19, com a assunção da consciência individual da doença, a saúde passou a ser um sinal de virtude e a doença, de depravação. Mas o que vemos, nos livros de *sick lit* analisados por Elman (2012), é que a figura de jovens doentes evoca a metáfora do guerreiro e da superação. Os personagens aparecem como heróis e sábios, prontos para partilhar os conhecimentos adquiridos a partir da doença com os “simples mortais” que não possuiriam esse “superpoder”.

Se muitas metáforas de doença resultam de julgamentos que a trazem como culpa e sinal de inferioridade moral e o corpo doente como indesejado – que precisa ser curado, entrar em harmonia e voltar a ter saúde – e, do ponto de vista social, inadequado e perigoso, no contexto do neocapitalismo em que vivemos os discursos são outros. O corpo doente traz prejuízos econômicos, não produz e apenas acarreta despesas, é transformado em cifras e números deficitários. Entretanto, em vários livros de *sick lit*, as personagens trazem outra representação das doenças, muitas vezes romantizadas e vistas sob um viés positivo, de força e potência (Elman, 2012). Solomon (2013) observa que deveríamos criar metáforas positivas para as doenças, atribuir outros sentidos a tais experiências, uma vez que vivemos e viveremos com elas sempre. Nesse sentido, é possível que essas novelas juvenis tragam um pouco dessas outras metáforas, contemporâneas, potentes, fortes sobre como viver com doenças.

Para Solomon (2013, p. 15),

usamos o termo “doença” para depreciar um modo de ser e “identidade” para validar a mesma maneira de ser. [...] Muitas condições são tanto doença como identidade, mas só podemos ver uma se obscurecermos a outra. [...] Precisamos de um vocabulário em que os dois conceitos não sejam opostos, mas aspectos compatíveis de uma condição.

Entendemos, como já havíamos mencionado em outro trabalho, que esse novo vocabulário pode vir de um campo que aborde de forma menos restrita e normatizada a doença, por estar “protegido” sob a égide da ficção: a literatura.

O campo literário conta com uma “licença ou álibi ficcional” para falar abertamente sobre as doenças e suas metáforas e, até mesmo, criar novas. Além disso, as narrativas literárias descrevem dramas individuais, em que a experiência do sujeito doente ou que convive com a doença pode ser abertamente explorada, sem necessariamente ter que “pedir licença” para se colocar no espaço público, nem sofrer os constrangimentos das “pessoas reais”. (Silveira; Silveira, 2016, p. 392).

Jovens, doenças e *sick lit*

Em “‘Nothing feels as real’ – teen sick-lit, sadness and the condition of adolescence”,¹ Elman (2012, p. 175) analisa o gênero, que emergiu na década de 1980, como “gênero de ficção adolescente que fundiu a narrativa da doença e do romance para reforçar as normas interdependentes de capacidade, heteronormatividade, gestão emocional e maturidade entre os jovens americanos”.² No artigo escrito sob a perspectiva dos estudos da deficiência, ela examina de forma crítica a visão capacitista de tais livros em relação às pessoas com deficiência. Para Elman (2012, p. 176), boa parte dessa literatura busca nas “curas” a redenção de seus personagens e, analisando obras de Lurlene McDaniel, conclui que o mercado abraçou um novo realismo para a audiência de jovens adultos expondo e não isolando o leitor dos “perigos de vida real”.

Elman (2012) reflete sobre o papel da tristeza na literatura e sua recepção, questionando de que maneira as ideias culturais sobre ela informaram a constituição do realismo literário como valor social. Ela discorre sobre os modos pelos quais as normas culturais da emoção afetaram a compreensão cultural da subjetividade adolescente “normal” como angustiada, da deficiência como trágica e da “maioridade” como um processo gradual de reabilitação emocional. Para tanto, vale-se do termo “*habitus* emocional” delimitando o que é emocionalmente possível em um dado momento,

definindo certas emoções como preferíveis ou apropriadas enquanto descarta ou disciplina outras. Histórias tristes, oferecendo treinamento de cidadania e instrução emocional para os públicos de leitura “adequados” que deveriam produzir, tornaram-se cada vez mais as principais formas literárias disciplinares para os leitores adolescentes. (Elman, 2012, p. 178).³

Com base nessa noção, podemos analisar algumas pistas de como esses textos mostram aos jovens formas de se sentir em relação a temas como a dor, a doença e a morte.

¹ “‘Nada parece tão real’: livros juvenis de doença, tristeza e a condição da adolescência” (tradução livre).

² “a genre of adolescent fiction that fused illness and romance narrative to reinforce the interdependent norms of ablebodiedness, heteronormativity, emotional management, and maturity among American youth”.

³ “defining certain emotions as preferable or appropriate while dismissing or disciplining others. Sad stories, by offering citizenship training and emotional instruction for the ‘fit’ reading publics they were meant to produce, increasingly became key disciplinary literary forms for teen readers.”

Sobre a representação dos/das jovens com doenças nesse gênero literário, Kumbier (*apud* Elman, 2012, p. 179) argumenta que “a literatura da doença retrata ‘pessoas doentes’ como objetos de inspiração, pena, tragédia e inocência; como figuras ‘narcisistas’ ou dúplices que precisam de vigilância médica e parental e, mais importante, como ‘veículos’ para o crescimento emocional de outros e educação sentimental”.⁴ Em suas narrativas, é realçada a importância da “vontade de viver” e é valorizada uma atitude que vise à superação dos problemas e a busca por “qualidade de vida”, sendo que esse termo acaba significando viver sem a sombra da doença. Para Elman (2012, p. 179),

embora os romances pretendam encorajar a aceitação da doença pelos adolescentes neles próprios ou em outros, os textos muitas vezes negam a aceitação da doença, enquanto encorajam a aceitação da morte, continuamente juxtapondo o grotesco do corpo doente a corpos saudáveis e viris.⁵

Devido ao sucesso e às altas vendas de livros do gênero *sick lit*, como o *best-seller* *A culpa é das estrelas*, de John Green, era de se esperar sua tradução para outros países que não os de sua 1ª edição. Assim, várias obras do gênero têm sido editadas no Brasil; entretanto, o fenômeno, em nosso País, não tem sido objeto de maiores estudos ainda. Para adentrar um pouco o campo dessas obras, traremos uma breve análise de dois títulos com temática um tanto diferenciada entre si: *A mais pura verdade*, de Dan Gemeinhart (2015), com 220 páginas, e *Fora de mim*, de Sharon M. Draper (2014), com 207 páginas.

Sofrimento adolescente: desafios e reflexões

A mais pura verdade traz, já em seus paratextos, elementos que visam capturar o leitor jovem. Na capa, além de uma imagem com a silhueta de um adolescente e um cão, separados por uma faixa negra em ziguezague, do título e do nome do autor, pode-se ler uma citação caracterizando o livro – “Uma história comovente, que vai fazer você querer abraçar bem forte o protagonista”. Fica, portanto, evidente o apelo à emoção, que é um dos traços marcantes do gênero.

Na contracapa, leem-se palavras e pequenas frases, à guisa de anotações do protagonista, como “*fazendo a mala* para a maior aventura da minha vida / o melhor cachorro do mundo / equipamento de alpinismo / passagem de trem (só de ida) / remédios / *deixar para trás*: todo o resto” (Gemeinhart, 2015 – grifos no original). Nessa engenhosa resenha, já se lançam os ingredientes sedutores para o leitor adolescente: o apelo à aventura, a relação com um *pet*, as alusões a uma “nova vida”, deixando tudo para trás. Também emergem pistas para o diferencial do protagonista em relação a outros “heróis” de romances: remédios.

⁴ “disease literature portrays ‘sick people’ as objects of inspiration, pity, tragedy, and innocence; as ‘narcissistic’ or duplicitous figures in need of medical and parental surveillance; and most importantly, as ‘vehicles for others’ emotional growth and sentimental education”.

⁵ “Although the novels purport to encourage teens’ acceptance of illness in themselves or others, the texts often deny acceptance of illness while encouraging acceptance of death, continually juxtaposing the grotesqueness of the diseased body with virile healthy bodies”.

A organização e a diagramação do livro são cuidadosas. Há dois tipos de capítulos, com títulos, extensão e narrador diversos, ainda que se conectem entre si, uma vez que os episódios e o tempo narrado são simultâneos. Nos capítulos com números inteiros, a narrativa é feita em 1ª pessoa pelo protagonista, Mark. Ela se inicia no momento em que o adolescente deixa a casa dos pais, com seu cachorrinho, rumo a uma aventura cujo destino e motivação vão sendo aos poucos revelados, ao mesmo tempo que, por meio de *flashbacks* de momentos vividos, a história da doença do adolescente vai sendo desvelada. “A montanha estava me chamando. Eu tinha que fugir. E como tinha...” (Gemeinhart, 2015, p. 9).

Nos capítulos nomeados com números fracionados, de 1½ até 13½, geralmente mais curtos, há um narrador onisciente que apresenta eventos envolvendo a família de Mark, em sua procura pelo adolescente, e a amiga Jessie, eventos esses simultâneos à jornada do protagonista. O leitor acompanha, na dupla narrativa, a trajetória de Mark em busca do seu objetivo – subir a montanha Rainer, antigo sonho irrealizado de seu avô, já morto. Nessa jornada, ele precisa evitar ser encontrado, identificado e devolvido à sua família – e, também, esconder e “vencer”, de certa forma, sua doença, cujo tratamento já o deixara sem cabelos. Aos poucos, o leitor vai acompanhando os sintomas físicos da exaustão e do sofrimento corporal do adolescente: “Uma dor leve começou a me incomodar” (Gemeinhart, 2015, p. 11); os vômitos, os tremores. “Cerrei os dentes, abri o pote e virei três comprimidos na mão. Enfiei os três goela abaixo em um só gole de água gelada. Eu era profissional. Sabia que aquele remédio faria minha cabeça melhorar” (Gemeinhart, 2015, p. 24). A construção gradativa da narrativa se faz como um quebra-cabeça que se oferece de forma não óbvia para a montagem do leitor, fugindo à linearidade e à explicitação constante de sentimentos e relações de causa-consequência.

A companhia do pequeno cão de Mark e a lembrança da amiga Jessie, com quem compartilhara o segredo da fuga, são presenças constantes na jornada. Uma série de encontros – com jovens que o assaltam em uma rua deserta à noite, mas que acabam deixando alguma grana para ele; com uma garçonete de um restaurante, que busca ajudá-lo; com uma menina de seis anos que, embora magoada por uma situação familiar, se interessa por ele em um ônibus etc. – vai motivando as reflexões do protagonista e mostrando-lhe outros sentidos e dimensões à vida, numa jornada que é de crescimento e formação.

Para sintetizar o enredo, vale contar que, embora correndo muitos riscos e perigos, como enfrentar uma tempestade de neve, o protagonista não morre em sua jornada, mas é salvo por uma equipe de resgate, alertada por um dos “amigos” que fizera no caminho e pelo cãozinho que mostra como chegar até ele. Hospitalizado, em voz sussurrada, ele conta à sua amiga toda sua jornada e pede que ela a escreva. A última conversa trazida pelo narrador onisciente é que inspira o título da obra; Mark pergunta à amiga se havia chegado perto do topo da montanha e ela responde: “Sim, você chegou perto”. O narrador, então, faz considerações sobre os “tipos de verdades” – a verdade que se pode medir, dos mapas, dos gráficos etc. e um “tipo melhor de verdade”, “que você sente de uma maneira mais profunda”, pela qual o menino teria chegado ao topo da montanha. Assim, é nas páginas finais que o leitor

entenderá que a narrativa em 1ª pessoa foi efetivamente escrita pela amiga Jessie, depois que Mark “partiu” – “Mark estava tão doente que teve que partir” (Gemeinhart, 2015, p. 217).

Não se encontram no texto menções claras a um objetivo suicida do adolescente nem detalhes mórbidos sobre sua doença. Efetivamente já ao avistar a montanha e sufocado pelas limitações e dores, Mark de certa forma abandona tal ideia e começa a coletar, de sua jornada, as lembranças cálidas e humanas de todas as pessoas com quem tinha interagido; sentindo a presença de todos à sua volta, menciona que não se sentia mais sozinho, não estava mais com frio, não estava mais com raiva.

O eixo principal do sentido da jornada (e, de certa forma, da obra) poderia ser sintetizado pelas reflexões que Mark então faz:

Atravessar aquela montanha, dando passos na neve, era tudo de que eu precisava. Pensei em toda a minha doença, em toda a minha raiva, em todo o meu medo. Tudo aquilo era só a escuridão, só a tempestade. E eu me perdi nelas. Mas sempre há o outro lado da tempestade. E as pessoas que levam você até lá. (Gemeinhart, 2015, p. 204).

A outra obra por nós escolhida, *Fora de mim*, tem uma organização narrativa e gráfica mais tradicional. Seguindo uma prática corriqueira em livros ficcionais com apelo comercial, há, na capa e contracapa, três citações de veículos da imprensa, com o intuito de capturar o leitor adolescente: “Você vai se sentir como se estivesse vivendo a vida de Melody”, “Sharon Draper criou uma personagem autêntica que insiste, através de sua voz viva e vontade indomável, que o leitor envolva-se completamente com ela” e “Se existe um livro que adolescentes e pais (e todos os outros) devem ler, *Fora de mim* deve ser ele”. Identificação, envolvimento e necessidade de ler são mobilizados nessa motivação ao leitor.

Por 33 capítulos, distribui-se o texto do livro escrito em 1ª pessoa pela protagonista Melody, menina de “quase 11 anos”, sobre a qual, já nas primeiras páginas, sabemos que é absolutamente fascinada e habitada por palavras e seus significados: “Palavras. / Milhares de palavras me cercam. Talvez milhões (...) As palavras sempre rodopiaram à minha volta como flocos de neve. Cada palavra é delicada e diferente, e todas se derretem, uma por uma, intocadas, nas minhas mãos”. Entretanto, um paradoxo logo é trazido: “Eu nunca disse uma palavra sequer. E tenho quase onze anos” (Draper, 2014, p. 5). “Não consigo andar. Não consigo falar. Não consigo me alimentar nem ir ao banheiro sozinha. Ai, que pena” (p. 6).

Nessas breves citações, é possível entrever uma característica do texto de Sharon Draper, que é o uso produtivo de várias figuras de linguagem, como metáforas, comparações, sinestésias (em especial, as que dizem respeito às próprias sensações da protagonista), além de ironias e antíteses, sem que essa presença prejudique o estabelecimento do tom de conversa e o coloquialismo da narradora.

Voltando à trama, a protagonista, com paralisia cerebral, que se autodescreve como “ridiculamente inteligente” e com “uma memória fotográfica” (Draper, 2014, p. 12), traz, com riqueza de detalhes, recordações de sua infância, com ênfase para o papel de seus pais na sua educação e para o papel desestimulante de alguns profissionais da saúde, como o médico que a submeteu a vários “testes de inteligência”:

– Você consegue empilhar estes blocos por ordem de tamanho? – falou bem alto e devagar, achando que eu tinha deficiência auditiva e era muito burra.

Mas quem era o burro ali? Será que o doutor não sabia que eu não tinha como segurar os blocos? É claro que eu sabia que um era maior do que o outro, mas não ia conseguir empilhar aqueles blocos nem que ele me pagasse! (Draper, 2014, p. 17).

Nos capítulos seguintes, Melody narra a sua entrada em uma escola “bem normal”, onde, com outras crianças com “deficiências”, participa de uma “comunidade de aprendizado”, a turma H-5, descrevendo, sempre com bom humor e ironia, seus colegas e as atividades infantilizantes que precisam fazer. Suas reações – limitadas e frequentemente “chocantes” para alguns circunstantes – podem ser exemplificadas pela passagem:

Posso não conseguir emitir nenhum som inteligível, mas consigo fazer *muito* barulho. // Gritei porque odeio coisas que são simplesmente idiotas. // Berrei porque não conseguia falar e mandar a professora calar a boca! // E chorei porque eu *nunca* consegui explicar pra ninguém o que estou pensando de verdade. (Draper, 2014, p. 41).

As experiências domésticas com uma nova irmãzinha, um cãozinho de estimação e uma vizinha que cuida dela são narradas com detalhes vívidos, mas é a experiência escolar que assume centralidade na narrativa. Em determinado momento da trama, Melody consegue ter acesso a um computador-máquina, que vocaliza o que ela digita ou “escolhe dizer”. É através dessa expansão de sua comunicação que a garota começa a se envolver com a possibilidade de participar de um concurso nacional de conhecimentos gerais, no qual sua escola irá se engajar. A trama, a partir do capítulo 17, focaliza tal concurso, com a luta de Melody para entrar na equipe, os treinamentos, a rivalidade, as competições, as pequenas traições, as dificuldades, o incentivo familiar etc. Todo um panorama de grande competitividade entre os concorrentes e de obsessão por aparecer na televisão e obter o prêmio maior serve de pano de fundo para o desenvolvimento da trama, que, então, perde um pouco de originalidade. De uma maneira bastante previsível para o enredo, Melody é a que tem mais conhecimentos, gabarita inúmeras provas, mas, no dia da prova nacional, é “esquecida” no aeroporto e não pode participar. Sua equipe, então, é derrotada. Entretanto, Melody não se acovarda, volta à escola e, de certa forma, toda a equipe e o professor são confrontados com a indignidade de sua atitude. Ao final, a novela volta ao início, com as reflexões de Melody sobre as milhares de palavras que a habitam e que, entretanto, ela nunca conseguiu pronunciar.

As questões do corpo deficiente pontuam a narrativa de uma forma bastante realista e, na maioria das vezes, com um toque de humor. Melody se autodescreve já no capítulo 2:

Os outros podem ver uma menina de olhos castanho-escuros cheios de curiosidade. Só que um olho é meio torto. A cabeça dela é meio bamba.

Às vezes ela baba. E é bem pequeninha pra quem tem quase onze anos de idade. As pernas são muito finas, provavelmente porque nunca foram usadas. O corpo tende a se movimentar de um jeito todo próprio: os pés começam a chutar do nada, e os braços sacodem de vez em quando... (Draper, 2014, p. 6).

Algumas dessas características, como babar e a emergência de “surto” nos quais ela se movimenta de forma involuntária, às vezes assustando as pessoas presentes, a preocupam constantemente, com o temor de que potencializem a discriminação que sofre. Efetivamente, uma marca forte do enredo é a presença de muitas passagens em que – na escola, em especial – ela é deixada de lado ou sofre zombarias. Não por acaso, esses aspectos reaparecerão na próxima seção, em que vasculharemos algumas leituras dos internautas.

O que dizem alguns leitores sobre as obras

Além da análise das obras, buscamos algumas pistas sobre sua recepção, com base em postagens realizadas na rede social Skoob. Trata-se de uma rede social segmentada, autointitulada “a maior comunidade de leitores do Brasil”, criada em 2009, que pretende ser não apenas um lugar virtual onde leitoras/es postam suas impressões e resenhas sobre os livros e atribuem-lhes uma nota, mas também um lugar onde seus usuários – *os skoobers* – podem marcar encontros presenciais para trocar ideias sobre suas leituras. Verifica-se, assim, que é uma rede colaborativa, alimentada pelos próprios usuários com conteúdos autorais sobre os livros lidos. As resenhas no Skoob não têm limite de tamanho e muitas delas são reproduções (parciais ou totais) de postagens dos autores em seus *blogs* pessoais de leitura ou em seus canais no Youtube, no caso de *booktubers*. Em sua maioria, são leitores jovens, entre 15 e 30 anos, que se apresentam como “viciados em livros”, *booklovers* e compartilham suas leituras nessa rede social com o intuito de encontrar outras pessoas com o mesmo interesse e gosto pela leitura.

Os usuários do Skoob podem criar nessa rede uma espécie de estante de livros virtual, onde anotam as obras que já leram, querem ler, estão lendo ou relendo atualmente, criando uma base de quantos livros leram em um certo período de tempo, gerando um “paginômetro”, que dá uma amostra quantitativa de páginas lidas ao longo do ano. Não há uma disputa real por quem leu mais páginas, como em um jogo, mas os leitores fazem essas comparações e desenvolvem uma autocobrança para aumentar sua estatística no paginômetro da rede. A rede social tem interação direta com outras redes, como Facebook, Twitter e Instagram; assim, quando o usuário posta algo no Skoob, essa postagem pode ser replicada nas demais. Além disso, as pessoas podem buscar amigos por gênero literário. Assim, um leitor voraz de *sick lit* pode buscar por outras pessoas na rede que sejam fãs desse gênero para trocarem opiniões e, até mesmo, livros físicos e virtuais. Atualmente (2019), a rede conta com mais de 5 milhões de usuários cadastrados, que a utilizam em seus computadores e dispositivos móveis. Efetivamente, analisaremos apreciações de leitores habituais e assíduos, o que se pode constatar pela frequência com que fazem comparações com obras análogas, citam outros autores e mencionam aspectos usualmente não comentados por leitores menos atentos, como projeto gráfico etc. Por outro lado, temos consciência dos limites metodológicos da escolha da rede – nem todos os leitores de obras de *sick lit* frequentam o Skoob e, além disso, os *skoobers* representam uma parcela diferenciada do público leitor, cuja leitura está transfigurada em um gênero escrito peculiar, com suas restrições e características: postagens em rede social. Sem generalizarmos os achados que adiante apontaremos,

julgamos, entretanto, que eles possam representar pistas para entender a popularidade e as formas de leitura das obras.

Em relação ao livro *A mais pura verdade*, observa-se que foi uma obra considerada boa pelos *skoobers*, com nota 4.1 (em uma escala de 0 a 5), de 2.512 avaliações. Quanto à obra *Fora de mim*, foi considerada excelente, com nota 4.4, de 126 avaliações. Para a análise de algumas dimensões de sua apreciação, lemos as 15 resenhas com maior número de interações (leituras e comentário) de ambas.

Um primeiro aspecto salta aos olhos – a menção à emoção suscitada pela leitura das obras, como se pode visualizar nas passagens⁶ referentes ao livro *A mais pura verdade*.

A mais pura verdade é um livre (*sic*) tocante e imensamente triste.

Um livro emocionante, o início ao fim. Foi com lágrimas nos olhos que ainda teimam em cair, que terminei a leitura.

Chorei pelos pais de Mark, desamparados, sem saber onde e como o filho estava.

Chorei por Jessie (...)

Chorei por Beau (...)

Chorei por Mark (...)

Chorei pela minha impotência de leitora e não poder alertar aos pais de Mark, acalmar a Jessie, agradecer Beau e de proteger Mark.

E acima de tudo, chorei de agradecimento pela oportunidade de ler esta incrível história de um garotinho com câncer que sonhava em escalar uma montanha.

Mais do que simplesmente simpatizar com o garoto, senti empatia e compaixão por ele.

(...) não pense que a leitura será leve. A carga emocional da história é grande e ninguém está a salvo de algumas – ou muitas – lágrimas.

Ainda que *Fora de mim* tematize outro tipo de situação, a menção à emoção e à captura pela emotividade prepondera nas postagens dos internautas.

Fora de Mim é um livro com uma sensibilidade tremenda, toca seu coração e sua alma, eu particularmente amei a leitura do começo ao fim, se pudesse abraçaria a autora...

Terminei o livro com o coração bem apertadinho e com muita gratidão pela minha vida.

A história é emocionante e se prepare para rir, chorar, ficar com raiva, chorar de novo e rir mais um pouco.

Chorei horrores conforme o decorrer da história, superindico.

Envolvente e emocionante desde o início, li em dois dias rs. (...) A gente se sente no lugar dela e é muito dolorido.

Entremeada aos elogios aos livros, à narrativa de cenas e a declarações de abalos emocionais com a leitura, está a menção a ensinamentos, exemplos deixados pela leitura, assim como a reprodução de frases e passagens marcantes da obra.

⁶ Os trechos doravante citados foram retirados de postagens do *site* <www.skoob.com.br>, sem identificação dos pseudônimos dos internautas (*blogueiros* e/ou comentaristas), uma vez que consideramos irrelevante a menção a tal dado. As postagens dos internautas estão separadas por uma linha em branco.

Devemos aceitar quem quer ajudar, devemos ouvir os conselhos de quem quer o nosso bem. Esta é a mais pura verdade.

(...) foi aí que percebi que, como leitor, fui aprendendo com ele: a experiência da leitura se altera da mesma forma como muda a percepção que Mark tem do mundo e de sua condição!

(...) a história é muito bem escrita e amarrada e, além de tudo isso trás (sic) uma bela lição de vida.

Porque, no final, não apenas Mark, mas nós vamos perceber que talvez o que importe não seja o objetivo final e chegar ao seu destino, mas tudo o que você passa pelo caminho: as pessoas que conhece e o que as experiências que vive tentando chegar lá te ensinam.

Também *Fora de mim* é citado por seus ensinamentos:

Depois de finalizar a leitura, vi que tudo o que li, realmente acontece. Os pais devem ensinar aos seus filhos que não é certo discriminar (sic) outras crianças por qualquer que seja o motivo.

O tipo de livro que o leitor carrega no coração e se torna a base para a mudança de atitudes e perspectivas. Ao menos deveria.

Coisas Que Aprendi.

Uma pessoa é muito mais que um diagnóstico escrito num prontuário.

Não dramatizar. (...)

Agradecer. (...)

Valorizar. (...)

Prezar.

118

A citação de trechos de *A mais pura verdade* pontua algumas resenhas como legítimos aforismos:

Mesmo a muitos quilômetros de distância um amigo ainda pode segurar a sua mão e estar ao seu lado.

Um estranho é só um amigo que você ainda não conheceu.

De vez em quando, mesmo as respostas certas parecem erradas, se você não gosta da pergunta. Essa é a mais pura verdade.

A relativa maturidade e trajetória de leitura dos internautas é também perceptível pela referência que vários fazem ao gênero: "Seria mais um *sick-lit?*", "curto muito um *sick-lit*", em especial nos comentários sobre *A mais pura verdade*. É em relação a essa obra que se encontram mais resenhas apontando aspectos negativos, como a de um internauta autor de uma postagem intitulada "Proibido para maiores... de 12 anos", que explora (sem maiores desdobramentos) a ideia de que "se vc tem mais de 12 anos é bom deixar pra lá este livro e ler algo mais interessante". Outros internautas, entretanto, discutem de maneira mais consistente a obra, em especial em relação à construção do protagonista.

Fechando o diálogo

Encerrando este breve estudo, algumas considerações podem ser trazidas como deflagradoras de futuras discussões e aprofundamentos analíticos. Em primeiro lugar, a análise das duas obras e de uma amostra de sua recepção (dentro de

determinados limites), a partir de postagens em *site* que congrega leitores, leva-nos a refletir sobre a motivação da emergência dessa vertente da literatura juvenil – a *sick lit* – nos últimos anos. Cerrillo (2016, p. 92) identificava na literatura juvenil atual a coexistência de duas principais tendências: a exploração da fantasia, geralmente em forma de sagas e séries, como as que já citamos, e a filiação ao realismo, “relatos en los que se tratan problemas y asuntos de la vida cotidiana de los jóvenes y de sus familias (anorexia, inmigración, amor, discriminación, acoso, terrorismo, maltrato)”. É claro que as obras que põem em cena protagonistas com doenças graves e/ou crônicas se pautam por um diapasão realista, mesclando elementos do cotidiano adolescente – escola, amizades, relações familiares, primeiros amores – com um elemento pungente, também presente na sociedade, mas frequentemente expurgado da vitrine virtual de felicidade, risos e vitórias.

Evidentemente, a expansão das narrativas com protagonistas jovens doentes em novelas para adolescentes não foge aos riscos mercadológicos da aplicação das fórmulas de sucesso, abstraídas dos *best-sellers* do gênero. Sem aprofundarmos o debate, poderíamos explorar as qualidades literárias das duas obras analisadas, na medida em que, embora consistindo em livros de leitura acessível, seus autores manejam diferentes estratégias narrativas e textuais que as dotam de consistência e verossimilhança. A complexidade de tal avaliação também ecoa a caracterização atual do que Lluich (2003, p. 193) denomina de “dessacralização da fronteira da literatura”. Por outro lado, vale retomar que a análise das postagens mostrou a predominância de menções à emoção provocada pela leitura das obras, assim como aos ensinamentos que sua leitura acarretou. Tais obras apelam ao sentimentalismo fácil e agregam elementos da literatura de autoajuda? Ou apenas provocam atitudes e sentimentos que, atualmente, são expostos na vitrine onipresente das redes, mas sempre estiveram presentes nas leituras de gerações de leitores?

Pode-se apontar, a partir da análise das postagens, o que vários estudiosos já assinalaram em relação aos leitores contemporâneos: a relevância da socialização e o partilhamento de sugestões, impressões e leituras, em um espaço de grande abertura e alcance, como é a internet.

Por fim, se nos voltarmos para a questão da formação de leitores, podemos asseverar que a capacidade mobilizadora de alguns desses livros pode representar um coadjuvante valioso na formação de leitores e uma alternativa interessante, de cunho realista, às sagas fantásticas tão em voga, assim como um espaço privilegiado para posicionar doenças e deficiências como experiências humanas que não devem ser negadas nem ocultadas no tecido social, mas que representam uma dimensão inalienável de nossas vidas.

Referências bibliográficas

CERRILLO, P. *El lector literario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2016.

DRAPER, S. M. *Fora de mim*. São Paulo: Vergara e Riba, 2014.

ELMAN, J. P. “Nothing feels as real”: teen sick-lit, sadness, and the condition of adolescence. *Journal of Literary & Cultural Studies*, v. 6, n. 2, p. 175-191, Jun. 2012.

- GEMEINHART, D. *A mais pura verdade*. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2015.
- KUMBIER, A. Trauma club: the chronic popularity of illness lit. *Bitch*, Portland, n. 27, p. 72-79, Winter, 2005.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 3. ed. Ibope Inteligência, 2011. Disponível em: < http://prolivro.org.br/images/antigo/2834_10.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 4. ed. Ibope Inteligência, 2016. Disponível em: < http://prolivro.org.br/home/imagens/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- FAILLA, Z. Retratos de um jovem leitor. *Revista Observatório Itaú Cultural*, São Paulo, n. 17, p. 76-94, ago./dez. 2014.
- FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- LLUCH, G. *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla-La Mancha, 2003.
- MOULIN, A. M. O corpo diante da medicina. In: COURBIN, A.; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. *História do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2003. v. 3, p. 15-82.
- QUINTEROS, M. Á. Literatura escrita para adolescentes: de qué hablamos cuando hablamos del boom? Plan Nacional de la Lectura. In: SEMINARIO INTERNACIONAL QUÉ LER? CÓMO LEER?, 2., 2015, Santiago. *Actas...* Santiago: Ministerio de la Educación/Gobierno de Chile, 2015. p. 61-68. Disponível em: < plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/12/ActasdeSeminarioqueleercomoLeer.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.
- SILVEIRA, R. M. H.; SILVEIRA, B. R. A doença na literatura infanto-juvenil: análise de quatro obras contemporâneas. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 29, p. 389-406, jun. 2016.
- SOLOMON, A. *Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- SONTAG, S. *Doença como metáfora: AIDS e suas metáforas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Rosa Maria Hessel Silveira, doutora em Educação, é professora colaboradora convidada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

rosamhs@gmail.com

Bruna Rocha Silveira, doutora em Educação pela UFRGS, é pesquisadora associado do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO) dessa universidade.

bruna.rochasilveira@gmail.com

Recebido em 29 de abril de 2019

Aprovado em 24 de julho de 2019

O livro-imagem na literatura para crianças e jovens: trajetórias e perspectivas

Luis Carlos Girão
Elizabeth Cardoso

121

Resumo

No presente artigo, propomo-nos realizar uma abordagem histórica e crítico-literária do livro-imagem, esse objeto artístico composto, essencialmente, em linguagem visual. Num primeiro momento, traçamos um panorama que acompanha a trajetória dos precursores desse objeto, entre os séculos 18 e 19, até seu firmamento como categoria entre os livros produzidos para crianças e jovens na virada dos séculos 20 e 21. Em seguida, realizamos uma breve análise crítica dos eixos para os quais se encaminha essa produção “sem palavras” na contemporaneidade: 1) camadas metaficcional da narrativa em imagens plásticas; 2) forma do códex em paralelo com o desenrolar da narrativa; 3) drama sinestésico intensificado pela economia de cores e pelo foco no desenho/traçado; 4) portais como espaço-tempo de transição entre realidade e fantasia; 5) elementos gráficos acionam mobilidade no objeto livro; 6) livro como galeria de arte portátil; 7) inspiração em *graphic novels* e quadrinhos.

Palavras-chave: literatura contemporânea; literatura infantojuvenil; livro-imagem.

Abstract

Picture books in literature for children and young adults: trajectories and perspective

This paper offers a historical and critical literary approach on picture books, this artistic object essentially made of visual language. First, an overview is drawn tracking the path followed by the predecessors of this object, between the 18th and 19th centuries, until its consolidation as a niche aimed at children and young adults at the turn of the 20th and 21st centuries. Subsequently, a brief critical analysis of the strands in which this "wordless" production is heading in contemporary times is presented: 1) metafictional layers of the narrative in plastic images; 2) the shape of the codex in relation to the unwinding of the narrative; 3) synesthetic drama intensified by the spare use of color and by the focus on drawing/line; 4) gateways as space/time for the transition between fantasy and reality; 5) graphic elements engaging the mobility of the book object; 6) book as a portable art gallery; 7) inspiration drawn out from graphic novels and comic books.

Keywords: contemporary literature; literature for children and young adults; picture book.

122

Resumen

El álbum sin palabras de literatura para niños y jóvenes: trayectorias y perspectivas

En el presente artículo, proponemos adoptar un enfoque histórico y crítico-literario del álbum sin palabras, este objeto artístico compuesto, esencialmente, de lenguaje visual. Inicialmente, dibujamos un panorama que sigue la trayectoria de los precursores de este objeto, entre los siglos XVIII y XIX, hasta su establecimiento como una categoría entre los libros producidos para niños y jóvenes a comienzos de los siglos XX y XXI. Luego, hacemos un breve análisis crítico de los ejes a los que se dirige esta producción "sin palabras" en la contemporaneidad: 1) capas metaficticiales de la narrativa en imágenes plásticas; 2) forma del códice en paralelo con el desarrollo de la narrativa; 3) drama kinestésico intensificado por el ahorro de color y enfoque en el dibujo/trazado; 4) portales como espacio-tiempo de transición entre realidad y fantasía; 5) elementos gráficos accionan movilidad al objeto libro; 6) libro como galería de arte portátil; 7) inspiración en graphic novels y cómics.

Palabras clave: literatura contemporánea; literatura infantil y juvenil; álbum sin palabras.

Introdução

Propomos uma reflexão crítica sobre o livro-imagem, objeto estético destinado ao jovem leitor, passando por seus marcos históricos na milenar arte de contar histórias até a entrada no mercado literário e seu consequente estabelecimento como vertente de criação e proposta para experiências de linguagem. Abordaremos brevemente alguns de seus antecessores, assim como as perspectivas da produção contemporânea de literatura infantil e juvenil dessa ordem.

Em 1974, o especialista dinamarquês Torben Gregersen (*apud* Nikolajeva; Scott, 2011, p. 20-21) fez distinções no âmbito do termo *livro ilustrado*. Neste trabalho, adotamos a segunda tipologia de Gregersen: as narrativas pictóricas. Em pesquisas acadêmicas na área da educação, essas narrativas sem palavras são referenciadas como *livro de imagem*. Nas artes visuais, utilizam-se os termos *livro de artista e/ou livro de imagens*. Na área da literatura, é comum o uso de *livro ilustrado sem palavras* e, mais recentemente, *silent books* (livros silenciosos). Por sua vez, o termo *livro-imagem* é a tradução mais fiel da expressão inglesa *picture-book*, que foi defendida primeiramente por Peter Hunt (2010, p. 248), crítico britânico que se refere a esse tipo de livro com imagens e sem palavras como o livro ilustrado “puro”.

Na primeira parte deste artigo apresentamos um breve histórico sobre os marcos desse objeto estético, dos séculos 18 e 19 até os dias atuais, com apoio em Coelho (1987) e Dowhower (1997). Em um segundo momento, com base nos escritos de Drucker (1997, 2017) e Lee (2012), refletimos criticamente sobre as diversas facetas de produção que tal gênero literário vem ganhando com a evolução de técnicas, além dos diversos experimentalismos no campo artístico, que repensam, inclusive, o objeto livro como forma significativa na composição de narrativas pictóricas.

Tomamos como apoio teórico Palo (2012, 2018) e Didi-Huberman (2010, 2013), para os quais o leitor de imagens não é apenas leitor, mas também *olhante* – termo que se refere ao ser de linguagem que vive o agora da dupla distância propiciada pela aura da obra de arte, isto é, a experiência do espaçamento tramado entre a obra e aquele que a olha e que é, simultaneamente, por ela olhado. No caso do leitor/olhante que se vê diante de um livro-imagem, ele não apenas lê os títulos, em linguagem verbal, impressos nas capas do códex, como também efetua uma rasgadura na superfície de significação das narrativas pictóricas, em linguagem visual, impressas em páginas duplas, num objeto físico que, por vezes, carrega significações em sua materialidade.

Primórdios do livro-imagem na literatura infantil e juvenil

Publicado originalmente em latim e alemão, na Alemanha, o *Orbis sensualium pictus* (ou *Mundo visual em imagens*) chegou às escolas germânicas em 1657. Comenius, (2009, p. i) anuncia, em sua folha de rosto, que este é, “de fato, o primeiro

livro ilustrado infantil”.¹ Composto por 150 capítulos, tornou-se um marco na história da educação letrada e visual, uma vez que as xilogravuras adornavam os temas abordados. No capítulo LXXIX, intitulado “The Picture”, Comenius (2009, p. 96) se refere à imagem como um “deleite aos olhos e um adorno aos espaços”.² Ao selecionar tal descrição, o educador enfatiza a importância do imaginário no processo de alfabetização, de formação de um repertório da língua da criança, porém, destacando o segundo plano, destinado à linguagem visual. Nota-se, no entanto, uma diagramação que posiciona o texto visual no centro superior da página, tornando-o indicial para o conteúdo descritivo e didático do texto verbal, dividido em colunas no centro inferior.

Somente 120 anos depois do lançamento da primeira edição do *Orbis pictus*, foi publicado um dos primeiros livros quase sem palavras para crianças impresso nos Estados Unidos: *A New Year's gift for little masters and misses* (1777), de Thomas Bewick, um gravador britânico que revolucionou a arte da xilogravura ao utilizar matrizes de madeira em gravuras feitas com buril, o que dava mais nitidez aos traços em preto e branco dos livros infantis que ele ilustrava. Composta por 29 páginas gravadas, a publicação segue a linha de pensamento fundada por Comenius quanto à alfabetização infantil, dando, contudo, um salto de mudança em relação à utilização do texto verbal. Com textos visuais em posição central, as páginas internas descrevem em prosa e verso os conteúdos das imagens. Além das rimas, abre-se a possibilidade de uma leitura interpretativa marcada pelos espaços vazios entre os textos visual e verbal. Apesar da relação direta com as palavras, no livro, a imagem plástica continua tendo um papel referencial de maior peso na produção de significados e índices de leitura.

No entanto, as narrativas por imagens não aparecem como uma constante na cronologia dos livros destinados a crianças e jovens. Segundo Stewig (1980, p. 131-132), “com o advento dos livros impressos e o crescente letramento, as histórias sem palavras foram desaparecendo”.³ A cultura que enfatiza as narrativas verbais impressas é uma constante entre o final do século 18 e o início do século 19. Os jovens que aprendiam a ler tinham acesso à literatura tradicional – que faz uso de figuras de linguagem como exercício de exploração do imaginário –, ainda que em títulos que exigiam um repertório não tão infantil de seus leitores. As reformas educacionais e tecnológicas pelas quais passou a Europa durante o século 19 trouxeram um novo aspecto à produção de narrativas pictóricas.

Na virada dos séculos 19 e 20, à febre editorial dos livros infantis com ilustração, pelos quais, segundo Walter Benjamin (2002, p. 58), “artistas e crianças se entenderam, passando por cima dos pedagogos” e em meio a títulos carregados por uma visão adulta em relação aos usos didáticos do conteúdo visual nesse tipo de obra, destacamos o lançamento de um livro composto de narrativas pictóricas, destinado às crianças, na França: *Contes à Sara*, de Théophile Alexandre Steinlen (1898). O pintor e gravador francês de *art nouveau* compôs sua coletânea visual –

¹ No original: “indeed, the first children's picture book”.

² No original: “delight the Eyes and adorn Rooms”.

³ No original: “with the advent of printed books and rising literacy, wordless storytelling diminished”.

cuja tiragem inicial foi de apenas 50 exemplares – com dez pequenas histórias, como minicontos plásticos. As sequências pictóricas em xilogravura, com desenhos posicionados um ao lado do outro, orientados da esquerda para a direita e de cima para baixo, narram as ações de personagens animais, como um corvo, um cachorro, vários gatos e crianças, que brincam e interagem entre si. Os títulos, em palavras, no espaço central inferior da página, carregam um peso significativamente menor que o da sequência pictórica para a qual servem como legenda. Por não fazer uso de qualquer enquadramento específico ou molduras (Figura 1), Steinlen permite ao jovem leitor/olhante maior liberdade em sua exploração interpretativa. A percepção dos movimentos sugeridos nas ilustrações em preto e branco possibilita a criação de elos entre um desenho e outro.



Figura 1 – Reprodução de uma sequência referente à história, ou miniconto plástico, “Le plus vexé des trois”

Fonte: Steinlen (1898).

Essa exploração da linguagem visual se fortalece quando o artista gráfico Lynd Ward (1929) lança *God’s Man*, apontado como um dos primeiros livros-imagem para jovens. Em uma realidade em que a grande maioria era iletrada, convivendo com o fortalecimento da linguagem fotográfica e os primórdios da linguagem cinematográfica, não é de surpreender o número de vendas atingido pelo título – foram 20 mil cópias em quatro anos. Composto por 139 imagens em xilogravura, a sequência pictórica do livro-imagem de Ward narra a história de um homem que assina contrato com um estranho mascarado e ganha um pincel mágico, com o qual consegue inserir-se no fechado e nada glamouroso mundo das artes. Em *frames* – tal como no cinema mudo –, a narrativa acontece em páginas individuais, uma após outra, com o uso de molduras nas cores preta ou branca, demandando do leitor/olhante o ato de virar a página para dar continuidade à história. Esse movimento sequencial também está presente nos livros com narrativa verbal, porém, agora, em um romance sem palavras dividido em capítulos com começo, meio e fim (Figura 2). Inteiramente em preto e branco, as imagens das ações são emolduradas em *zoom in* e *zoom out*, especificando *closes* que funcionam como elemento tensor de significação nas cenas. Os espaços vazios entre as imagens aumentam: são intervalos de uma leitura silenciosa e potencial.

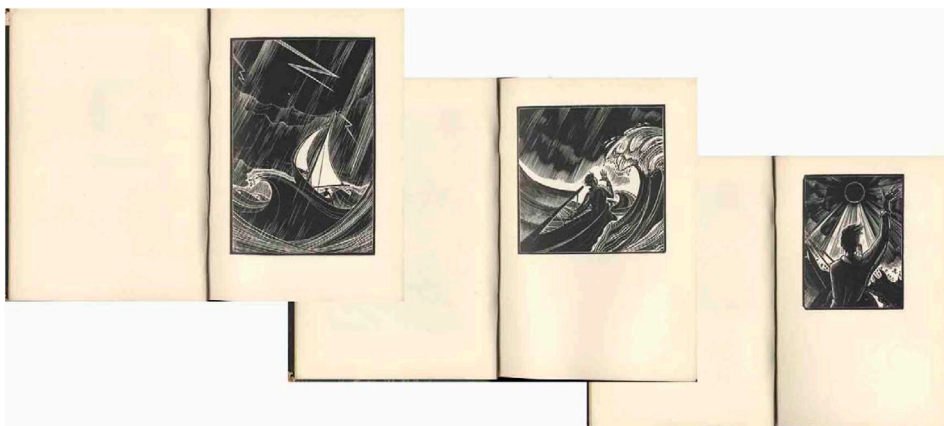


Figura 2 – Reprodução de uma sequência em zoom in retirada do capítulo “The Brush”

Fonte: Ward (1929).

126

Menos de um ano depois, surge *He done her wrong: the great American novel and not a word in it – no music too* (também conhecido pelo título curto *He done her wrong*), de Milt Gross (1930), um livro-imagem com quase 300 páginas repleto de críticas à sociedade norte-americana. Cartunista nova-iorquino, com traço cômico e exagerado, Gross foi influenciado pelo cinema mudo e pelas animações que surgiam na cultura da sociedade “agora dita” midiática. O autor é também apontado como um importante precursor do *graphic novel* (ou novelas gráficas/romances gráficos), no início do século 20, bem como dos *comic books* (ou gibis/quadrinhos). Em *He done her wrong*, Gross constrói sua narrativa pictórica de maneira simples, direta, próxima às imagens publicitárias que circulavam pela cidade de Nova Iorque – contextualizando seu leitor/olhante jovem com representações em cartum, típica linguagem visual impressa nas tirinhas de jornais. Expostos separadamente, às vezes emoldurados, outras vezes soltos na página, os desenhos que narram a história se valem de novas disposições dos frames por espaço de mostragem, inaugurando a exploração da página dupla (Figura 3). O estranhamento para o leitor é colocado, cabendo a este fazer a leitura crítica dos signos visuais que se apresentam à sua frente, sem o auxílio de qualquer signo verbal.

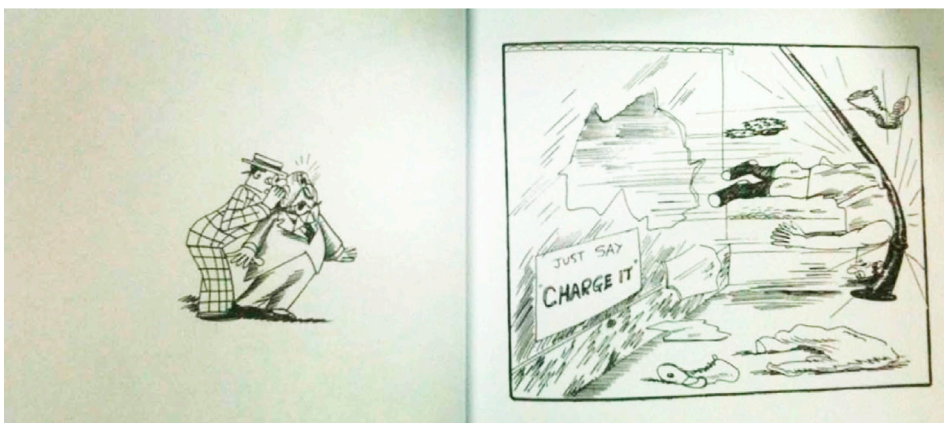


Figura 3 – Reprodução de sequência pictórica narrada em página dupla (em páginas justapostas)

Fonte: Gross (1930).

De volta à França, presenciamos uma das mais marcantes mudanças na área da educação, que resultou em uma nova produção literária destinada ao jovem leitor – trabalho revolucionário realizado pelo educador e orientador pedagógico francês Paul Faucher. O movimento Escola Nova, liderado por Faucher, objetivava um maior “controle para seleção e aprovação de livros didáticos” (Coelho, 1987, p. 136), que permitisse às crianças serem as detentoras das possibilidades de sua própria educação. Aqui testemunhamos um contraponto de objetivos quanto ao uso de imagens no processo de letramento e alfabetização de crianças, quando lembramos seu caráter de adorno referido por Comenius e, então, seu papel decisivo e indutivo conferido por Faucher. Assim, não tarda o lançamento dos primeiros títulos de tal empreitada pedagógica, denominada pelo próprio Faucher de *nouvelles littéraires* (ou novidades literárias) na área da educação, dentro dos limites da época.

Nesse contexto, destaca-se a coleção *Albums du Père Castor*, que estreia com os títulos *Je fais mes masques* e *Je découpe*, ambos de Nathalie Parain (1931). Sob a coordenação de Faucher, além de prefácios escritos por ele, os livros da autora russa trazem um novo estilo às narrativas pictóricas produzidas até então – marcadas pelos traços de *graphic novel* das obras dos norte-americanos Ward e Gross, direcionadas aos jovens –, enaltecendo formas e cores bem definidas, com o objetivo de atrair o olhar da criança. Fortemente influenciada pelo *design* gráfico do construtivismo, Parain trabalhara antes na área de publicidade, elaborando cartazes – um dos principais meios de narrar visualmente na época. Nesse sentido, cabe citar o que Maria Nikolajeva (2016) escreve ao refletir sobre a história da literatura infantil na Rússia:

Nos anos 1920, a educação e a propaganda eram duas missões artísticas de extrema importância. Grandes segmentos da população russa eram iletrados ou semianalfabetos; era essencial que a arte fosse compreensível para as massas, e por essa razão ela era primariamente visual.⁴

Em *Je fais mes masques* – primeiro de 17 livros sem palavras que Parain viria a produzir a pedido do *Père Castor* –, o leitor/olhante encontra oito máscaras para recortar e montar, representando as faces do mundo: hindu, japonesa, árabe, camponesa normanda, camponesa russa, africana, pele-vermelha e esquimó. Tal projeto permite que os leitores encarnem habitantes do mundo inteiro, tendo acesso ao conteúdo das páginas internas na dialética de faces presente desde a capa – toda em estilo de cartaz-manifesto (Figura 4). A criança se vê diante de uma experiência de linguagem sobre si e sobre a alteridade, sobre sua cultura e sobre a cultura alheia no portar-se “como se”.

⁴ No original: “In the 1920s education and propaganda were the two extremely important missions of art. Large segments of the Russian population were illiterate or half-literate; it was essential that art should be comprehensible for the masses, and for that reason it was primarily visual”.



Figura 4 – Reprodução da capa, contracapa e página dupla com máscara japonesa de Je fais mes masques

Fonte: Parain (1931).

Em 1932, ano em que Nathalie Parain lança, na França, seu terceiro livro sem fazer uso de palavras para a coleção do *Père Castor*, intitulado *Ronds et carrés*, registramos a publicação daquele que é citado como “o primeiro livro sem palavras dos Estados Unidos, especificamente para crianças”⁵ (Dowhower, 1997, p. 59). Trata-se do livro-imagem *What Whiskers did*, de Ruth Carroll. A autora nova-iorquina publica um livro sem palavras que narra a história de um filhote de terrier escocês que se perde de sua dona ao farejar os rastros deixados por um coelho e ambos acabam sendo perseguidos por um lobo faminto. Contada em uma sequência de imagens emolduradas, em que as ilustrações em preto e branco vazam para além da linha-limite das molduras, *What Whiskers did* segue à risca a ideia dos frames de um filme de cinema mudo, mas traz novos elementos à narrativa pictórica. Entre eles, a utilização da página dupla como espaço de exposição do *frame* que está sendo narrado (Figura 5), além de signos visuais que indiciam onde a narrativa continua, quando apontam para as margens laterais à direita, demandando virada de página do leitor/olhante: testemunhamos a materialidade do objeto livro como elemento constitutivo da narrativa à mostra.

128



Figura 5 – Reprodução da capa e de um frame, uma cena da narrativa emoldurada em página dupla

Fonte: Carroll (1932).

⁵ No original: “the first U.S. wordless book, specifically for children”.

Chegamos à década de 1960 e, com a dita “Era da Imagem” – com a crescente publicação de quadrinhos e *graphic novels*, além da televisão nas residências como veículo de comunicação de massa mais acessível –, *What Whiskers did* é reeditado, tornando-se sucesso de vendas no crescente mercado de livros-imagem. Ruth Carroll fez uma pequena e uma grande mudança na edição de 1965: no lugar de um terrier escocês, Whiskers é agora um filhote de *poodle* – objeto de desejo das famílias norte-americanas da época – e, no lugar de uma sequência pictórica com imagens em preto e branco que ultrapassavam os limites das molduras, vemos páginas sequenciais sem molduras nítidas, com ilustrações levemente coloridas e extremamente realistas (Figura 6). A apreensão “irreal” dos signos visuais pelo leitor/olhante entra em confronto direto com o “real” impresso em ilustrações concretamente assustadoras, que mais parecem cenas de um documentário do que índices de uma narrativa pictórica dedicada a crianças e jovens.

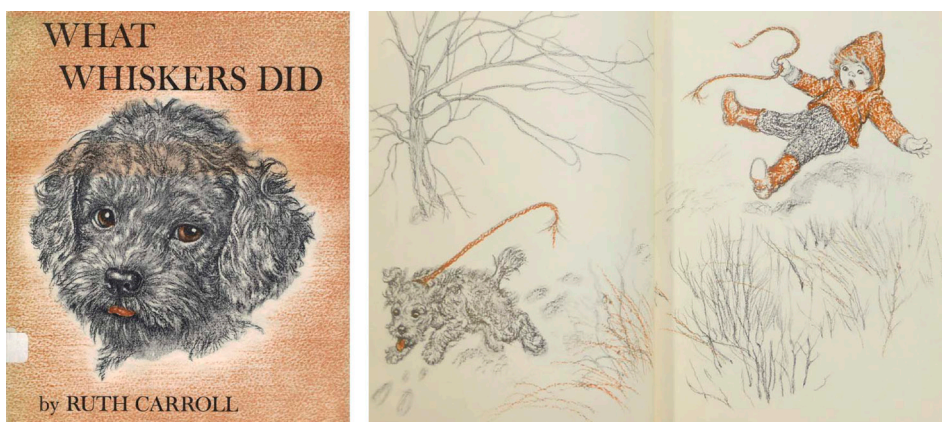


Figura 6 – Reprodução da capa e de página dupla em narrativa “realista” e sem molduras de *What Whiskers did*

Fonte: Carroll (1965).

Segundo Dowhower (1997, p. 59), o livro sem palavras de [Ruth] Carroll se manteve praticamente sozinho no campo da literatura infantil até sua reimpressão de 1960⁶, década na qual registramos uma verdadeira explosão de livros-imagem no mercado norte-americano – contabilizando aproximadamente 44 títulos publicados. Na segunda metade dos anos 1960, destacam-se “os esforços iniciais dos livros sem palavras pelo trabalho de autores/ilustradores prolíficos”⁷ (Dowhower, 1997, p. 59). Nomes como Mercer Mayer, com o clássico *A boy, a dog, and a frog*, de 1967; John Goodall, com *The adventures of Paddy Pork*, de 1968; Eric Carl, com *1, 2, 3 to the Zoo*, de 1968; Fernando Krahn, com *Journeys of Sebastian*, de 1968; e a referencial Martha Alexander, com *Out! Out! Out!*, de 1968, demonstram o interesse dos responsáveis pela produção literária para crianças e jovens em tornar acessível novamente, por meio do objeto livro, essas narrativas pictóricas e essas

⁶ No original: “Carroll’s wordless book remained virtually alone in the genre field until its 1960 reprint”.

⁷ No original: “the earliest wordless book efforts of several prolific authors/illustrators”.

fontes potenciais do imaginário impressas em folhas que possibilitam histórias partindo de signos visuais.

No livro-imagem *Out! Out! Out!*, Alexander (1968) mostra como um pombo, que entra sem querer pela janela aberta de uma casa, trabalha em equipe com uma família que está tentando expulsá-lo do lar para resolver problemas do cotidiano – verdadeiro recurso de contraponto impresso em narrativa pictórica (Figura 7). A página dupla segue como o espaço expositor de uma única cena, porém, há momentos em que duas ou mais ações sequenciais, sem qualquer moldura, são expostas. O ato de ler/olhar não está dado tão facilmente: é solicitada do jovem leitor uma atenção especial para pontos visuais distintos, que, apesar de impressos em uma mesma página, apontam para ações particulares de cada personagem em cena – um olhar crítico ao constituir narrativas individuais dentro de uma cena narrativa comum.



Figura 7 – Reprodução de página dupla em que ocorrem ações particulares vividas por vários personagens

Fonte: Alexander (1968).

A evolução gradativa de técnicas e meios pelos quais foram produzidos livros sem palavras, entre tantas experimentações em outros países – em especial na Europa e na América do Norte –, segue de perto a evolução dos múltiplos usos das linguagens humanas. Não muito distante de tal realidade, registramos a publicação daquele que é citado como pontapé inicial dos livros-imagem em território brasileiro.

O início do livro-imagem na produção brasileira

Após a explosão com os livros ilustrados, entre os quais destacamos *Flicts* (1969), de Ziraldo, vemos, ao longo dos anos 1970, um retorno de artistas plásticos ao mercado de livros para crianças e jovens. Nesse ambiente, não nos surpreende que o primeiro livro-imagem brasileiro, do artista plástico Juarez Machado, tenha sido, *a priori*, publicado na França como componente da coleção *Albums du Père Castor*, em 1975, sob o título *Une aventure invisible*. No ano seguinte, em 1976, o livro chega ao mercado brasileiro com o título *Ida e volta*.

Com texto verbal impresso apenas no título, em sua capa, o livro-imagem de Machado (1976) foi o primeiro a receber o prêmio de *O Melhor Livro Sem Texto* – categoria criada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), em 1981. Ao conferir *status* artístico à ilustração, o autor entende-a como “uma linguagem autossuficiente” (Zilberman, 2014, p. 160). A narrativa expõe o trajeto de pés, ora descalços e molhados, ora calçados e sujos, que aparecem como índices de uma personagem ausente, invisível. Ao longo de 32 páginas duplas, cuja sequência pictórica constitui sentido no ir e vir das folhas, as pegadas, que aparecem da capa à contracapa, saindo do chuveiro e voltando para o banheiro, formam um trajeto dinâmico de ações encadeadas, indo e vindo, num dia da protagonista (Figura 8).



Figura 8 – Reprodução de página dupla em que a personagem ausente sai de casa

Fonte: Machado (1976).

Apesar dos traços limpos, cores suaves e cenários pontuais, a linguagem visual utilizada por Machado está sempre remetendo a uma possível significação da narrativa. A leitura desse livro-imagem está fincada no estranhamento, no recorrente ato de figurar um personagem – um cachorro, um circense, uma bola. As figuras à mostra indiciam a relação entre os personagens ausentes. O jovem leitor/olhante está constantemente voltando e passando páginas para acompanhar o desenvolvimento da narrativa, utilizando o recurso de virar as folhas do livro, criando diálogos e situações com signos sonoros, visuais e/ou verbais.

Na década de 1980 – na qual 408 livros-imagem foram publicados em solo norte-americano (Dowhower, 1997, p. 60) –, surgem os grandes nomes na produção desse gênero no Brasil. Entre eles, destacamos Angela Lago e Eva Furnari. A primeira se tornou *hors-concours* nas premiações da FNLIJ por criar livros plástica e poeticamente marcantes; a segunda ficou conhecida por lançar três coleções dos ditos “livros-de-gravuras sem texto” (Coelho, 1987, p. 145) – a *Coleção Peixe Vivo* (1980), a *Série Amendoim/Coleção Ponto de Encontro* (1983) e a *Coleção Só Imagem* (1983). Destacamos a primeira apontada como uma série de “livros de figuras, sem texto, destinados aos ‘pré-leitores’, crianças que estão na fase da *elaboração da linguagem*, a partir das *relações afetivas e ativas* que se estabelecem entre elas e o meio que as cerca” (Coelho, 2006, p. 247, grifo da autora). Tais objetivos caminham

em sintonia com os de Faucher, quando este idealizou a coleção *Albums du Père Castor*, cinco décadas antes.

A *Coleção Peixe Vivo* é composta por quatro livros-imagem: *Todo dia* (1980), *Esconde-esconde* (1980), *Cabra-cega* (1980) e *De vez em quando* (1980). Os títulos são estruturados em tirinhas visuais que narram simples passagens de tempo no cotidiano de crianças, como seu ambiente familiar, situações lúdicas e de brincadeira (Figura 9), além de passeios em família. As imagens de Furnari estão carregadas de elementos simbólicos, em quadros encadeados de cima para baixo, protagonizados por figuras que realizam ações de começo, meio e fim – não havendo tanta abertura à ambiguidade do literário, da arte.

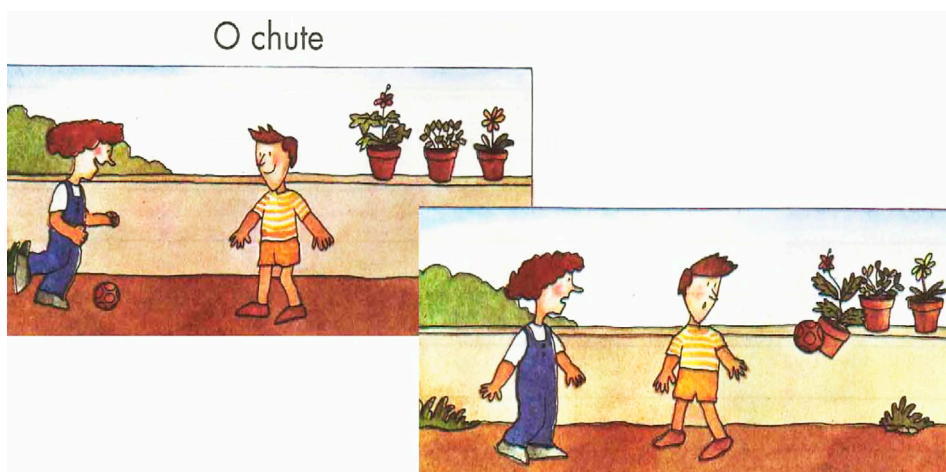


Figura 9 – Reprodução de uma sequência de frames simbólicos em *Esconde-esconde*

Fonte: Furnari (1980).

Ainda em 1980, Angela Lago ganha destaque ao entrar para a produção literária infantil e juvenil. Nome presente entre os integrantes que compõem a *Coleção Copo de Leite*, a artista plástica e *designer* gráfica mineira trabalha ao lado da também autora Elza Beatriz. No entanto, os livros criados por Lago são resultado de uma evolução dos experimentos literários no que diz respeito aos livros-imagem.

O primeiro livro sem palavras de Lago (1984) é *Outra vez*, uma história carregada de afetos em sequência pictórica, que recebeu, no mesmo ano, o prêmio de *Melhor Livro Sem Texto* da FNLJ – categoria que, também em 1984, muda de nome e passa a ser *Melhor Livro de Imagem*.

Ao aproximar o livro-imagem de Angela Lago com o de Juarez Machado, Regina Zilberman (2014, p. 163) discorre:

Como *Ida e volta* [...], a exclusividade conferida à ilustração não afasta a obra do campo da literatura. A adoção de um título, o modelo de diagramação, que aponta para a preferência pelo livro enquanto produto destinado a divulgar a criação da escritora, a opção pela sequência narrativa reforça a noção de que a literatura infantil foi o gênero escolhido e aprovado por Angela Lago. Mas a imagem se sobrepõe à palavra a cada página de *Outra vez*.

Utilizando uma “bela, mas profusa composição plástica” (Coelho, 2006, p. 94), cheia de cores e personagens, Lago (1984) constrói uma narrativa acerca de

um vaso de flores que, durante uma madrugada, vai passando de mão em mão sob a constante vigília de um preocupado cachorrinho, guardião sentimental do objeto. As sensações são exploradas em perspectivas visuais que vão se distorcendo e preenchendo as páginas duplas emolduradas. O elo entre as personagens enaltece os cuidados direcionados ao vaso, ainda que de forma inquietante, pois acompanhamos a narrativa por fora e por dentro, tal como exposto na Figura 10, que mostra um espaço, a um só tempo, visível por fora e por dentro (o quarto em cima do telhado), recurso este que está presente nas demais páginas duplas desse livro.



Figura 10 – Reprodução de página dupla que registra um dos dramas no percurso pictórico do vaso

Fonte: Lago (1984).

O ponto alto na produção literária de livros-imagem de Angela Lago (1992) é o lançamento de *O cântico dos cânticos* – uma “tradução em imagens” para o texto do *Antigo Testamento*, atribuído a Salomão. Nesse título, cujas entradas são, no mínimo, duplas, assim como o desenrolar da narrativa pictórica que circula junto com o objeto em mãos, o leitor/olhante se vê diante de um livro que se aproxima daquilo que se compreende, na área das artes visuais, como livro de artista.

Em clara referência ao trabalho dos artistas gráficos M. C. Escher e William Morris, a autora mineira se propõe alcançar a quarta dimensão das imagens inscritas em suas pranchas narrativas. Em um tamanho maior que o padrão, como uma grande moldura que centraliza um título tão circular quanto o cântico, e com uma limpeza visual, sem qualquer paratexto que indicie seu começo ou fim, contrastada pelas múltiplas páginas ficcionais e extremamente adornada com motivos florais que se desdobram em direção ao centro do livro, Lago amplia o potencial de ambiguidade da língua da arte: não haverá um encontro dos amantes, no centro do objeto livro, se o códex não for fechado (Figura 11).

Em uma mesma página dupla, cena de espaços também duplos, com duas personagens – uma princesa num castelo e um aldeão que adentra portais e escadarias em direção à amada –, testemunhamos um descontínuo temporal (duas possibilidades de avanço na experiência linear com o códex) resultante de um descontínuo espacial (duas capas próprias para a experiência circular), ambos inscritos nas múltiplas margens (físicas e ficcionais) do livro. Comentando essas

experiências, ao abordar o livro como forma de arte, o artista espanhol Julio Plaza (1982) afirma que esse objeto, encarnado no binômio “similaridade-simultaneidade”, permite “estabelecer uma sequência espaço-temporal [...] pela circularidade através de duas possíveis leituras: começo por qualquer uma das capas”. É o que Angela Lago propõe ao leitor/olhante do seu cântico em forma de códex, apto tanto à circularidade quanto à linearidade em seu manusear diferencial.



Figura 11 – Reprodução da página dupla central do *Cântico dos cânticos*, no encontro em devir dos amantes

Fonte: Lago (1992).

134

Pouco tempo depois, em 1997, uma reforma educacional é instaurada no Brasil, quando se registra cada vez mais a categorização de livros por idade e período escolar – o que vai tirando novamente de cena os títulos que prezam exclusivamente a linguagem visual. Naturalmente, a produção de livros-imagem registra uma queda com o passar dos anos 1990, havendo alguns títulos pontuais. Entre os anos de 1998 e 2000, foi escassa a criação de obras do gênero em território nacional, o que também reflete a queda do número de publicações registrada nos Estados Unidos – foram apenas 151 títulos ao longo da década de 1990 (Dowhower, 1997, p. 60).

É na virada dos séculos 20 e 21 que o gênero ganha novos ares e traz outras propostas de narrativas pictóricas, ainda muito embasadas nas experiências passadas, fazendo reuso de alguns recursos: a utilização da página dupla como espaço-tempo uno da composição narrativa, como um *frame* da história; o encadeamento narrativo; a continuidade da história pelo virar de páginas; as múltiplas possibilidades narrativas numa única cena, pela exploração de momentos individuais de personagens distintos num mesmo espaço; a refuncionalização do objeto livro, em especial, o repensar a forma do códex em seus aspectos sintático e semântico interferindo e compondo a narrativa pictórica.

Perspectivas: do livro-imagem ao livro como objeto estético de experiências

A primeira década do século 21 assinala uma retomada da produção de livros “sem palavras” em território nacional, porém, com raros destaques para o valor

poético, artístico e visual – tão bem trabalhado em livros como os de Angela Lago. É também um período no qual a literatura infantil e juvenil revela que “o Brasil está em busca de sua verdadeira identidade” (Coelho, 2010, p. 289), movimentação que contrasta com a publicação abundante de “traduções” de livros-imagem lançados no exterior.

Suzy Lee, artista plástica e *book artist* sul-coreana, em 2008 lançou o livro-imagem *Onda*, o qual vendeu mais de 100 mil exemplares apenas em seu primeiro ano. Ao refletir criticamente sobre seu trabalho, comenta que

o livro não só se torna um receptáculo para informações, mas uma expressão artística significativa em si mesmo. Com a sintonia fina do artista, a forma começa a gerar significados e a história se aviva. O formato do livro se torna seu conteúdo potencial. (Lee, 2012, p. 103).

Na esteira dessa reflexão, em que tanto a forma quanto o conteúdo do códex impulsionam uma experiência de linguagem potencial para as explorações do imaginário por parte do leitor/olhante, propondo uma reinterpretação do objeto livro, Johanna Drucker (1997, p. 94) diz:

As qualidades materiais-objetuais do livro permitem o trocadilho, fornecendo o formato físico no qual a sequência (as páginas do livro) desaparece sob a aparição da unidade (o bloco do livro), assim como as infinitas implicações do título que são suprimidas [...] por um momento particular do contínuo vivido.⁸

É repensando a forma do códex concomitantemente ao seu conteúdo, operando a simultaneidade do contínuo próprio ao virar de páginas do livro com o descontínuo do objeto fechado ou aberto em uma de suas páginas duplas internas, que alguns *book artists* têm tornado ainda mais tênue a linha entre o que compreendemos como livro infantil e juvenil e o livro de artista. Essa característica da mudança híbrida dos tempos contemporâneos é vista por Drucker (2017) como uma mutação natural da entrada de *book artists* na produção literária para crianças e jovens. A pesquisadora norte-americana aponta alguns recursos resultantes dos anos de experimentalismo com o objeto livro ao longo do século 20, em especial, na década de 1960, como os elementos móveis (*harlequinades*, abas desdobráveis, etiquetas sobrepostas, rodas etc.), os *pop-ups* e os tamanhos diversos (dos livros mínimos a cadernos cuja dimensão dificulta o manuseio apenas com as mãos), a adesão a materiais inusitados em conformidade com a temática e os formatos das obras dos artistas, além do redescobrimto das potencialidades de recursos gráficos (papel, impressão, recorte, tipografia etc.), que possibilitaram aos artistas criar narrativas que poderiam, sim, servir a públicos de faixas etárias diversas, bem como objetos que poderiam, claramente, circular em ambientes fora do espaço restrito às artes visuais.

É na confluência desse pensamento que relacionamos, a seguir, algumas tendências desse gênero literário para crianças e jovens que vêm despontando, internacionalmente, como explorações qualitativas da linguagem visual carregada de poeticidade em diálogo com a hibridiz dos campos de criação.

⁸ No original: “The material-object qualities of the book enable the pun, and provide the physical format in which sequence (the book’s pages) disappears under the appearance of unity (the book block), just as the infinite implications of the title are subsumed [...] at one particular moment of the lived continuum”.

Mergulho nas camadas metaficcionalis da narrativa em imagens plásticas

Os livros que narram encadeamentos metaficcionalis de maneira pictórica, na grande maioria, trazem, desde a capa, algum índice dessa sugestão no título, em texto verbal, como em *Flotsam*, de David Wiesner (2006) – que narra a história de um garoto “meio cientista” que vai à praia e se depara com uma máquina fotográfica vinda do mar e, intrigado pelo aparelho, decide revelar as fotografias, iniciando sua jornada de surpresas e mergulhos: em cada fotografia, uma outra fotografia é segurada pela criança fotografada, e assim por diante (Figura 12). A narrativa é um encadear de cenas e momentos em intenso *zoom in* acionado pelo olhar da personagem e, por sua vez, pelo olhar do leitor.

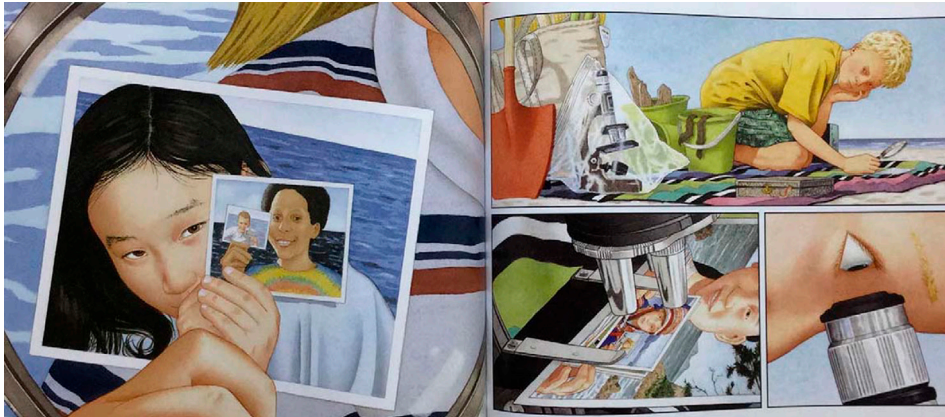


Figura 12 – Reprodução de página dupla na qual os múltiplos mergulhos metaficcionalis demandam novo olhar

Fonte: Wiesner (2006).

Repensando a forma do códex em paralelo com o desenrolar da narrativa

Livros em que a forma significativa do códex é repensada de modo a desvelar o encadeamento narrativo, por vezes, recorrem a técnicas experimentais aplicadas aos formatos possíveis do livro, intensificando a ambiguidade inerente ao paralelo contínuo interrompido por um descontínuo, como em *Bárbaro*, de Renato Moriconi (2013). O livro narra a história de um jovem guerreiro que monta em seu cavalo alado e, juntos, enfrentam, em pleno voo no imaginário de histórias antigas, diversos monstros míticos (Figura 13). Com o virar das páginas, essas personagens aparecem ora na página direita, no canto superior, ora na página esquerda, no canto inferior, criando uma continuidade previsível para a linearidade do objeto livro, porém, tudo se passa em um códex alongado verticalmente e conciso em largura, o que replica uma circularidade no eixo central do livro, no encontro dos cadernos que formam o códex, à semelhança de um carrossel (brinquedo do parque de onde uma criança, o “bárbaro”, é retirada chorosa pelo pai ao final da aventura).



Figura 13 – Reprodução de uma sequência de três páginas duplas que mimetizam o movimento do carrossel

Fonte: Moriconi (2013).

*Drama sinestésico intensificado pela economia de cores
e pelo foco no desenho/traçado*

A sinestesia é um fenômeno perceptual no qual os estímulos a um sentido ocorrem simultaneamente aos apelos de outros sentidos. Nos livros-imagem, o sentido da visão seria o principal, porém, outros sentidos do corpo são chamados para a leitura sensível, como ocorre em *내 마음이 들리나요* (*Consegue ouvir meu coração?*), da autora Ara Jo – lembranças da infância solitária e melancólica de um garoto que sonha em se tornar maestro e, em seu retornar para casa, invoca ambientes isolados pelo espaço “vazio” das páginas duplas, criando pausas no ritmo, necessário para que cada elemento concreto do espaço seja transformado em instrumentos musicais, os quais emanam melodias suaves e envolventes. Impresso em papel industrial de alta densidade, a aspereza do mundo real vai sumindo e dando lugar à sinfonia, no canto dos pássaros e nas cifras que seguem o comando do protagonista (Figura 14). O leitor/olhante se vê diante de uma partitura para tocar no imaginário. A sinestesia, aqui, está fincada nos processos de imaginar e lembrar as sensações corporais e sons e silêncios gravados no mundo e na memória.

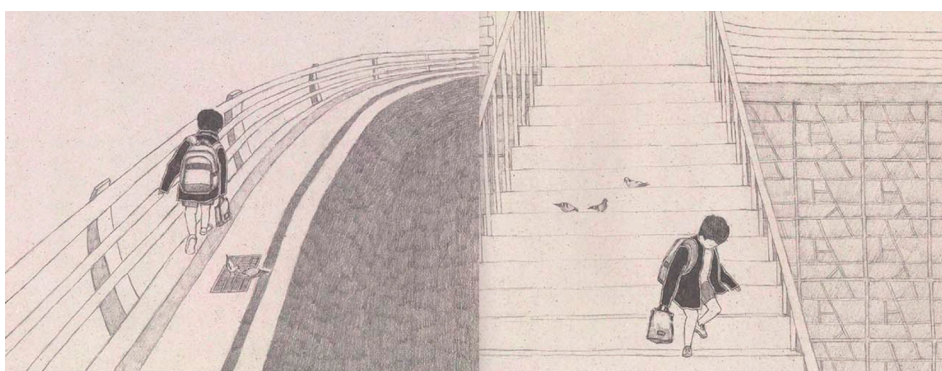


Figura 14 – Reprodução de página dupla em que o mundo concreto silencioso sugere o imaginário melodioso

Fonte: Jo (2017).

Portais como espaço-tempo de transição entre realidade e fantasia

O embate entre realidade *versus* fantasia é tradicional na literatura infantil e juvenil, sendo, inclusive, uma “carta na manga” garantida para quem produz livros para o jovem leitor, uma vez que esse desencontro é frutífero para as múltiplas possibilidades de discursos. No entanto, em livros-imagem contemporâneos, vê-se o uso recorrente da figura da porta e suas variantes (portal, limiar, arco, umbral etc.) como espaço-tempo do processo de transição entre o que é real e o que é imaginação da(s) personagem(ns), como em *Door*, de JiHyeon Lee (2018). A história se desdobra quando um garotinho, num espaço-tempo cinzento e cercado de adultos, depara-se com um inseto colorido que o leva a uma chave, e desta a uma porta enorme e esquecida. Ao atravessar o portal, essa personagem desvela o segredo colorido de um espaço-tempo paralelo, habitado por animais em festa. Esse novo lugar está repleto de outros portais dispostos ao longo da página dupla, por onde entram e saem figuras de raças distintas, todas alegres e acolhedoras com o garotinho. A justaposição de narrativas particulares numa única página dupla carrega uma sonoridade plural de vozes que celebram encontros e despedidas: todos os portais segredam camadas a serem vistas e visitadas pelo protagonista e pelo leitor/olhante (Figura 15).

138



Figura 15 – Reprodução da capa e de uma página dupla na qual múltiplas portas estão justapostas num só frame

Fonte: Lee (2018).

Elementos gráficos que acionam mobilidade no objeto livro

Como mencionado por Drucker (2017), muitos elementos próprios aos experimentos com livros de artista foram entrando e ganhando espaço de criação nos livros infantis. Esses recursos podem se fazer presença material pelo reuso de abas ou recortes, *pop-ups* ou etiquetas etc. Em *Mirror*, de Jeannie Baker (2010), vemos um título exemplar da exploração de técnicas visuais, como a colagem e a fotografia, atreladas a um pensar o objeto livro como espaço de múltiplas entradas em espelhamento às múltiplas culturas que se cruzam nas narrativas de um garoto

em Sydney, no lado ocidental do abrir e virar de folhas, e de um garoto no Marrocos, no lado oriental do abrir e virar de folhas (Figura 16). O realismo criado nas cenas em colagem, fotografadas e enquadradas como recortes de um documentário, quando encadeadas em tiras emolduradas, acionam uma dinâmica fílmica no desencadear da narrativa, que traz uma mensagem sobre o encontro das semelhanças na diferença: apesar de mundos distintos, cada um encontra seu lugar no ambiente familiar.

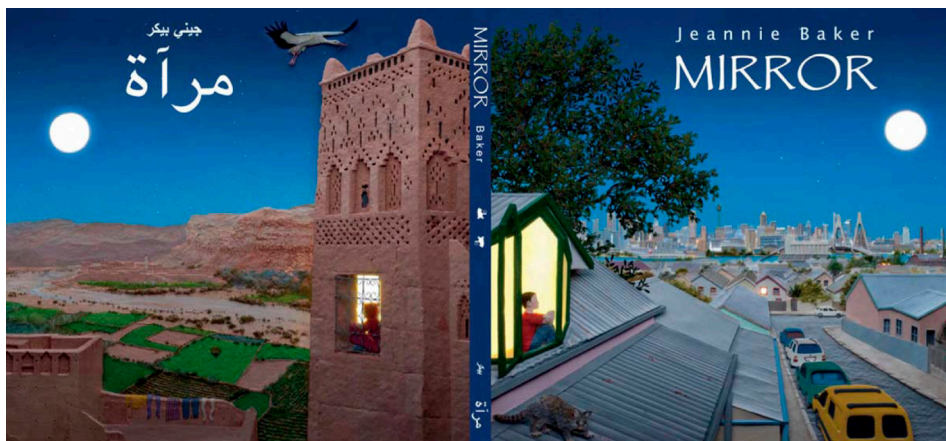


Figura 16 – Reprodução da capa dupla: duas entradas para as narrativas espelhadas de dois protagonistas

Fonte: Baker (2010).

Livro como galeria de arte portátil – direta ou indiretamente

Sendo um dos primeiros meios pelos quais o jovem leitor tem acesso às imagens plásticas de artistas, os livros ilustrados são uma fonte de possibilidades de exploração crítica e estética das imagens impressas em páginas que proporcionam diálogos com as palavras. Nos livros-imagem, esse explorar crítico-estético nos atos de ler/ver é intensificado pelas múltiplas possibilidades de referências que fundam e inspiram os autores de linguagem visual. *Em Imagine!*, de Raúl Colón (2018), a história acompanha um garoto que circula pelas ruas de Nova Iorque em seu *skate* e que decide ir até Manhattan para sua primeira visita ao Museum of Modern Art (MoMA). Ao entrar no museu, a personagem vive uma experiência imersiva no imaginário: as pinturas de Picasso, Matisse e Rousseau ganham vida e o convidam a viver aquele tempo-espço da imagem exposta numa parede, e depois o acompanham ao sair do museu, recompondo novas telas com o garoto. Utilizando-se do formato vertical das folhas para um maior detalhamento das reproduções, a narrativa segue numa série de páginas duplas com imagens justapostas, durante a visita ao museu, alcançando páginas duplas que contém uma única cena, como uma pintura de Colón, para o leitor/olhante (Figura 17): sua própria visita ao museu.



Figura 17 – Reprodução da capa e de uma dupla de páginas na qual vemos a transição de cenas emolduradas e sem moldura

Fonte: Colón (2018).

Inspiração em graphic novels e quadrinhos

Enquanto o gênero *graphic novel* é caracterizado por narrativas mais prolongadas e aprofundadas no desenvolvimento de poucas personagens, em grande parte, protagonistas, o gênero dos quadrinhos é composto por narrativas mais breves, nas quais mais de uma personagem emerge como a voz principal da narrativa. É na hibridez dessas linguagens (entre a *graphic novel* e os quadrinhos) que encontramos títulos como *Sidewalk flowers*, de JonArno Lawson (2015) e ilustrado por Sydney Smith, que propõe perspectivas múltiplas de narração em formato horizontal, em que, a depender dos modos como os quadros se encadeiam nas duplas páginas e nas individuais, é enaltecida a importância do uso das cores, num jogo de luz e sombra, e do virar das folhas como efeito subjetivo num aprofundamento das sensações criadas pela garotinha e sua perspectiva colorida em um mundo adulto cinzento (Figura 18).

140



Figura 18 – Reprodução de página dupla mostrando quadros emoldurados que encadeiam um aprofundamento subjetivo

Fonte: Lawson (2015).

Considerações finais

Cientes da limitação das informações apresentadas, dadas as exigências do formato do presente escrito, encaminhamos nossas últimas considerações sobre as trajetórias e perspectivas do livro-imagem na literatura infantil e juvenil, conscientes dos ganhos e das expansões qualitativas e artísticas que a linguagem visual direcionada ao jovem leitor/olhante foi construindo ao longo dos últimos três séculos. Nas relações possíveis entre palavras e imagens, na disposição do texto visual de página dupla justaposta ou unificada como um *frame*, nas refuncionalizações de molduras e margens, no experimentalismo das técnicas de inscrição e de impressão, o fato é que podemos afirmar que esse gênero literário constituído sob a chave das narrativas pictóricas, num movimento intenso de aprimoramento, abre caminhos profícuos às múltiplas possibilidades encontradas no livro-imagem contemporâneo. Por fim, todo o desdobramento desse objeto estético aponta para horizontes ainda não explorados pela crítica literária, assim como pelos estudos inter e transdisciplinares, mais uma vez chancelando que a relação da leitura com a linguagem visual, nos estudos que se dedicam ao objeto artístico, segue em movimento e em constante processo de ressignificação.

Referências bibliográficas

- ALEXANDER, M. *Out! Out! Out!* New York: Dial Books for Young Readers, 1968.
- BAKER, J. *Mirror*. Somerville: Candlewick Press, 2010.
- BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- CARROLL, R. *What Whiskers did*. New York: Macmillan, 1932.
- CARROLL, R. *What Whiskers did*. New York: Scholastic, 1965.
- COELHO, N. N. *A literatura infantil: história, teoria, análise*. 4. ed. rev. São Paulo: Quiron, 1987.
- COELHO, N. N. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- COELHO, N. N. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. 5. ed. rev. atual. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.
- COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo*. 5. ed. São Paulo: Manole, 2010.
- COLÓN, R. *Imagine!* New York: Simon & Schuster, 2018.
- COMENIUS, J. A. *The Orbis Pictus of John Amos Comenius*. Charleston: BiblioLife, 2009.

DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha*. Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DIDI-HUBERMAN, G. *Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

DOWHOWER, S. Wordless books: promise and possibilities, a genre come of age. *Yearbook of the American Reading Forum*, Utah, v. 17, p. 57-79, 1997.

DRUCKER, J. The self-conscious codex: artists' books and electronic media. *SubStance*, Madison, v. 26, n. 1, p. 93-112, 1997.

DRUCKER, J. Artists' books and picturebooks: generative dialogues. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (Ed.). *The Routledge companion to picturebooks*. New York: Routledge, 2017. p. 291-301.

FURNARI, E. *Esconde-esconde*. São Paulo: Ática, 1980.

GROSS, M. *He done her wrong: the great American novel and not a word in it – no music too*. New York: Doubleday, Doran & Company Inc., 1930.

HUNT, P. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010. (Título original: *Criticism, theory and children's literatura*. 1991).

142

JO, A. *내 마음이 들리나요*. [*Consegue ouvir meu coração?*]. Seoul: Hansol Soobook Publishing, 2017.

LAGO, A. *Outra vez*. Belo Horizonte: Miguilim, 1984.

LAGO, A. *O cântico dos cânticos*. São Paulo: Paulinas, 1992.

LAWSON, J. *Sidewalk flowers*. Illustrated by Sydney Smith. Toronto: Groundwood Books, 2015.

LEE, J. *Door*. San Francisco: Chronicle Books, 2018.

LEE, S. *Onda*. São Paulo: Cosac Naify, 2018.

LEE, S. *A trilogia da margem: o livro-imagem segundo Suzy Lee*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MACHADO, J. *Ida e volta*. Rio de Janeiro: Primor, 1976.

MORICONI, R. *Bárbaro*. São Paulo: Cia. das Letrinhas, 2013. Não paginado.

NIKOLAJEVA, M. *Children's literature comes of age: toward a new aesthetic*. New York: Routledge, 2016.

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

PALO, M. J. A ilustração na produção literária infantil: interdependência palavra e imagem. *Fronteira Z*, São Paulo, n. 9, p. 188-200, dez. 2012.

PALO, M. J.; FIUZA, M. M. Experiência de linguagem na escrita de infância. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 7, n. 3, p. 106-121, 2018.

PARAIN, N. *Je fais mes masques*. Paris: Flammarion, 1931.

PLAZA, J. O livro como forma de arte (I). *Arte em São Paulo*, São Paulo, n. 6, abr. 1982. Disponível em: <http://www.mac.usp.br/mac/expos/2013/julio_plaza/pdfs/o_livro_como_forma_de_arteI.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

STEINLEN, T. A. *Contes à Sara*. Paris: L. Carteret, 1898.

STEWIG, J. W. *Children and literature*. Boston: Houghton Mifflin, 1980.

WARD, L. *Gods' Man: a novel in woodcuts*. New York: Jonathan Cape, 1929.

WIESNER, D. *Flotsam*. Boston: Houghton Mifflin, 2006.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

Luis Carlos Girão, doutorando do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária (PEPGLCL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com bolsa FAPESP (Proc. 2018/10575-4), é membro do Grupo de Pesquisa "A voz escrita infantil e juvenil: práticas discursivas", certificado pelo CNPq.

luis.changmin@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-8239-918X>

Elizabeth Cardoso, doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada, pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária (PEPGLCL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e vice-líder do Grupo de Pesquisa "A voz escrita infantil e juvenil: práticas discursivas", certificado pelo CNPq.

elizcardoso@terra.com.br

<http://orcid.org/0000-0002-8349-1620>

Recebido em 30 de março de 2019

Aprovado em 28 de abril de 2019

Os livros de leitura e as ilustrações no Brasil do entresséculos

Daniela Maria Segabinazi

Ana Paula Serafim Marques da Silva

Valnikson Viana de Oliveira

145

Resumo

O final do século 19 e o início do 20, no Brasil, apresentaram intensas mudanças artísticas, filosóficas e políticas que influenciaram o campo literário da época. Tais modificações também chegaram à produção de escritos destinados a crianças, com aumento da demanda por livros escolares, nos quais as ilustrações ocuparam um lugar importante na sua composição material, articulando-se ao projeto de formação de uma infância brasileira por meio da leitura. Nesse sentido, realizamos um recorte do texto imagético nos livros de leitura de autores brasileiros, destacando de que maneira contribuía para a educação voltada à difusão de valores do período, analisando e ressaltando suas principais funções e simbologias; ademais, apresentamos os processos editoriais que envolviam sua escolha para publicação. Metodologicamente, empregamos a pesquisa descritivo-interpretativa de cunho qualitativo para a revisão bibliográfica e para a compreensão dos elementos não verbais como construção ideológica e literária. Verificamos que as gravuras que ilustram as obras infantis nacionais, além de contribuírem para a construção de representações sociais, morais e cívicas vinculadas à Primeira República, favoreciam o processo de formação leitora.

Palavras-chave: ilustração; livros de leitura; entresséculos.

Abstract

Reading books and illustrations in Brazil in between centuries (19th – 20th)

The late 19th and early 20th centuries in Brazil were marked by intense artistic, philosophical and political changes that influenced the literary field of that time. Such modifications reached the production of children's literature, which emerged associated with a greater demand for schoolbooks, while illustrations became one of their key features and significant element of the project for the moral formation of Brazilian children through reading. In this sense, we present an excerpt of the imagetic text of Brazilian authors' reading books, emphasizing how it contributed to an education based on the diffusion of values of that period, analyzing and highlighting its main functions and symbologies, while presenting the editorial processes involving its publication choice. Methodologically, we employ a descriptive-interpretative qualitative approach to carry out a bibliographic review and to recognize non-verbal elements as an ideological and literary construction. As a result, we perceive that the illustrations of the Brazilian children's literary works, besides contributing to the construction of social, moral and civic representations during the Brazilian First Republic period, also favored the reading formation process.

Keywords: illustrations; reading books; between centuries.

146

Resumen

Los libros de lectura y las ilustraciones en Brasil de entre siglos

El final del siglo 19 y el inicio del 20, en Brasil, presentó intensos cambios en los campos artístico, filosófico y político que influenciaron el campo literario de la época. Tales modificaciones también llegaron a la producción de escritos destinados a los niños, cuando se inició una mayor demanda por libros escolares, con las ilustraciones ocupando un lugar importante en la composición material y articulándose al proyecto de formación de una infancia brasileña a través de la lectura. En este sentido, realizamos un recorte del texto imagético en los libros de lectura, de autores brasileños, destacando de qué manera contribuía a la educación volcada a la difusión de valores del período, analizando y resaltando sus principales funciones y simbologías; además, presentamos los procesos editoriales que involucraban su elección de publicación. Metodológicamente, empleamos la investigación descriptiva-interpretativa de cuño cualitativo para la realización de una revisión bibliográfica y para la comprensión de los elementos no verbales como construcción ideológica y literaria. Verificamos que los grabados que ilustran las obras infantiles nacionales, además de contribuir a la construcción de representaciones sociales, morales y cívicas vinculadas a la primera República, también favorecían el proceso de formación lectora.

Palabras clave: ilustración; libros de lectura; entre siglos.

Introdução

Ao considerarmos o contexto histórico-cultural-social da Europa, a arte de ilustrar livros para crianças insere-se em um tempo recente, vinculada à história da infância. Em suas origens, estudiosos e pesquisadores assinalam a obra *Orbis sensualium pictus* (1658), de Jan Amos Comenius (1592-1670), como, possivelmente, o primeiro livro com ilustrações indicado “para criar diretrizes para formação dos alunos de latim, portanto, para capacitar leitores” (Ramos, 2013, p. 49). O manual ou enciclopédia ilustrada ficou conhecido como *Orbis pictus* e, de acordo com Leonardo Arroyo (2011, p. 222), inicia-se com essa obra “a utilização de uma área lúdica ou educacional de grande valorização para o livro infantil”.

Como Comenius, outros autores e ilustradores produziram e publicaram obras que alargaram a importância e o valor da imagem nos livros para crianças, reformulando o significado e a função atribuída às ilustrações naqueles séculos, muito diferente do olhar contemporâneo. Desse modo, ao destacar a obra *Orbis pictus*, notamos que esse foi o caminho seguido a partir do século 19, em que o livro de leitura passa a ter predomínio e valor expressivo no mercado editorial para circulação e comercialização, sobretudo, no meio educacional, “com o triunfo da escola obrigatória e a necessidade de livros escolares” (Paiva, 2010, p. 59).

Nessa direção, Rui de Oliveira (2008) destaca a revolução industrial, na Europa oitocentista, como referência de ponto de partida para os estudos dos livros ilustrados para o público infantil e juvenil, e aponta os três motivos para a escolha desse momento histórico: aspecto industrial, processos educacionais e consolidação de uma classe média. Entre as motivações, duas nos interessam de forma pormenorizada: a educação e a indústria do livro para crianças que, particularmente no Brasil, dão início ao mercado editorial nacional; e uma incipiente literatura para crianças, com traços de fina percepção de uma época.

Com base nessa breve composição do cenário, podemos traçar um panorama histórico do texto imagético voltado à criança brasileira do entresséculos,¹ destacando a maneira como contribuiu para a educação voltada à difusão de valores do período, analisando e ressaltando suas principais funções e simbologias. Da mesma forma, nessa exposição, apresentamos as transformações que ocorreram nos processos editoriais do livro com o avanço das tecnologias, a exemplo da “forma de brochura e capas de papel, onde a possibilidade de impressão a cores motiva um desenho gráfico elaborado, assim como o aproveitamento da primeira e da quarta capas além do dorso do livro” (Paiva, 2010, p. 66).

Em conformidade com esses aspectos, é preciso confirmar o consenso entre os estudiosos da literatura infantil e juvenil brasileira sobre o caráter didático,

¹ Termo comumente utilizado para designar o momento histórico de grandes transformações políticas, culturais, filosóficas e sociais que compreende o final do século 19 e o início do século 20, mais precisamente, no contexto nacional, o período dado à primeira fase da República brasileira, que se estendeu de 1889 a 1930.

instrutivo e exemplar dos primeiros livros dedicados à infância, entre eles Antonio D'Avila (1969), Leonardo Arroyo (2011) e Nelly Novaes Coelho (2010). Todos são unânimes ao fixar o século 19 como o início de uma produção nacional assentada em aspectos pedagógicos, "devido à crescente demanda do mercado, em uma nação que se 'civiliza' em ritmo lento, mas crescente" (Coelho, 2010, p. 223), afinal, o Brasil deixava a condição de colônia portuguesa para ser um país independente.

O final do Império traz marcas decisivas para essa literatura. Coelho (2010) menciona o esforço dos precursores em nacionalizar as obras infantis a partir de valores ideológicos que, de mãos dadas com a escola, favoreceram a profusão de livros escolares, também denominados de livros de leitura.² A nossa literatura infantil nasce com a publicação desses impressos em que "se apoiava a própria atividade de leitura que ocorria na escola, seja para aprender a ler ou exercitar as habilidades de leitura corrente, seja para aprender conteúdos específicos" (Galvão, 2009, p. 107). Confirmando essa visão, Arroyo (2011) constata uma reação nacional aos livros importados, traduzidos e adaptados do estrangeiro, especialmente na área escolar, em que os professores passaram a elaborar e a publicar os próprios livros de leitura para uso e fins pedagógicos, mesmo que muitos tenham sido imitações dos portugueses.

Nesse sentido, as ilustrações foram uma forte aliada aos fins educacionais. As imagens, nos livros de leitura, oportunizaram e fortaleceram o texto verbal, que tinha por função pedagógica e ideológica, segundo Coelho (2010), os seguintes pontos: nacionalismo, intelectualismo, tradicionalismo cultural, moralismo e religiosidade. Assim como Comenius, podemos dizer que as editoras e os nossos escritores perceberam o poder da imagem, mesmo que sua função, na maior parte das vezes, fosse repetir a informação do texto escrito; noutros casos, os fins eram decorativos e de ornamentação no livro, pois, como diz Graça Ramos (2013, p. 55), "as ilustrações causavam efeitos potentes". Sobre isso, nos anos 50 do século 20, D'Avila (1969, p. 66), alertava:

Será difícil considerar o aspecto material do livro dissociado de seu aspecto pedagógico, visto que as condições materiais dele aparecem dentro das exigências pedagógicas e psicológicas. [...] o tamanho e a espessura das letras, o tipo das ilustrações e o colorido das figuras.

Desse modo, é inegável a necessidade de realizar estudos sobre as ilustrações nos livros de leitura do entresséculos, principalmente porque precisamos redimensionar o lugar e o papel delas, não mais como apêndice, mas como centrais nos processos educativos e na formação dos leitores. Arroyo (2011) nos oferta uma extensa indicação de títulos de obras, descrevendo com detalhes o número de gravuras que as acompanham; da mesma forma, encontraremos informações e indícios de uma profícua produção nesse campo em Yolanda (1977) e Serra (2013).

² Os livros de leitura, devido à oscilação e à dificuldade de denominação da iniciante literatura infantil nacional, possuíam diversas classificações, tais como "literatura didática", "livros escolares", "livros para crianças", "livros de crianças", "leituras para crianças", "antologias", "seletas" etc.

Arroyo (2011, p. 322) menciona ser difícil “estabelecer um marco cronológico da técnica ilustrativa para as estórias destinadas às crianças” brasileiras. Todavia, após uma farta enumeração de referências a livros ilustrados em capítulos anteriores, o autor propõe uma distinção para compreender o tema:

a do aparecimento do livro ilustrado em cores, que se inaugurava no começo do século XX com os livrinhos de Felisberto de Carvalho, Romão Puiggari e Arnaldo Barreto. Anteriormente, com exceção dos livros publicados no exterior, as ilustrações cingiam-se apenas a preto e branco. Outro pormenor que esclarece o problema do livro ilustrado no Brasil está em que os ilustradores de livros para crianças no País só começam a se definir como tal com o advento de *O Tico-Tico*. Isto, contudo, não quer dizer que antes desse advento não tivéssemos interessados nesse campo. (Arroyo, 2011, p. 323).

Apesar do pouco reconhecimento dado aos ilustradores e das complicadas vias de impressão utilizadas na época, em solo brasileiro, há uma produção significativa de livros de leitura que precisam ter as ilustrações e seus respectivos produtores visuais revisitados e reavaliados pela crítica literária e por pesquisas acadêmicas, no intuito de recompor e completar a historiografia da literatura infantil e juvenil do Brasil do entresséculos. É desse ponto de vista que nos voltamos a publicações de Zalina Rolim (1869-1961), João Köpke (1852-1926), Olavo Bilac (1865-1918) e Presciliana Duarte de Almeida (1867-1944), autores nacionais que se destacaram por uma produção autoral no gênero poesia.

Ilustrações dos livros de leitura: fina percepção de uma época

De acordo com McKenzie (1999), os textos se realizam através de uma materialidade, de tipos, formatos, imagens, enfim, de uma distribuição de elementos concretos que influem diretamente no processo de construção de sentidos. Nessa perspectiva, ressalta a importância dos aspectos físicos dos livros, que estariam relacionados a decisões editoriais ou autorais e ligados a um contexto de produção e reprodução específico, podendo, conseqüentemente, acarretar diferentes modos de leitura e moldar o julgamento acerca do trabalho de um escritor.

A concepção de literatura para crianças, que vigorava no Brasil entre o final do século 19 e o início do século 20, era relacionada à eficácia educacional, com o discurso de feições utilitárias apresentando-se como modelo dominante. Nesse sentido, a essência literária dos livros infantis na época era eficaz como instrumento de ensino segundo os ideais do regime vigente: o início da nossa Primeira República (Oliveira, 2017).

A imagem, nos livros infantis, “aparece como uma linguagem de acesso mais imediato, auxiliando a criança na interação com a palavra” (Oliveira, 2017, p. 77). Assim, é indispensável compreendermos que a produção de impressos destinados à infância implica, essencialmente, um escritor – produtor do texto verbal – e um ilustrador – produtor do texto visual –, duas modalidades que também podem estar

associadas a um só autor. Apesar de as obras estarem aparentemente ancoradas no sistema escrito, a realização dos efeitos de sentido “geralmente advém do trabalho de criação e recriação conjunta destes dois agentes, através de articulações entre a palavra e a imagem que a acompanha” (Oliveira, 2017, p. 78).

Dessa maneira, a análise de publicações voltadas ao pequeno leitor começa a partir da capa que, indiscutivelmente, é uma parte significativa de sua constituição. Segundo Powers (2008), ela cumpre um importante papel no processo de envolvimento físico entre a criança e o livro, pois o define como objeto a ser apanhado, deixado de lado ou conservado ao longo do tempo.

Conforme Dantas (1983), o livro de leitura *Livro das crianças*, da escritora paulista Zalina Rolim (1897), inteiramente composto de poesia, apresentava capa encadernada em tecido nas cores grená ou verde. Nela, constava o nome da autora e da obra, a indicação de que o livro pertencia à série D. Vitalina Queiroz, além da gravação de uma imagem mostrando uma menina com vestes de camponesa caminhando em uma paisagem bucólica (aparentemente, à beira de um riacho), segurando o que parecem ser flores e sendo acompanhada por um cão. Antes mesmo de ler as poesias, as crianças já entravam em contato com elementos ligados ao passado campestre da autora, momento esse que pode ter inspirado muitos de seus versos.

Ao observarmos o interior da obra, que mescla texto verbal e visual, verificamos uma disposição rígida, em que as composições poéticas são iniciadas por vistosas letras capitulares (ressaltando a preocupação com o embelezamento do livro) e aparecem sempre na página posterior às ocupadas pelas grandes ilustrações (em formato retangular vertical, de aproximadamente 12 centímetros, localizadas no centro das páginas) que, por sua vez, recebem, em legendas, os mesmos títulos das composições.

Além de refletir ou reforçar a mensagem das poesias, imitando ou detalhando as construções imagéticas formadas por Rolim, algumas gravuras parecem agregar às composições novas perspectivas e significados que alargam o papel educativo do livro, abrangendo os ensinamentos dos versos e os alinhando a outros valores e ideais, implicitamente, por meio de elementos vinculados a uma determinada visão de mundo a ser transmitida às crianças (Oliveira; Segabinazi, 2015). Há também a presença de vinhetas, pequenas ilustrações de até um quarto do tamanho da página, próximas ao fim de alguns versos. Todavia, essas estampas menores quase não têm relação explícita com as composições que arrematam. Inclusive, há a ocorrência de uma mesma gravura reproduzida junto a poesias diferentes, eliminando totalmente a associação escrito-imagem. Uma das exceções mais evidentes dessa conjuntura seria a vinheta da poesia “Pela pátria!” (Rolim, 1897, p. 34-36), que traz um soldado montado em um cavalo, em referência ao tom cívico da composição que assiste.

Não consta na referida obra qualquer alusão clara à produção da capa ou das gravuras em preto e branco que ilustram os versos, feitas, aparentemente, com as técnicas de entalhe em metal e xilografia de topo. A primeira traz a matriz (imagem

a ser copiada) entalhada sob a superfície de uma chapa de cobre ou zinco e a segunda, em um disco de madeira obtido em corte transversal.

Até meados do século 16, o processo de xilografia convencional era o único que possibilitava a impressão de caracteres tipográficos e figuras em uma mesma página, mas foi perdendo terreno para a técnica de gravura em metal, que permitia a obtenção de desenhos mais refinados. Segundo Costella (2006), as xilogravuras voltariam a ser muito utilizadas para a ilustração dos mais diversos suportes com o aparecimento da técnica de topo, que se difundiu durante o século 19 pelas mãos do gravador inglês Thomas Bewick (1753-1828). As matrizes em madeira, mais duradouras e de baixo custo, agora proporcionavam a impressão em série de imagens detalhadas junto aos escritos, sendo produzidas por grandes oficinas e equipes. Conforme Herskovits (1986, p. 114-115), cabia a um artista “desenhar ou pintar uma obra, sem considerar que a base sobre a qual seria transposta era a madeira”. Outro desenhista “interpretava”, por meio de linhas, as tonalidades, sendo a matriz, por fim, entregue a um cortador. As páginas eram montadas encaixando sobre a placa de impressão a ilustração e a composição de tipos.

De acordo com Costella (2006, p. 45), foi em meados do período oitocentista que a xilografia, principalmente a de topo, passou a ser utilizada no Brasil “para fins de ilustração de livros e periódicos, além da feitura de anúncios e impressos comerciais”. Assim como na Europa, a técnica xilográfica de impressão direta foi depois suplantada durante as primeiras décadas do século 20 pelo clichê metálico, que utilizava o tratamento químico da nascente fotografia. Essa técnica costumeiramente resultava em uma matriz a entalhe, na qual a tinta passava para o papel pelas partes baixas, sulcadas, mas também havia os casos em que as partes cortadas na matriz davam o branco do papel, cabendo às partes salientes garantir a transferência da tinta (Costella, 2006).

Retomando a questão dos ilustradores, a inexistência de assinaturas referentes aos produtores das imagens no livro de leitura demonstra que, mesmo em evidência, a profissão de ilustrador ainda era desvalorizada no processo de confecção dos impressos na época. Verificamos, contudo, a presença de iniciais à margem de algumas ilustrações do compêndio (geralmente em seu canto inferior esquerdo), como CAN., L., MEE. e AH., detalhes que também apontam para a presença de mais de um ilustrador no livro de Rolim. Podemos pensar que aparentemente apenas os autores dos desenhos puderam receber destaque no produto final por meio de suas assinaturas, lançando ao esquecimento os nomes daqueles que os entalharam nas pranchas de madeira.

A preferência por destacar mais o nome do autor da ilustração do que o do xilógrafo tem como principal representante a figura do artista francês Gustave Doré (1832-1883) que, apesar da inegável contribuição para o processo de ilustração de livros no século 19, nunca entalhou nenhuma de suas gravuras (Costella, 2006). Embora se verifique a ressonância de seu trabalho nas publicações impressas do Brasil do entresséculos, de modo que a formação criativa da ilustração, por aqui,

mostrou-se inegavelmente atrelada a postulados estéticos franceses, deve-se salientar que Doré costuma ser lembrado sozinho pelas magníficas xilogravuras incluídas em diversas publicações, como as primeiras edições de contos de fada de Charles Perrault (1628-1703). De acordo com Costella (2006, p. 40), essa situação lançou ao esquecimento “os nomes daqueles que lhes entalharam as pranchas, como, por exemplo, Francisco Adolfo Pannemaker, Heliodoro Pisan, Jonnard, Trichon e outros”.

Todavia, como bem coloca Ferreira (2017, p. 180), os nomes ou iniciais legíveis abaixo das ilustrações presentes nas publicações do entresséculos podiam também indicar o seu impressor ou casa impressora, “considerando que se trata de reproduções em significativa quantidade”, remetendo a uma dispersão por vários profissionais de diferentes países.

O trabalho desempenhado no arranjo do volume de Zalina Rolim apresenta clara influência estética dos impressos europeus, mesmo sendo editado em território americano. Em artigo do periódico *O Estado de S. Paulo*, o escritor e educador fluminense João Köpke (1896, p. 1) disserta sobre as ilustrações que compõem suas duas seções:

Quer nesta, quer naquella secção, entretanto, todas as poesias foram suggeridas por uma gravura, que deverá illustrar o volume, fronteando cada uma, de maneira que a objectivação dos sentimentos e idéas expressos no verso preceda a sua leitura e memorização pelas crianças.

152

A nota funciona como uma espécie de apresentação do livro que seria publicado no ano seguinte, com plano pedagógico traçado pelo próprio Köpke. Um aspecto interessante se destaca na descrição do educador: uma aparente inversão na construção do impresso, com as imagens podendo constituir uma motivação para os escritos. A característica pedagógica da obra também se ligaria ao seu conjunto visual, conforme o prefácio: “Nas descrições poéticas, que acompanham as ilustrações, terão modelos a seguir para os exercícios de transformação e imitação em prosa [...]” (Prestes *apud* Rolim, 1987, p. 8). O prefaciador expõe o sentido utilitário da publicação, indicando que não só as poesias serviriam a múltiplos exercícios de linguagem nas escolas, como as ilustrações serviriam como ponto de partida para a escrita de pequenas descrições, o que ressalta e reafirma seu caráter pedagógico. Como bem coloca Camargo (2001, p. 89), as gravuras do compêndio adiantariam o assunto das composições, “facilitando sua compreensão e auxiliando sua memorização”. Com isso, as ilustrações também facultariam a reprodução dos ideais expressos nas construções poéticas. Ainda segundo o autor, em *Livro das crianças* (1897), a relação entre poesia e imagem “não é redundante”, visto que o significado das composições “se completa pela ilustração”.

Carvalho (1990) aponta que a grande massa iletrada, composta em maioria por mulheres, crianças e trabalhadores braçais, seria o principal alvo das mensagens simbólicas durante o período de estabelecimento do regime republicano no Brasil. Dessa maneira, a escola demonstrou ser um âmbito bastante eficaz para a difusão

dos símbolos ligados à Primeira República e ao seu ideário moral e cívico, destacando-se, aqui, a elaboração visual dos livros de leitura para apoio didático, como veremos a seguir, com base em alguns exemplos.

Nos versos de “O trabalho” (Rolim, 1897, p. 52-54), é ressaltado o empenho no exercício de um ofício, no caso, o da jardinagem, apontando para a importância, desde criança, de ser útil a alguma função, sugerindo aos leitores o emprego de atitudes como responsabilidade, dedicação e esforço. Em momento algum há o detalhamento da aparência do eu lírico, que, inclusive, não tem o gênero revelado. A ilustração acaba completando o sentido do texto verbal ao representar uma menina de aspecto feliz como a responsável pelo cuidado das plantas, carregando uma enxada e um regador (Figura 1). Essa gravura traça uma interessante conexão com a imagem que ilustra a poesia “Lucros e honras” (Rolim, 1897, p. 40-43), que delinea virtuosamente a conversa entre dois garotos aparentemente pobres, Pedrinho e Tônico, acerca do labor, envolvendo seus desafios e recompensas. A ilustração representa os dois meninos como simplórios limpadores de chaminé (novamente, uma possível influência europeia), descalços e com vestes em frangalhos, mas felizes, contando as moedas adquiridas da ocupação trabalhista (Figura 2).



Figura 1 – Ilustração que acompanha a poesia “O trabalho”

Fonte: Rolim (1897, p. 51).



Figura 2 – Ilustração que acompanha a poesia “Lucros e honras”

Fonte: Rolim (1897, p. 39).

Segundo Oliveira e Segabinazi (2015, p. 278), demarcando a discrepância social dentro da obra, pode-se verificar uma “infância retratada através de figuras bem vestidas e penteadas, ostentando nas gravuras uma aparência de bem cuidadas, mesmo em ambientes campestres”. A publicação apresenta-se, assim, como um possível meio de propagação da idealização dos hábitos requintados da elite burguesa, que seguia o estilo europeu. Percebe-se, ainda, em alguns detalhes das imagens, ênfase na fartura e na modernização, símbolos da *Belle Époque*, por meio da representação de ambientes amplos com sofisticados objetos de decoração.

Entretanto, vemos que as composições de Rolim desviam-se, de certa forma, dessas particularidades visuais relacionadas ao *status* social, “concentrando-se na transmissão dos valores morais e na formação do caráter, ressaltando a hipótese da inversão na relação poesia-ilustração na publicação em questão” (Oliveira; Segabinazi, 2015, p. 280).

O sentimento de nacionalismo aparece de maneira mais evidente na poesia “Pela pátria!” (Rolim, 1897, p. 34-36) e na ilustração que a acompanha (Figura 3). Vemos na imagem a alegoria de um herói nacional, incentivando o entusiasmo e a dedicação pela pátria. O menino representado sobre a sela de um cavalo de brinquedo traz no rosto um semblante sério, aliado a uma postura elegante e rígida, ressaltando o desenvolvimento do sentimento cívico, principalmente para os meninos.



Figura 3 – Ilustração que acompanha a poesia “Pela pátria!”

Fonte: Rolim (1897, p. 33).

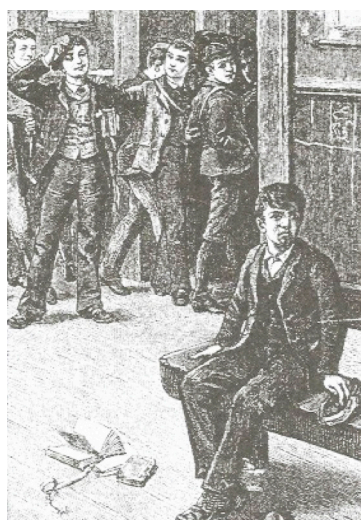


Figura 4 – Ilustração que acompanha a poesia “De castigo”

Fonte: Rolim (1897, p. 54).

Coelho (2010) indica a intelectualidade como um dos valores propagados durante o período de consolidação de sistemas. A autora aponta a valorização do estudo e do livro como pontes essenciais para a ascensão econômica através do saber. Nessa perspectiva, Rolim também traz tal importância dada ao estudo e ao bom comportamento escolar claramente em diversos momentos de sua obra, como em “De castigo” (Rolim, 1897, p. 55-57) e “Preguiça e diligência” (Rolim, 1897, p. 84-87), pautadas na indicação de que os infantes deveriam crescer tendo plena consciência da importância dos estudos ante as realizações e as glórias futuras. A primeira poesia compara a indolência de um aluno e o empenho de outro na aprendizagem, respaldando a ideia de que o estudante desleixado – retratado na ilustração com aparência desalinhada e feição raivosa, de castigo, isolado dos colegas que estão a entrar na sala de aula – não teria os mesmos louros que o esforçado (Figura 4). A segunda destaca a representação do comportamento de dois meninos apresentados nos versos. Enquanto um demonstra preocupação em “colar” do amigo,

este surge aparentemente mais tranquilo e concentrado na lição, sentado em posição séria, com o olhar fixado no material de estudo (Figura 5). Tanto as poesias como as gravuras que as acompanham retratam a presença exclusiva de meninos no ambiente escolar, ressaltando uma diferenciação de gênero quanto à educação.



Figura 5 – Ilustração que acompanha a poesia “Preguiça e diligência”

Fonte: Rolim (1897, 83).

Adiante, a composição “A primeira lição” (Rolim, 1897, p. 21-24) mostra a figura do menino Raul descobrindo a palavra escrita por meio da irmã mais velha, Ceci, que desperta a sua curiosidade para a leitura. A gravura que acompanha a composição retrata as duas crianças em contato com o livro, aberto em seu colo. A menina aparece com semblante feliz sinalizando o nome do garotinho escrito em uma página do impresso, cena que não pertence à narrativa em versos. Já ele, representado com o olhar fixado no livro, demonstra-se interessado em aprender com a irmã (Figura 6). Segundo Oliveira (2017, p. 111), a postura da menina resgata um movimento paradoxal relacionado à formação das meninas no período oitocentista:

por um lado, o conhecimento podia promover uma espécie de ruptura com o destino restrito ao casamento, à maternidade e ao lar, por outro, o sistema ressaltava sua ligação com as obrigações domésticas que a cercavam desde o nascimento, inclusive na instância profissional, enquanto educadora por natureza.

A mesma imagem (Figura 7) foi utilizada como ilustração de uma poesia presente em *Versos para os pequeninos*, manuscrito produzido pelo já mencionado João Köpke (2017), possivelmente no entresséculos, que foi recentemente descoberto por herdeiros e publicado em edição fac-similar. A obra, também dividida em duas seções, aparentemente seguiu o mesmo esquema inverso de *Livro das crianças* (1897), com composições baseadas em estampas, ainda coincidindo com uma estrutura rígida em que as grandes ilustrações, isoladas no meio das páginas, precedem as poesias e recebem seus títulos em legendas. Seu conteúdo poético e

imagético parece fugir um pouco aos modelos de comportamento para os pequenos leitores, trazendo um maior número de representações descontraídas, ligadas principalmente a brincadeiras infantis. Todavia, os versos de algumas composições apontam para um viés mais pedagógico, como “A lição” (Köpke, 2017, p. 14), que sugere o ensino das primeiras letras por meio da formação de sílabas e pequenas palavras que rimam. A poesia, por meio da musicalidade e da repetição, cria uma espécie de diálogo entre alguém que ensina a junção das letras e alguém que reproduz o que aprendeu (possivelmente espelhando as crianças da ilustração).



Figura 6 – Ilustração que acompanha a poesia “A primeira lição”, de Zalina Rolim

Fonte: Rolim (1897, p. 20).



Figura 7 – Ilustração que acompanha a poesia “A lição”, de João Köpke

Fonte: Köpke (2017, p. 14).

156

Podemos verificar, todavia, algumas diferenças entre as imagens. A reproduzida no livro de Rolim (1897) parece ter sido recortada e ampliada, mantendo o foco nas duas crianças centrais e eliminando detalhes do cenário em que elas se encontram: um ambiente pastoril, como o jardim de sua casa – demonstrando o que poderia ser o princípio da ampliação e diversificação do público leitor naquela época. Ao mesmo tempo, a configuração também subtrai a identificação de autoria da ilustração, as iniciais L.L., presentes no canto inferior esquerdo, o que ressalta novamente a desvalorização dos produtores das estampas, que não precisariam ser vinculados às suas criações.

Outro detalhe importante, modificado de uma reprodução para outra, é a palavra legível na página do livro aberto que é apontada pela menina na imagem: na versão do livro de Rolim, lê-se Raul, nome do menino referido na poesia, ao passo que, na versão do manuscrito de Köpke, lê-se Dick, nome próprio de origem inglesa, não mencionado no texto verbal. Apesar de muito utilizado até o final do século 19, referindo a uma antiga abreviação de Richard, análogo de Rick,³ tal nome não faria

³ Etimologia consultada em *Online Etymology Dictionary* (Dick, [2019]).

parte da realidade brasileira, o que justificaria a troca por um nome mais popular, facilitando a identificação com o público-alvo. Porém não é possível constatar como tal modificação ocorreu (através de colagem ou modificação na chapa de impressão) nem por quem (ou por decisão de quem) teria sido alterada (pelo autor da imagem, pelo reproduzidor, pelo impressor ou pelos escritores).

Como apontado pela pesquisa de Ferreira (2017), as estampas principais, tanto do volume de Zalina Rolim (1897) como do manuscrito de João Köpke (2017), caracterizam reproduções que podem ter pertencido a um catálogo de ilustrações de várias editoras ou casas de impressão, possivelmente presentes no projeto de outras publicações da época, adquiridas por meio de recursos próprios ou patrocínio público a fornecedores estrangeiros.

As ilustrações de *Versos para os pequeninos* (Köpke, 2017), em sua maioria, apresentam assinaturas que se referem a uma porção de profissionais do traço e da impressão (homens e mulheres) de diferentes países europeus, como A. Havers, Harold Cooping, Henriëtte Ronner-Knip, R. Banners, L. Wain, Rosa Jameson, W. H. C. Croone, Jane M. Dealy e C. F. Garland. Além disso, há a menção, na imagem que acompanha a poesia "O ato-ilis" (Köpke, 2017, p. 78-79), a uma editora britânica, a Cassel & Company, possível comerciante das figuras. Além da xilografia, com os desenhos em preto e branco, as imagens do manuscrito de Köpke trazem à tona outra técnica utilizada em livros de leitura, a litografia, que envolve a criação de marcas sobre a superfície de uma matriz de pedra calcária com um lápis (bastão, pena ou pincel) gorduroso que pode receber uma carga corante (Costella, 2006), possibilitando a reprodução de imagens coloridas. Por ser um processo químico mais econômico e menos demorado que todos os outros meios conhecidos, além de possibilitar a reprodução em outros materiais diferentes do papel, chegou mais rapidamente em terras brasileiras e foi bastante utilizado no século 19 para a impressão dos mais variados produtos, como livros, mapas, rótulos, cartazes, jornais, documentos, também servindo à fabricação de réplicas de pinturas e desenhos artísticos, "com intenções exclusivamente estéticas" (Costella, 2006, p. 102).

Poesias infantis, do escritor carioca Olavo Bilac (1904), é outra importante publicação voltada ao público infantil no período do entresséculos. Apresenta, na capa dura cartonada de sua primeira edição, figuras coloridas em processo de litografia. Destaca-se a representação, entre frondosas palmeiras imperiais (consideradas símbolo da pátria no século 20), de rapazes bem cuidados e com vestimentas elegantes, lembrando mais o semblante de homens que o de crianças. Nela consta, ainda, o nome do autor e da obra, assim como a indicação da editora Francisco Alves.

Tal constituição visual contém a presença de livros e o culto à leitura, evidenciando alguns dos valores morais e cívicos vinculados à Primeira República. O objeto livro volta a aparecer no cenário de outras ilustrações, relacionadas ou não com o tema do ensino-aprendizagem, ressaltando, de forma sutil, a relevância da leitura de acordo com os valores dominantes. Outro detalhe interessante, apontado

por Hansen (2011), é que os livros *Contos patrios* (1911) e *A pátria brasileira* (1916) possuem capas idênticas à de *Poesias infantis* (1904), podendo, assim, ser compreendidas como um meio de propagação de um ideário político ligado à valorização da leitura.

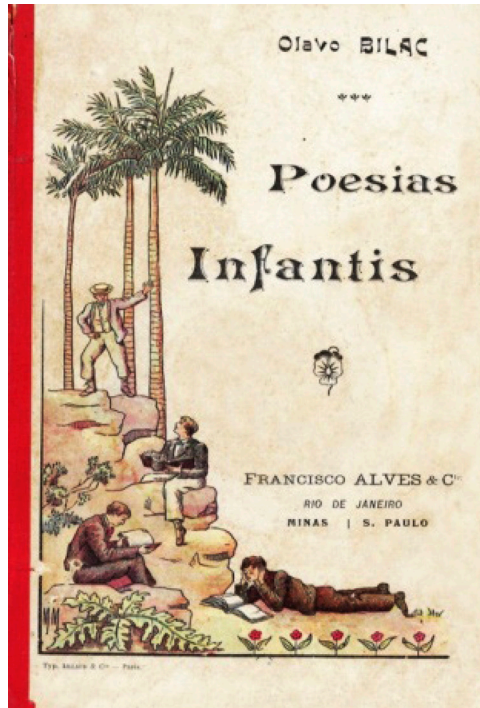


Figura 8 – Capa da primeira edição do livro *Poesias infantis*, de Olavo Bilac (1904)

Fonte: Acervo digital da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin – Universidade de São Paulo.

Assim como nas outras publicações aqui tratadas, não consta na obra qualquer referência clara à produção da capa ou das gravuras que ilustram os versos, feitas aparentemente por meio da técnica de litografia a duas cores, preto e sépia, propiciando mais recursos visuais ao deixar as imagens sobrepostas. A maioria das imagens que precedem os versos vem acompanhada das iniciais M. M. e, em outras, há assinaturas impossíveis de identificar, como é o caso das que acompanham as composições “O Rio” “A vida” e “As velhas árvores” (Bilac, 1916, p. 52, 104, 113), que foram adicionadas posteriormente em outras edições do livro, já que não fazem parte da 1ª edição. Essas gravuras denotam uma configuração diferente, mais rígida, em formato de quadro, lembrando uma fotografia. *Poesias infantis* (1904) obedece a uma configuração típica da época, em que a ilustração é aplicada em uma área separada do texto, que, no seu caso, se localiza na parte superior central, ocupando um quarto da página (medindo aproximadamente 5 centímetros) e precedendo os versos que ocupam uma área maior.

Todas as poesias são acompanhadas de ilustrações que seguem o modelo descrito, com exceção das referentes às seções “As estações” e “Os mezes” (Bilac, 1904, p. 29 e 73). Na sua maioria, as gravuras retratam o ambiente campestre –

animais, paisagem, fenômenos da natureza etc. –, outras indicam o espaço doméstico ou remetem a determinado assunto do poema ou a um personagem, que, em grande parte, dispõe de vestimentas elegantes à moda europeia, reafirmando a influência dessa cultura na sociedade da época. Também se faz presente na coletânea uma série de vinhetas; além da capa, da página de rosto e do prefácio, elas se localizam sempre após o último verso, com exceção da seção “Os mezes”. As vinhetas, no exemplar, se limitam ao papel decorativo, sem relação explícita com os versos que acompanham. Elas cumprem, como no livro de Zalina Rolim (1897), uma função de pontuação, sinalizando o enlace final das composições poéticas.

A literatura infantil que se firmava no Brasil procurava, sobretudo, valorizar o nacional por meio de uma excessiva exaltação à natureza brasileira, da valorização de episódios da história ou do culto à língua-pátria (Lajolo; Zilberman, 1993, p. 19). Dentre todas as composições que tratam da contemplação da flora nacional presentes no compêndio, “A Pátria” é considerada pela crítica a mais representativa da poética infantil de Olavo Bilac (1916, p. 122). Na ilustração da composição, a nação é representada pela capital da época, Rio de Janeiro, onde se apresenta apenas a paisagem pura – matas, montanhas e mar. Aliado a isso, na parte superior da gravura, há a figura de um anjo que surge entre as nuvens segurando os símbolos da República e da pátria, uma estrela e a bandeira nacional, que se encontra estendida recaindo sobre a paisagem da referida cidade, constituindo uma exaltação à bandeira e à pátria.



Figura 9 – Reprodução fotográfica da gravura que ilustra a poesia “A Pátria”, em *Poesias infantis* (1904)

Fonte: Bilac (1916, p. 122).

O símbolo segurado pela mão direita do anjo lembra o Brasão de Armas que carregou o nome oficial do País de 1889 até 1967, “Estados Unidos do Brasil”, bem como a data da proclamação da República Federativa do Brasil: 15 de novembro de 1889. O referido símbolo se faz presente em algumas produções infantis da época, ilustrando a poesia “O Brasil”, em *Páginas infantis* (1908), da escritora mineira Presciliana Duarte de Almeida (1934, p. 78), e funcionando, também, como vinheta no conto “A nossa bandeira”, em *Histórias da nossa terra*, da carioca Júlia Lopes de Almeida (1911, p. 9).

Nesse percurso para o século 20, percebe-se que as características visuais dos livros de leitura se repetem, como podemos verificar na capa da 5ª edição aumentada da obra *Páginas infantis* (Almeida, 1934), que apresenta a autoria dos produtores das ilustrações em maior evidência. A obra é constituída por composições poéticas, contos, cartas, enigmas (adivinhações) e trovas. A capa foi desenhada por Bento Barbosa e as poesias decoradas por Jonas de Barros, reconhecidos artistas de seu tempo. De certa forma, dialoga com a capa da obra de Bilac, com a presença de meninos e meninas, todos bem vestidos, aos moldes europeus, corroborando com o ideal de criança buscado pela sociedade da época.

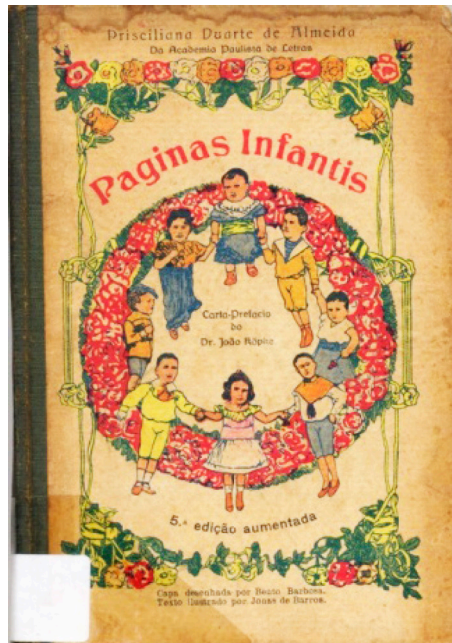


Figura 10 – Capa da 5ª edição da obra *Páginas infantis*, de Prisciliana Duarte de Almeida (1934)

Fonte: Acervo da Academia Paulista de Letras.

A poesia de abertura do livro de Prisciliana Duarte de Almeida (1910, p. 11), intitulada “Livro bonito”, cuja temática é sobre as figuras que decoram os livros, traz a voz infantil para cena quando diz que: “Para mim, livro bonito / E’ aquelle que tem figuras [...]”. A poetisa denota, desde a abertura do livro, a preocupação com o viés decorativo que uma obra para crianças deve possuir. Para além do diálogo, há também uma coerência entre as imagens, já que a criança pode observá-las sob duas perspectivas, pois uma ilustração apresenta o cenário em escala ampliada em que a outra está inserida. Dessa conjuntura percebe-se a influência romântica na construção das imagens, com o cenário bucólico em evidência.

Há também um diálogo entre gravuras em *Poesias infantis* (Bilac, 1904). As poesias “JANEIRO” e “DEZEMBRO” apresentam o mesmo cenário: uma rua com um prédio suntuoso que, provavelmente, seria a escola, árvores e pessoas caminhando. Nesse diálogo entre as gravuras, percebemos a coerência da obra e a preocupação do ilustrador ao fazê-las, já que a seção contempla todos os meses do ano e suas festividades. A gravura do primeiro mês do ano sugere o início das aulas, e a do

último, aproveitar as férias. Desse modo, estão representadas a chegada e a saída dos meninos da escola (Silva; Segabinazi, 2018).



Figura 11 – Reprodução fotográfica da gravura que ilustra as poesias “Trova”, “Desgosto” e “Galinha d’angola”

Fonte: Almeida (1934, p. 94).

Por fim, realizamos um exercício comparativo entre a 2ª e a 5ª edição de *Páginas infantis* (Almeida, 1910, 1934). Foi possível constatar que houve, na 5ª edição, uma reorganização gráfica do livro. Assim, para um melhor aproveitamento de páginas – a referida edição possui mais poesias e trovas –, algumas vinhetas desapareceram e ilustrações foram substituídas. Para que algumas composições poéticas não perdessem suas ilustrações, a estratégia do organizador do livro foi reuni-las em uma só página (Figura 12).

Após essa ilustração, as poesias que estão por vir são: “Trova” (Almeida, 1934, p. 95), que tem como tema a borboleta, “Desgosto” (p. 95), que fala da morte de um sabiá, e “A galinha d’angola” (p. 96). Vale salientar a presença de aves, de um modo geral, nas ilustrações e nos versos, principalmente na 5ª edição. Além das gravuras que ilustram o texto, a elaboração de muitas vinhetas de finalização das poesias ou contos também traz pássaros. No livro, encontramos muitas vinhetas-cabeção que, conforme Camargo (1995), são aquelas mais largas que se localizam antes dos versos, cumprindo a função de decorar o texto. As vinhetas não só finalizam as poesias, mas decoram as seções “Juízo de imprensa” (Almeida, 1934, p. 1) – iniciada por letra capitular –, “Cartas honrosas” (p. 1), “Carta-Prefácio” (p. 5) e “Prólogo” (p. 19).

Outra mudança nas edições diz respeito à presença de fotografias. A única foto reaproveitada na 5ª edição é a que ilustra a poesia “No jardim” (Almeida, 1934, p. b1), possivelmente por ser a única que dialoga melhor com os versos. Na 2ª edição, as composições poéticas “Vinte e quatro de junho” (Almeida, 1910, p. 25), “Cricri” (p. 35), “Cantiga” (p. 46), “Anjo” (p. 50), “No berço” (p. 52) e “Férias” (p. 92) são ilustradas por novas fotos.

Em suma, essas são algumas obras que se valeram de um arsenal de ilustrações, formando um *corpus* literário infantil do entresséculos, com destaque para as produções nacionais, todas do gênero lírico. Nesse viés, contribuíram para a imaginação visual dos interlocutores ao enriquecerem e se incorporarem aos livros de leitura das crianças brasileiras.

Considerações finais

O recorte que apresentamos do texto imagético nos livros de leitura de autores brasileiros, no entresséculos, destacou a maneira como as ilustrações nessas obras contribuíram para um projeto político e educacional voltado à difusão de valores do período. Analisamos e enfatizamos as principais funções e simbologias ofertadas pelas ilustrações em harmonia e diálogo com as poesias a fim de notabilizar a importância e o papel dessas imagens para além do mero recurso decorativo. Ademais, descrevemos alguns processos editoriais e técnicas de ilustração da época, as limitações no mercado editorial brasileiro e suas importações, bem como sublinhamos a indiferença aos produtores visuais dos livros daquele período, cujos nomes não envolviam muita importância. Nesse sentido, trouxemos contribuições que propõem uma revisão da literatura infantil e juvenil brasileira, no intuito de alargar a visão e recuperar parte da história e da crítica sobre essa literatura, sobretudo no que tange às ilustrações e aos seus autores.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. L. *Histórias da nossa terra*. 6. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Francisco Alves; Paris: Aillaud, 1911. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-05/hist%C3%B3rias_da_nossa_terra_1911_almeida_biblioteca_nacional_de_maestro_httpwww.bnm_me_ar_.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

ALMEIDA, P. D. *Páginas infantis*. 2. ed. São Paulo: Typografia Brazil Rothchild & Co, 1910. Disponível no acervo da Biblioteca Municipal Infantojuvenil Monteiro Lobato, em São Paulo.

ALMEIDA, P. D. *Páginas infantis*. 5. ed. aum. São Paulo: Escolas Profissionais do Liceu Coração de Jesus, 1934. Disponível no acervo da Academia Paulista de Letras, em São Paulo.

ARROYO, L. *Literatura infantil brasileira*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BILAC, O. *Poesias infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1904. Disponível em: <<https://digital.bbm.usp.br/view/?45000018716&bbm/4694#page/30/mode/2up>>. Acesso: 10 mar. 2019.

BILAC, O. *Poesias infantis*. Rio de Janeiro. São Paulo; Belo Horizonte: Francisco Alves & Cia; Paris: Aillaud; Lisboa: Alves & Cia, 1916.

CAMARGO, L. A poesia infantil no Brasil. *Revista de Crítica Literária Latinoamericana*, Lima-Hanover, v. 27, n. 53, p. 87-94, 2001.

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

CARVALHO, J. M. C. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COELHO, N. N. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. São Paulo: Ática, 2010.

COSTELLA, A. F. *Introdução à gravura e à sua história*. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2006.

DANTAS, A. A. *Zalina Rolim*. São Paulo: Pannartz, 1983.

D'AVILA, A. *Literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ed. do Brasil, 1969. (Coleção Didática do Brasil, v. 20).

DICK. In: ONLINE Etymology Dictionary. [2019]. Disponível em: <<https://www.etymonline.com/word/dick>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

FERREIRA, N. S. A. *Um estudo sobre "Versos para os pequeninos", manuscrito de João Köpke*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2017.

GALVÃO, A. M. O. O livro escolar de leitura na escola imperial pernambucana: tipos, gêneros e autores. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 105-120. (Coleção Histórias de Leitura).

HANSEN, P. S. Autores, editores, leitores: o que os livros cívicos para crianças da Primeira República dizem sobre eles? *História*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 51-80, ago./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v30n2/a04v30n2.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

HERSKOVITS, A. *Xilogravura: arte e técnica*. Porto Alegre: Tchê!, 1986.

KÖPKE, J. A poesia nas escolas (um livro de Zalina Rolim). *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, v. 22, n. 62, 28 jan. 1896. p. 1.

KÖPKE, J. *Versos para os pequeninos*. Ed. Fac-similar. Campinas: FE/Unicamp, 2017. Publicação produzida originalmente como parte da edição n. 253 (março de 2017) da revista *Pesquisa Fapesp*. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2017/03/kopke-facsimile.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Um Brasil para crianças: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1993.

MCKENZIE, D. F. The book as an expressive form. In: MCKENZIE, D. F. *Bibliography and the sociology of texts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 9-30.

OLIVEIRA, R. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, I. (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008. p. 13-45.

OLIVEIRA, V. V. *As raízes da poesia infantil de Zalina Rolim em Livro das Crianças*. 2017. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

OLIVEIRA, V. V.; SEGABINAZI, D. M. A formação virtuosa através da ilustração em Livro das Crianças, de Zalina Rolim. *Textura*, Canoas, v. 17, n. 35, p. 265-290, set./dez. 2015.

PAIVA, A. P. M. *A aventura do livro experimental*. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Edusp, 2010.

PIZA, M. A. B. T. *Zalina Rolim: poetisa e educadora*. Itu: Ottoni, 2008.

POWERS, A. *Era uma vez uma capa*. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

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

ROLIM, Z. *Livro das crianças*. Edição especial para as escolas públicas do Estado de S. Paulo. Pref. Gabriel Prestes. Boston: C. F. Hammett, 1897. (Série D. Vitalina de Queiroz).

SERRA, E. *A arte de ilustrar livros para crianças e jovens no Brasil*. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2013.

SILVA, A. P. S. M.; SEGABINAZI, D. M. Memória infantil, escolar e literária em "Poesias infantis" de Olavo Bilac. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 27, p. 223-242, jun./ago. 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/38383>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

164

YOLANDA, R. *O livro infantil e juvenil brasileiro: bibliografia de ilustradores*. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

Daniela Maria Segabinazi, doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é professora do Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL) e dos cursos de graduação em Letras (presencial e a distância) dessa universidade. Líder do Grupo de Pesquisa "Estágio, ensino e formação docente" (GEEF) e membro do Grupo de Trabalho Literatura e Ensino, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll).

dani.segabinazi@gmail.com

Ana Paula Serafim Marques da Silva é doutoranda do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

anapaulasms0108@gmail.com

Valnikson Viana de Oliveira é doutorando do Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

valnikson18@hotmail.com

Recebido em 1 de abril de 2019

Aprovado em 7 de maio de 2019

Imaginário infantil em diálogo: João Guimarães Rosa e Juan Pablo Villalobos

Danglei Castro Pereira

165

Resumo

Investiga aspectos estéticos e temáticos da literatura infantil e juvenil por meio das narrativas *Fita verde no cabelo* e *A menina de lá*, de João Guimarães Rosa, em uma aproximação crítica com a obra *Fiesta en la madriguera*, de Juan Pablo Villalobos. A discussão proporciona um espaço para a presença do maravilhoso e da imaginação ao abordar elementos do fantástico na mobilização do imaginário infantil nas narrativas em questão. Apresenta o que se convencionou denominar por violência e imaginário na chamada “narcoliberalidade” em uma tradição ficcional que mobiliza cenas pueris em tensão via incorporação de temas “tabus” direcionados a leitores em formação. O objetivo é pensar os limites da imaginação e da ingenuidade como marcas desse gênero literário e, nesse percurso, abordar temas polêmicos, como a morte, a violência e o narcotráfico na literatura destinada a leitores infantis na América Latina.

Palavras-chave: imaginário; literatura infanto-juvenil; narcoliberalidade; violência.

* Este trabalho foi apresentado como comunicação individual no XXXIII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll), em 2018.

Abstract

Children's imaginary in dialogue: Guimarães Rosa and Juan Pablo Villalobos

The main objective of this paper is to explore the aesthetic and thematic limits of literature for children and young adults through the mobilization of children's imagination in the narratives "Fita verde no cabelo" and "A menina de lá", by João Guimarães Rosa, through a critical approach on "Fiesta en la madriguera", by Juan Pablo Villalobos. This analysis opens space for thoughts on the wonderful and children's imagination, while addressing elements of the fantastic within the limits of the mobilization of children's imaginary in the narratives under discussion. We also present what is conventionally designated violence and imaginary in the so-called "Narco-Literature", in a fictional tradition that mobilizes puerile scenes by incorporating taboo themes directed at readers in formation. Therefore, our objective is to reflect upon the limits of imagination and naivete as marks of this genre, whilst addressing controversial themes such as death, violence and drug trafficking in literature for child readers in Latin America.

Keywords: imaginary; literature for children and young adults; narco-literature; violence.

166

Resumen

Imaginario infantil en diálogo: Guimarães Rosa y Juan Pablo Villalobos

Investiga aspectos estéticos y temáticos de la literatura infantil y juvenil a través de las narrativas Fita verde no cabelo y A menina de lá, de João Guimarães Rosa, en una aproximación crítica con la obra Fiesta en la madriguera, de Juan Pablo Villalobos. La discusión proporciona un espacio para la presencia de lo maravilloso y de la imaginación al abordar elementos de lo fantástico en la movilización del imaginario infantil en las narrativas en cuestión. Presenta por convención lo que se refiere a la violencia y el imaginario en la llamada "narcoliberalidad" en una tradición ficcional que moviliza escenas pueriles en tensión vía incorporación de temas "tabúes" direccionados a lectores en formación. El objetivo es pensar en los límites de la imaginación y de la ingenuidad como marcas de ese género literario y, en ese camino, abordar temas polémicos, como la muerte, la violencia y el narcotráfico en la literatura destinada a lectores infantiles en América Latina.

Palabras clave: imaginario; literatura infantil y juvenil; narcoliberalidad; violencia.

Introdução

O trabalho discute a presença do imaginário infantil na obra *Fiesta en la madriguera*, de Juan Pablo Villalobos (2014), e nos contos *Fita verde no cabelo* e *A menina de lá*, de João Guimarães Rosa (1982). Entendemos que o imaginário infantil é elemento fundamental na construção das narrativas que compõem nosso *corpus*, indicando uma flexibilização da violência inerente às obras em discussão. Nosso objetivo é compreender que a violência, presente no *corpus*, é uma das fontes das tensões culturais dos textos e que o imaginário e a ingenuidade infantil colaboram para a literariedade nos textos selecionados, ao apresentarem uma proteção hiperbólica – o imaginário suplanta o real imediato nos textos diminuindo o nível de plausibilidades dos relatos – em relação ao mundo que cerca os personagens.

Ginzburg (2017), em sua pequena introdução à pesquisa da violência na literatura, comenta que a abordagem da linguagem e das relações entre os diferentes estratos linguísticos ajuda a pensar a violência para além do grotesco e do confronto relacionado aos comportamentos sociais. A violência, nesse sentido, está intrínseca à materialidade discursiva e pode, por isso, desdobrar-se em aspectos estéticos e temáticos. Entendemos que a violência presente no imaginário infantil é importante para a compreensão das tensões sociais e a vinculação de temas relevantes para a literatura infantil.

O percurso metodológico adotado no estudo é a análise específica do *corpus* literário selecionado. A discussão e a análise são importantes para percebermos a ambientação de um processo que, na medida do possível, delimita a mobilização do imaginário infantil na construção do personagem Tochtli, em *Fiesta en la madriguera*, de Juan Pablo Villalobos (2014); na forma complexa com que Nhinhinha lida com a visão e as expectativas do universo adulto diante do místico e do maravilhoso; ou mesmo quando Fita Verde percebe, na metáfora do lobo, a imagem da morte. Para nós, o imaginário infantil é um recurso discursivo importante para a preservação da ingenuidade na leitura complexa dos textos.

A iminência da morte nas narrativas em discussão indica o caminho para a aproximação entre os textos e, sobretudo, fornece um espaço para refletirmos sobre a importância do imaginário infantil como eufemismo para tensões sociais.

Lembramos que não é objetivo do estudo proceder a uma comparação formal entre os autores e as obras escolhidas, mas abordar que na complexidade das narrativas é possível estabelecer um elo de aproximação: o imaginário infantil como refúgio e processo criativo.

O imaginário infantil como constructo na literatura infantil e juvenil

A presença do imaginário infantil em narrativas cujos personagens centrais apresentam faixa etária inferior a 14 anos é compreendida como um dos elementos para a caracterização do perfil estético para a literatura infantil e juvenil. Bettelheim

(2006) comenta que a presença do imaginário infantil proporcionada pela interação dos leitores com o mundo maravilhoso oportuniza um percurso de leitura no qual a alegoria minimiza a relação direta com o mundo empírico ao construir caminhos de leitura de forma simbólica.

Essa simbologia, entretanto, não impossibilita a leitura crítica dos textos infantis e juvenis, antes, condiciona o processo de leitura como espaço de diálogo alegórico, muitas vezes, mascarando a propensão polêmica do texto. Para Durand (2001, p. 117), o imaginário é uma forma de simbolizar “todos os medos, todas as esperanças e seus frutos culturais jorram continuamente”.

A presença do simbólico conduz, então, à construção de imagens lúdicas no discurso literário em um processo de apropriação da imagem pueril em direção a uma flexibilização da relação de complexidade como os medos inerentes ao humano, que encontram no imaginário e no aparente caos em relação ao real imediato um caminho de materialidade. Vale lembrar Huizinga (2004), para quem o lúdico manifesta também um aspecto do imaginário infantil. Pensar o jogo como oposição, embora apresentado como primeiro paradigma, conforme o excerto de Huizinga (2004), implica a ideia de síntese de opostos, aspecto que dá dimensão ontológica ao constante pensar lúdico no texto infantil e juvenil. A presença do lúdico compreendido como imanente ao pensamento humano, concordando com o autor, indica a construção de conteúdos simbólicos por meio do imaginário infantil.

Veremos na próxima seção como a literatura infantil e juvenil manipula artisticamente o traço simbólico em direção a aspectos estéticos relevantes em nosso *corpus*.

Manipulação do real em *A menina de lá e Fita verde no cabelo*

Em *A menina de lá*, Nhinhinha se apropria do imaginário infantil para materializar seus desejos em verdade, mas o faz por meio de uma linguagem própria, estranha aos adultos: “‘Ninguém entende muita coisa que ela fala...’ – dizia o Pai, com certo espanto” (Rosa, 1982, p. 1). O sobrenatural que perpassa a construção do conto ganha contornos dramáticos ao delinear uma realidade modulada pelo lúdico e pela imaginação infantil em uma personagem que flerta com o místico e o encantamento.

A força da palavra desdobrada em pensamentos cria estranheza aos olhos naturais do universo adulto. A incompreensão e o estranhamento direcionam a personagem diante dos adultos e conduzem à leitura metalinguística provocada pela constante evocação da força da “palavra” proferida como invenção e, portanto, propensa à criação imagética aos olhos da personagem ao manipular a palavra, pois, para o narrador, o que Nhinhinha “diz” se faz “verdade”. A palavra/verdade, materializada em verdade encantada no mundo dos homens, assume lugar de refúgio para Nhinhinha.

É assim que o “arco-íris” se apresenta no conto e os desejos pueris de Nhinhinha, Maria de batismo, encontram o terror na recepção dos adultos que veem o estranho, não o pueril. O advérbio “lá” diante no substantivo “menina” parece

indicar que ela não pertence ao real imediato que norteia a vida dos demais personagens do conto. A pergunta direcionada pelo narrador parece compreender a inquietação: de onde ela é? Não sendo desse lugar, mas de outro, figura como desconhecida e incompreendida aos olhos dos demais personagens. Essa oscilação traz à tona o elemento místico do conto e parece conduzir ao sobrenatural, principalmente, pelo encadeamento narrativo que o texto apresenta diante do real imediato.

O narrador em primeira pessoa, espécie de confidante, relata os acontecimentos estranhos como se fossem naturais: “e, bater-lhe, não ousassem; nem havia motivo. Mas, o respeito que tinha por Mãe e Pai, parecia mais uma engraças espécie de tolerância. E Nhinhinha gostava de mim” (Rosa, 1982, p. 1). A presença do encantamento e a utilização do imaginário encontram na narrativa da personagem de 4 anos de idade uma espécie de ponto de contato entre a realidade imediata e o imaginário da personagem julgado como sobrenatural e espantoso aos olhos do adulto, no caso, o estranhamento do narrador que parece duvidar dos acontecimentos que presencia.

O narrador parece não compreender completamente os acontecimentos que cercam Nhinhinha, mas demonstra perceber que o imaginário da personagem é o elemento produtor da realidade que envolve a família simples no enredo. Essa relação de poder associada à palavra encontra no imaginário de Nhinhinha o caminho para sua concretização, o que gera perplexidade diante dos fatos que se vão avizinando ao longo da narrativa, até o desejo de morte da personagem que fecha o conto e o leva ao traço trágico metaforizado no desejo pelo caixão e morte prematura da personagem.

Essa dinâmica narrativa é ancorada em um cenário aparentemente natural e, paradoxalmente, próximo do real, modulado por um acontecimento sobrenatural, uma personagem infantil que encanta o tempo e o espaço possibilita a aproximação do conto ao conto de fadas:

Sua casa ficava para trás da Serra do Mim, quase no meio de um brejo de água limpa, lugar chamado o Temor-de-Deus. O Pai, pequeno sitiante, lidava com vacas e arroz; a Mãe, urucuiana, nunca tirava o terço da mão, mesmo quando matando galinhas ou passando descompostura em alguém. E ela, menininha, por nome Maria, Nhinhinha dita, nascera já muito para miúda, cabeçudota e com olhos enormes. (Rosa, 1982, p. 1).

A chave com o maravilhoso aparece como espécie de paralelo com o real imediato. A descrição objetiva do real “Serra do Mim” em um lugar chamado “Temor-de-Deus” e a aparente normalidade da família composta pelo pai, pela mãe, muito religiosa, e pela menina “cabeçudota” de nascença encontram no místico das ações de Nhinhinha um paralelo cada vez mais próximo do imaginário e da simbologia do maravilhoso, conforme Todorov (2003).

Por meio do confronto entre o natural e o sobrenatural, Todorov (2003) propõe uma classificação para os textos fantásticos. Para o crítico, pode-se pensar no fantástico em três níveis: o fantástico puro, o maravilhoso e o estranho. O fantástico puro seria um tipo de texto no qual o leitor hesita entre o sobrenatural e o natural. Os acontecimentos narrados ampliam os limites do universo natural, implementando

uma nova possibilidade de compreensão da realidade. O leitor não consegue desvincular o conceito de sobrenatural do conceito de realidade e oscila entre o real e o ilusório. Nesse tipo, enquadrar-se-iam, por exemplo, os relatos demoníacos em essência, pois tratam de um tema fora do ambiente natural, mas com força sugestiva suficiente para confundir o leitor quanto à possibilidade de se apresentarem como naturais.

O fantástico estranho, para Todorov (2003), indica que, na medida em que a consciência natural concebe as cenas narradas como parte integrante do real natural, o elemento sobrenatural é progressivamente questionado, fato que situa os acontecimentos descritos como parte integrante de uma realidade diferente, porém plausível. Os textos estranhos são representações de realidades complexas, mas que não trazem dados suficientes para provocar a hesitação plena do leitor diante do real natural. Um enredo que tem como personagem central um homem de duas cabeças pode figurar como exemplo de um texto fantástico estranho.

No fantástico maravilhoso, a consciência racional acabaria por compreender as cenas narradas como elementos basicamente sobrenaturais. A realidade diegética seria tomada como uma abstração perante o traço natural, prevalecendo o sentido de inverdade. Exemplos de textos maravilhosos são os contos de fadas e as fábulas. Neles, a verdade dos fatos diegéticos é suplantada pelo pacto narrativo que, por sua vez, implanta aos relatos a predominância do elemento ilusório e sobrenatural.

No maravilhoso, a realidade/natural é suplantada pelo sobrenatural/maravilhoso, e o espanto ou o estranhamento em relação às ações que se sucedem só serão explicados pelo narrador como acontecimentos sobrenaturais, nesse caso, produtos do imaginário. A aparente tranquilidade do relato encontra na incompreensão dos adultos o ponto de tensão e, por isso, a passagem para o transcendental – morte de Nhinhinha após desejar o caixão – ganha contornos de violência, pois as personagens não a compreendem. Novamente retomando Ginzburg (2017), a violência é um ato intencional não convencional e tende ao choque interpretativo. É como uma agressão ao convencional/natural e, por isso, flerta com o inesperado.

No caso de *A menina de lá*, trata-se de uma violência simbólica, uma vez que produzida pelo imaginário e desdobrada pela propulsão de imaginação de Nhinhinha, então com 4 anos e aparentemente estranha ao universo que a cerca, soa como insólita, impossível. A incompreensão do outro não leva ao medo, como veremos em *Fita verde no cabelo*, mas à presença do imaginário como uma espécie de chave teórica para a leitura metalinguística que envolve o conto.

Em *Fita verde no cabelo*, a compreensão da morte e sua representação, perda da “fita verde”, indica o contato com a maturidade pela personagem. Ao compreender o real, a morte, como metáfora do “lobo”, Fita Verde também percebe o mundo e, como os demais personagens, passará a “esperar” o fluir do tempo e a proximidade da morte que se apresenta metonimicamente no conto.

A presença da metalinguagem, por meio da transposição do real imediato para o sobrenatural via imaginário infantil, possibilita compreender o imaginário como fonte de tensão para as duas narrativas de Guimarães Rosa aqui comentadas.

Postic (1992) aponta que, muitas vezes, o imaginário e o simbólico são aspectos da formação humana refletidos na manipulação do maravilhoso. Para o autor:

Vê-se, no futuro, no que poderia ser em comparação com os adultos que a rodeiam. A criança toma consciência do que é possível, mede a diferença entre imaginário e real. As imagens aparentes (impressões) que os outros passam servem de pontos de referência para procurar o sentido de uma mutação de si próprios e para se transformar. (Postic, 1992, p. 22).

A importância do imaginário infantil em nosso *corpus* está justamente na possibilidade de manipulação do real imediato em uma chave de leitura que flexibiliza a realidade violenta que cerca os personagens no julgamento do outro, no caso, a incompreensão de sua singularidade pelo universo adulto. Como desdobramento de um processo simbólico, no qual os temas polêmicos como a morte e o sobrenatural encontram no aparente deslocamento da realidade um processo de “transformação”, para concordar com Postic (1992), a ficção infantil e juvenil utiliza também o lúdico na construção de processos amplos de leitura do imaginário infantil como fonte de tensão estética na literatura destinada a jovens.

O maravilhoso, nesse sentido, é parte importante da construção diegética da narrativa, objeto de discussão posterior deste estudo.

Fiesta en la madriguera: ingenuidade como proteção

A presença do imaginário infantil em nosso *corpus* indica que a ficção, por vezes, manipula a realidade imediata e constrói alegorias para a materialidade das tensões sociais na literatura destinada a jovens leitores. Um dos problemas dessa percepção é pensar a presença de personagens ingênuos vinculados a realidades complexas que flertam com a violência.¹

Um exemplo complexo desse processo nos dias atuais, guardadas as devidas proporções, é claro, é a literatura produzida tendo como tema o narcotráfico ou a narcoliteratura. Esse tipo de texto literário focaliza cotidianamente elementos como a violência, tendo como principal tema as tensões do tráfico internacional de drogas ao evidenciar como espaço narrativo a morte, o tráfico internacional de drogas e o sexo, mesclados a cenas de violência que incluem descrições minuciosas de torturas e assassinatos, além de inúmeros crimes associados a esse tema.

Nesse tipo de texto, ocorre uma naturalização da violência, uma vez que o diálogo temático em torno do tráfico internacional de drogas, segundo Rodrigues (2016, p. 5), produz uma obra na qual “a narcoliteratura tem como elementos básicos: amor, poder, violência”.² Estudos como o de Orlando Ortiz (2015) indicam a ampliação territorial dos limites fixos da literatura ligada ao narcotráfico em um diálogo profícuo com obras cinematográficas como *Scarface* (1983), para citarmos um exemplo. Para o autor:

A narcoliteratura, em sua maioria, é escrita por autores do Norte [do México], mas nem todos os escritores dessa região escrevem narcoliteratura e, ao

¹ Lembremos, por exemplo, que as cantigas de roda encerram estruturas narrativas de base violenta e, muitas vezes, assustam as crianças. É o que ocorre na cantiga de ninar “Boi da cara preta”.

² “la narconovela ya cuenta con sus elementos básicos: amor, poder, violencia”.

mesmo tempo, nem toda narcoliteratura é escrita no Norte. Existem escritores no Distrito Federal, em Guanajuato, em Jalisco e em Hidalgo. Estes escritores não são piores que os nortistas na construção dos ambientes, no vocabulário e no delineamento de personagens. (Ortiz, 2015, p. 25 – tradução nossa).³

Com a ampliação dos limites temáticos da narcoliteratura, surge uma diversidade de personagens que flexibilizam a objetividade realista própria à narcoliteratura em direção ao traço simbólico, aspecto que utilizamos, neste estudo, para aproximar a mobilização do imaginário infantil como ponto de contato entre as obras de Guimarães Rosa, aqui selecionadas, e a narrativa *Fiesta en la madriguera*, de Juan Pablo Villalobos (2014).

A aproximação é produzida porque a narrativa de Villalobos (2014) traz como centro do enredo um personagem de 6 anos de idade. *Fiesta en la madriguera* tem como principal foco narrativo o relato em primeira pessoa da vida de Tochtli, menino de 6 anos que vive encastelado no reino/fortaleza de Yolcaut, seu pai. Yolcaut, chefe do narcotráfico, mantém um império de violência no meio do “deserto” e Tochtli se refugia em um mundo imaginário, no qual a morte e a violência são aparentemente inofensivas a sua jovem trajetória. O imaginário infantil ocupa, paradoxalmente, espaço central na narrativa, pois Tochtli apresenta uma imagem distorcida da realidade que o circunda e, sobretudo, da violência que cerca sua vida e a de seu pai, Yolcaut.

A questão motivadora na narrativa de Villalobos (2014) é perceber em que medida a violência do narcotráfico é filtrada pelo olhar ingênuo de um narrador inexperiente como Tochtli, que, embora absorto pela violência do espaço em que convive, compreende-a como natural e a modula pelo âmbito do imaginário infantil, chegando muito próximo do maravilhoso, visto como refúgio, por meio da idolatria a seus chapéus, tigres e leões e do desejo de possuir os dois hipopótamos anões da Libéria.

Pensar o maravilhoso em *Fiesta en la madriguera* passa, nos limites deste estudo, pela compreensão de como a pureza infantil (e, por prolongamento, o imaginário) contribui para a materialização e a naturalização da violência aos olhos de Tochtli. Metaforicamente, portanto, a pureza do narrador cria uma tangente para a violência, aludida estilisticamente na incompreensão de Tochtli diante da expressão “noventa-sessenta-arrebenta”. O eufemismo para o ato sexual, constantemente aludido nas palavras de Miztli, espécie de jagunço que se ocupa de proteger o castelo e assassinar os inimigos de Yolcaut, reforça a ideia de pureza do personagem que, por isso, mobiliza o imaginário e a ingenuidade infantil como proteção, espécie de refúgio para Tochtli.

A ingenuidade de Tochtli é, portanto, um índice de pertencimento da narrativa à violência das obras vistas dentro da égide da narcoliteratura e, ao mesmo tempo, da presença do imaginário infantil como refúgio para o personagem. As mortes e as constantes referências aos jogos, como a descrição do jogo de perguntas e respostas “que faz cadáveres”, indicam que o narrador autodiagético ainda não tem maturidade

³ “Estos ‘narcocuentos’ en su mayoría los escriben autores del norte, pero ni todos los escritores de allá escriben narcoliteratura ni toda ella es escrita por autores de allá. Los hay oriundos del Distrito Federal, de Guanajuato, de Jalisco y de Hidalgo, y en todos los casos no desmerecen frente a los norteros en cuanto a manejo de ambientes, vocabulario y personajes. (Ortiz, 2015, p. 25).

para perceber a violência que o cerca e, por isso, não compreende as inúmeras mentiras de Yolcaut como forma de proteção paterna.

A pureza via imaginário infantil fazem com que Tochtli permaneça puro em meio a ambiência violenta de seu relato, mesmo ao matar o pássaro. Esse relato, no entanto, por seu traço lacônico, indica a crueldade de Yolcaut em um universo de “machos”, “prostitutas”, “mortes” e, ironicamente, “mimos” ao menino.

Tochtli, propenso rei em construção, irá substituir o pai no futuro em um processo metonímico e eufêmico no qual a morte e a violência são elementos centrais. Essa passagem da ingenuidade à violência inferida no futuro, inclusive, na alusão ao inevitável assassinato do pai é traço importante na história enigmática de Villalobos, mas ocupa o campo da inferência na narrativa, sobretudo pelo recorte que apresenta o relato aos olhos do narrador infantil.

Pensado como expressão da pureza infantil, o imaginário infantil encontra lugar no silêncio dos personagens centrais que circulam Tochtli. É o imaginário que mantém a imanência ingênua que acompanha o personagem, e, por isso, a confusão semântica que assola o menino de 6 anos de idade incapaz de distinguir, por exemplo, a diferença entre “patético” e “pulcro”.

Para Tochtli, o refúgio mais importante não é o castelo do pai e sua proteção bélica, antes, sua imaginação. É ela que permite a descrição da violência com algo natural e inofensivo. As brincadeiras em *Fiesta en la madriguera* envolvem a participação em torturas e o contato com armas, levando à naturalização da violência, conforme já mencionado, por exemplo, na descrição do narrador de cenas cotidianas que incluem a alimentação dos dois tigres e do leão com partes dos cadáveres comumente produzidos dentro do castelo. É, no entanto, no imaginário infantil que ocorre a preservação da ingenuidade na narrativa, fazendo com que a história encontre no espaço do maravilhoso um ponto de permanência, sobretudo, pela opção de relatar pela perspectiva de uma criança que vê a violência como produto de sua imaginação.

De certa forma, é preponderante pensar a violência e as cenas da narrativa na perspectiva da narcoliteratura, mas, principalmente, perceber que, via imaginário infantil, *Fiesta en la madriguera* dialoga com o maravilhoso e, por isso, pode se aproximar dos textos de Guimarães Rosa selecionados para este estudo.

Considerações finais

Ao concluirmos, lembramos que o imaginário infantil é visto como refúgio provisório para os personagens centrais dos textos que compõem nosso *corpus*. Uma vez desvelado o “segredo”, o mundo empírico se apresenta como violento nos enredos, prova disso é a consciência da “morte” inerente aos personagens adultos das narrativas. É, portanto, pela compreensão do imaginário infantil como elo temático de preservação da pureza infantil que a violência é retratada nos textos que constituem o *corpus* e, por isso, a imaginação e o lúdico, novamente recorrendo a Huizinga (2004), criam um refúgio para os personagens infantis em discussão.

Falamos em uma violência simbólica. A descrição objetiva do cenário em *A menina de lá* e *Fiesta en la madriguera* evidencia a ingenuidade como espaço de diálogo com o real imediato. *Fita verde no cabelo*, no entanto, apresenta a violência

como imanente à trajetória do infante, que, assim, descobrirá o “medo” do “lobo”, metáfora da morte.

Como a ingenuidade é preservada nos relatos, mesmo em personagens como Tochtli, cabe ao simbólico indicar o vínculo do maravilhoso à consciência da realidade. Este estudo demonstra, mesmo que de forma sucinta, que o imaginário infantil é traço relevante na construção imagética das narrativas em discussão.

Referências bibliográficas

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CORSO, D. L.; CORSO, M. *Fadas no divã: a psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURAND, G. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 5. ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2004. (Estudos).

GINZBURG, J. *Roteiro para o estudo das relações entre literatura e violência no Brasil*. São Paulo: FFLCH/USP, 2017. Disponível em: <<https://www.ffmpeg.usp.br/sites/ffmpeg.usp.br/files/2017-11/Literatura%20e%20viol%C3%82ncia.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

174

ORTIZ, O. *La literatura del narcotráfico*. São Paulo: Cortez, 2015.

POSTIC, M. *O imaginário na relação pedagógica*. Tradução Mário José Ferreira Pinto. Rio Tinto, Portugal: Asa, 1992.

RODRIGUES, H. I. *Narco? Literatura?* Tradução Julián Fuks. São Paulo: Ed. da Unesp, 2016.

ROSA, G. A menina de lá. In: ROSA, G. *Contos escolhidos*. São Paulo: Ática, 1982. p. 1-6.

TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003. (Debates, 98).

VILLALOBOS, J. P. *Festa no covil*. Tradução Andréia Moroni e Alexandre Boide. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. (Título original: *Fiesta en la madriguera*)

Danglei Castro Pereira, doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), é professor de literatura brasileira na Universidade de Brasília, Brasil, Departamento de Teoria Literária e Literaturas.

danglei@unb.br

Recebido em 2 de abril de 2019

Aprovado em 24 de julho de 2019

A formação leitora do jovem e o consumo dos livros em série

Ana Cláudia e Silva Fidelis

175

Resumo

Desde o *boom* de Harry Potter, discute-se o possível desequilíbrio entre a questão do valor da obra, a representatividade junto ao leitor e a formação leitora. Vê-se uma arena de debate em que as instâncias legitimadoras do literário se realinham para compreender o apelo de obras em que universos mágicos são utilizados para tratar de temas caros ao adolescente. É possível pensar em formação leitora quando se trata da imersão nesse universo literário? A questão não se restringe à comparação com os chamados clássicos da literatura, visto que os critérios de apreciação e de regulação dos sistemas literários podem ser diversos, considerando os modos de regulação de cada sistema. Para refletir sobre o processo formativo dos jovens, é preciso compreender o campo literário como um sistema múltiplo, formado por diversos microssistemas, entre eles a literatura de mercado e a literatura infantojuvenil. Tendo como *corpus* de análise uma série – *A seleção*, de Kiera Cass –, pretende-se refletir sobre os protocolos de leitura que permitem ao jovem compreender convenções próprias do universo literário e critérios de apreciação dessa comunidade de leitores, formada a partir dos tecidos narrativos construídos pela obra e por comunidades “fanfiqueiras”, por exemplo.

Palavras-chave: jovem; leitura; literatura infantojuvenil.

Abstract

The young readers' formation and the reading of book series

Since the boom of Harry Potter, it has been under discussion a supposed imbalance among the work's relevance, its representativeness, and the reading formation. Thus, it is set a debate scenario where those in position to legitimize the Literature conform to grasp the appeal of these works in which mythical universes are used to address important subjects for teenagers. Is it possible to think about reading formation while diving in this type of literary universe? This subject goes beyond comparisons with the so-called classics of literature, since the criteria used to appreciate and manage literary systems can be diverse, considering the ways to regulate each system. To reflect upon the formative process of youngsters, it may be important to understand the literary field as a multiple system, made of many smaller systems, among which are the mass literature and the literature for children and young adults. Using the book series – The selection, by Kiera Cass – as corpus, this paper analyzes reading protocols that facilitate youngsters' comprehension of typical conventions of the literary universe and the appreciation criteria used in this community of readers, which is made from the narrative fabric woven by this book series and fanfic communities, for instance.

Keywords: youngster; reading; literature for children and young adults.

176

Resumen

La formación lectora del joven y la lectura de los libros en serie

Desde el boom de Harry Potter, se discute el posible desequilibrio entre el tema del valor de la obra, la representatividad junto al lector y la formación lectora. De ese modo, se observa un local de discusión donde las instancias legitimadoras de lo literario se realinean para comprender el clamor por obras en que universos mágicos son utilizados para tratar de temas caros al adolescente. ¿Es posible pensar en formación lectora cuando se trata de la inmersión en ese universo literario? La cuestión no se restringe a la comparación con los llamados clásicos de la literatura, considerando que los criterios de apreciación y de regulación de los sistemas literarios pueden ser variados, observando los modos de regulación de cada sistema. Tal vez sea importante, para reflexionar sobre el proceso formativo de los jóvenes, comprender el campo literario como un sistema múltiple, conformado por diversos microsistemas, entre ellos la literatura de mercado y la literatura infantil y juvenil. Teniendo como corpus de análisis una serie – La selección, de Kiera Cass –, se pretende reflexionar sobre los protocolos de lectura que permiten al joven comprender convenciones propias del universo literario y criterios de apreciación de esa comunidad de lectores, conformada a partir de los tejidos narrativos construidos por la obra y por comunidades "fanfiqueras", por ejemplo.

Palabras clave: joven; lectura; literatura infantil y juvenil.

Da natureza da reflexão: literatura versus literatura

A premissa central deste ensaio baseia-se no questionamento: leitura de literatura e consumo de livros em série na contemporaneidade são faces dicotômicas quando se pensa na formação leitora do jovem? A reflexão que se pretende operar é relativa à possibilidade de compreender a chamada literatura de massa ou literatura *best-seller* a partir de critérios de apreciação que permitam destacar pontos de intersecção entre essas formas de construção do literário e as formas canonizadas e de prestígio que compõem o universo da literatura.

Nesse sentido, não se trata de relativizar a importância do cânone e suas formas reguladoras de legitimação do que é literário e literatura nem de desmerecer certas formas de expressão construídas na contemporaneidade como uma literatura “menor” ou intrinsecamente de má qualidade. A tentativa é de abandonar uma visão binária sobre o território literário, levantando “bandeira branca” na disputa entre boa literatura *versus* má literatura, e compreender que os critérios de apreciação do texto literário podem se aproximar em vários momentos e, obviamente, se distanciar em outros. Desse modo, a questão se desloca para o quanto cada um desses sistemas com seus objetos literários pode ou não contribuir para a formação leitora do jovem.

Tendo como *corpus* de análise a série *A seleção*, de Kiera Cass, deseja-se refletir, para além do binômio má/boa literatura, como as obras permitem ao jovem a compreensão sobre convenções próprias do universo literário e possíveis reverberações para a formação leitora e para a ampliação do repertório do jovem na intersecção entre a temática das obras seriadas e o cânone.

177

Literatura e a questão do valor: as várias teias do polissistema

Em sua gênese, o objeto literário parece se ancorar sobre uma aporia, na medida em que não é possível uma definição precisa ao nomear “literatura”. Casanova (2002), por exemplo, indica que o território literário tem um modo peculiar, muito próprio de demarcar as fronteiras de seu território, de construir medidas reguladoras que possam discriminar a natureza do literário, de dar voz aos reguladores do sistema, gerando hierarquias e violências. Segundo a autora, para a composição do território, revela-se premente a necessidade de se elegerem “instâncias de consagração específicas, únicas autoridades legítimas em matéria de reconhecimento literário e encarregadas de legislar literariamente” (Casanova, 2002, p. 26); capazes, portanto, de indicar à comunidade leitora o que é ou não literatura.

Embora não passível de definição, esse território não surge do acaso, mas de sucessivos movimentos de construção e análise do próprio objeto de estudo, em que se estabelecem regras, leis ou medidas reguladoras: “esse território literário vai se delineando num processo de lutas e demarcações de poder pelos agentes que movimentam a cena literária: a crítica e instituições reguladoras como a escola, a academia, o mercado editorial e o público” (Fidelis, 2008, p. 11-12).

Os embates, então, podem surgir das diferentes percepções que as instâncias legitimadoras possuem sobre o objeto literário e os diversos critérios para sua apreciação, seu alcance, sua força como elemento de fruição, seu *status* e suas intencionalidades. Se olharmos para a superfície desses jogos tensionais, o questionamento de fundo se restringe à questão do valor, ou seja, à antiga e, talvez, já desgastada imagem da boa e da má literatura, trazendo à tona uma série de “regras sedimentadas” na configuração da geografia desse território (por exemplo, que o valor de uma obra está atrelado ao tempo ou que cabe apenas à crítica a capacidade de julgar o que é literário).

Subjacente à questão do valor, coloca-se a oposição entre o cânone e as demais formas de expressão dentro do campo; o primeiro é considerado modelar e as outras consideradas de “menor” qualidade estética. Talvez aqui resida o principal problema quando se pensa em todas as formas de expressão literária produzidas ao longo da história e, sobretudo, na contemporaneidade.

Não se trata de dispensar as regras reguladoras do sistema ou relativizar certas instâncias de legitimação. Não é tão somente um movimento de tensões entre crítica e público, visto que, em geral, são essas duas forças que, aparentemente, mais se ressentem dos critérios adotados, por uma ou por outra, para a legitimação do literário.

Refletir sobre literatura, sobre a natureza do literário e suas formas de expressão não pode se limitar a uma visão binária, mas assumir, como aponta Even-Zohar (1990), o território literário como um polissistema. Assim, segundo o autor, essa perspectiva dá espaço para compreender os objetos culturais (neles inclusos a literatura) em sua heterogeneidade, permitindo que não se ignorem ou descartem os sistemas literários não considerados centrais ou de prestígio.

Nesse sentido, a análise de livros em série, cuja explosão se dá no final dos anos 1990 do século passado, com o fenômeno Harry Potter, tem muito a ganhar ao se alinhar à perspectiva teórica de Even-Zohar. Tal concepção permite que se estabeleçam aproximações e distanciamentos para uma apreciação mais adequada desses objetos literários e, simultaneamente, de consumo no *mass media*, de modo a perceber seu impacto sobre a formação leitora do jovem para além dos juízos de valor tão presentes quando se trata de demarcar as fronteiras do território literário.

Livros em série: uma história do Big-Bang

Em 26 de junho de 1997, foi lançado *Harry Potter e a pedra filosofal*, o primeiro livro da série, e, a partir desse cenário editorial, passou-se a movimentar uma “roda da fortuna” que levou milhares de jovens não apenas ao universo mágico/mítico da personagem central, que luta contra as forças imperativas do mal, mas também a outros tantos universos que se moldam e se apresentam na esteira do sucesso editorial, de público (e de crítica?) ao qual a autora J. K. Rowling e seus livros são submetidos. Assim, há pouco mais de duas décadas, a obra passa a construir uma

narrativa paralela à trazida no campo ficcional – a narrativa da obra como elemento cultural, midiático, objeto de consumo e de uma série de representações simbólicas que abrem caminho para o consumo da leitura e para a produção de outras narrativas que se alinham ao gosto do leitor emergente. Nas palavras de Martín-Barbero (2009), a indústria cultural preenche vazios e interrogações, oferecendo mitos, heróis e esperanças, promovendo uma comunicação entre o real e o imaginário.

Nesse sentido, há que se ter em mente (e sob análise) o impacto que a obra provoca nas principais instâncias legitimadoras do universo literário – mercado editorial, público, escola e crítica – e como a própria concepção de leitura e de fruição estética se reconfigura para se adaptar a uma nova realidade no que se refere à convivência com o livro e, conseqüentemente, com o universo que o gera – a literatura.

O princípio dessa história, em relação ao mercado editorial, está marcado pelas várias ações de fidelização dos fãs-leitores das obras que, alimentados pelo desejo das próximas linhas e páginas, corriam às livrarias num movimento quase épico para adquirir o novo volume, visto que o fluxo de edição se dava a cada intervalo de 12 meses, sempre antecedidos por grandes eventos midiáticos. Em um primeiro momento, ocorriam em horários que não “atrapalhassem” as rotinas cotidianas e escolares dos leitores e, posteriormente, à meia-noite, em uma construção tão ou mais “mítica” que o próprio momento de contato com a obra.

Com o sucesso da venda dos primeiros volumes da série, o mercado editorial passou a reconfigurar suas fronteiras (direcionando ações editoriais, metrificando estatísticas de vendas, parametrizando a rede livreira, reorganizando os espaços para comportar leitores, tornando a experiência de leitura um momento único), uma vez que abriu espaço novamente para a literatura de consumo dirigida especificamente ao leitor jovem.

No que se refere à crítica, a cada edição do novo volume da série, desestabilizava-se uma série de percepções sobre a leitura e as relações entre público e livro, e entre literatura e outras esferas culturais, como o cinema. Arregimentando eufóricos e pessimistas, o campo literário se viu cindido entre um discurso de benesses sobre a inserção do leitor no universo literário, sobre a fruição do texto como primeiro passo para leituras mais densas e desafiadoras, e um discurso sobre suas fragilidades de estruturação, sobre o tom clichê com que as temáticas são abordadas, sobre sua superficialidade “comestível” para assuntos de caráter filosófico e constitutivo da natureza humana (King, 2007; Bloom, 2000).

Por fim, o público, como instância também legitimadora dos valores do literário, reivindica para si, cada vez com mais força e critérios de apreciação, o poder de indicar o que se ler, quando se ler e como se ler. A força do público como instância de crítica é passível de ser analisada, por exemplo, por meio das comunidades “fanfisqueiras”, organizadas tendo como fio narrativo principal uma obra ou série, considerada, nesse ambiente, o *leitmotiv* tanto dos critérios de apreciação – mediante os quais se reflete sobre o literário – quanto o modelo para novas possibilidades narrativas.

A seleção: reflexões sobre a tessitura do texto – o que a obra revela e como o leitor a desvenda

A narrativa de *A seleção* se equilibra de maneira sutil entre os típicos clichês romantizados de um conto de fadas – o sonho de ser uma princesa, uma vida de vestidos, luxos e riquezas e um esperado casamento com conseqüente final feliz – e a distopia de mundos cujas certezas são/estão frágeis e as noções de sobrevivência, muitas vezes, sobrepõem-se à ética e às escolhas morais.

Em relação à temática, a obra investe em elementos muito presentes no imaginário do jovem leitor contemporâneo: a insegurança diante do futuro, um senso paradoxal de fragilidade e imortalidade, os conflitos familiares, as pressões sociais, o temor das escolhas e seus impactos sobre as próprias trajetórias. Desse modo, o leitor se vê representado nas peripécias das personagens, sentindo-se, assim, partícipe da narrativa. Um exemplo que ilustra esse típico sentimento adolescente é o momento em que America (a protagonista), em tensa conversa com Aspen (um de seus pares no triângulo amoroso central do enredo), questiona todo o sistema de castas que culmina na seleção para decidir quem será a princesa de Illéa. Nessa conversa, revela-se o amor proibido entre eles (ela pertencente à casta Cinco e ele é um Seis, inferior e, portanto, impedido de se aproximar dela); o desgosto dela diante da possibilidade de se inscrever no concurso e receber uma carta que a escolha como uma das candidatas; e suas várias reflexões sobre o quanto a vida se mostra muitas vezes injusta e inexorável. Ironicamente, não apenas os subalternos das castas lamentam seu destino, mas também o destino do príncipe – ele não sai com ninguém? Precisa de um concurso para conseguir um encontro? É uma gama de sentimentos contrários – revolta e esperança, descrença e desejos, injustiça e conformidade – explicitados em uma cena simples, quase banal, entre dois adolescentes desejando somente ser eles mesmos e não uma série de deveres e papéis sociais.

Para dar moldura a essas questões quase imperativas do adolescer, a obra cria um universo marcado pela disfuncionalidade e, desse modo, apresenta Illéa, um(a) país/terra devastado(a) por guerras e disputas, cuja organização em castas pretende manter o mínimo de senso de humanidade em seus habitantes. Sem mutabilidade entre as castas e com proibições que impedem os indivíduos de serem mais do que apenas engrenagens da máquina social, os jovens são relegados à inexorabilidade de seus papéis sociais.

“Mais do mesmo” seria possível pensar, num primeiro momento; no entanto, ao leitor contemporâneo, a obra parece ofertar uma tradição literária – narrativas distópicas e heróis títeres do destino, presos a suas trajetórias – com nova roupagem – adolescentes em suas inseguranças, vinganças mesquinhas, disputando um garoto, seja ele príncipe ou não. Nesse ponto de intersecção entre tradição e modernidade, os dilemas tipicamente adolescentes – a insegurança diante do amor, a crueldade entre pares, o desejo de liberdade e o dever com aqueles que ama, as angústias entre ser e parecer, os jogos e as máscaras sociais, os sentidos de sobrevivência diante das adversidades – mostram-se mais palpáveis e próximos da realidade. Afinal, são

35 jovens, de diferentes castas, participando de um *reality show* em que devem mostrar seu valor e suas várias qualidades e nuances de personalidade, lutando pelo prêmio principal: o príncipe e um casamento.

A voz narrativa, em primeira pessoa, configura-se como uma importante estratégia, permitindo uma identificação não apenas com a heroína, mas com sua visão sobre todo o processo ao qual está atrelada. Assim, os leitores, em sua maioria garotas, passam a encontrar em America a medida para si mesmos – ambivalentes em suas crenças, titubeantes frente a decisões importantes e complexas. Além disso, a personagem principal está distante de protagonizar o papel da típica heroína romântica – altruísta e sem contradições –, uma vez que não deseja, a princípio, o lugar que vai, paulatinamente, ocupando na mente de Madox (o príncipe sujeitado a uma escolha que não é sua) e do país, revoltando-se contra o sistema (tornando-se peça motriz do movimento de rebelião), percorrendo de maneira nada ortodoxa o caminho que lhe é traçado a partir do recebimento da carta que sela seu destino como uma das candidatas ao trono. Essa ambivalência se apresenta de forma contundente pelo modo como se dá a construção do triângulo amoroso entre Aspen/America/Madox, que coloca o leitor em suspensão durante grande parte da narrativa, visto que a personagem principal não se furta a estar com um e outro, misturando seus próprios sentimentos e confundindo o de seus parceiros. Ademais, os dois vórtices do desejo da garota são igualmente ambivalentes em seus sentimentos e desejos, embotando a percepção do leitor, que ora torce para um, ora para outro.

De um lado, um amor de infância, marcado pela impossibilidade ditada pelo regime de castas (Aspen/America), em que os personagens são descritos em situações totalmente destacadas da realidade que os cerca, isolados em seu mundo próprio, metaforizado na casa da árvore em que se escondem de todos e vivem apartados dos ruídos externos que lhes trazem os ecos da proibição e os interditos da realização amorosa, indicando a ambiguidade entre o que eles são e o que desejam ser; de outro, a possibilidade do amor (Madox/America), também marcada pela ambiguidade do jogo entre a aparência e a essência, um amor para o público e não para os protagonistas, cercado de câmeras, assistentes e concorrentes e privado de genuinidade.

Os aspectos apontados, em que podem ser destacados a frouxidão narrativa, o excesso de clichês e as soluções fáceis – elementos evidenciados pela crítica para relegar essa literatura a seu lugar de “insignificância” no sistema –, parecem ser exatamente o que permite não apenas a aproximação do leitor, mas seu reconhecimento nas personagens e no enredo.

De um lado, ao se deter sobre esses breves exemplos, o que parece seduzir o leitor é o componente humano com o qual cenas e personagens são delineados, resgatando sentimentos ontológicos, dando voz e veracidade, sensação de pertencimento e segurança, permitindo um exercício de leitura que não está atrelado a um “sentido correto e único”, quase que inatingível, imaginário muito presente no jovem, sobretudo em contraposição à leitura canônica. Nesse caso, o leitor se sente capaz para construir seus próprios sentidos para o texto, que se conjugarão com os sentidos de sua comunidade de leitores. Nesse momento, o leitor parece se

imbuir de um poder para apreender, manejar e compreender o texto de maneiras diversas, dispensando os processos mais rigorosos de apreciação pelos quais os sentidos de um texto podem ser construídos (Chartier, 1999), revelando uma relação com o escrito que não passa, necessariamente (ou de forma constante, permanente), pelos critérios de valoração da obra postos pela crítica, por exemplo.

Por outro lado, simultaneamente, ao se considerar a natureza dos comentários gerados nos *blogs* e nas comunidades “fanfiqueiras” sobre a trilogia, percebe-se que os leitores são cientes das potencialidades e das fragilidades das obras e não meros consumidores acríticos. Ao contrário, aplicam protocolos aprendidos pelas várias agências de letramento às quais foram submetidos, entre elas, inclusive, a da crítica literária, com a qual entram em contato de forma sistemática nas aulas estruturadas de literatura na escola. No site *Mundo dos livros*, por exemplo, ao tratar da segunda obra da trilogia – *A elite* –, a análise das personagens revela, do ponto de vista da resenhista, uma fragilidade na construção de America, visto que há mudanças significativas em sua personalidade do primeiro volume para o segundo, sobretudo no que se refere à forma como conduz o triângulo amoroso. Assim, a resenha aponta o caráter de verossimilhança (perdido, nesse caso) como injustificável do ponto de vista da construção narrativa (Vitorino, 2016).

A literatura em novos espaços: comunidades “fanfiqueiras” e a transformação do fã em “crítico literário” e/ou autor “consagrado”

182

As comunidades “fanfiqueiras” passam a ter um espaço importante no que se refere à circulação do literário, visto que permitem uma desmistificação do próprio ato de escrita e de circulação da obra literária, tornando todos – com ideias, tempo e vontade de escrever – escritores (e críticos) em potencial. Em certa medida, trata-se do renascimento do autor, num trocadilho inverso à famosa reflexão de Barthes (2004) sobre a morte do autor. Deve-se pontuar que a ausência de hierarquia das comunidades de fãs permite um diálogo entre pares, um processo de apreciação simultâneo, em tempo real, e um *boom* de histórias que já contam, desde seu princípio, com leitores assíduos, mas que sofrem a ação imediata de uma leitura que pode cancelar a qualidade da *fanfiction* ou relegá-la aos primeiros episódios e mais nada, ou seja, lançá-la ao esquecimento.

Assim, essas comunidades constroem protocolos de leitura e de apreciação criteriosos na medida em que o “sucesso” ou o “fracasso” de uma *fanfiction* está não apenas em agradar seu leitor, mas, sobretudo, em conseguir criar, a partir de uma história previamente “consagrada”, novos elementos ficcionais sem corromper os elementos narrativos da história original. Os leitores-críticos, nessas comunidades, parecem se aproximar do postulado de Scholes (1989) ao afirmar que a leitura deve ser realizada de certa forma, extraíndo-se dela o máximo de experiência ou o maior proveito, visto que a leitura não é somente uma aprendizagem do livro, ou seja, uma apreensão das informações ali contidas, mas, principalmente, uma aprendizagem do ler e do escrever o texto no próprio tecido da vida, revelando a construção cultural da subjetividade humana.

Além da oportunidade de escrita, as comunidades “fanfiqueiras” desestabilizam as fronteiras que limitam os vários sistemas componentes do universo literário na medida em que, analisando, por exemplo, uma das mais notórias dessas comunidades – *fanfiction.net* –, percebe-se que não apenas a chamada literatura de massa é objeto de recriação literária. Literatura de massa é aqui compreendida no sentido constituído por Sodré (1985) como uma literatura que se pretende a um público amplo, ou seja, cujo consumo se dá em grande escala. Pode-se encontrar *Emma*, *Jane Eyre*, *Les Misérables*, *Alice in Wonderland*, *Frankstein*, *1984*, *Chronicles of Narnia* ao lado de Harry Potter, Percy Jackson and the Olympians e Hunger Games.

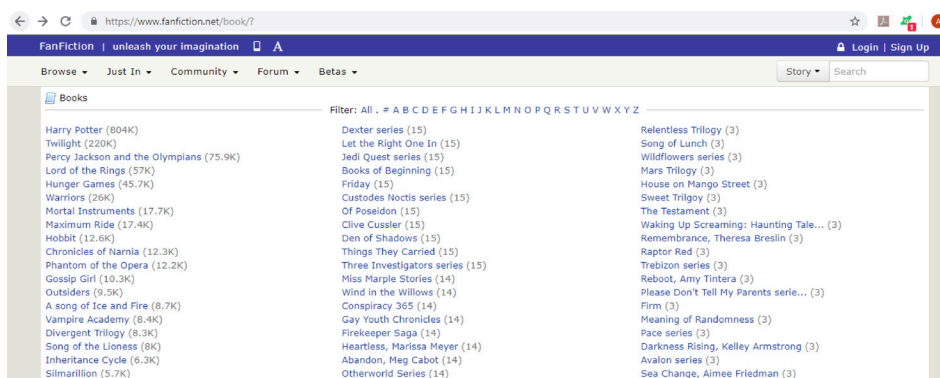


Figura 1 – Imagem parcial da lista dos livros originais

Fonte: FanFiction ([2019]).

Caracterizadas não apenas por seu apelo e tom democrático, as comunidades de fãs abrem espaço para a criação literária e para que público se torne também crítica literária. Assim, os papéis representativos do circuito literário passam a ser transgredidos na medida em que o leitor se torna autor ou, numa acepção de Rojo (2015), todos se tornam lautores¹ ou críticos e impõem apreciações aos textos que contam com sua adesão. Nesse jogo de papéis, constituem-se novas regras para a demarcação do território literário ou de um de seus sistemas. O que se observa, portanto, é que a cultura de fã promove a produção de gêneros diversos, com o nascimento diário de novos autores e leitores, e essas produções são fruto de releituras, escritas colaborativas, diálogos e revisitações (seja do cânone ou de obras não canônicas), revelando o pertencimento a essa comunidade, bem como o desejo de participação – em um processo atento de escuta e de fala (Fidelis; Azzari, 2016).

Harry Potter e seu fenômeno midiático e literário propulsionam de forma inequívoca esse processo, dispondo uma série de protocolos que passam a ser operacionalizados a partir de seu lançamento. Abre caminhos para o surgimento de uma gama de autores e produções que se ancoram na obra como modelo “de fazer e de ser”. É nesse cenário que surge a coleção que serve de mote para a análise deste ensaio: *A seleção*, de Kiera Cass.

¹ Termo criado por Rojo (2015) para nomear o fim da cisão leitor/autor no contexto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Essa narrativa – que reapresenta o conceito de “Cinderela às avessas” – é, aos olhos do leitor, um paradigma no que se refere à relação dos jovens autores com o mercado editorial, pois a autora rompe com a lógica inicial desse mercado ao iniciar sua carreira como escritora independente e responsável pela edição e publicação de sua obra. No entanto, *A seleção* (três volumes iniciais, acrescidos de mais dois volumes da vida das personagens com um lapso temporal de 20 anos) segue os trâmites tradicionais de edição e publicação, por não “nascer” numa comunidade “fanfiqueira”, fenômeno comum nesse novo ambiente editorial, e, nesse sentido, não goza do processo de teste sofrido pela leitura de uma base de fãs, cujas interferências são um fator importante para a revisão de elementos narrativos – construção de personagens, soluções de enredo e reorganização da temporalidade narrativa, por exemplo –, promovendo “mudanças de rota” significativas, em muitos casos, na edição final da narrativa.

Em contrapartida, torna-se objeto de produção literária na modalidade *fanfiction*, ao concentrar em seu universo uma série de fãs-escritores que passam a alimentar essas comunidades com uma série de desdobramentos da narrativa principal.



Figura 2 – Página da Plataforma Spirit – Indicação para a *fanfic* de *A seleção*

Fonte: Spirit fanfics e histórias (2018).

Do mesmo modo, *A seleção* também coloca em circulação resenhas e apreciações críticas e indica a apropriação de certos protocolos de leitura e de valoração para o objeto literário que se pautam por aproximações e distanciamentos em relação aos pressupostos construídos pela crítica especializada.

Muitas análises que circulam na *web*, exemplares de um modo de fazer crítica e de procedimentos de leitura, não se furtam, como já apontado, a mostrar fragilidades nas obras. Em certa medida, esse aspecto ilustra esse modelo ambivalente de leitura em que o fã é simultaneamente leitor e “crítico literário”, e, nesse sentido, promove uma imersão nos universos ficcionais que permitem a apreciação incondicional e o apontamento de fragilidades que revelam não apenas uma postura crítica, mas certo “ressentimento” diante de algumas soluções narrativas, consideradas pelo leitor/leitor-fã pouco adequadas ou desnecessárias.

Isso acontece porque o leitor não se restringe a um único papel nessa cadeia de significação do literário. Ele é, simultaneamente, fã, na medida em que acompanha

a obra, possui fascínio sobre ela, domina o universo construído pelo autor, pois já retornou a ele inúmeras vezes; é também autor, desafia-se ao processo da escrita, recria, através de suas *fanfictions*, a obra, encontrando suas próprias soluções, sem comprometer a narrativa original; e é crítico literário, ao se posicionar entre seus pares sobre a obra, utilizando protocolos de leitura convencionais para a valoração literária (o apreço pelos elementos de composição narrativa, por exemplo), deslocando-os e, em muitos momentos, ressignificando-os.

Por fim, é preciso refletir sobre como a comunidade de leitores dessas obras ancoram a representatividade dos seus integrantes no que se refere aos processos interpretativos delas, suas leituras e apreciações estéticas e literárias. Os modos de ler se sustentam pelo próprio poder que a comunidade passa a ter como representatividade dos indivíduos e vice-versa. Como indica Cosson (2014), não se trata apenas do reconhecimento de nós mesmos ou de nossos objetos culturais e de como nossa percepção está direcionada a nossos próprios interesses ou a nosso ambiente social, mas, principalmente, citando Fish, de que são as convenções da comunidade interpretativa que permitem a existência tanto do leitor quanto do texto.

Recuperando o conceito de polissistema, ao analisar a literatura de massa e seus modos de circulação tradicionais (via mercado editorial) e não-tradicionais (via comunidades de fãs e *blogs* de leitura), observa-se a construção de conceitos sobre o que é literatura e sobre o valor do objeto literário e os modos de ler e compreender as obras que circulam de forma cada vez mais rápida e ininterrupta na *web*. Há que se salientar que esses novos modos de compreensão não significam critérios de valoração e de leitura poucos rigorosos, mas, tão somente, que se pautam por novas formas de refletir e de delimitar esse território.

Assim, os agentes literários são tão efetivos quanto a crítica literária tradicional (a academia e os teóricos da literatura) nas suas apreciações sobre as obras analisadas, muito embora possam se pautar por diferentes critérios de valoração (ou os mesmos adotados pela crítica, mas ressignificados). Os elementos narrativos, a tessitura textual, a (im)previsibilidade, a construção das personagens e o nível de linguagem são elementos presentes nas apreciações críticas dessas obras, evidenciando a apropriação desses novos agentes literários – leitor-fã, *blogueiro* – de protocolos próprios do sistema central do território literário.

Literatura e Literatura em série: os vários espaços para a formação do leitor literário

Retomando a premissa inicial deste artigo – a leitura de literatura e o consumo de livros em série na contemporaneidade são faces dicotômicas quando se pensa na formação leitora do jovem? – e o breve percurso de análise tanto da obra seriada escolhida como *corpus* quanto dos espaços de construção da “história da leitura” nas comunidades “fanfisqueiras”, pode-se apontar, de maneira preliminar e sem pretender esgotar a questão, que a resposta a esse questionamento é não.

O consumo dos livros em série não se restringe apenas a uma mera fruição do texto (embora não a descarte) ou a uma postura acrítica e passiva por parte do leitor dessas obras. Nos vários papéis assumidos por esses “consumidores” de

literatura de massa – leitor, autor e crítico literário –, revela-se uma intrincada gama de sentidos negociados e posturas de ordenação no que se refere a elementos importantes para a compreensão da tessitura narrativa – verossimilhança, voz narrativa, utilização de clichês e soluções fáceis de enredo –, seja da chamada literatura canônica ou da literatura *best-seller*/de massa.

É possível destacar que esses leitores se rendem a um olhar de fã, aproximando-se das narrativas não apenas por suas soluções fáceis, mas, sobretudo, pelo reconhecimento de si mesmos nas tramas e nas suas realidades mais tangentes, sem que tenham que buscar a chave de uma interpretação quase que inalcançável. No entanto, pode-se também apontar que vários desses movimentos interpretativos, propiciados pela experiência de serem eles também autores de suas *fanfictions*, permitem-lhes uma análise mais acurada do tecido narrativo que serve a eles de material para suas próprias histórias. Nesse sentido, a experiência como um todo, não restrita à leitura pura e simples das obras, torna-se também formativa, oportunizando a essas comunidades uma troca efetiva de percepções do literário, ancoradas na tradição, no cânone e nos modos de ler da escola (Cosson, 2011).

Assim, não se trata, apenas, de conceber essa literatura como uma “porta de passagem” para a dita literatura “séria”, como apregoa uma parte da crítica literária, mas, principalmente, de possibilitar ao leitor diversas experiências de leitura. Por um lado, a literatura como polissistema permite ao leitor colocar a literatura (o cânone) ao lado da literatura (os demais sistemas do polissistema – literatura de massa, entre eles), sem juízos de valor que hierarquizam de forma estanque as obras. Por outro, as comunidades leitoras propiciam experiências diversas de leitura, modos de interpretação e de negociação de sentidos, formas de posicionamento e de produção literária. Na contemporaneidade, é nesse trânsito que se dá a formação literária do jovem e que se deve passar a analisar o próprio campo de conhecimento a que chamamos literatura.

Referências bibliográficas

BARTHES, R. A morte do autor. In: BARTHES, R. *O rumor da língua*. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64.

BLOOM, H. Can 35 Million Book Buyers Be Wrong? Yes. *The Wall Street Journal*, New York, July 2000. Available in: <<https://www.wsj.com/articles/SB963270836801555352>>. Access in: 15 Dec. 2018.

BLOOM, H. *O cânone ocidental*. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BLOOM, H. Elas não são idiotas. [Entrevistado por] Luís Antônio Giron. *Época*, Rio de Janeiro, n. 246, fev. 2003. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/a/0,6993,EPT479197-1666-1,00.html>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CARDEIRA, M. [Resenha] A Seleção #1: A Seleção, de Kiera Cass. In: CARDEIRA, M. *Blog O Romance Perfeito*. 2018. Disponível em: <<https://blogoromanceperfeito.blogspot.com/2018/02/resenha-selecao-1-selecao-de-kiera-cass.html>>. Acesso em: 18 maio 2019.

CASANOVA, P. *A república mundial das letras*. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CASS, K. *A seleção*. Tradução Cristian Clemente. São Paulo: Seguinte, 2012.

CASS, K. *A elite*. Tradução Cristian Clemente. São Paulo: Seguinte, 2013.

CASS, K. *A escolha*. Tradução Cristian Clemente. São Paulo: Seguinte, 2014.

CASS, K. *A herdeira*. Tradução Cristian Clemente. São Paulo: Seguinte, 2015.

CASS, K. *A coroa*. Tradução Cristian Clemente. São Paulo: Seguinte, 2016.

CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução Mary Del Priori. Brasília: Ed. UnB, 1999.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. Literatura: modos de ler na escola. In: SEMANA DE LETRAS, 11., 2011, Porto Alegre. *O cotidiano das letras: anais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/index.htm>>. Acesso em: 2 jul. 2019.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

EVEN-ZOHAR, I. *Teoria dos polissistemas*. Tradução Luis Fernando Marozo, Carlos Rizzon e Yanna Karlla Cunha. 1990. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/translatio/issue/download/2211/22>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

FANFICTION. *Books*. [2019]. Disponível em: <<https://www.fanfiction.net/book/?>>. Acesso em: 1 jul. 2019.

FIDELIS, A. C. e S. *Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura*. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FIDELIS, A. C. e S.; AZZARI, E. F. Literatura, ciberliteratura e a formação de alunos-leitores: diálogos com o cânone e a ficção de fãs. *Caderno de Letras da UFF*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 53, p. 547-565, 2016.

FISH, S. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980.

JÚNIOR, S. *Resenha: A Escolha – Kiera Cass*. 2018. Disponível em: <<http://leitorcompulsivo.com.br/2018/10/26/resenha-a-escolha-kiera-cass/>>. Acesso em: 11 maio 2019.

JÚNIOR, S. *Resenha: A Seleção – Kiera Cass*. 2018. Disponível em: <<http://leitorcompulsivo.com.br/2018/09/29/resenha-a-selecao-kiera-cass/>>. Acesso em: 10 maio 2019.

KING, S. *The last word on Harry Potter*. 2007. Disponível em: <<https://ew.com/article/2007/08/10/stephen-king-last-word-harry-potter/>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MARTÍN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação cultura e hegemonia*. Tradução Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

ROJO, R. Entrevista com Roxane Rojo, professora do Departamento de Linguística Aplicada da UNICAMP. [Entrevista cedida a] Luiza Vicentini e Juliene Kely Zanardi. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, ano 14, v. 21, p. 329-339, jul./dez. 2015. Seção: Entrevista.

SCHOLASTIC CORPORATION. *Kids & Family Reading Report*. 6th ed. [New York], 2016. Available in: <https://www.scholastic.com/content/dam/KFRR/PastReports/KFRR2017_6th.pdf>. Access in: 15 Mar. 2019.

SCHOLES, R. *Protocolos de leitura*. Tradução Lígia Gutterres. Lisboa: Edições 70, 1989.

SIMÕES, A. [Resenha] *A Seleção – Kiera Cass*. 2014. Disponível em: <<https://www.minhavidaliteraria.com.br/2014/02/25/resenha-selecao-kiera-cass-html/>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

SPIRIT fanfics e histórias. [A seleção]. 2018. Disponível em: <<https://www.spiritfanfiction.com/historia/a-selecao--supercorp-14591884>>. Acesso em: 1 jul. 2019.

SODRÉ, Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1985.

VITORINO, I. Resenha: A Elite por Kiera Cass. In: VITORINO, I. et al. *Blog Mundo dos Livros*. 2016. Disponível em: <<http://www.mundodoslivros.com/2016/07/resenha-elite-por-kiera-cass.html>>. Acesso em: 13 maio 2019.

Ana Claudia e Silva Fidelis, doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, supervisora de Estágio Supervisionado e coordenadora do subprojeto de Letras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Participou dos programas federais Pro-Letramento Mobilização pela Qualidade da Educação e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Atuou como coordenadora no processo de composição de acervos no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

fidelana@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-1527-6136>

Recebido em 2 de abril de 2019

Aprovado em 17 de maio de 2019

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

espaço aberto

Literatura infantil e juvenil, escola e formação de leitores: diálogos

Vera Teixeira de Aguiar

entrevistada por

Irany André Lima de Souza

Jhennefer Alves Macêdo

Entrevistadoras: Primeiramente, agradecemos sua disponibilidade para esta conversa, que se coloca como ótima oportunidade de conhecermos mais sobre literaturas brasileiras com foco nas literaturas endereçadas às crianças e aos jovens. Gostaríamos de saber, a princípio, como se deu o seu encontro com a literatura e quais foram as obras e os autores que marcaram o seu percurso de formação leitora.

Vera Aguiar: Minha formação leitora começou muito antes de aprender a ler, no ambiente familiar. Ouvi muitas cantigas e histórias na primeira infância, em português e em espanhol (minha avó paterna era espanhola). Lembro, também, das *Histórias da carochinha*, lidas por meu pai, em livros grossos e encadernados. Depois, na escola, já alfabetizada, lia Lobato, Francisco Marins, Viriato Correia, Castro Alves, Olavo Bilac, Casimiro de Abreu, Vicente de Carvalho, Gonçalves Dias, fábulas, lendas e tantos outros textos. Os poemas, quando longos, eram apresentados em fragmentos no livro didático, e a gente aprendia a recitá-los. Em seguida, já no ginásio (hoje anos finais do ensino fundamental), lemos *Poliana*, de Eleanor Porter, *Clarissa*, de Érico Veríssimo, e outras histórias de meninas, pois o Instituto de Educação era uma escola feminina na época. A partir de então, o gosto pela leitura estava instalado, e eu devorava histórias policiais, revistas femininas recheadas de contos de amor e mistério. Foi o período em que me apaixonei pela poesia de Vinícius de Moraes e, logo depois, pelos contos de Machado de Assis. Com eles, aprendi a prestar atenção na linguagem e tentar imitá-los. Descobri que podia escrever, sobretudo prosa, que nunca fui boa em poesia. Mas romances, consegui

produzir quase três, porque para o último não encontrei desfecho que me satisfizesse. Minha carreira de escritora morreu ali.

A partir dos 15, 16 anos, lia os autores brasileiros dos séculos 19 e 20, ao lado dos americanos Ernest Hemingway, Scott Fitzgerald, Mary McCarty, Salinger, Pearl Buck, James Baldwin e outros. Encantava-me o contato com culturas desconhecidas e ambiências novas. A par das indicações escolares, aventurava-me por novos caminhos. Então, descobri os franceses, tanto Balzac e Stendhal como Sartre, Simone Beauvoir, Marguerite Duras. Só mais tarde cheguei aos latino-americanos, como Jorge Luis Borges, Gabriel Garcia Marquez, Mario Vargas Llosa. Bem, minhas leituras se fizeram aleatórias e ecléticas como, de resto, acontece até hoje. Optar por Letras na universidade foi uma consequência natural do meu gosto pela leitura. No entanto, como já tinha uma bagagem razoável para a idade e o nível de estudos, escolhi a licenciatura em língua e literatura grega, propondo-me a voltar às origens da cultura ocidental. Por esses caminhos, meu intento era ligar as duas pontas de minha história de leitura.

Entrevistadoras: O que a motiva a escrever sobre literatura infantil e juvenil e formação de leitores?

Vera Aguiar: Escrever sobre literatura infantil e juvenil e formação de leitores é um ponto de chegada, uma consequência do trabalho que venho desenvolvendo ao longo do tempo. Quando tenho dados suficientes para esboçar conclusões, é chegada a hora de registrá-las. O que me move, pois, é a necessidade de transmitir o que aprendo, de modo que outros professores e pesquisadores possam ir adiante.

Entrevistadoras: Por que trabalhar a literatura infantil e juvenil em sala de aula?

Vera Aguiar: Comecei minha vida profissional trabalhando em escolas públicas, com crianças da periferia de Porto Alegre e, depois, do interior de Estrela e da zona central de Arroio do Meio, duas cidades gaúchas de colonização alemã, do Vale do Taquari. Em todos os lugares, encontrei as mesmas dificuldades: ausência de bibliotecas e atividades de leitura literária, domínio absoluto do livro didático, falta de informação dos professores e de comprometimento dos supervisores e da comunidade escolar (não leitora também). Tal situação continuava a persistir nas escolas da capital do estado, quando passei a lecionar no ensino médio. Daí para o trabalho na secretaria de educação foi um passo: minha proposta para as diretrizes de ensino em elaboração foi a de fazer constar listas de livros para crianças e jovens, como subsídios aos professores. Isso porque estava convencida, e continuo até hoje, de que, em um país como o Brasil, a escola precisa suprir as carências da família, expandindo os horizontes culturais dos estudantes, e o palco para ações dessa natureza é a sala de aula.

Entrevistadoras: Nos últimos anos, muito se tem discutido sobre a importância da mediação da leitura, a qual visa a aproximar os jovens leitores dos livros literários. No entanto, ainda é perceptível a resistência no tocante ao trabalho com a literatura na escola. Em sua concepção, quais os principais entraves para a utilização do texto literário em sala de aula?

Vera Aguiar: Os principais entraves para a utilização do livro literário em sala de aula devem-se, com certeza, à especificidade da arte, que nem sempre sintoniza com as normas pedagógicas. A educação se volta, tradicionalmente, para o preparo das novas gerações com vistas à sua inserção social e ao sucesso profissional. Seu objetivo se cumpre à medida que o sujeito aceita as regras e se comporta como o esperado. Há, portanto, ênfase na cópia e na repetição. A arte, por seu turno, incentiva a imaginação, a criatividade e a liberdade. Educar para a autonomia e a independência exige novos conceitos de ensino, fundados em uma visão de mundo alargada e construtiva. Nesse processo, a literatura e a arte em geral são parceiras solidárias.

Entrevistadoras: Como a senhora percebe as discussões sobre temas “conflitantes” nas literaturas? A senhora é a favor de trabalhar esse tipo de tema em espaços educativos? Por quê?

Vera Aguiar: Se os espaços educativos estiverem a serviço da formação de sujeitos participativos, críticos, capazes de ressignificar questões humanas e sociais, temas “conflitantes” podem estar presentes nos textos literários, respeitados sempre os níveis cognitivos e de maturidade dos alunos. Através do debate e da tomada de posições, todos exercitarão a capacidade de argumentar e o respeito a posturas diferentes. O que não é possível é a defesa do pensamento único.

Entrevistadoras: A senhora acredita que as discussões sobre o “politicamente correto” em relação à linguagem e aos temas podem voltar à tona com a obra de Monteiro Lobato, por exemplo, que cai em domínio público em 2019?

Vera Aguiar: Acredito que muitas cobranças se farão a Lobato, agora que sua obra caiu em domínio público e está sendo bastante reeditada. No entanto, o erro está em julgar Lobato, um homem que nasceu em 1882 e viveu até 1948, a partir de instrumentos críticos atuais, de modos de viver, princípios e valores que regem a sociedade contemporânea. Importante será situá-lo em seu tempo e trazer à luz os desarranjos históricos que o Brasil viveu e que ainda repercutem hoje. Visando a tal perspectiva, é possível avaliar o enorme papel de Monteiro Lobato na construção da modernidade, quer como criador da literatura infantil e juvenil, quer como editor e homem de ideias que aspirou a um país de homens e livros.

Entrevistadoras: Em sua opinião qual a importância de trabalhar os clássicos em sala de aula? Como os professores podem tornar a leitura dos clássicos em

sala de aula uma prática possível e contínua, junto à leitura de obras não canônicas? Em que medida reescritas e adaptações são pertinentes ou não para o trabalho com a literatura em sala de aula?

Vera Aguiar: Os clássicos e as obras não canônicas precisam conviver na sala de aula. Um repertório de leitura, para ser rico, deve ser variado. Metodologias alternativas de ensino contêm propostas que aproximam segmentos diferenciados, organizados por temas, gêneros, linguagem, estrutura, interesses das crianças e dos jovens. Em situações específicas, as reescritas e as adaptações podem conquistar os novos leitores, conectando passado e presente, complexidade e facilitação. Na verdade, não lemos na íntegra todas as obras que conhecemos: pessoas com um pouco de informação sabem das ideias de Marx e Freud, das aventuras de Aquiles e Ulisses, dos dramas de Édipo e Hamlet. Esses conteúdos habitam o inconsciente coletivo e são familiares a todos nós. As versões simplificadas dos clássicos fazem efeito parecido e podem seduzir o leitor inexperiente, montando um lastro para garantir a maturidade leitora.

Entrevistadoras: Tendo em vista as demandas sociais que contribuíram para impulsionar a inserção de certas temáticas, como as indígenas e afro-brasileiras, nas literaturas infantis e juvenis brasileiras (inclusive no âmbito legal), qual a sua visão crítico-literária sobre as obras publicadas para cumprir essa demanda? Como as dimensões sociais podem ser assimiladas pelas literaturas brasileiras sem que se caia no paradidático?

194

Vera Aguiar: Tais temas são muito relevantes, pois dizem respeito à nossa sociedade e repercutem na vida cotidiana. Como a literatura representa simbolicamente o mundo, eles precisam estar presentes nas obras infantis e juvenis. É necessário, no entanto, que a função estética da arte seja preservada. Em outras palavras, o compromisso com o social e o histórico deve ser apresentado a partir de regras artísticas, que estimulam, mediante a organicidade interna, a criação de livros. Do contrário, cairemos no paradidático, que não é literatura.

Entrevistadoras: A respeito da relação entre literatura, tecnologia e sala de aula, sabemos que, além da precariedade de muitas escolas públicas no Brasil, no tocante aos suportes tecnológicos, há um considerável distanciamento entre o tempo de formação acadêmica de muitos professores e o desenvolvimento de novas tecnologias, resultando em um não letramento digital por parte dos próprios docentes. Como a senhora avalia a relação entre as novas tecnologias e o ensino de literatura?

Vera Aguiar: As questões que aí se impõem são a da formação continuada dos professores, a do equipamento das escolas e a da busca de novas formas de interagir em sala de aula. Tenho vários *e-books* (materiais digitais) de acesso gratuito, que visam a atender aos mestres e alunos. Quando planejei, com minha equipe de pesquisa, tive sempre em vista o mundo de amanhã.

Vera Teixeira de Aguiar, doutora em Letras, vinculada à Teoria da Literatura, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), é professora titular aposentada dessa universidade, onde exerceu atividade docente nos níveis de graduação, especialização, mestrado e doutorado. As pesquisas que desenvolve abarcam discussões relacionadas com a literatura juvenil brasileira, os jogos digitais na leitura literária, a literatura juvenil e a formação do leitor, a leitura literária para séries iniciais, a poesia e a criatividade, entre outras. Publicações recentes: *Entre livros e leitores: escritos vários* (2016); *Literatura infantil e juvenil: leituras plurais* (2015); *Poesia infantil juvenil brasileira: uma ciranda sem fim* (2012); *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil* (2010); *Teclas e dígitos: leitura, literatura e mercado* (2010).

vera.t.aguiar@gmail.com

Irany André Lima de Souza, mestre em Letras, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vinculada à área de Literatura, Teoria e Crítica, seguindo a linha de Leituras Literárias.

iranyals@gmail.com

Jhennefer Alves Macêdo, mestre em Letras, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vinculada à área de Literatura, Teoria e Crítica, seguindo a linha de Leituras Literárias.

jhenneferufpb@outlook.com

Recebido em 21 de junho de 2019

Aprovado em 27 de junho de 2019

reserhas

Revisitando a história da literatura infantil e juvenil brasileira

Raquel Sousa da Silva

Cleide de Araújo Campos

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: uma nova / outra história*. Curitiba: PUCPress; FTD, 2017. 152 p.

A leitura do livro *Literatura infantil brasileira: uma nova / outra história*, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, traz à tona outros olhares para o universo da literatura infantil e juvenil brasileira, centralizando uma produção diferenciada nos últimos trinta anos. A obra possui caráter de continuidade da história literária já registrada, entretanto, com uma perspectiva que ultrapassa a menção cronológica de obras e de autores, objetivando ampliar os conhecimentos sobre esse gênero literário em contexto nacional de modo mais analítico.

Estruturalmente, o livro está dividido em quatro grandes eixos. O primeiro deles diz respeito à natureza da literatura infantil e juvenil além-livro impresso: há o detalhamento das discussões sobre o futuro do texto literário em papel, o que é o livro, o que constitui a arte literária, as novas perspectivas e os nomes representativos da produção para crianças e jovens na era digital e sobre as relações entre o tradicional e a novidade, entre o impresso e o digital. O segundo eixo trata da força que as instituições têm sobre a literatura infantil: são discutidas as influências do mercado editorial sobre esse gênero literário, bem como a adequação e a capacitação das figuras que compõem uma obra – como o escritor, o ilustrador, o designer gráfico etc.; faz-se ainda debate sobre a intervenção da escola e do Estado no processo de formação leitora de crianças e jovens. No terceiro eixo, há um grande arcaibouço de exemplos e breves análises de autores e obras que caminham sob um novo viés estético da criação literária, em que novas temáticas são pensadas, como a figura

não estereotipada do indígena, havendo também o destaque para a linguagem não verbal nas obras destinadas a crianças e jovens. Por fim, o último eixo está relacionado à questão da possibilidade de haver livro e leitura além-universo escolar, com discussões e menção a autores que estão à margem das paredes escolares, mas que se revelam muito próximos do gosto do público mirim.

De maneira geral, as autoras trazem reflexões e questionamentos especialmente para pensar o futuro do livro, o mercado editorial, o avanço das técnicas oferecidas pelo mundo digital, a função da escola e o papel do Estado nesse processo. Elas apontam possíveis explicações para a disseminação de obras cada vez mais interativas e de materialidades diversas nas produções para o público infantil e juvenil, como a corrida da indústria do livro, em que a lógica neoliberal predomina.

Para as pesquisadoras, é “nesse cenário globalizado e economicamente vicejante que escritores e ilustradores têm produzido muitos e belos livros” (Lajolo; Zilberman, 2017, p. 77). Seja ela impressa ou em ambiente virtual, os profissionais que produzem a obra literária procuram atender os diferentes gostos do público leitor ao qual ela se destina e têm forte reconhecimento quando recebem prêmios, distribuídos nacional e internacionalmente. Além disso, a proximidade com o público tem se solidificado cada vez mais, se pensarmos que os autores frequentam as mesmas feiras literárias que os consumidores, visitam escolas, promovem encontros de diversas naturezas, a fim de estreitar essa relação. Tais movimentos permitem conhecer e entender as crianças e os jovens mais de perto, fato que há poucas décadas não era visto como tão importante.

Diante das dinâmicas e das múltiplas alternativas para ler livros de literatura infantil e juvenil, as autoras convidam o leitor a adotar “uma nova e uma outra” posturas em relação à leitura literária nos dias atuais, que são definidas conforme a necessidade do público e das rápidas mudanças que um mundo globalizado impõe a ele. Assim, o suporte e o destino do livro ultrapassam a tradição, saltando do patamar do impresso e da linguagem uniformizada para as hipermídias e para as múltiplas formas de expressão, bem como rompendo cada vez mais com paradigmas que estigmatizam as histórias ficcionais ao longo da tradição literária.

Nesse contexto, é compreensível que constituir um arcajou da novíssima história da literatura endereçada ao público infantil e juvenil siga uma linha cronológica e restrita a nomes específicos. O movimento que o grupo produtor e receptor dessa literatura realiza é tão acelerado, que torna efêmera qualquer proposição de listagem de autores e de obras, por isso destacamos a escolha e a justificativa das autoras logo na introdução do livro aqui discutido. As estudiosas seguem, portanto, analisando alguns títulos de nomes representativos para falar do tema proposto, mostrando que conhecer autores e suas obras é importante, mas que entender o contexto de produção e de recepção deles também é essencial. Tudo isso pode minimizar o risco de se continuar a pensar em gêneros literários apresentados de uma única maneira, como se o leitor também fosse uniforme,

quando na verdade sabemos que sua diversidade é imensa e considerar sua subjetividade é indispensável.

Levando em consideração alguns dos desafios impostos pela contemporaneidade, a literatura infantil e juvenil vem se reinventando na busca por mercados e leitores nascidos em plena era digital. Nesse sentido, procurando estabelecer algumas considerações acerca dos últimos trinta anos de produção para o público mirim, são apresentados alguns autores que ocupam o cenário das plataformas virtuais. Há, ainda, menção a autores que abordam a temática indígena sob um olhar diferenciado do que comumente se propagou até agora. Também recebem destaque reflexões sobre a linguagem visual, com sua importância cada vez mais reconhecida.

Em relação às obras multimidiáticas, as pesquisadoras atentam para a possibilidade de autores menos visados circularem por gêneros que ainda encontram resistência para serem publicados, como o texto poético. Sobre “um novo indianismo”, mencionado na obra, é possível realçar que todos os autores apresentados por Marisa Lajolo e Regina Zilberman prezam pelo reconhecimento próprio da cultura narrada, afirmando as identidades locais e rompendo com os estereótipos fortemente marcados sobre a figura do indígena ao longo da tradição literária como um todo, não só da infantil e juvenil. No que diz respeito ao texto não verbal, o diferencial são as inovações proporcionadas pelo universo virtual, em que, transgredindo “as técnicas sugeridas pelos meios de comunicação do mundo do impresso, a tecnologia digital suscitou novas possibilidades de expressão que repercutem positivamente na produção de livros para crianças” (Lajolo; Zilberman, 2017, p. 101-102). Assim, reconhecemos a importância de diálogo entre os suportes, lembrando que diversificá-los pode possibilitar o interesse e a ampliação de repertório leitor para crianças e jovens.

Como mencionado anteriormente, as autoras também se preocupam em discorrer sobre em que medida a escola atual (não) realiza a mediação das novidades da produção literária destinadas a crianças e a adolescentes. Além do mais, a intervenção estatal, que gerencia o movimento escolar, também é apresentada como forte influenciadora sobre como se entende a produção literária infantil e juvenil. Elas problematizam essa força institucional, por vezes negativa, pontuando que, no Brasil do século 21, “livros para crianças e jovens continuam, salvo em fugidios momentos de intervenção e vanguarda, gerenciados pelo discurso didático e ideológico de órgãos centrais da Educação e da Cultura” (Lajolo; Zilberman, 2017, p. 68).

Percebendo o cenário exposto, ainda que ações exitosas aconteçam, a figura do Estado sobre a escola caminha contramão quando, por exemplo, ele ainda mantém a prática de destinar para as instituições de ensino obras encomendadas ao seu gosto pragmático e distante das possibilidades de constituição de sujeitos que repensem seu papel social. Muitas editoras, nesse caso, não ficam para trás, priorizando sua lógica mercadológica e atendendo à demanda estatal, sem necessariamente prezar

as obras que centralizem a natureza estética como indispensável na formação de leitores. Sabemos que isso não acontece por acaso, pois os encaminhamentos dessas instituições são pensados com vistas à tentativa de formar um público que não questione a sua hegemonia.

Feito esse contexto, voltamos à proposição inicial das autoras e destacamos que, de acordo com o prefácio escrito por Roger Chartier, desde o século 18, a definição do objeto livro é associada à ideia de “originalidade da escritura” e de “propriedade literária de seu autor”. Diante dos excertos, constatamos que o objeto livro ainda mantém a sua especificidade inicial, mas que vem se reformulando a cada época. É por isso que uma das propostas discutidas na obra é a relação entre o impresso e o digital, pois, no mercado editorial do livro, é evidente o cenário de mudanças de suportes que a literatura infantil e juvenil vem passando. Tais desdobramentos não poderiam ser muito diferentes, afinal, as crianças e os jovens estão cada vez mais imersos na era tecnológica desde muito cedo, e negar o contexto sociocultural do público ao qual uma obra se destina é também negar a matéria viva que constitui a literatura: o tempo, o espaço e as vivências de seus autores e de seus receptores. Logo, quando a proposta maior é formar leitores, o menos ideal a se fazer é restringir ao público a diversidade de linguagens em que, cada vez mais acelerada, caminha a produção literária infantil e juvenil.

O suporte, a materialidade do livro, vem resistindo e se resignificando perante as diversas possibilidades de funcionalidades e de expansão tecnológica. Marisa Lajolo e Regina Zilberman pontuam em suas análises que escritores e editoras acompanham uma diminuição da cultura impressa e investem na modernização de suas produções literárias para crianças e jovens. Estes são os pontos cruciais para as autoras quando elas conceituam o que é o livro, suas implicações e suas pluralidades. Ao longo de toda a obra aqui discutida, reforça-se a constituição da literatura infantil e juvenil brasileira nas três últimas décadas, pontuando as evoluções mais significativas ocorridas no decorrer dos últimos tempos.

As estudiosas salientam que as obras infantis são produzidas em múltipla autoria (escritores, ilustradores, designers gráficos, editores e outros). Elas chamam atenção para o *Ciberespaço*, definido como um ambiente virtual que pode servir de suporte para a criação e a circulação das obras literárias. Esse espaço torna as fontes de informação cada vez mais acessíveis e mais rápidas, facilitando o digital, mas sem negar o suporte impresso, podendo, inclusive, dialogar com ele.

Em virtude do acesso às tecnologias digitais de informação e das múltiplas plataformas, os textos que circulam na sociedade são cada vez mais multimodais, favorecendo as variadas formas de leituras entre crianças e jovens. Assim, o modo de ler um livro digital é diferente, tanto pelo fato do público ser diversificado quanto pelas inúmeras formas de comunicação, que inevitavelmente a era tecnológica proporcionou.

Por fim, realçamos o diferencial que Marisa Lajolo e Regina Zilberman deram ao tratar da história da literatura infantil nas últimas décadas. Desta vez, elas nos convidam a atentar para o fenômeno das rápidas mudanças em relação às obras destinadas para crianças e jovens, justificando que essa aceleração decorre principalmente por conta do avanço das tecnologias, da corrida do mercado editorial e da própria sociedade, que anseia por novidade e está cada vez mais dinâmica no processo leitor. Nesse sentido, cabe reforçar que mais vale um diálogo entre o impresso e o digital do que uma disputa entre os dois, pois, como mostrado pelas autoras, essa pode ser uma maneira exitosa para formar leitores de literatura infantil e juvenil.

Raquel Souza da Silva é mestranda em Educação na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.
raquelsousadasilva02@gmail.com

Cleide de Araújo Campos é doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.
emaildacleide6@gmail.com

Recebido em 21 de junho de 2019

Aprovado em 28 de junho de 2019

Literaturas para o ensino de língua espanhola

Luciana Ferrari Montemezzo

CARDOSO, Rosane Maria (Org.). *A literatura infantil e juvenil em língua espanhola: história, teoria, ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. 407 p.

205

Em 2018, a Pontes Editores brindou-nos com a publicação da obra *A literatura infantil e juvenil em língua espanhola: história, teoria, ensino*. Organizada pela professora Rosane Maria Cardoso, da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), vem cumprir o importante papel de trazer à tona reflexões acerca do papel dos professores de línguas adicionais perante grupos discentes variados: desde o ensino básico até a formação de professores e seus cursos de licenciatura.

A preocupação com o tema, conforme conta a organizadora na apresentação da obra, surgiu das inquietudes internas dos alunos do curso de licenciatura em Letras. Ansiosos pelo ingresso em sala de aula, esses alunos projetam novas possibilidades para o ato de ensinar. Durante esse processo, percebem que, via de regra, a literatura que aprendem na universidade acaba ficando de fora da sala de aula, no ensino básico. Ali, por questões que se referem sobretudo às exigências de avaliações em que a literatura não é contemplada, há espaço apenas para o ensino de língua adicional, em escassas horas semanais.

Identificado o desafio, surge o grupo de pesquisa “Didáticas de Língua e de Literatura: leituras na educação básica”, que busca pensar, em conjunto, alternativas para essa lacuna. E, das reflexões do grupo, nasce o livro aqui resenhado.

A inserção da literatura em aulas de língua não apenas pode ser implementada, como tende a ser um de seus braços mais destacados. Quando se trata especificamente de literatura em língua espanhola, o farto material e a qualidade da literatura produzida no mundo hispânico favorecem a seleção de textos que podem estimular

os alunos a conhecer a língua, por conseguinte, sua literatura e, por meio desta, também a cultura e a história dos países que têm o espanhol como língua oficial.

Isso significa, para os alunos brasileiros, a oportunidade de ampliar o conhecimento sobre os países fronteiriços, com os quais compartilhamos hábitos e paisagens. Por exemplo, lendo os contos do uruguaio Horacio Quiroga (1878-1937), o estudante brasileiro perceberá a existência de paisagens e costumes muito semelhantes aos do Sul do Brasil. Tal reconhecer-se no outro poderá provocar um importante movimento identitário, de fundamental relevância para despertar o interesse do discente, que seguirá estudando e descobrindo com autonomia.

Ciente desse quadro e buscando propor respostas às inquietações de professores e alunos, a coletânea organizada pela professora Rosane Maria Cardoso conta com artigos de pesquisadores de vários países de fala hispânica: Espanha, Peru, Uruguai, Colômbia, Guatemala e Venezuela. Inclui também artigo de autora brasileira cuja pesquisa lança um olhar estrangeiro sobre o objeto, ressignificando-o. Tal fato demonstra não apenas a capacidade de integração e articulação entre pesquisadores, mas também a pertinência de seus estudos.

Além disso, esta obra marca posição em uma área que, infelizmente, ainda carece de estudos, sobretudo no Brasil. Se a literatura, em termos gerais, vem merecendo cada vez menos atenção das políticas culturais no âmbito brasileiro, o que se pode esperar da fatia dedicada aos pequenos leitores?

Como muito bem assevera Gretel Eres Fernández, no prefácio que acompanha a publicação, nosso país atravessa um momento delicado, em que o ensino da língua espanhola é visto com certo desprestígio. Nesse sentido, trazer à luz essa obra anima e revigora todos aqueles que acreditam que o ensino de uma língua adicional é primordial, não apenas para a comunicação, mas também para a ampliação de horizontes do ser humano, no sentido mais incondicional de sua existência. Nada melhor do que a literatura para estabelecer essa ponte entre o que é próprio e o que é alheio (Carvalho, 2003).

A obra está dividida em três partes: “Sobre a literatura infantil em língua espanhola”, “Literatura infantil e práticas de leitura” e “Leituras da literatura infantil em língua espanhola”. Essa organização responde a perspectivas distintas, mas não excludentes, uma vez que o principal objetivo da publicação é ampliar o diálogo sobre o tema. Diante da impossibilidade de resenhar cada um dos capítulos, destacarei brevemente apenas um de cada parte, à guisa de exemplo.

O segundo capítulo da primeira parte, de autoria de Elvira Cámara Aguilera, “Panorama general de la LIJ y su traducción en España: evolución y tendencias”, oferece ao leitor um panorama da produção literária em literatura infantil e juvenil (LIJ) na Espanha, a partir de seus processos tradutórios. Remontando aos primórdios da literatura nesse país, ao citar Gonzalo de Berceo, poeta do século 13, a autora recompõe a trajetória da produção literária para crianças e destaca também as relações que a referida produção estabelece com obras estrangeiras.

El origen de la LIJ española está intrínsecamente ligado a la traducción. Así, la obra *Kalila wa-Dimna* (*Calila e Dimna*), que serviría de inspiración a Don Juan

Manuel para escribir *El Conde Lucanor*, llega hasta nosotros desde toda una serie de traducciones y cuyo punto de partida es la obra hindú *Panchatantra*, del 200 a. C. (Cámara Aguilera, 2018, p. 38).¹

A consequência de uma tradição fundada na diversidade pode resultar na intensificação desse processo, como conclui a própria autora, quando menciona o *boom* da literatura infantil e juvenil na Espanha dos anos 1980. Segundo ela, o fato de que, paralelamente ao espanhol, convivem no país outros idiomas cooficiais, – catalão, vasco e galego – certamente contribuiu para o incremento da produção de obras infantojuvenis. Tal diversidade gerou, por conseguinte, uma posição de destaque para a área, no que se refere a traduções.

Hay que destacar que fue el segundo subsector con mayor porcentaje de traducciones (37,5 %), solo por detrás y a una escasa diferencia de Tiempo Libre (38,8 %). La principal lengua de traducción fue el inglés (50,2 %), seguido por el francés (16 %), el castellano (10,4 %) y el italiano (6,8 %). (Cámara Aguilera, 2018, p. 43).²

Esse panorama somente é possível graças ao apoio de políticas educacionais que fomentam a leitura, a educação e a formação cidadã. Além dessas, merecem destaque as atividades promovidas pela Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ), que articula pesquisadores e promove intensos diálogos entre pares. Com base em tais observações, a autora explicita avaliações e processos tradutórios desenvolvidos em aula, com vistas a melhor abordar o público infantil. De acordo com a pesquisadora, as investigações que reúnem tradução e literatura infantil e juvenil precisam levar em conta a opinião – ainda que empírica – das crianças, embora essa ainda não seja uma prática efetiva. Afinal, são elas o objetivo final do trabalho de autores e tradutores.

Na segunda parte, o capítulo intitulado “Literatura eletrônica em língua espanhola: seleção e aplicabilidade de obras na escola”, de Naiane Carolina Menta Três, do Brasil, discute os novos desafios de

(...) investigar sobre o ensino da língua espanhola na cibercultura. Sendo assim, define-se a problemática: “Como a literatura eletrônica, voltada ao público infantil, pode ser lida na escola e auxiliar na formação de leitores em língua espanhola?” (Menta Três, 2018, p. 254).

A pesquisadora chama a atenção para os espaços internos das escolas, como laboratórios de informática e bibliotecas, considerando-os ambientes privilegiados para a formação de novos leitores na era digital. Ressalta, nesse sentido, a fundamental importância da escola, uma vez que esta poderá orientar as leituras do

¹ A origem do LIJ espanhol está intrinsecamente ligada à tradução. Assim, a obra *Kalila wa-Dimna* (*Calila e Dimna*), que inspiraria Dom Juan Manuel a escrever *O Conde Lucanor*, chega até nós em toda uma série de traduções e cujo ponto de partida é a obra hindu *Panchatantra*, de 200 a. C. (Cámara Aguilera, 2018, p. 38). (Traduzido por Jessyka Vásquez).

² Cabe destacar que foi o segundo subsetor com a maior porcentagem de traduções (37,5%), só ficou atrás e a uma ligeira diferença de Tempo Livre (38,8%). O principal idioma da tradução foi o inglês (50,2%), seguido pelo francês (16%), espanhol (10,4%) e italiano (6,8%). (Cámara Aguilera, 2018, p. 43). (Traduzido por Jessyka Vásquez).

público infantojuvenil, tendo em vista a diversificada – e nem sempre confiável – oferta virtual. Contudo, a autora apresenta um problema relevante: a formação de professores ainda é restrita à literatura impressa. Diferencia a segunda – que apenas foi digitalizada –, da primeira, que foi produzida por meio digital, o que a caracteriza como “um objeto digital” (Menta Três, 2018, p. 257).

A pesquisadora ressalta, por outro lado, as desigualdades das escolas brasileiras: em algumas, há acesso irrestrito à tecnologia, enquanto em outras, professores e alunos ainda estão limitados a técnicas rudimentares. Entretanto, em sua opinião, o telefone celular – tido como vilão em sala de aula – pode transformar-se em um aliado, desde que tenha seu uso mediado por um profissional. Sob essa perspectiva, a autora conclui seu texto com a esperança de que todos os alunos possam ter acesso à literatura digital e, por conseguinte, motivar-se ante essa arte tão importante e transformadora.

Na terceira parte da obra, o texto intitulado “El paraíso perdido de la infancia en *Paulina* de Ana María Matute”, de autoria de Sara Núñez de la Fuente (Espanha), trata do livro, publicado em 1960, por Ana María Matute (1925-2014). A partir da contextualização da obra e da autora no âmbito da literatura espanhola contemporânea, a pesquisadora enfatiza suas relações com outros autores espanhóis que a crítica convencionou chamar *filhos da guerra*: “niños asombrados por la perplejidad con que tuvieron que asumir la guerra civil [en] el tránsito de la infancia a la adolescencia”. Refere-se, portanto, àqueles autores que começaram a publicar na década de 1950, em plena ditadura franquista, para os quais a metáfora representou muito mais do que um recurso expressivo e acabou tornando-se uma forma de resistência.

Nesse contexto, surge a infância como símbolo de paraíso perdido, que pode ser interpretado como a perda da liberdade e dos direitos individuais e coletivos de uma sociedade que vive sob forte repressão. A autora relaciona, também, a obra infantil de Matute com sua obra para público adulto, evidenciando que as fronteiras, no caso matuteano, não são assim tão inflexíveis. Ao mencionar a obra adulta *Paraíso inhabitado* (2008), a pesquisadora destaca o papel que teve a infância na vida da protagonista Adriana e a compara com protagonistas de outros romances de Matute: Sol Roda, de *En esta tierra* (1955), Mónica, de *Los hijos muertos* (1958), e Matia, de *Primera memoria* (1959).

De acordo com a autora, há muito de autobiográfico em *Paulina*, sobretudo no que se refere à condição de saúde da protagonista, que, assim como aconteceu com Matute na infância, se recupera de longa enfermidade em companhia de seus familiares, em espaço rural. Ali, a literatura é a melhor companhia para a menina que precisa aliar-se ao tempo para obter a cura de sua enfermidade.

Siguiendo un esquema literario que presenta los tópicos de *Heidi* (1880), como el amor por la naturaleza y la relación de la niña con su abuelo, la escritora ambienta su historia en el espacio real de Mansilla de la Sierra, un pueblo de La Rioja donde solía veranear con su familia. (Núñez de la Fuente, 2018, p. 373).³

³ Seguindo um esquema literário que apresenta os tópicos de *Heidi* (1880), como o amor pela natureza e o relacionamento da garota com seu avô, a escritora ambienta sua história no espaço real de Mansilla de la Sierra, uma cidade de La Rioja onde ela costumava passar o verão com sua família (Núñez de la Fuente, 2018, p. 373). (Traduzido por Jessyka Vásquez).

A vigorosa e bem fundamentada análise simbólica do romance demonstra, uma vez mais, os objetivos peculiares da obra matuteana voltada para a infância: o duplo destinatário e a multiplicidade de significações. Levando em conta que, em alguns casos, os adultos “participam” da leitura de seus filhos, Matute constrói narrativas que servem para ambos os públicos. Quando um adulto lê para um filho, não o faz de forma passiva. Se se envolve com a narrativa – o que é comum quando se trata da literatura de Matute – certamente aprofundará, a partir dela, muitas reflexões e será, ele também, mais um leitor.

Por outro lado, um texto baseado em relações simbólicas tende a dificultar o trabalho de censores que, em regimes de exceção, costumam identificar na arte um de seus mais importantes inimigos. A autora conclui seu texto destacando a influência que teve Elena Fortún (1886-1952) na obra de Ana María Matute. Esse tema, ao que tudo indica, merece pesquisas mais aprofundadas, uma vez que a autora madrilenha, exilada na Argentina, foi importante referencial para vários autores da geração de 1950.

É preciso enfatizar, diante do exposto, sem medo de ser redundante, que a obra organizada pela professora Rosane Maria Cardoso é de suma importância no contexto atual. Além de tudo o que já foi dito, vale ressaltar que a referida obra apresenta textos escritos originalmente em português e em espanhol. O que pode, de início, parecer um descuido é, na verdade, parte da proposta investigativa: que nos entendamos sem barreiras, ou melhor, que não avaliemos as diferenças como obstáculos ao entendimento. Todos somos diferentes e, a partir de nossas diferenças – que são constitutivas –, podemos nos irmanar, se nos une um objetivo comum. Nesse caso, o amor pelas palavras, pela arte literária, pelo ensino de língua espanhola (e suas respectivas literaturas) e, por fim, pela esperança do que as crianças e os adolescentes significam neste mundo já um pouco corrompido pelos adultos: um futuro melhor, em que reinem a paz e a tolerância entre todos.

Referências bibliográficas

CÁMARA AGUILERA, Elvira. Panorama general de la LIJ y su traducción en España: evolución y tendencias. In: CARDOSO, Rosane Maria (Org.). *A literatura infantil e juvenil em língua espanhola: história, teoria, ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 37-56.

CARVALHAL, Tania Franco. *O próprio e o alheio*. São Leopoldo, Ed. Unisinos, 2003.

MATUTE, Ana María. *Paulina, el mundo y las estrellas*. Barcelona: Editorial Garbo, 1960.

MENTA TRÊS, Naiane Carolina. Literatura eletrônica em língua espanhola: seleção e aplicabilidade de obras na escola. In: CARDOSO, Rosane Maria (Org.). *A literatura infantil e juvenil em língua espanhola: história, teoria, ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 253-268.

NÚÑEZ DE LA FUENTE, Sara. El paraíso perdido de la infancia en *Paulina* de Ana María Matute. In: CARDOSO, Rosane Maria (Org.). *A literatura infantil e juvenil em língua espanhola: história, teoria, ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 365-387.

Luciana Ferrari Montemezzo é professora de Literatura Espanhola e Tradução na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), desde 1996, e, atualmente, em estágio pós-doutoral na Facultad de Traducción e Interpretación da Universidad de Granada, Espanha.

lucesfm@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-4632-5543>

Recebido em 2 de julho de 2019

Aprovado em 16 de agosto de 2019

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre literatura infantojuvenil

Jacqueline de Almeida

213

BALSAN, Silvana F. S. *Nas veredas da leitura: ações para formação de leitores autônomos*. 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

Pesquisa-ação que envolveu professores e alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública, localizada na cidade de Dracena (São Paulo), e foi desenvolvida em três ações. A primeira foi a oficina de estratégias de leitura baseada numa metodologia de ensino norte-americana, a estratégia da metacognição, que permite ao aluno-leitor se conscientizar do que está lendo e refletir sobre o seu próprio pensamento. A segunda envolveu a formação de um clube do livro, a partir da obra *Chapeuzinho adormecida no país das maravilhas*, de Flávio de Souza, por meio de leitura coletiva e compartilhada entre alunos que se encontravam regularmente para discutir os capítulos lidos em casa. A terceira foi o baú de leitura e consistiu na composição de uma pequena biblioteca dentro da sala de aula. Articuladas entre si, essas ações comprovaram que é possível formar leitores mais autônomos. Os resultados mostraram que para percorrer o universo das veredas da leitura é preciso buscar outras rotas, aprender, descobrir, (re)descobrir, regressar (se for preciso), compartilhar e, sobretudo, aventurar-se constantemente.

BONIN, Iara T. Representações da criança da literatura de autoria indígena. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 46, p. 21-47, jul./dez. 2015.

Sob a perspectiva teórica do campo dos estudos culturais, são analisadas sete obras de autores indígenas. Nessas narrativas, as crianças ganham destaque e protagonizam histórias híbridas, as quais mobilizam diferentes contextos, comportamentos, ações cotidianas e relações sociais. Essas estratégias mostram que, embora muitas dessas histórias sejam compostas por elementos biográficos, elas rompem com representações estereotipadas e genéricas dos povos indígenas. Os grafismos, as ilustrações e os textos verbais suscitam leituras variadas e abrem espaços para um diálogo intercultural. O predomínio da fala direta com o leitor, que também é pensado como um “hóspede”, promove diferentes maneiras de ler e experimentar as vivências indígenas: o índio não é mera “paisagem invisível”, tampouco o “bom selvagem” consagrado pela literatura brasileira tradicional. A narrativa de autoria indígena se revela aberta para múltiplas leituras e negociações no modo de ver e reconhecer, especialmente a criança indígena, um sujeito ativo, que age, vive, escuta os mais velhos e preserva sua memória e ancestralidade.

CADERNOS EMÍLIA. São Paulo: Instituto Emília, 2017–. Anual. Disponível em: <<http://revistaemilia.com.br/cadernos-emilia/>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

A revista digital *Emília* é um convite para todos que amam a leitura e o universo da literatura infantil e juvenil. Criada em setembro de 2011, inicialmente foi pensada como um veículo para divulgar textos teóricos, práticas e outras experiências de leitura voltadas para profissionais da educação infantil. Logo nos primeiros anos, a revista ampliou sua área de atuação participando ativamente na coordenação dos seminários *Conversas ao pé da página* e na criação de um canal direto com os professores, promovendo cursos e consultorias, o chamado *Educativo Emília*. Hoje, o Instituto Emília é uma organização não governamental que reúne um grande número de especialistas nacionais e internacionais. É nesse cenário que a revista digital *Emília* vem mantendo uma regularidade de ações, eventos e publicações voltadas para a promoção da leitura. Os *Cadernos Emília* surgem com o intuito de resgatar textos mais consistentes e reflexivos, que permitem uma leitura mais aprofundada sobre diferentes eixos temáticos. Foram publicados *on-line*: o Caderno nº 0, de 2017, o nº 1, de 2018, e o nº 2, de 2019. Cada edição contém entrevistas, artigos, contos inéditos e outros textos.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; CECCATINI, João Luis; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. *Literatura infantil e juvenil: olhares contemporâneos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

Um grupo qualificado de pesquisadores brasileiros contribui para ampliar os nossos olhares em relação às produções contemporâneas e aos desafios que essas obras propõem. Explorando os clássicos, os internacionais, os quadrinhos, aqueles que abordam temáticas ligadas à questão racial, à diversidade e ao multiculturalismo,

e, também, os efeitos gráficos, as técnicas de adaptação e as mídias digitais, o livro traz uma proposta singular para professores, educadores e outros profissionais interessados na promoção da leitura e, sobretudo, na formação de leitores críticos e autônomos. A obra está dividida em três partes: a primeira traz estudos voltados ao público infantil; a segunda explora aspectos da literatura juvenil e a terceira propõe uma discussão direcionada à formação do leitor.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. *A adaptação literária para crianças e jovens: Robison Crusoé no Brasil*. Curitiba: Edufpi/CRV, 2015.

O livro resulta de uma pesquisa sobre a adaptação de *A vida e as aventuras de Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe (1719), por três autores: Carlos Jansen (1885), Monteiro Lobato (1931) e Ana Maria Machado (1995). Baseado na estética da recepção e na sociologia da leitura, o autor divide a obra em duas partes. Na primeira, reflete sobre a recepção histórica e crítica da adaptação literária para o público juvenil e sobre o levantamento de obras, autores, panorama de produção, coleções, adaptadores etc. Na segunda parte, apresenta dados sobre o percurso do texto original no Brasil, bem como informações sobre as diversas adaptações aqui realizadas. Em seguida, analisa e comenta os recursos e procedimentos narrativos utilizados por Jansen, Lobato e Machado, ressaltando semelhanças e diferenças entre essas adaptações.

215

CECCANTINI, João Luís (Org.). *Leitura e literatura infantojuvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

Coletânea de comunicações apresentadas por pesquisadores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll) em evento realizado na cidade de Gramado (Rio Grande do Sul), em 2002. Esses estudos contemplam particularidades e desdobramentos do estudo da literatura infantojuvenil brasileira, além de abordarem questões relacionadas ao universo do leitor e da leitura dentro e fora de instituições escolares. No conjunto, a obra também propõe pensar sobre as relações entre literatura e infância e sobre as metodologias em relação ao objeto livro.

COLOMER, Teresa; MANRESA, Mireia; RAMADA PRIETO, Lucas; REYES LÓPEZ, Lara. *Narrativas literárias en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis, 2018.

Divido em dez capítulos, o livro parte da pergunta-chave: “o que as crianças aprendem sobre literatura?”. Cada capítulo parte de experiências didáticas de

professores e atividades variadas realizadas em sala de aula, apresentando propostas detalhadas de obras infantis, com a finalidade principal de informar, expor ofertas de atividades e compartilhar ideias com professores da educação infantil. A obra é um guia para seleção, organização e planejamento de leitura com os pequenos, e também busca atender outra pergunta: “o que queremos que nossas crianças aprendam sobre as narrativas lidas na escola?”. O grupo de pesquisadores, liderado por Teresa Colomer, convida a refletir sobre a importância do livro como ajudante do professor na tarefa de educar literariamente as crianças.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

Promover o gosto pela leitura literária é sempre um desafio para os professores da escola básica. Porém, ainda mais desafiador é possibilitar o prazer da leitura aos alunos, em um mundo em que as novas tecnologias, como a internet, os aparelhos móveis e a televisão, competem e dividem o interesse das crianças e dos jovens. Baseado em teorias linguísticas sobre o processamento sociocognitivo da leitura, o autor discute questões como o processo de decodificação, a interpretação, a construção de sentidos e a avaliação. Por meio de diversos relatos e experiências em escolas, mostra que não há “fórmulas mágicas” a serem adotadas pelos professores, mas que é possível o letramento literário e a promoção de leitores críticos.

216

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. O cantinho da leitura como prática de letramento literário. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 95-109, nov./dez. 2018.

Na relação entre literatura infantil e ensino escolar, o cantinho da leitura é uma boa estratégia para tornar os livros literários mais acessíveis e para incentivar a leitura independente ou livre no ambiente escolar. Os autores mostram que atividades e práticas de leitura tradicionais também contribuem muito para a formação de um leitor literário, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. A presença do professor nesse tipo de prática e a mediação da leitura com os pequenos são consideradas essenciais.

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

A autora apresenta uma perspectiva de análise sobre a diversidade étnico-racial na literatura infantil e juvenil, a partir do papel da literatura, no sentido de “problematizar reflexões sobre práticas antirracistas para o universo da infância”.

Para isso, traz contribuições de quatro autores que revelam em seus escritos o interesse em falar dos seus, de suas histórias ancestrais e de seus conflitos. A autora chama a atenção para uma estética literária negra, a qual tem um forte vínculo com a tradição e a oralidade. Joel Rufino dos Santos, Rogério de Andrade Barbosa, Júlio Emílio Braz e Georgina Martins são escritores que compõem com Eliane Debus um projeto (também de conscientização) de literatura negra ou afro-brasileira em livros voltados para crianças.

DOMINGUES, Chirley; JARDIM, Fernanda Lima; DEBUS, Eliane Santana. A(há) leitura literária na aula de língua portuguesa na educação básica. *Textura: Revista de Educação e Letras, Canoas*, v. 21, n. 45, jan./mar. 2019.

O artigo apresenta uma reflexão sobre a leitura literária em sala de aula e os resultados de uma ação pedagógica realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Com intuito de contemplar a Lei nº 10.639/03, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, as pesquisadoras procuram ampliar discussões e reflexões sobre questões históricas e sociais do nosso País.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico (Org.). *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar*. Erechim: Habilis Press, 2018.

217

Premiado como melhor obra teórica pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) na edição 2019 (produção 2018), o livro é composto por 15 textos escritos por vários autores e pesquisadores. Os estudos apontam a importância de projetos literários para crianças e jovens que sejam capazes de fomentar um leitor ativo perante o texto literário. O subtítulo do livro convida-nos a refletir sobre a capacidade dos jovens leitores para pensarem de maneira independente sobre as coisas do mundo, e, mais do que isso: como seriam capazes de modificá-las. Os autores propõem projetos de leitura que envolvem alunos, professores e demais mediadores. O resultado é um livro com reflexões, experiências e outras discussões teóricas, tendo como foco a escrita literária e a voz ativa do leitor.

PINHEIRO, Marta Passos; TOLENTINO, Jéssica M. Andrade (Orgs.). *Literatura infantil e juvenil: campo, materialidade e produção*. Belo Horizonte: Contafios; Moinhos, 2019.

A coletânea está dividida em três partes. Na primeira, os autores apontam um amplo panorama do campo e reflexões a respeito da distribuição, comercialização,

público-alvo, entre outras. Na segunda, discutem sobre os aspectos da materialidade de obras literárias e outros elementos que fazem do livro não apenas um objeto, mas um bem cultural que chega ao leitor. Essas discussões também chamam a atenção para projetos gráficos, paratextos, jogos e outros elementos visuais que compõem os livros impressos. Na terceira parte, têm prioridade os aspectos da produção e recepção de obras infantis e juvenis. Tratando-se de leitura de textos literários, o livro permite pensar em vários caminhos que envolvem a interpretação, a compreensão e a emoção.

RAMADA PRIETO, Lucas. *Esto no va de libros: literatura infantil y juvenil digital y educación literaria*. 2017. Tesis (Doctoral) – Departament de Didàtica de la Llengua i la Literatura i de les CC Socials, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2017.

Inspirado nos estudos desenvolvidos pelo *Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria* (Gretel), da Universidade Autônoma de Barcelona, o autor buscou identificar as particularidades que caracterizam o novo *corpus* literário-eletrônico destinado a crianças e jovens leitores. Mediante estudo da teoria multidisciplinar e profunda leitura e análise de obras literárias, o autor investigou os tipos de experiências que emergem desse sistema cultural e dialogam com a ideia de competência e/ou formação leitora. Na primeira parte da tese, examinou e descreveu as características definidoras da literatura infantil e juvenil digital e suas inter-relações expressivas ficcionais com a nova realidade literária. Na segunda parte, centrou seus estudos no leitor em formação e nas experiências leitoras geradas pela *literatura infantil y juvenil digital* (LIJD). O resultado é uma pesquisa que aprofunda discussões a respeito da potencialidade da literatura digital para a formação ficcional e cultural dos alunos/leitores do mundo inteiro.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; AMARILHA, Marly. Literatura e formação do pedagogo: caminhos que (ainda) não se cruzam. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 376-396, jul./dez. 2016.

Investigação bibliográfica e documental sobre o ensino de literatura nos cursos de pedagogia em 27 universidades, uma de cada estado brasileiro. Verificou-se que a disciplina de literatura, quando consta nos currículos de pedagogia, em sua grande maioria, aparece como disciplina optativa. Diante desse quadro, as autoras lembram que são os pedagogos que atuam diretamente na alfabetização das crianças e apresentam (ou devem apresentar) as primeiras narrativas, poesias e outras histórias aos pequenos dos anos iniciais da educação básica. Por isso, a precária oferta da disciplina de literatura nos cursos de pedagogia interfere na formação docente. As autoras destacam a importância de se pensar a literatura como um bem cultural, que ultrapassa os limites do tempo, preserva a memória e possibilita a compreensão do presente. Concluem que, mais do que um diálogo com as palavras, o texto literário

permite vivenciar novas experiências, ouvir diferentes vozes e construir novos sentidos e significados sobre as coisas do mundo.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel et al. *A diferença na literatura: narrativas e leituras*. São Paulo: Moderna, 2012.

O livro é o resultado de um projeto interinstitucional dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Faculdade de Educação da UFRGS, que durou três anos. Inspirados nos estudos culturais, os pesquisadores definiram dois principais objetivos. O primeiro foi proceder às análises das formas como a diferença (de etnia, gênero, “deficiência”, idade, orientação sexual, marcas do corpo etc.) vem sendo tematizada e representada nos livros de literatura infantil e juvenil, disponibilizados para crianças brasileiras dos anos iniciais do ensino fundamental. O segundo foi envolver situações dirigidas de interação com alunos desse nível de ensino. O livro traz, além de discussões teóricas e metodológicas, múltiplas atividades de leitura em escolas, de seminários, congressos, oficinas e outras experiências resultantes do encontro entre literatura infantil, alteridade e leitores(as).

SOUZA, Renata Junqueira de; BERTA, Lúcia Tagliari (Org.). *Travessias e travessuras na literatura infantil e juvenil: (trans)formação de leitores*. Tubarão: Copiart, 2018.

219

O livro reúne palestras das mesas redondas apresentadas no Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil (Cellij), em 2017. O título traz um convite para que nos enveredemos por travessias, caminhos, trilhas ou percursos múltiplos, sem nos esquecer de levar na bagagem aquilo que o *ser criança* experimenta tão bem: a travessura, que carrega, entre inúmeros outros significados, o sentido de aventura, liberdade e arte. As organizadoras propõem, então, considerar a literatura no sentido de arte – a arte da palavra, da escrita, da forma estética, da ilustração ou até de uma simples onomatopeia que pode provocar, assustar e encantar. Os textos apresentados ampliam essas discussões e contribuem para o debate de questões voltadas para a formação de leitores infantis e juvenis. O livro é destinado a professores, educadores e pesquisadores em educação.

STEPHENS, John (Org.). *The Routledge companion to international children's literature*. New York: Routledge, 2018.

Trata-se de um livro que apresenta um grande número de ensaios produzidos por pesquisadores de todas as partes do mundo, principalmente da Ásia, da África e da América Latina. Em se tratando de literatura para crianças e jovens, o volume atende uma diversidade estética, cultural, política e intelectual. Além de conceitos e fundamentos teóricos, os textos abordam questões referentes a contextos históricos

e culturais em que a literatura infantil é produzida; literatura e identidade nacional; tradição, contos populares e oralidade; tendências nas literaturas infantis e juvenis; adaptação e ilustração de obras, entre outros.

REIS, Bia. [Blog] *Estante de letrinhas*. c2019. Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/blogs/estante-de-letrinhas>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

O *blog Estante de letrinhas – literatura infantil e outras histórias* é uma seção do jornal *Estadão* dedicado a discussões sobre literatura infantojuvenil. A jornalista Bia Reis, responsável pelo *blog*, trabalha no *Estadão* desde 2009 e atualmente edita o *Metrópole*. Bia é mestre em história e estética da arte pela Universidade de São Paulo (USP), com pesquisa sobre relação entre texto e imagem na literatura infantil brasileira contemporânea. A jornalista usa esse espaço para apresentar e divulgar obras infantojuvenis, mas também é possível encontrar outras sugestões de leituras em áreas diversas, como a política. O *blog Estante de letrinhas* é um espaço educativo, de promoção da leitura, que possibilita outras formas de conhecer, ler, questionar e interagir com as coisas do mundo. Por isso, também merece um olhar mais atento por parte de educadores e professores, podendo ser pensado como uma importante ferramenta tecnológica para ser utilizada em sala de aula.

220

Jacqueline de Almeida, doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra-RS), bolsista Capes, com regime de dedicação exclusiva, desenvolve pesquisas nas áreas dos Estudos Culturais em Educação, relações étnico-raciais, literatura infanto-juvenil africana, afro-brasileira e poesia negra contemporânea.

jacquelinealmeida55@yahoo.com.br

Recebido em 21 de junho de 2019

Aprovado em 28 de junho de 2019

números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)

- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: *Em Aberto* – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)
- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos (2016)
- 97 - Docência Universitária (2016)
- 98 - Políticas públicas para formação de professores (2017)
- 99 - Educação, pobreza e desigualdade social (2017)
- 100 - Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (2017)
- 101 - Educação, espaço, tempo (2018)
- 102 - Ludicidade, conhecimento e corpo (2018)
- 103 - Imagem e ensino: possíveis diálogos (2018)
- 104 - Avaliação em língua portuguesa

A partir do nº 1, a revista *Em Aberto* está disponível para *download* em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

VENDA PROIBIDA

CC BY



emaberto.inep.gov.br



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO