

Maria Laura P. Spengler | Eliane Debus | Nelita Bortolotto | Caroline Machado  
*Organizadoras*



# LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

A palavra literária - (r)ex(s)istir no encontro com o outro



Maria Laura P. Spengler

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017). Pedagoga. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (2010). Vice-líder do Grupo de Pesquisas LITERALISE: Grupo de pesquisa em literatura Infantil e juvenil e práticas de mediação literária. Atualmente é Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), compondo o grupo de pesquisadores do Laboratório

de Educação e Infância – LABOREI. Experiência em formação de professores nas áreas de Alfabetização e Letramento, Pequena Infância e Educação Literária.



Eliane Debus

Possui graduação em Letras (1991), mestrado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996), doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001) e pós-doutora pela Universidade do Minho. Atualmente, é professora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Metodologia de Ensino e nos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGET/UFSC) e Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGE/UFSC)

É líder do Grupo de Pesquisas Literalise: grupo de pesquisa em literatura infantil e juvenil e práticas de mediação literária, da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação e Letras, com ênfase em Literatura Infantil e Juvenil, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura infantil e juvenil, temática africana e afro-brasileira na literatura infantil e juvenil, formação de leitores, formação de professores e leitura literária.



Nelita Bortolotto

Possui pós-doutorado pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, doutorado em Educação, mestrado em Linguística, especialização em Metodologia do Ensino e graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora titular no Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. É líder do Grupo de Pesquisa Alfabetização e

Ensino de Português, com registro no CNPq e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa – NEPALP. Orienta pesquisas principalmente nos seguintes temas: estudos bakhtinianos, aquisição da escrita, ensino de português e literatura, formação de professores.



Caroline Machado

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Pós-doutora em Literatura e Infância pela Universidade do Minho/Portugal (2018). Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância, Literatura e Educação (GEPILed/UFSC). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC/UFSC) e do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e

Juvenil e práticas de mediação literária (LITERALISE/UFSC). Pesquisa e publica principalmente sobre os seguintes temas: educação, primeira infância e projeto pedagógico; literatura, práticas de mediação literária e formação de leitores.



# LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

a palavra literária - (r)ex(s)istir no encontro com o outro

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Literatura infantil e juvenil [livro eletrônico] :  
a palavra literária - (r)ex(s)istir no encontro  
com o outro / organização Maria Laura P  
Spengler ... [et al.] ; ilustração Márcia  
Cardeal. -- 1. ed. -- Florianópolis, SC : Apoio  
Editora, 2021.  
PDF

Outros organizadores : Eliane Debus, Nelita  
Bortolotto, Caroline Machado.  
ISBN 978-65-991834-2-3

1. Educação 2. Leitores - Formação 3. Literatura  
infantil 4. Literatura juvenil I. Debus, Eliane. II.  
Bortolotto, Nelita. III. Machado, Caroline. IV.  
Cardeal, Márcia.

21-74633

CDD-809.89282

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Literatura infantojuvenil : História e crítica  
809.89282

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Maria Laura P. Spengler  
Eliane Debus  
Nelita Bortolotto  
Caroline Machado  
*Organizadoras*



# LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

A palavra literária - (r)ex(s)istir no encontro com o outro

2021



1ª Edição - Copyright © 2021 dos autores, BRAZIL 2021

O conteúdo dos textos e imagens é de exclusiva responsabilidade dos autores.  
Proibida toda e qualquer reprodução desta edição por qualquer meio ou forma,  
sem expressa autorização dos autores.

Capa: Ilustração por Márcia Cardeal

Diagramação: Andrei Cavalheiro

Revisão: Maria Laura P. Spengler, Eliane Debus, Nelita Bortolotto, Caroline Machado

#### **Conselho Editorial**

*Editora Chefe*

Adriana Cristina Laffin (Apoio Editora)

#### **Editora Científica**

Maria Herminia Lage Fernandes Laffin

(Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)

#### **Conselho Editorial**

Anderson Carlos Santos de Abreu (Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil)  
Fernando José Fraga de Azevedo (Universidade do Minho, Portugal)  
Eliane Santana Dias Debus (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)  
Ivanir Ribeiro (Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)  
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado (Universidade de Coimbra, Portugal)  
Paula Cabral (EPEJA/Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)  
Samira de Moraes Maia Vigano (EPEJA/Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)  
Sandra A. Antonini Agne (Instituto Federal de Santa Catarina, Chapecó, Brasil)  
Sita Mara Lopes Sant'Anna (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil)  
Sonia Maria Chaves Haracemiv (Universidade Federal do Paraná, Brasil)  
Tânia Regina Dantas (Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil)

#### **Comitê editorial desta obra**

Adair de Aguiar Neitzel (Universidade do Vale do Itajaí, Brasil)  
Alice Atsuko Matsuda (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil)  
Anelise Zimmermann (Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil)  
Ângela Balça (Universidade de Évora, Portugal)  
Caroline Machado (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)  
Chirley Domingues (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)  
Diana Navas (Pontifícia Universidade Católica, Brasil)  
Diego de Medeiros Pereira (Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil)  
Diógenes Buenos Aires de Carvalho (Universidade Estadual do Piauí, Brasil)  
Dirce Waltrick do Amarante (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)  
Edgar Roberto Kirchof (Universidade Luterana do Brasil, Brasil)  
Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)  
Eliane Santana Dias Debus (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)  
Fabiane Verardi Burlamaque (Universidade de Passo Fundo, Brasil)  
Fernanda Coutinho (Universidade Federal do Ceará, Brasil)  
Fernando José Fraga Azevedo (Universidade do Minho, Portugal)  
Gilka Girardello (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)  
Heloise Baurich Vidor (Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil)  
Hércules Tolêdo Corrêa (Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil)  
Ilsa do Carmo Vieira Goulart (Universidade Federal de Lavras, Brasil)  
Isabel Mociño-González (Universidade de Vigo, Espanha)  
José Carlos dos Santos Debus (UNIESC/Dom Bosco, Brasil)  
José Hélder Pinheiro Alves (Universidade Federal de Campina Grande, Brasil)  
Lilane Maria de Moura Chagas (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)  
Maria Anória de Jesus Oliveira (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil)  
Maria Laura Pozzobon Spengler (Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil)  
Nelita Bortolotto (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)  
Paulo Vinicius Baptista da Silva (Universidade Federal do Paraná, Brasil)  
Regina Silva Michelli Perim (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)  
Renata Junqueira de Souza (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil)  
Rosane Maria Cardoso (Universidade do Vale do Taquari, Brasil)  
Rosemary Lapa de Oliveira (Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil)  
Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira (Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)  
Sara Reis da Silva (Universidade do Minho, Portugal)  
Silvana Augusta Barbosa Carrijo (Universidade Federal de Goiás, Brasil)

# Sumário

A palavra literária - (r)ex(s)istir no encontro com o outro	7
<b>MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO</b>	19
1. O artesanato da presença na distância: contar histórias em áudio de celular para crianças <i>Gilka Girardello</i>	20
2. “Professora em cena”: a contação de histórias como ação mediadora da oralidade e da compreensão leitora <i>Melina Carvalho Botelho e Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>	35
3. <i>Coro dos Maus Alunos</i> : dramaturgias juvenis em foco <i>Heloise Baurich Vidor</i>	58
4. Formação do leitor literário na Educação Infantil: o conceito de amorosidade na teoria de Bakhtin e Círculo <i>Nelita Bortolotto e Nívia Barros Escouto</i>	76
5. Em defesa do letramento literário: <i>à la recherche de la littérature perdue</i> <i>Hércules Tolêdo Corrêa</i>	91
6. Entre o silêncio e a palavra: com o livro de imagem nas mãos <i>Daiane Ribeiro Paes e Eliane Debus</i>	106
7. O monstro, a bruxa e o lobo: a imaginação infantil na brincadeira simbólica <i>Lilibth Wilmsen, Flávia Brocchetto Ramos e Carla Beatris Valentini</i>	127
8. Uma coleção de palavras, imagens e experiências: contribuições benjaminianas para refletir sobre a potencialidade do livro <i>Caroline Machado e Lilane Maria de Moura Chagas</i>	150

<b>LIVRO ILUSTRADO</b>	169
9. O livro-obxecto: algunhas características e potencialidades para a educación literária <i>Isabel Mociño-González</i>	170
10. O aflorar do maravilhoso poético: memória, linguagem e prácticas culturais em <i>Flor de Mel</i> e <i>Os Olhos de Ana Marta</i> , de Alice Vieira <i>Teresa Mendes</i>	196
11. Desafios de um livro ilustrado ao jovem leitor: <i>Um dia na vida de Amos McGee</i> <i>Elisa Maria Dalla-Bona e Franciele Caroline Pansolim</i>	216
12. <i>Eros e Psiquê</i> : novas texturas e múltiplas possibilidades semióticas <i>Maria Zilda da Cunha e Maria Auxiliadora Fontana Baseio</i>	238
13. A representação da velhice diante da infância: análise da obra <i>Tempo de voo</i> , de Bartolomeu Campos de Queirós <i>Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira</i>	257
14. A construção dos sentidos por meio da ativação de links: As arquiteturas hipertextuais dos livros para as infâncias <i>Juliana Pádua Silva Medeiros, Maria Laura Pozzobon Spengler e Cristiano Camilo Lopes</i>	279
15. Traduzindo Madame de Beaumont ou <i>A bela e a fera</i> para crianças do século XXI <i>Fernanda Coutinho</i>	301
<i>Autores e autoras</i>	315



# A PALAVRA LITERÁRIA - (R)EX(S)ISTIR NO ENCONTRO COM O OUTRO

*Maria Laura P. Spengler (UDESC)*

*Eliane Debus (UFSC)*

*Nelita Bortolotto (UFSC)*

*Caroline Machado (UFSC)*

Vivemos tempos distópicos! A Pandemia da COVID 19 nos colocou, desde março de 2020, em um tempo e espaço diversos do habitual, onde o trânsito da presença com abraços e gestos de afeto foi substituído pelos contatos *on-line*, pelos *webnários* e ações síncronas. Frente ao isolamento social fomos traçando outros rumos para re(exi)sistir em tempos tão duros. Da paralisia inicial diante de panorama tão bruto a ceifar vidas, fomos nos dando conta de que era necessário “esperançar”, não em sentido contido de esperança do verbo esperar, mas na complexidade da compreensão que nos ensinou Paulo Freire, de esperança com ação. É nesse caminho, o de ir adiante, de construir conjuntamente, essa nossa posição ativa de retomada da palavra pela publicação de artigos encaminhados por pesquisadores que estiveram conosco em evento de celebração da literatura, no tempo da presença física, acreditando que em breve estaremos novamente juntos.

Assim, os textos aqui reunidos resultam do encontro de pesquisadores que vivenciaram o VIII Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (VIII SLIJ) e o IV Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (IV SELIPRAM): (r)ex(s)istências literárias na contemporaneidade, ocorrido na Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 05 a 08 de novembro de 2019.

O evento foi organizado pelo Grupo de Pesquisa em

Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (LITERALISE – UFSC/CNPq), contando com o envolvimento do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP-UFSC) e do Programa de Educação Tutorial (PET) Pedagogia/UFSC. Também obteve apoio institucional dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC) e Programas de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET/UFSC), grupos de pesquisa e projetos de extensão da UFSC, UDESC, UNIVALI, Faculdade Municipal de Palhoça, como também das editoras Paulinas (SP), Paulus (SP), Mercado Livros (PR) e Editoras independentes que compõem o COLETIVO ALICE. Na oportunidade, estiveram reunidos pesquisadores envolvidos com o estudo da leitura, das práticas educativas construídas em diálogo com a literatura infantil e juvenil e formação do leitor literário.

Alinhados à meta de fomento à cultura, à produção científica e artística no campo da literatura infantil e juvenil, outras publicações resultaram da realização de edições anteriores do evento em foco, como os livros: *A literatura infantil e juvenil de Língua Portuguesa: leituras do Brasil e d'além mar* (DEBUS, 2008), resultado do evento de 2006; *Literatura Infantil e Juvenil: leituras, análises e reflexões* (DEBUS; JULIANO; DOMINGUES, 2010), resultado do evento de 2009; *Literatura Infantil e Juvenil: do literário a outras manifestações estéticas* (DEBUS; JULIANO; BORTOLOTTI, 2016), resultado do evento de 2014 (esta publicação recebeu o prêmio de melhor livro teórico na categoria Literatura Infantil e Juvenil da FNLIJ – Fundação Nacional do Livro infantil e Juvenil – , sendo inserida no Catálogo de Bolonha do ano de 2017); *Literatura infantil e juvenil pelas frestas do contemporâneo* (DEBUS; BAZZO; BORTOLOTTI, 2017), resultado do evento de 2016 (publicação incorporada ao Catálogo de Bolonha de 2018).

Nesta oitava edição, as reflexões sobre a produção

literária para crianças e jovens, foram abordadas em âmbito nacional e internacional, propiciando reflexão e análise de questões teóricas e aplicadas relacionadas à pesquisa em literatura infantil e juvenil, possibilitando a divulgação de estudos teóricos e de práticas que pudessem contribuir para releituras com diferentes enfoques e abordagens postos sobre esse objeto de pesquisa, e por fim, aproximando o professor-leitor de escritores e suas respectivas produções literárias para ampliação de conhecimentos sobre a literatura infantil e juvenil.

A publicação aqui organizada conta com 15 capítulos dispostos em duas frentes temáticas: a primeira compreende textos com apreciações referentes a processos de mediação de literatura e a formação do leitor literário; a segunda traz contribuições envolvendo livros ilustrados.

Abrimos esta reunião de escritos com o ensaio de Gilka Girardello, intitulado *O artesanato da presença na distância: contar histórias em áudio de celular para crianças*, pelo qual a autora discute aspectos estéticos e pedagógicos da narração oral de histórias para crianças por meio de áudios caseiros, via celular, mediante experiências pessoais da autora e em diálogo com referências teórico-literárias mais amplas. No horizonte da reflexão, está a multiplicação de compartilhamento de histórias entre familiares, professores e crianças, durante o isolamento social, no contexto da crise sanitária de 2020.

O segundo capítulo sob o título “*Professora em cena*”: *a contação de histórias como ação mediadora da oralidade e da compreensão leitora*, das autoras Melina Carvalho Botelho e Ilsa do Carmo Vieira Goulart, envolve pesquisa de abordagem qualitativa, com o intuito de identificar a compreensão leitora de crianças de 4 e 5 anos a partir de atividades de contação de histórias. Para tal fim, foram desenvolvidos estudos e reflexões envolvendo temas como contação de histórias, arte narrativa e mediação do

professor na formação de pequenos leitores. Autores como Celso Sisto, Betty Coelho, Machado, Zumthor, entre outros da área, foram mote de referência teórica. Melina e Ilsa expõem que os resultados do estudo indicam que ao propor momentos de contação de histórias, as crianças apresentaram maior desenvoltura da oralidade, o que repercutiu na compreensão da narrativa oral, contribuindo para o processo de formação de leitores.

Heloise Baurich Vidor em seu capítulo *Coro dos Maus Alunos: dramaturgias juvenis em foco* aborda temas vinculados ao projeto de pesquisa *Leitura e Teatralidade – literatura juvenil e escola*, em desenvolvimento no Departamento de Artes Cênicas do Centro de Artes da UDESC, mais precisamente ao papel da literatura juvenil e do teatro como espaço de diálogo entre jovens. A experiência de direção do espetáculo juvenil *Coro dos Maus Alunos*, do dramaturgo português Tiago Rodrigues, trouxe à tona as questões: há especificidades na literatura e no teatro que se dirigem à juventude? Se sim, quais são? Que aspectos da prática teatral podem favorecer a ampliação das formas de praticar a leitura e, por conseguinte, ampliar a fruição da literatura e do teatro entre jovens? O projeto parte do pressuposto de que aspectos da prática teatral favorecem a ampliação das formas de praticar a leitura (VIDOR, 2016); e, que o trânsito entre o campo da leitura e do teatro, aliando criação e pedagogia, pode sensibilizar os jovens para a fruição tanto da literatura quanto do teatro.

Nelita Bortolotto e Nívia Barros Escouto, em seu ensaio *Formação do leitor literário na Educação Infantil: o conceito de amorosidade na teoria de Bakhtin e Círculo*, refletem sobre o conceito de amorosidade presente nos estudos de Bakhtin e do Círculo, figurando-o no acontecimento da formação do leitor literário na Educação Infantil mobilizado pela interface eu-outro. Acompanha o movimento interpretativo das autoras, episódio particular

de interação adulto e crianças de pouca idade em momento coletivo de leitura. Os argumentos das proponentes alinham-se à força das relações dialógicas eu-outro no processo de constituição da consciência, as quais inscrevem a amorosidade na configuração afetiva peculiar à relação eu-outro em esfera da vida privada (vida cotidiana) e à relação eu-outro implicada na cultura e, nesta, a arte literária.

No capítulo *Em defesa do letramento literário: à la recherche de la littérature perdue* Hercules Toledo procura defender, a partir de posicionamentos de quatro estudiosos da literatura, a centralidade do letramento literário, mais que do texto literário ou da leitura literária, nas aulas de Língua Portuguesa da Educação Básica. Partindo da defesa da permanência da literatura na escola, apontada por Roland Barthes (1977) em seu livro *Aula*, o autor defende junto com Antônio Cândido (1988), *o direito à literatura*, pactua com Todorov (2010) *do perigo que a literatura vem correndo*, até chegar ao artigo de Gagliardi (2014), que questiona: *Ensinar literatura: a que será que se destina?* Conclui, com Graça Paulino (1999 e 2010), que a formação de um leitor literário “significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 2010, p. 161-162). Portanto, promover o letramento literário significa, segundo o autor, trabalhar no sentido de proporcionar esse tipo de formação de leitor. Como isso pode ser feito? Basta que o professor leve um livro literário para a sala de aula? Basta mandar que o aluno leia um texto literário? Evidentemente que essa formação do leitor literário não é tão simples, não se baseia apenas em *mandar ler* ou *sugerir a leitura*. Conforme já defendido no artigo “Letramento literário na escola” (CORRÊA, 2016), ensinar literatura, é levar o texto literário para a sala de aula, é ler o texto literário para os alunos, é falar entusiasmado do texto

literário, como o narrador de *Comme un roman*, de Daniel Pennac (1995).

Daiane Ribeiro Paes e Eliane Debus no capítulo *Entre o silêncio e a palavra: com o livro de imagem nas mãos*, apresentam uma pesquisa de intervenção que buscou identificar as contribuições dos livros de imagens para a formação leitora de crianças de dois a três anos de idade em espaços educativos. A escolha desse gênero deveu-se a dois motivos: 1) a sua construção constitui-se como objeto carregado de literariedade e possibilidades de inserção das crianças nas práticas sociais de leitura literária; 2) esses livros compõem, desde 2008, o acervo das instituições públicas de Educação Infantil (PNBE), optando-se pelos títulos *O Jornal* (2012), de Patricia Auerbach e *O Bocejo* (2012), de Ilan Brenman. As autoras constataram que a narrativa do livro de imagens contada pelas crianças se dava mediante a imaginação individual. Através dela, por meio de imagens, pontos soltos iam se ligando e a leitura do que era narrado se tecia.

As autoras, Lilibth Wilmsen, Flávia Brocchetto Ramos e Carla Beatris Valentini, no capítulo *O monstro, a bruxa e o lobo: a imaginação infantil na brincadeira simbólica* se pronunciam sobre investigação de atividade criadora atrelada à imaginação de uma criança capturada por meio de um áudio gravado por uma professora em proposta brincante na Educação Infantil. Trata-se de pesquisa de empírica de natureza qualitativa da qual as autoras elegem um recorte como objeto desta escrita. Segundo afirmam as autoras, da análise desse material emergem três categorias que se entrelaçam e são representadas nos subtítulos da publicação: (a) o brincar de faz de conta no cotidiano da educação infantil; (b) a imaginação como criação complexa no brincar; (c) a mediação da professora na proposta brincante. Consideram, em desfecho, que a criança constrói atividade criadora complexa a partir do brincar de faz de conta e salientam a relevância da

oportunidade da escuta e da mediação problematizadora docente.

Finalizando esta seção, em *Uma coleção de palavras, imagens e experiências: contribuições benjaminianas para refletir sobre a potencialidade do livro*, Caroline Machado e Lilane Maria de Moura Chagas discorrem sobre como a experiência estética literária vem sendo compreendida como importante processo de inserção cultural, colocando em diálogo contextos diversos e fazendo interagir diferentes experiências. Os livros constituem-se, nessa conjuntura, como fundamentais subsídios para apresentação e compreensão do mundo, sobretudo, às crianças bem pequenas, pelas inúmeras possibilidades que a combinação entre texto, imagem e materialidade da obra suscitam. Tomando como referência alguns escritos de Walter Benjamin, o texto apresenta subsídios que contribuem para refletir sobre práticas de mediação de leitura literária e suas implicações para formação de pequenos leitores, apontando para uma concepção de leitor como autor e produtor de novos sentidos e significados a partir da combinação entre sua própria experiência com a experiência acumulada historicamente. A partir do conceito de *coleção* expresso na obra desse importante filósofo alemão, articulado à ideia de *profanação* de Giorgio Agamben, analisaram as potencialidades expressas nos livros. Desse modo, as autoras indicam que o mediador precisa ter como finalidade impulsionar as crianças a se apropriarem do mundo, atuando criativa e criticamente sobre ele, num constante intercâmbio de experiências.

Na seção seguinte, vamos encontrar um conjunto de textos que procuram dar visibilidade a discussões que tangenciam o livro ilustrado, destacando aspectos relacionados à sua conceituação, características e potencialidades para a formação do leitor a partir da contribuição de diferentes autores e perspectivas teóricas,

da análise de literaturas selecionadas e da partilha de experiências de mediação de leitura realizadas com crianças e jovens.

Em seu capítulo *O libro-obxecto: algumas características e potencialidades para a educación literária*, a pesquisadora Isabel Mociño-González descreve que referir-se ao conceito de livro-objeto é assumir um desafio, pois nos deparamos com um conceito ambíguo, em torno do qual prolifera um amplo universo de propostas literárias que têm a materialidade como principal força. Depositário de crescente atenção crítica, o livro-objeto tem se revelado um setor editorial em constante evolução, no qual são exploradas as múltiplas potencialidades em torno da leitura e da educação literária. Projetado para a primeira infância, juventude e o leitor adulto, o livro-objeto revela uma forte exploração lúdica, multissensorial e componente de pesquisa de um leitor ativo e participativo, que se torna um co-criador de significado(s). O trabalho aborda algumas das principais potencialidades da leitura do livro-objeto e é exemplificado com volumes que se inscrevem em tipologias como o álbum mudo, os livros pop-up, os livros acordeões, os livros artesanais ou os livros perfurados, entre outros.

O segundo capítulo desta seção, intitulado *O aflorar do maravilhoso poético: memória, linguagem e práticas culturais em Flor de Mel e Os Olhos de Ana Marta, de Alice Vieira*, de autoria de Teresa Mendes, surge a partir da vasta obra de Alice Vieira, autora que revolucionou o panorama da produção literária para adolescentes e jovens a partir dos anos 80 em Portugal. É palco privilegiado do eu, que se desdobra e multiplica numa pluralidade de vozes que concorrem para a construção de um sujeito em permanente confronto consigo próprio e com a alteridade, mas que encontra nas figuras de vinculação secundária – avós, amas, velhas criadas – o afeto e a cumplicidade que



lhe permitirá evoluir rumo à sua maturação intelectual, emocional e relacional. Essas figuras substitutas são igualmente marcantes pela forma como assumem a sobrevivência de uma memória cultural coletiva através de narrativas maravilhosas, inventadas ou recriadas, que, para além de favorecerem a identificação projetiva das meninas-adolescentes com as personagens dos contos, contribuem para o apaziguamento das suas dúvidas e inquietações. Assim, neste artigo, foram analisadas duas das obras da autora em que o recurso aos intertextos provenientes do património tradicional e maravilhoso é mais frequente – *Flor de Mel* e *Os Olhos de Ana Marta* –, sublinhando o papel da memória, da linguagem e das práticas culturais que nelas se manifestam.

O capítulo de autoria de Elisa Maria Dalla-Bona e Franciele Caroline Pansolim, *Desafios de um livro ilustrado ao jovem leitor: Um dia na vida de Amos Mcgee*, analisa um livro ilustrado que foi escolhido pelo seu potencial para instigar o pequeno leitor e desenvolver a sua capacidade de ler entrelinhas. Trata-se de *Um dia na vida de Amos Mcgee*, de Philip Stead e ilustrado por Erin Stead, lançado no Brasil pela editora Paz e Terra, em 2010. Neste livro o ilustrador é também um narrador e que, muitas vezes, se opõe ou complementa o autor da escrita, assim é essencial para a compreensão da narrativa a leitura combinada das imagens e do texto. Desta aproximação emerge um conteúdo simbólico e implícito que revela enfoques subentendidos.

Em *Eros e Psiquê: novas texturas e múltiplas possibilidades semióticas*, Maria Zilda da Cunha e Maria Auxiliadora Fontana Baseio investigam, com base nos princípios dos estudos comparados de literatura, os aspectos que engendram a matéria mítica em sua movência para a literatura. O corpus da investigação define-se pela obra *Psiquê*, de Angela Lago. Na tradição ocidental, um dos mais antigos registros da narrativa

mítica encontra-se em “Eros e Psiquê”, ou “Cupido e Psiquê”, tal como foi registrado por Apuleio em *O asno de ouro* ou *Os onze livros de metamorfose*, no qual introduz o motivo dos noivos bestiais, tema recorrente em muitas histórias, inclusive em contos chineses, indianos, no Pachatrantra, nas coleções de Basile, nas traduções de *As mil e uma noites*. Eros figura o amor personificado e Psique, a alma personificada. O mito Eros e Psique transitou por diferentes sociedades e tempos, sendo permanentemente recriado no teatro, na ópera, no cinema, na pintura, na literatura, na publicidade. Essa reconhecida movência em uma variada constelação de releituras e de narrativas revela não só a capacidade de fabulação humana e reinvenção de diferentes imaginários, mas também a vigorosa plasticidade do mito. Esse viés interdisciplinar e metodológico de exegese permite-nos exercícios analíticos como forma de compreensão crítica sobre fenômenos culturais e de linguagem. Ângela Lago, escritora e ilustradora mineira, recria a narrativa como um jogo estético, realizando singular conexão com o conto de fadas, fazendo reverberar o memorável em outro sistema sógnico, convidando o jovem leitor para um reencontro com imagens grandiosas em uma expressão de rara simplicidade.

No capítulo *A representação da velhice diante da infância: análise da obra Tempo de voo, de Bartolomeu Campos de Queirós*, a autora Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira analisa a obra *Tempo de voo* (2009), escrita por Bartolomeu Campos de Queirós e ilustrada por Alfonso Ruano, pela relação dialógica que sua narrativa estabelece com o leitor implícito e com o universo das artes plásticas, mais especificamente, com quadros de Salvador Dalí, René Magritte e Joan Miró, cuja temática volta-se para a existência humana e a finitude. Para tratar dessa relação comunicativa, elegeu-se como aporte

teórico a Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999), tendo em vista que considera a presença de vazios na estrutura de apelo do texto, os quais requerem a participação em sua feitura e seu acabamento desse tipo de leitor (ISER, 1999).

Os autores Juliana Pádua Silva Medeiros, Maria Laura Pozzobon Spengler e Cristiano Camilo Lopes no capítulo *A construção dos sentidos por meio da ativação de links: As arquiteturas hipertextuais dos livros para as infâncias* apresentam como os avanços tecnológicos, que vêm deflagrando uma sociedade interconectada, virtual e colaborativa nos últimos tempos, reverberam significativamente na produção literária endereçada às infâncias, tanto no que se refere ao suporte (linguagem digital) e à temática (apropriação criativa do universo hipermidiático), quanto à “lógica” de leitura. Neste capítulo, reflete-se, portanto, acerca da construção dos sentidos por meio da ativação de *links* em obras literárias “analógicas”, aqui tratadas como livros ilustrados em papel. Para tanto, debruça-se sobre a arquitetura hipertextual dos seguintes livros: *Abrindo caminho* (2001), *A maior flor do mundo* (2001), *Lampião & Lancelote* (2006) e *Oito sapatos de Cinderela* (2012). Ao investigar como o arranjo composicional de tais obras convidam para um jogo interativo, observou-se que as novas configurações dos livros para crianças: 1. expandem a noção daquilo que se entende como sistema literário (autor-obra-público); 2. oportunizam diferentes camadas de leitura em virtude do repertório do leitor; 3. possibilitam caminhos diversos, caso não tenham orientações em sua estrutura; 4. convocam outros tipos de habilidades leitoras, e 5. figuram como um espaço cada vez maior de confluência de linguagens, de experimentação de suportes e de esfacelamento das fronteiras.

Encerrando a segunda seção, encontramos o artigo de Fernanda Coutinho *Traduzindo Madame de Beaumont ou A*

*bela e a fera para crianças do século XXI*. Um dos primeiros encontros com a ficção, na configuração do imaginário infantil, acontece por meio de *A Bela e a Fera*, conto de fadas da francesa Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (1711-1780), publicado em *Le Magasin des enfants*, 1756. Passados mais de dois séculos, o relato continua sua trajetória de texto iniciático face ao universo da fabulação. Fernanda Coutinho pretende nesse artigo verificar como as traduções brasileiras (*Bela e a Fera*, de Marie-Hélène Catherine Torres, Poetisa, 2014 e *A Bela e a Fera*, de André Telles, Zahar, 2016) encontram soluções aproximativas e desacordes, relativamente à Madame de Beaumont. Ainda: quanto à perspectiva de uma leitura cultural do texto francês, o que pode ser apreendido a partir da atividade tradutória? Ou, como são trazidas para hoje as dimensões do casamento e a do feminino? Com base nestas indagações, é possível rediscutir o papel da Literatura Infantil como espaço de aprendizado para o seu leitor, espaço em que a ficção invade o terreno do real e o torna mais humanizado.

A finalização deste livro se dá em meio a Pandemia da COVID19 que desde 2020 solapa nosso tempo e nos coloca em distanciamento social nos ensinando novas experiências de resistência e reexistência. Esta publicação perspectiva, então, ser janela a mais, para tempos melhores. Os textos aqui reunidos, se por um lado, materializam retratos de discussões realizadas durante o evento do ano de 2019, por outro, sorvem o desejo de perpetuar o espaço de diálogo que lá se estabeleceu e vem sendo reafirmado ao longo dos anos da existência do evento SLIJ. Nessa conjuntura, nosso cordial agradecimento aos autores que, ao participarem dessa publicação, reafirmam o compromisso em subsidiar e produzir experiências de (r)ex(s)istências literárias na contemporaneidade, entrelaçando nossas mãos.



## **MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

## O ARTESANATO DA PRESENÇA NA DISTÂNCIA: contar histórias em áudio de celular para crianças

*Gilka Girardello*

A presença face-a-face, olho-no-olho, foi sempre uma das qualidades mais celebradas do contar histórias. A possibilidade de estarmos juntos - quem conta e quem escuta - em um mesmo círculo de sentido, respirando o mesmo ar, nos ajuda a criar verdadeiras conspirações comunitárias, unidos pela partilha de imagens subjetivas comuns que os contos fazem vibrar entre nós.

Até que, em 2020, o chacoalhão da pandemia atravessou nosso caminho, instalando distância onde desejávamos cirandas nas quais ninguém soltasse a mão de ninguém, erguendo barreiras de medo, incerteza e solidão entre as crianças, suas famílias e seus professores. O papel do contar histórias nesse cenário, um papel que vemos como persistente e renovado, é o horizonte destas reflexões.

Lembro que, logo que foi anunciada a necessidade de uma quarentena para refrear o espalhamento do vírus, muitos de nós, e eu também, não imaginávamos que a crise iria durar tanto, muito menos que ainda estaríamos em plena pandemia um ano depois, época em que escrevo. Recordo que comentava com amigos, naquele março de 2020 que hoje parece tão distante: “vamos ter que atravessar um deserto”. A afirmação dessa imagem tinha para mim um efeito tranquilizador, e ao repeti-la eu esperava que tivesse um efeito semelhante nos outros também. Iríamos seguir sozinhos e distantes, fechados em casa, por um ou dois meses, até que uma ou outra palmeira solitária começasse a anunciar nossa aproximação a um oásis. À medida que as semanas e meses foram se passando, porém, percebi como estava enganada ao prever

que a quarentena seria como um deserto vazio, onde nada acontece. Se é um deserto o que estamos ainda atravessando, é preciso povoar as dunas dessa imagem com outros símbolos: tempestades de areia, ataques de beduínos, fome, medo, alerta e incerteza, a sensação da morte sempre à espreita, o desalento diante da falta de rumo de quem deveria saber para onde levar a caravana. E enquanto isso, no dia-a-dia dos nômades em travessia, mulheres dão à luz, crianças dão seus primeiros passos, cozinha-se o que há para comer, estende-se roupa ao sol, cuida-se dos doentes, há quem desenhe na areia, cante acalantos, faça amor. E há quem conte histórias debaixo da luz das estrelas.

Muita coisa acontece sempre, enfim, entre os humanos. E entre as muitas coisas que têm acontecido neste período em que as escolas e creches continuam fechadas, estão as trocas de afeto e de histórias entre as crianças e suas professoras, entre as crianças e os parentes com quem elas não podem se encontrar. Mesmo através da distância e com a ajuda das máquinas de comunicação, essas tais “tecnologias”, que nos círculos de contadores de histórias tendemos a olhar com justa desconfiança. Cinquenta anos atrás já dizia um pensador canadense, Marshall McLuhan, que os meios de comunicação são extensões dos sentidos humanos: assim, a câmera fotográfica e a filmadora expandem a visão, o telefone e o rádio expandem a audição, etc. Esse papel de alongar, de estender nossos olhos e nossa voz para alcançar quem está longe, nunca foi tão vital para tantos ao mesmo tempo como durante os longos meses de isolamento que vivemos durante a pandemia. Cabe a nós inventar todas as formas pra conseguirmos chegar perto dessas crianças. Como náufragos em uma ilha que lançam ao mar mensagens em garrafas, porque é só o que podem fazer.

Gravar em áudio pequenas histórias para minha neta de três anos e enviá-las regularmente para que ela as ouvisse, através do celular dos seus pais, me ajudou a

manter a sanidade mental, ao longo dos vários meses em que eu não podia conviver com ela. Várias amigas e colegas professoras me contaram de estratégias semelhantes que tiveram que adotar, usando mídias para compartilhar histórias com crianças da família, movidas também por essa necessidade quase visceral de estar com elas, talvez por sabermos tão bem como o tempo passa rápido e como é precioso cada momento partilhado com as crianças pequenas.

Essa experiência me ensinou muito, e foi com base nela que propus o tema de uma *live* de formação para os professores de educação infantil da rede municipal de Florianópolis, cidade onde moro. As coordenadoras estavam montando uma formação voltada à “ampliação de repertórios para a criação de ações comunicativas não-presenciais na educação infantil”, pautadas pela sábia compreensão de que precisavam apoiar e inspirar os professores e as famílias, porque só se poderia chegar às crianças pequenas, que estavam em casa, pela mediação dos adultos, somada à mediação tecnológica. Ou seja, havia muitos filtros, véus e interferências a atravessar. Ou, talvez, a incorporar ao presente da conversa, como bordados ou desenhos. Pensei então em parodiar o título de um artigo que tinha publicado há vários anos sobre a narração oral na educação infantil (GIRARDELLO, 2003). Aquele texto enfatizava a importância da “presença”, do estar presente, do respirar junto, do sentir arripiarem-se os pelinhos dos braços de todo mundo ao mesmo tempo, em uma roda de histórias entre crianças, no tapete ao fundo da sala de aula. E o título da *live* ficou sendo então: *Voz, “Presença” e Imaginação: contar histórias em áudio para crianças e seus familiares*. Durante aquela transmissão online, em 21/07/2020, compartilhei com as professoras algumas das ideias que sintetizo também aqui neste trabalho.

A palavra “presença” vem aí firmemente entre aspas, porque se trata de um outro tipo de presença. Mas os



áudios, os vídeos, as conversas pela internet eram o que tínhamos (ainda são o que temos), então isso teria que ser suficiente, pelo menos para mantermos algum tipo de vínculo com as crianças, para que elas soubessem que seguíamos querendo vê-las e ouvi-las, que elas seguiam existindo e sendo preciosas para nós.

Falar de presença é falar da potência de cada momento presente. E uma história que me acompanhou muito, ao longo do inverno de 2020, foi o conto *A Omelete do Rei*, de Walter Benjamin, que fala justamente dessa potência. Nele, um rei ameaça de morte seu cozinheiro, caso ele não consiga preparar-lhe uma omelete de amoras igual à que o rei comera quando menino, feita por uma velhinha que o acolheu em uma cabana na floresta, junto com seu pai, quando os dois fugiam de uma invasão por um reino inimigo. O rei nunca mais tinha conseguido reencontrar aquele sabor, que, diz ele no conto: “me trouxe novas esperanças no coração”. O cozinheiro responde que, apesar de saber todas as receitas, técnicas e palavras mágicas para bem preparar omeletes, o rei pode mandar chamar o carrasco:

[...] porque a minha omelete jamais será igual à da velhinha. Ela não terá os condimentos que lhe deixaram, senhor, a impressão inesquecível. Ela não terá o sabor picante do perigo, a emoção da fuga, não será comida com o sentido alerta do perseguido, não terá a doçura inesperada da hospitalidade e do ansiado repouso, enfim conseguido. Não terá o sabor do presente estranho e do futuro incerto (BENJAMIN, *apud* OLIVEIRA, 1999).

Nossas crianças, durante a crise social e sanitária que atravessam junto conosco, estão também vivendo um tempo de perigo, de emoções em alerta, com a sensação de “um presente estranho” e de “um futuro incerto”. O que podemos oferecer a elas que, apesar de todas as nossas angústias, possa significar também uma doçura

inesperada, um sabor picante, um aconchego de hospitalidade e repouso? Algo que lhes possa trazer “novas esperanças ao coração”?

Entre as tantas respostas que têm chegado até nós, e que sinto que podem ser inspirações para que possamos estar presentes mesmo na distância, trago a seguir algumas ideias - umas inspiradas em textos clássicos, outras emergentes, brotadas no calor da crise atual. São reflexões e referências que, penso, podem ajudar a sustentar as práticas de contar histórias por áudio para as crianças, mesmo por meio de técnicas singelas, corriqueiras e acessíveis como gravações caseiras, no celular, técnicas que por isso estou chamando de “artesanais”.

1.

A voz também é corpo. “Toda voz emana de um corpo”, diz Paul Zumthor, acrescentando que a palavra falada participa de um processo “cuja totalidade engaja os corpos dos participantes” (ZUMTHOR, p. 241-244). Assim, também uma voz gravada pode ter efeitos físicos sobre quem a ouve, basta lembrarmos de como a voz de certos cantores, mesmo quando a ouvimos em gravações, pode nos provocar arrepios ou lágrimas. E em nosso desejo de chegar mais perto das crianças, podemos experimentar diferentes vozes, já que temos potencialmente em nós um repertório de vozes muito mais variado do que aquelas que usamos no dia a dia. Nesse movimento, é bom ter em mente que estamos falando **para a criança**, sem preocupação com o que vão achar os adultos – os donos do celular - que até poderão estar por perto ou ouvir depois o que gravamos. A prioridade é o contato com a criança, que merece nossa entrega sem medo ou vergonha: a história nos “veste”, e a criança quer que a história dê certo!

2.

Palavras faladas são palavras aladas, fazem a imaginação

voar. Muito já se disse sobre o poder das histórias para animar a imaginação de quem as escuta ou lê. Aqui, no caso de quem conta histórias para crianças por meio de uma gravação de áudio, é necessário ainda um outro tipo de exercício imaginativo. Não só temos que projetar em nosso cinema mental as cenas da história que vamos contar, mas também precisamos imaginar a criança que nos escuta: construí-la diante de nós, trazê-la para perto com ajuda da memória e do afeto, fazer de conta que estamos juntos, abolir subjetivamente a distância física que nos separa dela. Criar, enfim, um estado de presença entre nós, não menos verdadeiro e profundo por ser imaginado.

3.

Palavras brincantes são muito importantes para a criança que está entrando na linguagem. Sabemos que o brincar de faz-de-conta é espaço primordial do desenvolvimento da linguagem, da fluência verbal e das habilidades de narrar histórias. Uma atitude lúdica, informal, prazerosa, de saborear as palavras, intensificando a graça de seus sons e rimas, combina bem com a informalidade que predomina hoje nas conversas por celular, e que pode ser mantida nas histórias contadas por áudio às crianças. O tom casual e íntimo, a sutileza e o sussurro, prestam-se bem a uma gravação que será escutada com o celular junto ao ouvido da criança ou na privacidade dos fones. Ruídos simples podem acentuar a materialidade das palavras, os climas da história e seu caráter de brincadeira: o estalar de dedos, o *pocotó* de um galope, o *plim-plim* de uma colherinha no copo, um sopro que pareça vento, um *poc-poc* estalando a bochecha, assobios, papel amassado pra sugerir fogo, a água caindo de um copo pro outro, o *chua* de um pau-de-chuva, a batida na porta imitada com os nós dos dedos na mesa... Obviamente há um sem-fim de efeitos digitais já prontos nos aplicativos de edição de áudio, mas o que estamos valorizando aqui são os gestos artesanais da

presença, que a criança até acha especialmente engraçados, porque sabe que é a sua “profe” que está ali fazendo aquilo pra ela. E que a criança percebe que pode fazertambém.

4.

Pelas mídias, é possível um outro tipo de intimidade. Os aparelhos de mídia, principalmente os dispositivos móveis como os *smartphones*, são hoje quase como que próteses, como óculos e bengalas, que sentimos muitas vezes como se fossem parte de nosso próprio corpo. Por isso, a criança que coloca um telefone celular junto ao ouvido para escutar a voz de alguém que fala com ela - uma professora, um tio, uma avó - que lhe conta uma história, pode estar também vivendo uma relação peculiar de proximidade e afeto.

5.

Quanto mais simples melhor, neste momento. É o que diz Justin Reich, professor do MIT, sobre a educação em meio à crise da pandemia que vivemos<sup>1</sup>. Também a pesquisadora argentina Inés Dussel, em uma palestra sobre a educação por meio das telas durante a quarentena<sup>2</sup>, naquilo que ela chama de “escola de pantufas”, destaca que “menos é mais”. Diante da preocupação produtivista de muitos pais e gestores com os resultados e os rankings, ela assinala que “produzir o amanhã também é uma produção”. E que o mais importante, em um cenário de crise social e educacional como o que vivemos, é “saber onde e como estão as crianças, para ver quais os melhores modos e ferramentas pra se gerar encontros.” Na mesma linha vai a proposta de Maria Isabel Leite, “em defesa da fogueira das caixas”:

A escola é feita de caixas – tempos organizados em planilhas e tabelas;

1 Transmissão online. Disponível em: <https://youtu.be/7EnnSachgeQ>

2 Transmissão online. Disponível em: <https://youtu.be/6xKvCtBC3Vs>

espaços divididos por grupos e horários; conteúdos especificados por grades curriculares; crianças vistas em suas etapas de desenvolvimento... cada coisa no seu quadrado, cada um na sua caixa. (...) Como numa espécie de mimetismo, o sistema educativo busca se “teletransportar” e adentra os lares por meio de tablets, laptops e computadores de todo tipo. A crença parece ser uníssona e reverbera como palavras de ordem: a escola não pode parar! Há conteúdos a cumprir! As crianças precisam aprender e não podem perder tempo! (...) Que tal, como educadoras e educadores, nos unirmos às mães e pais em seu cotidiano educativo familiar e buscarmos ajudá-lxs – não a torná-lxs professoras ou professores, tampouco instigando que desenvolvam grandes habilidades manuais e criem milhões de “brinquedos criativos” (leia-se: iguais aos modelos). Falo de ajudar famílias a terem mais presença e inteireza, mais tranquilidade, mais paciência... mais calma e sabedoria para enfrentar o novo e o desconhecido!” (LEITE, 2020, p. 16;19)

Todas essas recomendações estão sintonia com o gesto singelo e artesanal de se buscar estar perto das crianças, enviando-lhes pelo celular histórias gravadas especialmente para elas. Não apenas histórias, por certo, e são de extrema riqueza as experiências originais inventadas pelas professoras brasileiras para estar perto de suas crianças durante os meses de distanciamento: pequenas vídeo-cartas (como a de uma professora de Florianópolis que enviou a cada dia, para suas crianças, pequenos vídeos que gravava em seu quintal, mostrando a transformação de uma lagarta em borboleta), cartas manuscritas, bilhetes dentro das cestas básicas, cartazes, transmissões para serem ouvidas em radinhos de pilha, o compartilhamento de mídias antigas, como CDs e DVDs, que possam ser usadas de novos modos, sementes de

plantas para serem cultivadas em potinhos de iogurte, grafites pintados nos muros da escola com palavras de esperança...Todas essas são formas de estar presente, que, por mais singelas, podem chegar às crianças com a força inesquecível da omelete de amoras da história de Benjamin.

6.

A escolha de quais histórias contar neste momento, em cada contexto e para cada criança, é ao mesmo tempo um exercício profundo de ir ao encontro delas e um mergulho em nós mesmos. Que histórias contar? Os critérios sugeridos por Bruno Bettelheim (1978) seguem tendo o seu valor: pensando em cada criança, escolher histórias capazes de diverti-la, despertar-lhe a curiosidade, ativar sua imaginação, sua inteligência e sua compaixão. Histórias que estejam harmonizadas com as ansiedades e as esperanças das crianças. Que reconheçam as dificuldades da vida e inspirem soluções, sem dogmatismo ou condescendência. Histórias que promovam a confiança da criança nela mesma e no futuro. Nesse sentido, no momento presente, que para muitas crianças é marcado por incerteza e solidão, pode ser bom evitar histórias cujos finais sejam muito tristes ou sem saída, para que a ficção possa cumprir seu papel de ajudar a ampliar e compreender a textura complexa da vida, porém deixando sempre aberta uma porta para a esperança. Evitar o perigo da “história única”, contra o qual nos adverte Chimamanda Adichie, é outra boa ideia, buscando histórias de diferentes origens e culturas, e também de diferentes gêneros, estéticas e temáticas.

Na busca das histórias para contar, além de abrir o leque para a grandeza, a beleza e a diversidade do mar de histórias, precisamos também procurar dentro de nós. No exercício que neste último ano para mim foi constante, o de ir atrás de boas histórias para gravar regularmente para minha netinha, acabei lembrando de contos muito

queridos, amores antigos que já tinham se extraviado na memória. Alguns consegui encontrar em livros ou na internet, outros precisei quase que reinventar a partir de raros fios de lembrança. Recontá-los, revisitar imagens subjetivas de um passado remoto, fazendo de conta que estava junto daquela menina amada que me fazia tanta falta, foi uma experiência única. E espero que um pouco desse sentimento especial tenha chegado a ela quando escutou aquelas histórias que tinham sido contadas especialmente para ela. Para mim, ao menos, o movimento narrativo em direção a essa criança foi um bálsamo, um exemplo a mais do poder terapêutico que as histórias exercem também sobre quem as conta.

7.

A partilha de áudios domésticos de histórias pode inspirar a expansão da clareira narrativa na família, esse lugar de encontro, de imaginação e de luz aberto pelo contar histórias. (GIRARDELLO, 2014). Sim, pois nesses áudios as histórias chegam às crianças dentro do telefone celular dos adultos, e assim estes também acabam sendo cúmplices do encontro, mesmo que o espiem pelas frestas. E, como tão bem sabemos por experiência própria, os adultos também precisam de histórias, que confortem, animem, que sejam “como fragatas que nos transportam para outras vidas, nos fazem conhecer outros seres humanos, outros sentimentos”, como diz Magda Soares, referindo-se a suas experiências de leitura durante a pandemia, e acrescentando que a “consola ver que houve e há outros mundos, outras gentes, outros contextos... (...) que nos afastam, pelo menos pelo tempo da leitura, das nossas atuais desesperanças” (SOARES, 2020, p. 187).

Quem sabe, assim, a família da criança se anime mais a contar os preciosos casos da infância dos pais, dos irmãos e da própria criança: histórias de antigos brinquedos amados, episódios de grandes e pequenos acidentes, situações engraçadas. Tais casos podem ser

desencadeados por chaves como estas: *Uma vez a tua avó...Uma vez o teu avô...Uma vez, quando eu tinha a tua idade...A primeira vez que eu...Naquele tempo...E foi assim que eu...Nunca esqueço uma vez quando...*

8.

É vital abrir também espaços para escutar as histórias das crianças. Mandar histórias para elas, sim, mas deixando aberto um canal para que elas possam contar também o que têm vivido, visto, temido e sonhado neste tempo “estranho e incerto”. Nisso muito temos a aprender com a sabedoria indígena. Diz Daniel Munduruku:

Educar é fazer sonhar. Na sociedade indígena, educar é fazer brotar os sonhos de dentro pra fora, e às vezes rir do mistério da vida. (...) Percebi que na sociedade pós-moderna ocidental, os professores faziam o contrário. Punham de fora pra dentro. Os sonhos ficavam entalados dentro das crianças e dos jovens. Não tinham tempo pra sair”. (MUNDURUKU, 1996, p.38-39)

Aí está algo que sempre foi importante para a educação das crianças, mas que hoje se transforma em uma emergência: a garantia de tempo para que os sonhos das crianças não fiquem entalados dentro delas. Não só os sonhos durante o sono, mas também os devaneios e viagens imaginárias, as fantasias, os receios e os temores que as crianças vivem quando estão acordadas. Narrar as próprias experiências são formas básicas de elaborá-las, a gente sabe. E as crianças precisam mais do que nunca lidar com as experiências intensas que estão vivendo, simbolizá-las, colocá-las em palavras, desenhos e formas. Tendo quem as veja e escute. Psicólogos e psicanalistas já nos fizeram entender o quanto os acontecimentos traumáticos na vida da criança podem ser melhor elaborados pela brincadeira e pela imaginação, incluindo a partilha narrativa daquilo que se viveu. Muitos estudos



brasileiros no campo da infância enfatizam isso, incluindo alguns recentes, como o livro *Produção Narrativa Infantil* (CAMPOS, 2020) e o dossiê “*Narrativas de/para crianças: imagens, memórias, histórias*” (HARTMANN; ARAÚJO, 2020). Assim como a fruição de histórias tem o poder de iluminar e ajudar a resolver os conflitos psíquicos que fazem parte da vida também das crianças de hoje, quando elas mesclam ficção e experiência nas histórias que contam a quem as acolhe com uma escuta profunda, estão também trazendo luz e sentido ao mistério, à incerteza, à busca de saber quem são.

Olhar as crianças, escutá-las (ainda que através da mediação das mídias) como quem diz “estou aqui, te vejo e te escuto, estamos juntos”, pode ser a coisa mais importante que os professores e as professoras podem fazer pelas crianças neste momento. Lembrando que “o professor é aquele que pergunta: quem é essa criança, de onde ela vem, o que ela traz, o que ela sonha, para acompanhá-la e encaminhá-la na direção dos seus sonhos” (Serge Daney, *apud* FRESQUET, 2011, p.12)

Mas elas só vão contar se ouvirem contar também. Porque contar histórias é um jogo: te conto uma coisa, me contas outra; te dou uma palavra, me dás tua escuta atenta; e assim vamos. Estudando o papel do desenvolvimento narrativo nas crianças pequenas, a psicolinguista Maria Cecília Perroni (1996) destaca o valor do que chama de o *jogo do contar*, no diálogo entre criança e adultos, em que estes devolvem e complementam, por palavras e gestos, os fragmentos narrativos que os pequenos começam a elaborar. E Daniel Munduruku nos ajuda mais uma vez, dizendo que, como professor, conta seus sonhos para que as crianças se animem a contar também os delas.

Vou concluir com o reconto<sup>3</sup> de pequena história este breve percurso voltado a animar a partilha narrativa, do

---

3 A partir do conto folclórico da tradição hassídica, narrado por Elie Wiesel, no prefácio de seu livro *The Gates of the Forest* (WIESEL, 1966)

jeito que for possível em cada momento. É um conto que fala do poder especial e da necessidade das histórias em tempos de grandes crises, mesmo nas piores condições. Afinal, é a certeza desse poder e dessa necessidade o que me levou a escrever este texto.

*Numa antiga tribo judaica, a cada vez que uma catástrofe se aproximava, o povo olhava para o rabino. Este ia para um lugar da floresta, fazia uma fogueira segundo um ritual muito preciso, dizia uma prece, e o perigo era afastado. Passou-se uma geração, e mais uma vez as sombras de guerra, ou de outra grande ameaça, surgiram no horizonte. Ovelho rabino já tinha morrido, e o novo rabino tinha esquecido o lugar exato da floresta onde fazer o ritual. Ele fez o que pode: foi até um lugar qualquer da floresta, ali acendeu a fogueira, disse a prece – e foi suficiente, o perigo foi afastado. Passou-se mais uma geração, e novamente uma catástrofe se avizinhava: uma peste, ou talvez um terremoto. Mais uma vez, foi a um jovem e inexperiente rabino que coube a tarefa de cumprir o ritual. Mas o rabino não só desconhecia o lugar exato da floresta onde fazer a fogueira, como também tinha esquecido o modo certo de acendê-la. Fez ele também o que estava a seu alcance: acendeu a fogueira o melhor que pôde, em um lugar qualquer, disse a prece – e foi suficiente, a catástrofe foi evitada.*

*E aí chegamos, uma geração depois, ao herói desta história: o pobre e jovem rabino Israel de Rizin. Quando chegou sua vez de cumprir o ritual, pois todos olhavam aflitos para ele, esperando que afastasse a grande ameaça que se aproximava, não só ele não conhecia o lugar certo de fazer a fogueira, nem o modo exato de acendê-la, como também não lembrava das palavras da prece. A única coisa que ele pôde fazer foi contar a história. Esta mesma, que acabei de contar a vocês – e foi suficiente.*

## REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno: *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CAMPOS, Karin Cozer de: *Produção Narrativa Infantil*. Curitiba: Appris, 2020.

FRESQUET, Adriana (org.) *Dossiê Cinema e Educação # 1: uma relação sob a hipótese de alteridade de Alain Bergala*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2011.

GIRARDELLO, Gilka: A voz quente do coração do rádio. In: PRIETO, Benita: *Contadores de Histórias: um exercício para muitas vozes*. RJ: Prieto, 2011.

GIRARDELLO, Gilka: Voz, Presença, Imaginação: contar histórias para crianças pequenas. In: FRITZEN, C.&CABRAL, G. (orgs.): *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas: Papirus, 2007.

GIRARDELLO, Gilka: *Uma clareira no bosque: contar histórias na escola*. Campinas: Papirus, 2014.

HARTMANN, Luciana; ARAÚJO, Hanna T. (orgs.) *Dossiê Narrativas de/para crianças: imagens, memórias, histórias*. Revista da FUNDARTE. V. 42, n. 42, 2020.

LEITE, Maria Isabel: Em defesa da fogueira das caixas na educação. In: In: RUAS, Cláudia; LEITE, Maria Isabel: *Precisamos priorizar as crianças: pandemia, educação & infância*. Florianópolis: O Livreiro das Rosas, 2020.

MUNDURUKU, Daniel: *Histórias de índio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

OLIVEIRA, Paulo: *Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo:

Hucitec, 1999.

PERRONI, Maria Cecília: *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SOARES, Magda: Entrevista. In: RUAS, Cláudia; LEITE, Maria Isabel: *Precisamos priorizar as crianças: pandemia, educação & infância*. Florianópolis: O Livreiro das Rosas, 2020.

WIESEL, Elie: *The Gates of the Forest*. New York: Holt, Rhinehart & Winston, 1966.

ZUMTHOR, Paul: *A letra e a voz: a “literatura” medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

# “PROFESSORA EM CENA”: a contação de histórias como ação mediadora da oralidade e da compreensão leitora

*Melina Carvalho Botelho  
Ilsa do Carmo Vieira Goulart*

## INTRODUÇÃO

A tradição oral dos contos sempre esteve presente nas ações humanas, a qual vem ganhando visibilidade, nos últimos tempos, em diferentes espaços da sociedade, seja como forma de expressividade da linguagem, seja como modo de interação social e cultural. Ao considerarmos a linguagem como processo de interação verbal (BAKTHIN, 2006), entendemos que a palavra, oralizada ou gesticulada, por meio da contação de histórias, se constitui ação mediadora entre as relações sociais e o contexto narrativo. Diante disso, destacamos que atividade de contação de histórias na educação infantil desperta a curiosidade da criança, estimula a imaginação, a expressividade e modos de articulação da linguagem, em que o ato de contar ou narrar do contador/narrador aguça o interesse do leitor pela narrativa, repercutindo na compreensão leitora.

Durante a atividade de contação de histórias, percebemos que o contador se utiliza de diferentes estratégias, em que a linguagem oral ganha expressividade. De acordo com Marcuschi (2014, p. 237) a “[...] oralidade não se restringe ao estudo da materialidade da fala, mas envolve, em contextos socioculturais específicos, a fala associada a seu ritmo, entonação, volume e entrelaçada a múltiplas linguagens, como a gestualidade, a mímica, a imagem até a modalidade escrita”. Para Marcuschi (2001, p. 35), entretanto, a oralidade vai muito além da exposição oral, visto que se

refere a um “[...] grande meio de expressão e de atividade”, e “[...] enquanto prática social é inerente ao ser humano” e é “[...] a porta de nossa iniciação à racionalidade”.

Talvez seja isso que remete à oralidade uma marca significativa entre o processo de formação humana e a relação de comunicação, que no primeiro ano de vida ocorre por meio de troca de experiências interpessoais com familiares e educadores, o que atribui “[...] uma nova perspectiva em que a oralidade é, de algum modo ‘descoberta’ como pertinente e relevante no ensino de língua” (MARCUSCHI, 1998, p. 1).

Sendo assim, como a narrativa oral vem sendo organizada em forma de contação de histórias por professores na educação infantil? Como podemos identificar a compreensão leitora das crianças de 4 e 5 anos nas atividades de contação de histórias? Em busca de respostas apresentamos uma reflexão sobre a atividade de contação de histórias, com intuito de identificar modos de expressão da oralidade e de compreensão leitora de crianças de 4 e 5 anos a partir de atividades de contação de histórias.

Este texto resulta de uma pesquisa de mestrado (BOTELHO, 2020), que teve como procedimento metodológico a pesquisa-ação, sob abordagem qualitativa; como procedimento de coleta de dados elaboramos e aplicamos atividades de contação de histórias. A atividade aconteceu em duas situações de contação de histórias, em que a professora-pesquisadora contou uma história como protagonista. Para isso, as atividades foram aplicadas ao longo do ano letivo de 2019, com crianças de 4 a 5 anos, de uma escola da rede privada de ensino, de uma cidade do Campo das Vertentes, Minas Gerais.

Para melhor compor a reflexão proposta, dividimos o texto em três seções: na primeira apresentamos uma discussão sobre as narrativas orais e a arte de contar histórias, na segunda trazemos as discussões sobre a

mediação do professor no processo de formação de leitores, para em seguida, trazermos as experiências da oralidade e da compreensão leitora em atividades de contação de histórias.

## AS NARRATIVAS ORAIS E A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS

Do encontro do contador com o texto narrativo nasce uma coautoria, por meio da oralidade cria-se um texto a partir da entonação da voz, de gestos, de olhares, sempre a serviço da melhor forma de expressividade da narrativa com a finalidade de garantir a apreciação do leitor-ouvinte na história narrada. A contação de histórias trata-se de uma estratégia poderosa de utilização da oralidade, que requer modos específicos de uso da linguagem, uma aprendizagem que inicia com outros contadores.

Contar histórias é a mais antiga das artes e, paradoxalmente, a mais moderna forma de comunicação. Sisto (2001) lembra que contar história, como toda arte, exige beleza e harmonia – quem conta a história deve trazer consigo uma dose de habilidade e comunicação.

Diante disso, a narração oral trata-se de um processo de interação entre quem conta e quem ouve contar, construindo interações a partir da linguagem oral. Benjamin (2011, p. 198) ainda destaca que “[...] a experiência que passa de pessoa para pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” e são essas experiências que se transformam em futuras narrativas de contadores.

Nessa perspectiva benjaminiana, Barbosa (2019, p. 221) ao escrever sobre a arte de contar histórias como “um ato de amor e comunhão”, descreve que se trata de uma “[...] experiência que passa de pessoa para pessoa”. Se é assim, “[...] eu acabo de descobrir que sempre fui um

contador e histórias movido pela magia das palavras”.

A compreensão de magia das palavras remete à complexidade da linguagem como forma de expressividade humana, o que se evidencia nas atividades de narrar histórias. Para Benjamin (2011) as histórias são construídas na oralidade, na tradição das narrativas orais, muitos contadores desenvolvem habilidades da oralidade e suas narrativas. As histórias compõem uma atividade cultural, em que estão em jogo as relações humanas e a troca de conhecimentos de saberes.

O ato de contar histórias mostra-se uma atividade que encanta a todos, não apenas às crianças. Por isso, Sisto (2001, p. 16) declara que “[...] contar histórias é a possibilidade, sim, de formar leitores, num verdadeiro ato de subsistência, não só de já inventado”.

A arte de contar histórias é performática, no momento que se inicia a contação acontece a performance, onde acontece a interação contador e ouvinte. Zumthor (2007, p. 30-31) buscou uma conexão entre o conceito de performance para a realização da leitura, descrevendo que a “[...] performance é um saber ser. É um saber que implica e comanda uma presença e uma conduta, comportando coordenadas espaço-temporais e fisiopsíquicas concretas, uma ordem de valores encarnada em um corpovivo”.

Para Machado (2004) o leitor-ouvinte é conduzido pela voz do contador, o qual constrói a imagem do enredo narrativo, passeia pela paisagem da história e vai movendo-se pela cadência da voz, pelo ritmo da respiração e entonação, pelos gestos que envolvem a narrativa. O aprimoramento da oralidade, seja durante a atividade de leitura performática de um livro, seja pela contação de histórias são caracterizadas, muitas vezes, por uma ação teatral, que traz elementos básicos da expressividade da linguagem.

A voz não constitui um sinônimo de oralidade, pois



ultrapassa a palavra. Por isso, a vocalização, durante a leitura como ação performática, por isso Zumthor (2007, p. 32) esclarece que “Performance é o reconhecimento. A Performance realiza, concretiza, faz passar algo que reconheço, da vitalidade à atualidade”.

O ato performático constitui-se no momento de uma série de operações lógicas, “[...] a função da linguagem [...] realiza plenamente o seu jogo: jogo de aproximação de abordagem e apelo, de provocação do outro, despedido, em si mesmo indiferente à produção de um sentido” (ZUMTHOR, 2010, p. 31-32).

A voz é a ferramenta de comunicação mais primária e mais imediata de que dispomos para interagir na sociedade. A criança ingressará na linguagem – a partir de sua relação com os adultos que dela se ocupam. Nesta direção, Machado (2004) descreve que a experiência e a apreciação da história são diferentes para cada ouvinte, depende de como a narrativa é interpretada, do momento e das experiências que o leitor-ouvinte possui. Para a autora, a atividade de contação de histórias corresponde a uma narrativa em desenvolvimento. Assim, a narrativa pode ser comparada ao movimento de uma locomotiva, que está ligada a vários vagões e tem o núcleo inicial e final, em que os primeiros vagões cuidam da primeira sequência narrativa da história. “É um exercício de síntese e articulação: cada parte, da primeira à última, liga-se às outras formando a sequência narrativa. Identificar cada parte é encontrar a questão narrativa que a defini” (MACHADO, 2004, p. 44).

A presença intensa da voz, em certos casos, impõe-se a tal ponto que tende a amplificar a linguagem, pois “[...] o que importa verdadeiramente à voz é que a palavra da qual é veículo e se enuncie como uma lembrança; que esta palavra, enquanto traz um certo sentido, na materialidade das palavras e das frases, evoque (talvez muito confusamente), no inconsciente daquele e que a escuta em

contato inicial, que se produziu na aurora de toda vida (ZUMTHOR, 2005, p. 64–65).

Ao contar uma história, para que haja melhor aceitação e compreensão da narrativa, o contador seleciona e estuda o que deseja alcançar no desenrolar do seu conto, dando ênfase ao que elege como significativo para seu leitor-ouvinte. Assim, “Elaborando esse roteiro, o contador de histórias pode compreender de modo significativo o desenrolar da ideia narrativa. As estratégias de elaboração desse roteiro podem ser variadas” (MACHADO, 2004, p. 53).

De acordo com Sisto (2001) a atuação do contador de histórias tornou-se obrigatória na promoção da leitura e no resgate do lúdico e da fantasia, de modo específico no contexto escolar. Diante disso, o autor comenta que, no ato de contar uma história, o contador tem que estar disposto a criar cumplicidade entre a narrativa e o leitor-ouvinte, além disso, o autor dá dicas de que para ser um bom contador deve-se ler muito, ler o mundo, as pessoas, os gestos, ou seja, a atividade de contação de histórias se refere à narrativa oral.

Entre emoções e processos cognitivos a compreensão da leitura ou da narração de um texto se dá a partir da realidade das experiências de cada sujeito, uma vez que “[...] as narrativas das histórias de mundo fazem sentido apenas no momento em que se entrelaçam na história de vida do próprio sujeito” (CAVALCANTI, 2002, p. 67).

Nessa discussão sobre o papel do contador de histórias, Busatto (2017, p. 9) defende que “[...] contar histórias é uma arte, uma arte rara, pois sua matéria-prima é o imaterial, e o contador de histórias é um artista que tece os fios invisíveis desta teia que é o contar”. Na mesma perspectiva, Machado (2004, p. 64) complementa que “[...] o bom contador de histórias é alguém que, de alguma maneira, se dispõe a ser porta voz desse tesouro”.

Não basta querer contar histórias, é preciso entrar no faz-de-conta e explorar esse universo rico em encantamento, assim qualquer conteúdo vai se tornar maravilhoso. Segundo Queirós (2009, p. 90) promover a leitura, “é convocar o sujeito a tomar da sua palavra. Ter a palavra, possuirvoz, é antes de tudo munir-se para fazer-se menos indecifrável”.

E, por meio de atividades de contação de histórias, que tocam as crianças e das trocas de saberes com os colegas e com a professora, o aluno vai adquirindo conhecimentos e construindo seu “eu”. Nessa direção, Sisto (2007, p. 39) expressa que “[...] contar histórias na verdade é a união de muitas artes: da literatura, da expressão corporal, da poesia, da música, do teatro. [...] as palavras que saem da boca do contador adquirem uma magia que encanta e marca o ouvinte”.

De acordo com Sisto (2001), por meio da narração oral, a criança é convidada a recriar as ideias lançadas pelo narrador, para compreender, acompanhar e ressignificar a história que está ouvindo. Desse modo, ao propiciar as crianças mais contato com a contação de histórias, momentos de convívio com as artes, maior será sua dimensão cultural, “[...] contar histórias emancipa tanto quem conta, quanto quem ouve. O sujeito ouvinte, e o sujeito leitor” (SISTO, 2007, p. 4).

Contar histórias mostra ser uma atividade fascinante e as diferentes formas de se interpretar ou de expressar as histórias atraem o leitor; para quem conta engrandece suas percepções e suas formas de contar. Machado (2004, p. 70) nos expõe que quando o contador de história é questionado: “por que gosta de contar histórias?”, essa pergunta é respondida aos poucos, ao longo da experiência de contar, porquanto é preciso buscar uma

intenção, o porquê se conta uma história, visto que “[...] essa intenção que transparece na ação do contador, enquanto está narrando”, e essas respostas vão orientando e organizando as escolhas do contador, pois

É preciso conhecer a história para compreender como determinada história pede para ser contada. E para poder conta-la do modo que ela pede, é necessário conhecer diferentes formas e recursos possíveis de serem escolhidos dentro de um repertório. Então a técnica é a escolha de um determinado modo de contar, a partir de uma intenção, e levando em consideração, além de recursos internos, outros tipos de recursos que possam ser descobertos pelo contador de histórias (MACHADO, 2004, p. 74).

A atividade de contação de histórias é uma forma de propiciar às crianças o contato com a história, com um texto narrativo, o que as tornam leitores-ouvintes. Pois, a palavra narrada ou encenada convida as crianças a ouvirem de forma atenta e a estarem conectadas com a história.

Ao ler uma história ou ao contar, Machado (2004) destaca a importância do ritmo da narração. O contador usa um ritmo, um balancear, uma respiração para conduzir a história. Para conduzir o balançar da história usa a respiração, a voz, o gesto, o olhar e vai moldando a história, visto que “[...] a presença é feita de intenção, ritmo e técnica. Um bom contador de histórias, guiado pela ação interligada desses três fatores, exercita habilidades pessoais-recursos internos-combinados com o amplo repertório de informações disponíveis” (MACHADO, 2004, p. 68).

A figura do narrador exerce grande influência na hora de contar histórias. A narrativa torna-se um lugar de potencial criativo, para onde se transporta o ouvinte,

considerando a imaginação enquanto inventa, cria, imagina da própria essência humana (MACHADO, 2004). Por isso, a arte de contar histórias exige muito estudo, um saber anterior, um preparo, um domínio prévio, um conhecimento, um ensaio, um planejamento e certa profundidade teórica. Contar para ir além do que se conta, isso porque “[...] toda história contada oralmente é, antes de tudo, uma obra em processo, que precisa do outro para ser completada” (SISTO, 2007, p. 2).

## MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES

Do ponto de vista pedagógico, Machado (2004) aponta que o importante das histórias lidas ou contadas para as crianças é que traz a oportunidade de organizar suas imagens internas em uma forma que faz sentido para elas naquele momento. Percebemos assim, que tal preocupação deveria reger o trabalho pedagógico com as histórias.

Neste sentido, Goulart e Lobo (2019, p. 130) destacam que “[...] a prática de contação de histórias pode ser vista tanto pela história, pela narrativa que lhe é expressa quanto pela alma narradora que o incorpora, parece ser a fusão entre a narrativa e o narrador”. A contação de história apresenta às crianças um universo da narrativa e, por isso, pode ser um poderoso instrumento para se promover o gosto e hábito da leitura, a ampliação das experiências sociais, o desenvolvimento da imaginação, a capacidade de escutar e dar sequência lógica aos fatos, a ampliação do vocabulário. Diante disso, Machado (2004, p. 81) argumenta que “[...] a intenção, o ritmo e a técnica constroem passo a passo a possibilidade da presença, a capacidade de responder criadoramente a tudo que ocorre no instante da narração, com vivacidade e confiança”.

De acordo com Sisto (2001), quando o adulto ou

professor utiliza da narração oral a criança é convidada a recriar as ideias lançadas pelo narrador, para compreender, acompanhar e ressignificar a história que está ouvindo. Ao propiciar a criança mais contato com a contação de histórias, momentos de convívio com as artes, maior será sua dimensão cultural. Para Sisto (2007, p. 4) “[...] contar histórias emancipa tanto quem conta, quanto quem ouve. O sujeito ouvinte, e o sujeito leitor”.

Contar histórias sempre é fascinante e as diferentes formas de se contar as histórias atraem o leitor e para quem conta engrandece suas percepções, suas formas de contar. Ao trazer a reflexão sobre crianças como leitoras e autoras, no volume 5 da coleção *Leitura e Escrita na Educação infantil*, o contato com os textos escritos, especialmente por meio da leitura feita pelos adultos, potencializa muito os aprendizados, os autores destacam que as práticas de ensino e aprendizagem que privilegiam a compreensão, a análise e a produção de linguagem por parte da criança, nas quais a professora entra em sintonia com as capacidades das crianças pequenas e promove a construção de aprendizagens referentes a diferentes aspectos do conhecimento do oral e do escrito. (BRASIL, 2016)

No documento orientador da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as práticas de linguagem oral, com contato face a face, constituem gêneros orais nas quais as características dos textos, dos falantes envolvidos e seus “[...] modos particulares de falar a língua”, que, por vezes, marcam suas identidades, devem ser considerados importantes. (BRASIL, 2018, p.243)

Quando se trabalha com crianças pequenas se quiser que entendam e aprendam, é preciso entrar em um mundo diferente do adulto, deve-se criar um ambiente que seja próprio do interesse da criança, que as interações com adultos e com outras crianças sejam estimuladas, de modo a contribuir com a aquisição de novos conhecimentos, de

informações, de outros valores etc. Assim: “A escola tem que se apresentar como um convite ao desejo da criança [...] a vivência do espaço escolar deve ser uma possibilidade de experiência lúdica, criativa e prazerosa, tanto para as crianças, quanto para o professor”. (FERNANDES, 2001, p.75)

Frente a um ambiente aconchegante, seguro e, ainda, repleto de situações de letramento, ao oferecer atividades de contação de histórias, teremos um contexto educativo em que se oportuniza um desenvolvimento pleno e satisfatório. Neste sentido, Mizukami (1986, p.73) descreve que “[...] a escola deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento de suas possibilidades de ação motora, verbal e mental, de forma que, posteriormente possa intervir no processo sócio cultural e inovar a sociedade”.

O ato de ensinar envolve cumplicidade entre professor e aluno, a partir do planejamento de atividades, das decisões ou escolhas assumidas; entretanto tal cumplicidade também é constituída nas interações, por meio do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno.

## A MEDIAÇÃO NAS ATIVIDADES DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Para observarmos a compreensão leitora e a oralidade das crianças durante a atividade de contação de histórias, optamos por desenvolver uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, por meio da ação e da intervenção no contexto investigativo, ou seja, do envolvimento ativo do pesquisador na realização da pesquisa. Na sequência apresentamos duas situações de contação de histórias, por meio da aplicação das atividades durante ano letivo de 2019, com crianças de 4 e 5 anos de uma turma de educação

infantil<sup>1</sup>.

Para a primeira situação, escolhemos o conto “Branca de Neve”, dos Irmãos Grimm<sup>2</sup>. Para isso, a professora-pesquisadora foi caracterizada da personagem Branca de Neve e contou a história, de forma dramatizada e performática, como protagonista da narrativa.

### QUADRO 1 – Respostas das crianças em atividade de contação de histórias

	Pergunta	Respostas
1	Você gostou dessa história?	C1 – Eu gostei da Branca de Neve. Professora: Por que você gostou da branca de neve? _ Porque ela contou a história dela. C2 – A Branca de Neve estava lá e aí a Bruxa perguntou para o espelho: “Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?” e ele respondeu: “Branca de Neve”. Aí a bruxa chamou o caçador e disse para ele: “Bate na Branca de Neve”. Aí ele não matou porque ela era tão linda. C3 – A Branca de Neve ficou feliz.
2	Por que a madrasta não gostava da Branca de Neve?	C1 – Porque a madrasta era má. Professora: Mas por que ela era má? _ Porque não gostava da Branca de Neve. C2 – Porque ela era muito malvada. C3 – Porque ela é muito má.

1 A pesquisa-ação foi realizada com 19 crianças, optamos por apresentar os dados coletados com apenas 3 respostas das crianças pelo fato de terem participado de todas as atividades da pesquisa. Para manter a privacidade das crianças a pesquisa não se reportará aos seus nomes dos participantes, mantendo o comprometimento ético assumido no Termo de Assentimento, do Parecer Consubstanciado do CEP, n. 1.605.698, emitido em 24/06/2016. Desse modo, usamos para a classificação e identificação da fala a expressão C, para criança, seguida de um número arábico, por exemplo: C1.

2 Irmãos Grimm são dois irmãos alemães que entraram para a história como folcloristas e também por suas coletâneas de contos infantis.



3	Por que o espelho dizia a verdade?	C1 – Porque ele é do bem. C2 – Porque ele não é malvado. C3 – Porque o espelho falou que a Branca de Neve é a mais bonita.
4	Por que a Bruxa escolheu a maçã?	C1 – Porque os anões gostavam de torta de maçã. C2 – Porque a maçã é a da Branca de Neve. C3 – Não, ela escolheu uma banana.
5	Porque o caçador não cumpriu a ordem da Rainha?	C1 – Porque o caçador achou a Branca de Neve linda. C2 – Porque ele achou tão linda a Branca de Neve. C3 – Porque matou. Professora: A Branca de Neve contou essa história? _Sim, matou só a arma.
6	Por que o beijo do príncipe acordou a Branca de Neve?	C1 – Porque o beijo do príncipe era encantado. C2 – O príncipe e aí a bruxa falou: “Espelho, espelho meu existe alguém mais bela do que eu?”. E o espelho falou de novo que era a Branca de Neve. Aí quebrou o espelho. C3 – Ela acordou, trocou uma roupa e ficou feliz para sempre.

Fonte: Da autora (2020)

Podemos observar nas respostas que houve uma interação entre o contexto da narrativa criada pela contadora de histórias e as crianças, como, por exemplo, na fala da C2: “A branca de neve estava lá e aí a Bruxa perguntou para o espelho: ‘Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?’ e ele respondeu: ‘Branca de Neve’. Aí a bruxa chamou o caçador e disse para ele: ‘Bate na Branca de Neve’. Aí ele não matou, porque ela era tão linda”. A C2 responde à questão narrando a história, elaborando uma síntese da narrativa, diante disso, notamos na fala certo envolvimento com o contexto do

conto, pois se trata de uma história já conhecida pelas crianças, o que facilita a (re)elaboração da narrativa e a expressividade pela oralidade, por meio da organização das ideias, partindo daquilo que já sabe de memória sobre a história, o que abaliza o movimento de compreensão leitora.

O trabalho de contação de histórias com contos de fadas, fábulas ou narrativas já conhecidas pelas crianças parece provocar uma interação mais acentuada com o contexto da narrativa. As atividades de reflexão sobre a contação de histórias oportunizaram o desenvolvimento da linguagem das crianças, da interpretação, conforme iam respondendo às perguntas, haja vista que as “[...] crianças se convertem em leitores antes mesmo de aprenderem a ler” (SOUZA; GIROTTO, 2016, p. 170).

De acordo com Souza e Girotto (2016), se o contato da criança com as histórias não acontece na família, cabe à escola o dever de conduzir, por meio de conversas sobre a narrativa, a partir da elaboração de perguntas sobre o conteúdo da história, do conto, sobre as ilustrações, a fim de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e afetivo deste leitor em formação.

No caso da expressividade de C2 demonstrou uma compressão da história ao responder as perguntas com bastantes elementos narrativos. A atividade de contação de história parece que despertou interesse e provocou maior interação com o contexto da narrativa, por ser uma história conhecida, de modo que percebemos mais informações com elementos narrativos, como a indicação da fala dos personagens.

Diante disso, observamos que um conto conhecido não se esgota em si mesmo. As questões sobre o contexto de narrativas parecem impulsionar as crianças a se expressarem com mais fluidez, com mais espontaneidade. Percebemos que houve satisfação em contar e recontar as histórias de forma sintetizada ou apenas parte delas,

especialmente quando estão familiarizadas com o conto. Ao oportunizar momentos como esses, em que as crianças puderam se expressar, ocorreu uma ressignificação das experiências de leitura.

É essa cadência rítmica que permite ao leitor-ouvinte a experiência da narrativa, possibilita o movimento mágico de se transportar para dentro da história, sentir-se parte dela, comovido e induzido a sentimentos que comandados pelo ritmo da voz, conduzidos de forma poética à compreensão da narrativa, pois envolve os sentidos de modo intenso e interdiscursivo (GOULART; LOBO, 2019, p. 133).

Por meio da atividade de leitura, a partir da contação de histórias, percebemos que contar provoca reações e interações da criança leitora com a narrativa de modo expressivo, quando questionada a criança é convidada a compreender, acompanhar e ressignificar a história que ouviu (SISTO, 2007).

As crianças ficaram encantadas com a contação de histórias e quando viram a professora-pesquisadora “fantasiada”, na expressão utilizada por elas, os olhos brilharam, houve um adentramento no contexto na narrativa, em que a dimensão entre realidade e fantasia se misturaram. As crianças ficaram entretidas e conquistadas pela forma como as histórias são apresentadas (COELHO, 1995).

Na segunda situação, a contação de histórias aconteceu a partir do conto “Bela<sup>3</sup>”, da Gabrielle Suzanne Barbot<sup>4</sup>. Essa situação se deu, em agosto de 2019, seguindo a mesma descrição C para Criança e o número respectivo,

---

3 Bela é uma personagem fictícia que é a protagonista feminina do trigésimo filme de animação da Walt Disney Pictures, “A Bela e a Fera” (1991).

4 Gabrielle Suzanne Barbot é uma escritora francesa e autora da mais antiga versão da fábula A Bela e a Fera.

exemplo: C2.

## QUADRO 2 – Respostas das crianças.

	<b>Pergunta</b>	<b>Respostas</b>
1	Você gostou dessa história?	C1 – Eu gostei quando ela falou que gosta de ler livros. C2 – Eu gostei. C3 – Gostei muito. Muito linda!
2	O que Bela gostava muito de fazer?	C1 – De ler livros. C2 – Ela gostava muito de ler livros e gostava de rosas. C3 – De ler livros muitos livros.
3	Por que a Fera trocou o pai pela Bela?	C1 – Porque ela disse para Fera que ela podia ser trocada pela Fera. C2 – A Fera era um príncipe e a Bela se apaixonou por ele. C3 – A Fera prendeu o pai dela e ela não queria isso.
4	A Fera era feia? O que é feio para você?	C1 – Pra mim do desenho ela é bonita. Professora: _Porque você acha bonita? _ Porque ela era o príncipe. C2 – Não respondeu C3 – Não. Pra mim é feio bater nos colegas e se empurrar não vale.
5	Por que todos queriam matar a Fera?	C1 – Porque o pai da Bela falou pra todo mundo que existia uma Fera. C2 – Não respondeu C3 – Porque todo mundo achava que a Fera era feia
6	Por que a Bela se apaixonou pela Fera?	C1 – Porque quando a Fera encontrasse o amor verdadeiro a Fera ia virar um príncipe de novo. C2 – Porque era um príncipe. C3 – Porque a Bela foi ver a Fera e todo mundo já foi.

Fonte: Da autora (2020)

Na atividade de contação de histórias proposta,

percebemos dois aspectos que se mostram determinantes na compreensão leitora: um referente à mistura entre o mundo imaginário e a realidade, visto que, por mais que as crianças soubessem que a personagem Bela era a professora-pesquisadora fantasiada, ao mesmo tempo, as crianças demonstraram acreditar ser realmente a personagem da história, contando ali, naquele momento, a versão de que acontecera com ela, o que sinaliza a oscilação entre o real e a fantasia.

Outro aspecto que podemos notar nas respostas das cinco crianças, respondendo à pergunta: Você gostou da história? C1 “Eu gostei quando ela falou que gosta de ler livros.” C2 “Eu gostei”, C3 “Gostei muito. Muito linda!” Notamos que, em todas as respostas, ocorria um aspecto significativo na expressão da linguagem demarcada pela repetição. A primeira resposta tornou-se um disparador para as respostas que se seguiam, demonstrando incorporação da fala do outro, como uma ação responsiva, conforme Bakhtin (2006), assumindo também um papel de integração ou interdiscursiva na contação de história da criança.

Por meio da mediação o professor propicia a apropriação de conhecimentos e o envolvimento com a narrativa, por meio do encanto da arte de contação de histórias, visto que ao planejar o momento de leitura ou narração é importante conhecer, previamente, o que será narrado às crianças. As histórias lidas ou contadas para as crianças são a oportunidade de organizar suas imagens internas para favorecer à compreensão (MACHADO, 2004).

No ato de narrar a voz precisa ser intensa, a palavra narrada se apresenta como veículo da materialidade do texto, no inconsciente daquele que a escuta inicialmente (ZUMTHOR, 2005). Por meio da atividade de contação de histórias em que, a voz da professora-narradora assume uma encenação da história, cria-se outro movimento ou

outra proposta para que a criança desenvolva a compreensão leitora.

Diante disso, salientamos que os professores atuam como agentes da inserção da criança na cultura escrita, por isso o envolvimento com a arte narrativa se mostra uma opção pedagógica que possibilita o desenvolvimento da oralidade, da expressividade e da compreensão leitora. A maneira o professor-mediador atua no processo de desenvolvimento da criança irá repercutir na forma como esta percebe o mundo a sua volta e nos processos psicológicos mais complexos que começam a se formar; assim a criança organizará os próprios processos mentais ao internalizar as experiências de sua cultura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das respostas das crianças para as narrativas propostas, observamos o processo de oralidade e de compreensão leitora, o que permitiu aproximarmos das impressões construídas sobre as narrativas. Tais impressões se mostraram determinantes no processo de construção de sentidos às narrativas compartilhadas pela narração de histórias. Assim, destacamos dois aspectos decisivos que permearam a conversa sobre a narrativa: primeiro referiu-se ao modo como a criança se manifesta sua compreensão pela oralidade, como demonstra o que sabe ou que apreendeu da narrativa. Inicialmente as respostas das crianças, muitas vezes, aparece codependente de uma resposta inicial de uma determinada criança em relação ao tema abordado ou questionado. A oralização de uma criança tornava-se uma ação disparadora de outras manifestações orais. Observamos que ocorria a repetição do que o colega havia falado ou comentado anteriormente, demonstrando uma reafirmação da compreensão de leitura, com apoio na percepção do outro.

O segundo aspecto referiu-se à mediação da professora-narradora nas atividades de contar histórias realizadas que, no caso, aconteceram pela dramatização e performance da leitura, seguidas de um momento posterior de reflexão sobre a narrativa, em que elaborou perguntas sobre o conto encenado. Baseado nisso, podemos inferir que a mediação acompanhada, durante e após as atividades de contação de histórias foram imprescindíveis na elaboração significados sobre o contexto das narrativas e da compreensão leitora.

Destacamos que a intervenção da professora se mostrou uma oportunidade de motivação e de envolvimento com a narrativa. Quando inseridas em um contexto de letramento as crianças são capazes de compreender as narrativas, ampliar a imaginação, a criatividade e a capacidade de reflexão sobre o texto, além de viabilizar situações de crítica e de abstração, na medida em que se tornam leitores-ouvintes e interagem com a temática da obra ou da narração, de modo a assumir o protagonismo de suas próprias experiências com a linguagem, pois “[...] é importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronto interpretações”. (CAFIERO, 2005, p. 86).

Neste sentido, percebemos que a mediação do professor estimulou uma relação de troca de saberes e de percepções sobre a narrativa encenada, em que ocorreu tanto a apreensão, quanto a externalização do conto. Observamos que a atitude da professora-narradora durante as atividades de leitura e de contação de histórias por meio da voz, dos gestos, das palavras, do modo como se relacionava com cada criança e da reflexão planejada sobre a narrativa, promoveram um ambiente interativo, acolhedor e prazeroso, oportunizando situações de letramento literário na educação infantil. Ao conversar sobre as narrativas e nos colocarmos dispostos a ouvir as respostas das crianças, a oralidade assumiu o eixo central

na dimensão das práticas de leitura, o que demonstrou um caminho para as ações de intervenção pedagógica, evidenciando contextos possíveis para que se potencialize a compreensão leitora.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, V. A contação de histórias como forma de vida. In: GOULART, I. do C. V.; LOBO, D. de S. (org.). *Os encantadores de histórias: sobre as práticas orais, memórias e arte narrativa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 219-233.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 23 jun. 2019

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Crianças como leitoras e autoras*. 1.ed. Brasília: MEC /SEB, 2016.

BOTELHO, M. C. *A compreensão leitora de crianças de 4 e 5 anos em atividades de leitura literária e contação de histórias*. 2020. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

BENJAMIN, W. *Magia e técnicas, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BUSATTO, C. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. 123 p.

CAFIERO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/>

Col.%20Alfabetização%20e%20Letramento/Col%20Alf.Le t.%2004%20Leitura\_como\_processo.pdf Acesso: 28 maio 2020.

CAVALCANTI, J. *Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica*. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, B. *Contar Histórias uma arte sem idade*. São Paulo: Editora Ática, 1995. 78p.

FERNANDES, R. S. *Entre nós o sol: relação entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não formal*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

GOULART, I. do C. V.; LOBO, D. de S. (org.). *Os encantadores de histórias: sobre as práticas orais, memórias e arte narrativa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 233 p.

MACHADO, R. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

MARCUSCHI, B. Oralidade. *In*: I. C. A. da S. Frade; M. da G. C. Val; M. das G. de C. Bregunci (Orgs.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014, p.82-83.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. A língua falada e o ensino de português. *In*: CONGRESSO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6., 1998, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: PUC, 1998. Disponível em: <http://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/OLE-A-l%C3%ADngua-falada-e-o-ensino-de-portugu%C3%AA-s-L.-A.-Marcuschi-UFPE.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

QUEIRÓS, B. C. Ler é deixar o coração no varal. *In:* SEMINÁRIO POLÍTICAS DE INCENTIVO À LEITURA, 2009, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Superintendência de Bibliotecas Públicas; Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais, 2009.

SISTO, C. Contar histórias, uma arte maior. *In:* MEDEIROS, F. H. N.; MORAES, T. M. R. (org.). *Memorial do Proler:* Joinville e resumos do Seminário de Estudos da Linguagem. Joinville: Ed. Univille, 2007. p. 39-41.

SISTO, C. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001. 138 p.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. S. (org.). *Literatura e educação infantil:* livros, imagens e prática de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2016. v. 1, 225 p.

ZUMTHOR, P. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Coac Naify, 2007.

ZUMTHOR, P. *Escritura e nomadismo: entrevistas e ensaios*. Cotia: Ateliê, 2005.

# CORO DOS MAUS ALUNOS: dramaturgias juvenis em foco

Heloise Baurich Vidor

## A TÍTULO DE PREÂMBULO

Início esta reflexão chamando a atenção para o fato de que minha relação com o campo da leitura e da literatura está sempre entrelaçada com o teatro. O início de minha trajetória no teatro se deu em um grupo formado dentro de uma escola. O diretor desse grupo, também aluno, era um jovem apaixonado pelos livros. Com ele e por ele, lemos muitos textos. E chegamos a montar três peças de sua autoria. O dramaturgo jovem inspirou a jovem atriz-professora que me tornei. Hoje, trinta e oito anos depois, tenho a nítida sensação de que essa experiência deixou marcas tão profundas, tão arraigadas, que, com pequenos desvios, de alguma maneira, parece que me encontro sempre no mesmo lugar (ainda que em cenários distintos), ou seja, estou sempre envolta com as questões de como lidar com textos no âmbito da formação do artista e do professor de teatro.

Enquanto que em pesquisas anteriores os textos provados foram os narrativos e as poesias (Vidor, 2016; 2018), aqui, novamente, me lanço às dramaturgias, procurando nelas e com elas alguma aproximação da juventude. Para esse artigo, a dramaturgia em foco é *Coro dos Maus Alunos*, do autor português Tiago Rodrigues.

Por que a juventude, especificamente?

Outra digressão: como disse acima, comecei a fazer teatro na adolescência, aos quatorze anos, e, ainda muito jovem, com dezoito, comecei a dar aulas de teatro para adolescentes, jovens-adolescentes entre seus onze e dezessete anos. E, seguindo com os movimentos

espiralados, é com eles que, hoje, tenho desejo de estar e falar (seria essa uma “atitude vampiresca”, movida por uma forte nostalgia? Talvez). O fato é que, para além das justificativas acadêmicas – existe uma *invisibilidade* dessa literatura juvenil (Ruiz, 2017) ou um *lugar periférico* que ela ocupa (Even-Zohar, 1978 *apud* Cerrillo Torremocha, 2015) que merecem atenção, assim como o teatro para e com jovens (Sezardello, 2016) –, creio que é a potência juvenil que me dá condições (e algum ânimo) para lidar com o momento histórico em que estamos metidos, principalmente no Brasil de 2021.

## O PROJETO DE MONTAGEM DE CORO DOS MAUS ALUNOS



**FOTO 1:** Processo de montagem do espetáculo *Coro dos Maus Alunos*.  
Crédito: Mariana Smania

No ano de 2018, tive a oportunidade de ministrar as disciplinas de Montagem Teatral 1 e 2, no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. Eu e a Profa. Dra. Barbara Biscaro

trabalhamos juntas, em uma direção compartilhada, em torno da construção do espetáculo *Coro dos Maus Alunos*. O texto do dramaturgo português Tiago Rodrigues trouxe à tona questões relacionadas à vivência dos jovens na escola, seus conflitos e congraçamentos, às hierarquias colocadas entre alunos-professores-diretores-pais, gerando muito debate durante o processo de criação - entre professoras-diretoras e alunos-atores - e após as apresentações - entre artistas e público.

O processo de montagem contou com uma parceria entre uma escola<sup>1</sup> e a universidade, fato que fez com que em diferentes fases do processo os alunos da escola viessem para a universidade e os universitários fossem para a escola, criando um vínculo que se fortalecia também através do diálogo pelas redes sociais.

Em linhas gerais, essa experiência revelou, entre outras coisas, a potência do teatro como lugar para o compartilhamento da vida e da arte, espaço de diálogo entre jovens, que diferente do que muitas vezes vemos/ouvimos, mostram-se apáticos, indiferentes, desinteressados pelo que lhes é proposto dentro da escola. Nos debates que aconteciam após o espetáculo, foram várias as vezes que discursos carregados de sensibilidade afloravam, entre lágrimas e risos, dos diferentes cantos da plateia.

A experiência aponta também para a possibilidade de pensarmos sobre a juventude, sobre esses jovens que integram nosso contexto histórico, com seus dilemas e seus desejos, afetos e desafetos. Desta forma, além das questões relacionadas ao trabalho com a leitura de textos, especificamente, outros temas emergiram como a presença da arte na escola - especialmente do teatro e da literatura, o teatro feito com e para a juventude, o processo criativo e a obra artística como espaço de emancipação do

---

1 EEM Professora Maria Da Glória Viríssimo de Faria, em Biguaçu/SC

sujeito (Rancière, 2010)<sup>2</sup>.

*Coro dos Maus Alunos* serviu de mote para provocar a discussão das problemáticas que envolvem a juventude e a educação através da obra de arte e pelos próprios jovens. E o processo revelou que as práticas de *leitura e teatralidade* (Vidor, 2016) se mostraram potentes na aproximação e apropriação do texto pelos jovens-atores que atuaram no espetáculo. A partir daí se configurou o tema central desse artigo, que diz respeito à voz da juventude e o papel da literatura juvenil e do teatro como espaço de diálogo entre jovens, abrindo espaço para a formulação da pergunta: há uma especificidade da literatura e do teatro que se dirige à juventude? Se sim, qual é? A quem, exatamente nos referimos quando usamos os termos jovem ou juvenil?

## LITERATURA JUVENIL E JUVENTUDE

*P: Vocês comem comida japonesa*

*Bebem refrigerantes americanos*

*Ouvem música irlandesa*

*Vestem roupa espanhola*

*Misturam tudo*

*Estão abertos a tudo*

*S: E isso é mal?*

*P: Resta saber se é bom, responde o professor.*

*(Coro dos Maus Alunos).*

O Artigo 2º. do Estatuto da Criança e do Adolescente, vinculado à Lei No. 8.069, de 13 de julho de 1990, diz: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. E o Estatuto da Juventude, Lei No. 12.852, de 5 de agosto de 2013, no Art. 10. parágrafo 1o. define: “Para os efeitos desta Lei, são

---

2 Esses temas foram discutidos em Vidor (2019).

consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos”. Candida Souza e Ilana Lemos Paiva, no texto *Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real*, de 2012, trazem esses parâmetros legais, com a proposta de divisão em subgrupos:

[A] Assembleia Geral das Nações Unidas define, para a América Latina, jovens como sendo o grupo de pessoas com idade entre 15 e 24 anos (UNESCO, 2004). No Brasil, essa era a demarcação adotada para delimitar as fronteiras da juventude, até 2005. No entanto, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), órgãos que representam o marco oficial do surgimento de uma preocupação estatal com a juventude brasileira, criados em 2005, seguem a delimitação de 15 a 29 anos, dividida nos seguintes subgrupos: 15 a 17 anos – jovem-adolescente; 18 a 24 anos – jovem-jovem; 24 a 29 anos – jovem-adulto. (SOUZA & PAIVA, 2012, pág. 354).

Essas classificações, entretanto, são pouco operativas para tratarmos da literatura e de um teatro voltados para essa parcela da população que transita entre a infância e a adultez. Entre o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Juventude, *jovens-adolescentes entre 12 e 18 anos*, talvez, fosse a melhor denominação para pensarmos em alguma especificidade que a literatura e o teatro poderiam ter, quando carregam o adjetivo “juvenil” consigo.

Juarez Dyrell, no texto *O jovem como sujeito social* (2003), diz: “nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens” (Dyrell, 2003, pág. 40). O autor discute essas imagens, que foram mudando ao longo do tempo, mas que carregam consigo aspectos de negatividade associadas a esses sujeitos. Desde a visão do jovem como *vir a ser*, ou aquele *que não chegou a ser* [adulto], passando pela visão do *ser exótico*, do *ser em crise*, estudar a



juventude, ou *as juventudes* - segundo propõe o autor – é entender essa categoria como uma construção social, desconstruindo preconceitos vinculados a ela. E o autor afirma que “construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais” (Dyrell, 2003, pág. 41).

Expandindo a classificação etária e entendendo a categoria “juventude” como uma construção social, encontramos ressonância com o que fala Yolanda Reys, no texto *As fronteiras incertas da literatura... juvenil?* (2012). Reys, além de pôr em questão esses rótulos atribuídos à literatura, desconfia da ideia de que crescer é avançar em linha reta, desconfiando também dos chamados “temas juvenis”. A autora se diz interessada por experiências de infância, de juventude e de adultez que estão vivas em todos nós e se configuram de acordo com as situações e relações que vamos estabelecendo ao longo da vida.

Já os espanhóis Julián Montesinos Ruiz, na obra *El valor literário y didáctico de la Literatura Juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria* (2017), e Pedro C. Cerrillo Torremocha, no texto *Sobre la literatura juvenil* (2015), afirmam que o reconhecimento de uma literatura juvenil é inquestionável. E ambos apontam algumas características dessa literatura.

Para Ruiz, desde uma perspectiva educativa e literária, algumas características que perpassam uma literatura juvenil são: possuir um léxico adequado ao leitor adolescente e que, com uma complexidade progressiva, vai fortalecendo o hábito leitor; e que tenha condições de converter a leitura dessa literatura em uma experiência literária, ou seja, “no sentido de que este tipo de literatura influencie a vida dos alunos ao mostrar conflitos próprios da juventude” (RUIZ, 2017, pág. 77 - tradução nossa)<sup>3</sup>. Seguindo, o autor ainda coloca que a literatura juvenil deve ser capaz de propiciar um “diálogo inteligente entre leitor e

obra”, fugindo da “lição de moral” e dos temas transversais previamente encomendados, e que enquanto literatura possa efetivamente criar “mundos estéticos e autônomos de significado, que surjam da necessidade interior do escritor” (RUIZ, 2017, pág. 78 - tradução nossa<sup>4</sup>).

Cerrillo Torremocha (2015) destaca o que chama de “características distintivas” da literatura juvenil:

(...) frequência de protagonistas jovens, ações grupais e ambientes juvenis; personagens adultos intervinientes costumam sofrer dificuldades ou ter problemas; cumplicidade com os mais desfavorecidos; um notável interesse por temas atuais; e uma certa preferência pela aventura, pela fantasia, e o amor, ainda que não é desprezível a corrente realista que aproxima os jovens de seus conflitos intergeracionais, e seu choque com a realidade ou seus problemas específicos (CERRILLO, 2015, pág.215 - tradução nossa)<sup>5</sup>

Ainda que haja uma dificuldade de categorização da juventude, por ser entendida como construção social e cultural e também de uma literatura voltada para essa categoria específica, os apontamentos dos autores espanhóis ajudam a pensar sobre algumas especificidades dos textos voltados a esses sujeitos.

3 (...) en el sentido de que este tipo de literatura influye en la vida de los alumnos al mostrar conflictos propios de la juventud.

4 (...) mundos estéticos y autónomos de significados, que surjan de la necesidad interior del escritor.

5 (...) frecuencia de protagonistas jóvenes, acciones grupales y ambientes juveniles; los personajes adultos intervinientes suelen tener dificultades o sufrir problemas; complicidad con los más desfavorecidos; un notable interés por temas actuales; y una cierta preferencia por las aventuras, la fantasía y el amor, aunque no es desdeñable la corriente realista que acerca a los jóvenes a sus conflictos intergeneracionales, sus choques con la realidad o sus problemas específicos.

## O JUVENIL NA DRAMATURGIA CORO DOS MAUS ALUNOS

O texto de Tiago Rodrigues traz sete personagens, alunos e alunas de uma escola, que narram um acontecimento que ocorreu no espaço da instituição, envolvendo o professor de filosofia, e que teve um desfecho trágico. A peça inicia com um prólogo, que relata o momento imediatamente posterior ao acontecimento, depois segue com três atos, nos quais conhecemos as razões que levaram a tal desfecho.

As primeiras falas do texto são:

*PLACO: Está tudo no youtube*

*Podem ver*

*Todo mundo pode ver*

*SÍBIA: Entramos na sala*

*Éramos sete*

*homens e mulheres*

*CRINA: Entramos na sala e quebramos tudo*

*Quebramos cadeiras*

*LUGA: Quebramos mesas*

*SÍBIA: Quebramos a cara dos professores.*

Com frases curtas e intercaladas entre os personagens, o autor vai desvelando os acontecimentos, pela ótica dos alunos e alunas, e construindo o contexto no qual eles ocorreram, ou seja, nas aulas de filosofia.

Destaco, a seguir, alguns aspectos que se relacionam com o que Cerrillo (2015) e Ruiz (2017) apontaram como características de uma literatura juvenil associando-as a *Coro dos Maus Alunos*. Intercalo fragmentos do texto dramático à discussão no intuito de clarificar o que está em foco na análise.

O primeiro aspecto é a percepção de uma *necessidade interior do escritor*, que confere ao texto uma qualidade

estética e poética que se sobrepõe a qualquer adjetivação em termos de categoria etária. Nesse sentido, “a literatura juvenil poderia ser considerada uma literatura quase adulta” (CERRILLO, 2015, pág. 215 – tradução nossa)<sup>6</sup>, ou seja, transgressora, e que não faz concessões quanto à abordagem de temas tabus, bem como a forma de abordá-los na obra.

*PLACO: a gente chama ele de professor*

*Porque era o único que nos ensinava*

*Aos outros não chamávamos de professores*

*LUGA: Filhos da puta*

*CRINA: Aos outros chamávamos filhos da puta.*

Posso destacar também o tema da sexualidade, vinculado à prática de gravar e expor nas redes sociais conteúdos privados. Há uma cena, no final do segundo ato, que a diretora traz à tona o caso de um vídeo que foi colocado na internet, no qual aparecem dois adolescentes fazendo sexo. No caso trazido pelo texto, ambos sabiam que estavam sendo filmados e estavam de acordo com a divulgação, mas é corriqueira a situação na qual se divulgam vídeos dessa natureza sem a ciência e o consentimento dos envolvidos, fortalecendo a cultura da denúncia anônima, o que implica em questões éticas a serem discutidas e problematizadas. O trecho que trata deste assunto é o seguinte:

---

6 (...) la literatura juvenil podría ser considerada una literatura casi adulta.

*SÍBIA (como a diretora):  
você sabe alguma coisa deste vídeo obsceno  
que foi colocado na internet?*

*GARO  
foi logo depois da páscoa  
lembro porque li o banquete de Platão  
três vezes na páscoa e foi nessa época  
que nós fizemos o vídeo*

*(...)  
SÍBIA  
foi você?*

*GARO  
fui*

*SÍBIA  
e a menina sabia que estava sendo filmada?*

*GARO  
sabia*

*SÍBIA  
e é você que está com ela no filme?*

*GARO  
sou*

*SÍBIA  
e o professor de filosofia  
tem alguma coisa a ver com isto?*

*GARO  
tem*

*SÍBIA  
foi ele quem deu a ideia absurda  
de fazerem aquele filme?*

*GARO  
a ideia foi nossa*

Seguindo, ainda que o protagonista não seja um jovem - é o professor de filosofia que desencadeia todo o conflito -, o fato de ele não estar corporificado na cena, só aparecendo através da narrativa dos sete jovens, faz com que a *ação grupal e o ambiente juvenil* da escola se afirmem como um lugar evidente para os temas que os afetam diretamente. A escola, nesse sentido, é o cenário típico da fala juvenil, tensionada pela falta de escolha de estar ou não ali. A simples colocação da cena no espaço escolar já traz consigo uma resistência ao que é imposto, ao mesmo tempo em que é nesse espaço que as experiências juvenis mais intensas acabam por acontecer.

Quanto aos *personagens adultos intervenientes que costumam sofrer dificuldades ou ter problemas, gerando uma cumplicidade com os mais desfavorecidos*, o professor de filosofia é um exemplo emblemático. Trata-se de um professor da área de humanas, área recorrentemente vista com desconfiança, e que no Brasil foi desprestigiada por representantes de órgãos do governo que redigiram e implementaram, por exemplo, a reforma do Ensino Médio, expressa na Lei 13.415 de 16.2.2017, seguida pela versão final da Base Nacional Comum Curricular/BNCC para o Ensino Médio (2017)<sup>7</sup>. A reforma do Ensino Médio retirou a obrigatoriedade das disciplinas de Arte, Sociologia e Filosofia respectivamente, promovendo alterações radicais na proposta da Lei de Diretrizes e Bases (LDB1996).

No caso do texto *Coro dos Maus Alunos* esse professor de filosofia tem uma prática pedagógica pouco convencional, colocando em cheque questões como hierarquia entre professores e alunos, métodos excludentes de aprendizagem, relações de poder pautadas pela arbitrariedade, entre outras questões. Nesse sentido, mais

---

<sup>7</sup> Documento homologado pela Portaria no. 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. [www.basenacionalcomum.mec.gov.br](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br)

um aspecto se alinha aos anteriores: os *conflitos intergeracionais*, que no ambiente da escola estão relacionados tanto aos professores e diretores, quanto aos representantes legais e aos pais dos estudantes.

*E um dia o professor passou a aula  
Falando de livre arbítrio  
Falando do indivíduo  
E de como é difícil, como é quase impossível  
Fazer alguma coisa que nos encha de alegria  
Que é o que queremos fazer e dizer  
E de como é preciso ser radical  
Para conquistar essa liberdade*

Um último aspecto que destaco, dentre as características levantadas pelos autores espanhóis e concretizadas na obra de Rodrigues, é o *notável interesse pelos temas atuais*. O mais evidente é a prática de atiradores em escolas, cujo episódio ocorrido na escola Professor Raul Brasil, em Suzano – São Paulo, no dia 13 de março de 2019, é um exemplo entre muitos outros casos que ocorreram em diferentes partes do mundo.

Ainda sobre os *temas atuais*, no contexto brasileiro podemos mencionar os acontecimentos políticos que desde o início do governo de Jair Bolsonaro atacam diretamente a cultura, a educação, as políticas de meio ambiente, entre outros temas, fazendo com que as questões abordadas pelo texto estejam na ordem do dia.

## A CENA JUVENIL EM CORO DOS MAUS ALUNOS

“O que se espera de um teatro para jovem? Os jovens não vão ao teatro porque ninguém produz peças para eles, ou, ninguém produz peças para eles porque os jovens não vão ao teatro?” (SERZEDELLO, T. 2016).

O *Léxico de Pedagogia do Teatro* (2015) apresenta verbetes relacionados ao teatro infantil, teatro na terceira idade, mas não faz nenhuma menção ao teatro e juventude ou teatro jovem. Isso não quer dizer que não haja uma produção que se disponha a pensar a juventude a partir do teatro. Projetos e coletivos como Teatro Faces<sup>8</sup>, Cia Arthur Arnaldo<sup>9</sup> ou Conexões Jovem<sup>10</sup>, entre outros, revelam uma importante e expressiva produção sobre o tema. Segundo os idealizadores do Projeto Conexões, “entre o teatro infantil e o teatro adulto, ou da terceira idade, existe uma lacuna que o teatro jovem pode preencher, pois os jovens não se interessam mais pelo universo infantil e também, na maioria das vezes, não se envolvem com as temáticas abordadas pelo teatro adulto”<sup>11</sup>. O projeto, que finalizou no início de 2020, incentivava o teatro feito por jovens e para jovens, com a produção pautada na montagem de textos dramáticos criados especialmente para ele.

Ainda que não tenhamos um campo de estudo consolidado sobre o teatro para juventude, com análises como as que encontramos no campo da literatura, proponho pensarmos sobre algumas particularidades de uma encenação propriamente juvenil. Apresento alguns aspectos da encenação de *Coro dos Maus Alunos*, que considero que vão ao encontro das características juvenis

8 Ver: [www.teatrofaces.com.br](http://www.teatrofaces.com.br)

9 Ver: [www.arthurarnaldo.com.br](http://www.arthurarnaldo.com.br)

10 Ver: [www.conexoes.org.br](http://www.conexoes.org.br)

11 Texto sobre o projeto conexões presente no site [www.conexoes.org.br/\\_sobre](http://www.conexoes.org.br/_sobre)



na montagem.

O primeiro deles é a ênfase na coralidade – contamos com um elenco de catorze estudantes que dividiam os/as personagens -, reforçando assim a ação coletiva. A *ação grupal* é uma das características apontadas por Cerrillo (2015), como já discutido no item anterior. Portanto, esse aspecto presente na dramaturgia foi intensificado no espetáculo.



**FOTO 2:** Cena em coro. Crédito: Laura Biasi.

Outro aspecto é o da corporalidade em jogo com a musicalidade, reforçado através das propostas cênicas que foram inseridas em diferentes partes do espetáculo, como por exemplo os jogos *Alerta*<sup>12</sup>, *Queimada*<sup>13</sup> e as danças embaladas por ritmos caros aos jovens da atualidade brasileira – funk, pop, entre outros - e chamadas por nós de

---

12 “Uma criança joga a bola para cima e grita o nome de um amigo. Quando este amigo pegar a bola e gritar “alerta” as outras crianças têm que ficar como estátuas. Quem estiver com a bola dá cinco passos e tenta acertar alguém. Se conseguir, a brincadeira recomeça” <http://mapadobrinca.folha.com.br/brincadeiras/bola/32-alerta>

“baladinhas”. A “baladinha” traz o vigor dos corpos jovens, que, em conexão com a música - outro elemento muito presente na vida juvenil -, se expressam com liberdade, a partir da improvisação nas cenas.



**FOTO 3:** Cena da “Baladinha”. Crédito: Laura Biasi.

Por fim, a presença da tecnologia digital entre os jovens. O aparelho celular compôs parte das cenas, sendo utilizado como recurso de iluminação e para registro e transmissão simultânea de fragmentos do espetáculo nas redes sociais<sup>14</sup>.

13 “Para brincar, é preciso dividir o grupo em dois times. O jogador que estiver com a bola deve arremessá-la tentando acertar (queimar) uma pessoa do outro time. Quem for queimado sai do jogo. Vence a equipe que conseguir queimar todo o time adversário primeiro.  
<http://mapadobrincar.folha.com.br/brincadeiras/bola/55-queimada>  
 14 Instagram: @mausalunos; Facebook: Maus Alunos

## OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Santiago Alba Rico, escritor, ensaísta e filósofo espanhol, na conferência intitulada “Leer para qué”<sup>15</sup>, diz: “[sobre a leitura] não estamos falando de intercâmbios de colocações escritas, estamos falando de uma distância que a leitura provoca, que traz consequências em termos de percepção e visão de mundo”. É sobre essas consequências que aponta Alba Rico que a proposta de pesquisa aqui apresentada, que relaciona o teatro com o campo da leitura, se debruça: interferir, provocar, sensibilizar percepções e visões de mundo, assim configurando o que Jorge Larrosa (2003) chama de “experiência de liberdade”.

Dentro dessa perspectiva da *experiência de liberdade*, considero a juventude como uma categoria que é importante ser revisitada. De acordo com Daniel Pennac (2011), a magia da leitura se perde quando o livro deixa de ser “vivo”, quando a narração ao pé da cama, na infância, passa a ser leitura obrigatória do programa escolar.

O trabalho com dramaturgias juvenis apresenta-se como mais uma das tentativas de resgatar o leitor jovem e encontrar formas alternativas de propor a leitura e o teatro dentro e fora da escola. E se o gosto pela leitura está vinculado ao interesse do leitor pelo texto (PENNAC, 2008; LARROSA, 2003, PETIT, 2013), pensando nos jovens, é fundamental que professores e artistas conheçam essa literatura e as disponibilizem em suas ações.

---

15 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8ZkCia50ZmQ> acesso 06/04/2019.

## REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução Carmem Cacciacarro, São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA [www.planalto.gov.br > ccivil\\_03 > leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis).

BRASIL. Estatuto da Juventude – EJ [www.planalto.gov.br > CCIVIL\\_03 > \\_Ato2011-2014 > Lei](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/Lei).

CERRILLO TORREMOCHA, Pedro. C. (2015). *Sobre la literatura juvenil*, Verba Hispanica, No 23, Universidad de Ljubljana, págs. 221-228.

DAYRELL, Juarez. *O jovem como sujeito social*. Revista Brasileira de Educação [on line] 2003, n.24, pp.40-52. ISSN 1413-2478.

KOUDELA, Ingrid. & JÚNIOR, José.S. de A. (Org). *Léxico de Pedagogia do Teatro*, São Paulo, Perspectiva, 2015.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE, 2003.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. São Paulo. L&PM POCKET, 2011.

PETIT, Michel. *Leituras. Do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

REYES, Yolanda. As fronteiras incertas da literatura...juvenil? In. *Ler e brincar, tecer e cantar – Literatura, escrita e educação*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante. Cinco lições sobre emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RUIZ, Julián Montesinos. El valor literário y didáctico de la Literatura Juvenil em la Educación Secundaria Obligatoria. In. *La Educación Lingüística y Literaria em Secundaria*, Murciaeduca, 2017. <https://teleformacion.murciaeduca.es/mod/resource/view.php?id=3488> Acesso em 26/10/2019.

SERZEDELLO, Tuna. *Rolê*. São Paulo. Editora Giostri, 2016.

SOUZA, Candida; PAIVA, Ilana L. *Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real*. Estudos de Psicologia, 17(3), setembro-dezembro/2012, 353-360. ISSN (versão eletrônica): 1678-4669.

VIDOR, Heloise. B. *Literatura e process drama: (re) criando possibilidades*. Educ. rev. [online]. 2018, vol.34, n.67, pp.105-120. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.56115>.

VIDOR, Heloise B. Sobre alguma rede a tramar...entre teatro, escolas e universidade. In. NOGUEIRA, M. P. [et all] Org. *Pedagogias do Desterro - práticas de pesquisa em Artes Cênicas*. São Paulo: Hucitec, 2020;

VIDOR, H. B., BISCARO, B. Coro dos Maus Alunos – notas de um processo de montagem. In. *Revista Urdimento* v.1, n.34. Florianópolis: Programa de Pós-graduação em Teatro/PPGT/UEDESC, mar./abr.2019, p.06-18.

\_\_\_\_\_. *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário*. São Paulo: Hucitec, 2016.

# FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o conceito de amorosidade na teoria de Bakhtin e Círculo

*Nelita Bortolotto  
Nívia Barros Escouto*

## INTRODUÇÃO

No campo em que se configuram os desafios da educação infantil, a arte literária, podemos dizer, não se apresenta em nada frugal, diligenciando inevitável regresso ao tema. Isso porque calha à educação escolar, justamente, a responsabilidade de engendrar a tensa costura entre universos da vida cotidiana e da cultura de onde germina a arte literária.

O intercurso vida e arte na cultura de uma criança não inicia necessariamente em espaços institucionalizados, disso somos sabedores. Ele é, com efeito, derivação de convívio sociocultural amplo do qual a criança participa, direta ou indiretamente, no acontecimento social da comunicação humana. É certo que, em se tratando de crianças, o convívio mais imediato se dá nas esferas da vida privada (familiares ou outros que zelem pelo cuidado). Se, por um lado, isso é um fato, por outro, as instituições educacionais têm encargos importantes nesse seguimento que é de acesso a campos da cultura, em virtude de recair sobre elas a responsabilidade de, no complexo quadro dos diálogos culturais, formular ações que qualifiquem a formação humana na arte literária, o que, para muitas crianças, tem representado a única possibilidade de acesso à leitura literária ou, quiçá, de avultar seu repertório cultural.

Posto isto, neste trabalho propomos, no domínio da palavra literária e com base em pressupostos da teoria

dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin e seu Círculo, figurar a força das relações dialógicas do encontro eu-outro, na confluência entre discursos da vida cotidiana e da arte literária, perscrutando associadamente um evento pedagógico de ação conjunta entre docente e crianças de um a dois anos de idade de um Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) do Estado de Santa Catarina<sup>1</sup>, quando mira a formação do leitor de literatura.

## PALAVRA HUMANIZADA NA RELAÇÃO EU-OUTRO

Ter em conta a palavra (signo verbal) como arte verbal, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, requisita o entendimento de ser ela produção cultural de natureza social, dialógica, histórica e ideológica. Como diz Volóchinov (2019) – integrante do Círculo –: “O enunciado literário, isto é, uma obra literária, é tão sociológico quanto um enunciado cotidiano real.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 265). O que nos reconduz à concepção de linguagem consentida entre participantes do Círculo, qual seja, de ser sua efetiva realidade “*o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.*” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 210, grifos do autor). Logo, por esse horizonte conceitual, sob o qual conformamos a linguagem literária – qual seja, na conjuntura da relação eu-outro –, firma-se uma dimensão cronotópica (tempo-espço) e de valor axiológico (julgamentos/avaliações), na existência social, situada.

---

1 O episódio exposto neste trabalho, no qual figuram a professora e as crianças, é derivado da pesquisa de mestrado de Escouto (2013) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, sob a orientação da Professora Doutora Nelita Bortolotto. A investigação foi desencadeada mediante estudo de caso em turma de crianças de 1 a 2 anos de idade de uma instituição de Educação Infantil de Santa Catarina.

Vida (realidade em si) e arte (cultura), portanto, se interpenetram no agir dos sujeitos (ética), no acabamento que o sujeito se lhe dá (estética).

Estendendo um pouco mais o pensamento dos teóricos do Círculo, de ser a linguagem um fenômeno constituído na e pela interatividade eu-outro, ao ser provocado pela palavra de um locutor, o respondente apresenta sua contrapalavra, reage diante dela, mesmo que seja em pensamento (eu-para-mim). Somente diante da compreensão do outro o sentido se institui, portanto, na e pela palavra não-indiferente.

Interagir é agir com o outro; é fazer parte de um encontro dialógico. A propósito, nem mesmo a consciência pessoal passa impune à fundação dialógica, dado ser esta “essencialmente plural. [...] Não é outro *homem* que permanece objeto da minha consciência, é outra consciência no gozo dos plenos direitos que está ao lado da minha e só em relação à qual minha própria consciência pode existir.” (BAKHTIN, 2003, p. 342-343, grifo do autor). Trata-se de encontro de singularidades, de relação entre sujeitos, como dito, entre consciências e vozes em equipolência, onde afloram diferentes valorações enunciativas, diferentes entonações (juízos/avaliações). Destarte, podemos dizer que Bakhtin e o Círculo, ao teorizarem sobre a linguagem (enunciado), testemunham a relação dialógica, testemunham a relação alteritária (constituição mútua), ou seja, de esta transcorrer entre sujeitos singulares, que podem, ao interagir, estar em acordo ou desacordo quanto ao que é posto em diálogo. Esse ato do encontro eu e outro (não eu) é ato de amorosidade, visto que cada qual legitima o outro como diferente si, independente de se tratar de encontro cujas relações dialógicas sejam sustentadas por amabilidades ou animosidades. A amorosidade faculta refinamento de escuta correspondente aos centros de valor do eu e do outro, faculta qualificar esse tempo em



escuta não inflexível, mas generosa, faculta tempo de escuta diligente que dignifica relações humanas porque interessada na palavra do outro, como outro, compondo “a plenitude da diversidade” (BAKHTIN, 2010, p. 129). Decorre dessa concepção, por conseguinte, potente humanização afirmada. É desse modo medular que Bakhtin pronuncia sua tese alteritária sobre amorosidade:

Somente um amor desinteressado segundo o princípio “não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo”, somente uma atenção amorosamente interessada pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo. [...] O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado, esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade. (BAKHTIN, 2010, p. 128-129)

Ao prosseguir nesse raciocínio, vêm-nos à memória duas passagens de escritos de Bakhtin quando reporta:

[...] pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2003, p. 294, grifos do autor)

Em outra passagem da mesma obra:

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). (BAKHTIN, 2003, p. 379)

Atuar com vozes *alheias* ou *próprias alheias* é realidade da criança oportunizada em sua vida cotidiana. Como ser social, tem acesso a outras vozes, a outros enunciados; todavia, galgar voz *própria* envolve consciência das vozes do(s) outro(s) que perfilam em enunciados no evento da comunicação dialógica humana, envolve a consciência de sua própria voz. A literatura, nessa contingência, ganha força nas experiências discursivas da criança pela possibilidade de diálogo com outras vozes sociais da cultura humana (multissemioses). O ato de ler livros literários mediante múltiplas semioses em meio aos multimeios disponíveis favorece, em grande medida, a construção de conhecimento discursivo, a consciência discursiva de si, do outro; é terreno propício à compreensão da (co)existência de distintas vozes nos enunciados reais e na ficção. A partilha da leitura, o ler para o outro, o ler com o outro, a escuta interessada, ampliam o repertório literário da criança pela experimentação de diferentes matizes de sentido e ideologias refletidas e refratadas.

## CRIANÇA E LITERATURA EM UNIVERSO MEDIADO – UM EPISÓDIO

Em se tratando da inserção da literatura na Educação Infantil, abre-se a possibilidade de a criança apreender o movimento das narrativas literárias, o movimento das múltiplas linguagens ali presentes, explorar e interpretar os elementos simbólicos de diferentes ordens, o caráter artístico da literatura, instigar o imaginário pelo encontro com a “voz” do outro (adulto, por exemplo), com a “voz” objetificada em arte verbal (autor-narrador-personagens), de vivenciar o papel de intérprete de narrativas, mas sobretudo de ousar (re)criá-las.

Como formador de leitores, o docente que atua com crianças de um a dois anos ocupa posição privilegiada ao ser ponte entre a palavra da criança e aquela que circula na prática social (privada ou pública), ou aquela que fará circular na escola mediante escolhas literárias que privilegia. Este público, diga-se, se relaciona, sobremaneira, com a esfera literária mediante balizas do outro, à medida que este outro oportunize modos de interagir com a literatura. Nesse caldo conflui a pluralidade de discursos procedentes das experiências singulares das crianças com vozes da esfera literária, bem como procedentes de laços discursivos de outra natureza empreendidos entre adulto(s) e criança(s), e destas últimas entre si com o livro, estreitando a cumplicidade dialógica na ação concreta da leitura literária. Por seu turno, a criança, de modo imensurável, manifesta possibilidades de comunicação com o outro com o qual vivencia experiências discursivas. Nesse expediente engenhoso dos enunciados dados e novos a criança vai constituindo formulações estéticas suscitadas pela literatura, pois, como diz Bakhtin (2003), à palavra

(compreendida como enunciado) nunca basta uma consciência, uma só voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra.

Nesse processo, a palavra viva personifica-se na e pela relação dialógica eu-outro, que lhe é inerente; ela não perde seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que a integraram; ou a reacentuaram, a reafirmaram. Resulta daí que atos sociais de leitura de adultos-docentes fomentam apropriações (possíveis) desses atos por parte das crianças de pouca idade. Formar o leitor literário no contexto da educação infantil é dar condições para que a criança participe da grande cadeia discursiva da humanidade ao construir também, nesse espaço formal de educação, sentidos e significados em sua caminhada de leituras literárias. Como expressa Reys (2017):

[...] o período mais fértil para a aprendizagem da literatura é a primeira infância: porque essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona, desde pequenos, a trabalhar com as palavras para habitar mundos possíveis e para operar com conteúdos invisíveis é parte de nossa bagagem simbólica. (REYS, 2017, p. 48)

E continua:

[...] na primeira infância e também diria que durante todo o período infantil, ou talvez até mesmo mais tarde, a leitura é um trabalho de parceiros e o adulto é por excelência o texto da criança, porque empresta voz, rosto e abrigo para que ela possa se ler. Basta olhar para os movimentos dos leitores iniciantes: seus olhos oscilam, continuamente, do livro para o rosto do adulto: a voz, a cara e o corpo do adulto são o cenário onde a história que a criança escuta olha e sente, projeta-se e se atualiza. E enquanto palavras fluem, a criança sente a vida fluir nessas páginas,

nessa voz que conta. (REYS, 2017, p. 49)

Na mediação entre adulto e crianças e destas últimas entre si, estas geram (ou poderiam gerar) genuínas estratégias para estreitar laços de cumplicidade dialógica tanto com o adulto (professor) como entre colegas no evento da leitura mediada. Um desses momentos de cumplicidade flagrados por Escouto (2013) em turma do G2B, crianças são convidadas pela professora à escuta da leitura do livro pop-up<sup>2</sup> *Animais da Fazenda* (REASONER, 2008). No entanto, o que desejamos destacar do momento flagrado por Escouto (2013) é a valoração da amorosidade no processo de dialogia eu-outro em momento de leitura mediada com a palavra alheia, minha-alheia, perspectivando a palavra própria no acontecimento das relações de alteridade, encarnado pela tessitura de pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin.

Episódio:

A professora vai mostrando para as crianças o livro e fazendo perguntas com base no vivido com as crianças em sala, sobre os animais e o que está no livro. Ela não lê o que está escrito, mas junto com as crianças, cria um diálogo voltado às características dos animais que aparecem no livro, como veremos a seguir, acompanhando o diálogo travado entre professora e crianças, em sala:

---

2 Sara Reis da Silva, em artigo, explica: “A literatura de potencial recepção infantil contemporânea tem vindo a sobressair pela pluralidade de forma(tos) verbo-icónicos e gráficos dos objectos que a compõem. Com efeito, a exploração das possibilidades estéticas, muitas claramente experimentais, que este universo criativo tem proporcionado resulta na publicação de volumes que se distanciam do modelo tradicional do livro. Começa a ser cada vez mais frequente a edição de livros pop-up, livros pull-the-tab, livros-túnel, livros-escultura ou livros-jogo, por exemplo.” (SILVA, 2016, p. 426).

G.: “galo, galo”

Professora: Viu que lindo!

G.N.: “esse io” (balbucio)

Professora: É a casa dele, oh, ele dorme lá dentro.

Professora: Senta senão os **amiguinhos** não conseguem ver lá de trás.

G.N.: “olha o papá”.

JVS.: “oh”

Professora: É o papá dele. Oh! viu, vou mostrar outro **bichinho** que tem na fazenda agora. Vamô ver qual é? (Ela faz uma expressão de suspense). Tem um bicho bem bonito agora. Olha só, quem é esse **bichinho**?

J.: “**bichinho**”

J.V.S.: balbucia algo como oxa.

Professora: É o porco!

Criança: “poco, poco”

Professora: Como que o porco faz?

J.: “poco faz”

J.: o pé, o pé

A professora repete a pergunta e imita o ronco do porco.

J.: “poco faz rrrrrrrr”

Professora: Cadê os **olhinhos** do porco?

Professora: Ah (Espanto)

J.V.S. aponta no livro e diz: “Tati, ó”

Professora: E as orelhas? Cadê as **orelhinhas** do porco?

[...]

[Episódio 11111-V1] (ESCOUTO, 2013, p.156-157, grifos nossos)

A professora criou paulatinamente com as crianças uma narrativa demarcada pelo diálogo contingente de sua parte e das crianças. Como resultado, novos sentidos “saltaram” do evento da leitura, na feição pop-up<sup>3</sup>, sem

3 Não houve por parte da docente preocupação em ser fiel à narrativa de Reasoner (2008).

turnos estabilizados, sem hierarquia de vozes, em contínuo movimento entre palavras, que se exteriorizam “de boca em boca”.

Chamou-nos atenção o volume de ocorrências e o expressivo valor que a professora dava ao uso de palavras no diminutivo entoando-lhes valor afetivo ao valer-se do sufixo “-inho /-inha”. Comumente o uso dos hipocorísticos preserva tal conotação afetuosa, mas nem sempre, podem também ser marca de ironia, sarcasmo, escárnio etc. , caso último, por certo, que não se aplica aqui. A evocação, por parte da professora, de valores afetuosos pelo uso de hipocorísticos é indubitável e nos leva a interpretar que tal engenho discursivo se deva, em muito, ao uso reconhecido dos hipocorísticos por familiares ou pessoas responsáveis pela criança nessa faixa etária em ambientes de caráter privado (no caso exemplar: para amigo/amiguinho; bicho/bichinho; olho/olhinho etc.). A criança repete o modo como a professora se refere aos animais, todavia a repetição por parte da criança ganha o sentido da reafirmação de um dito, de concordância, de reconhecimento de algo que proporciona agradabilidade. Pela narrativa *Animais da Fazenda* a professora acaba convertendo o encontro eu-outro (professora/crianças; criança/criança; autor-narrador/herói/leitor) valorado pela amorosidade, ao recorrer à memória afetiva das crianças ao modo de familiares e muitos cuidadores ou responsáveis pela criação desses infantes referirem-se a elas (corpo/corpinho; pé/pezinho; mão/mãozinha etc.). Como Bakhtin (2003) registra:

Partindo de dentro de si mesmo, sem nenhuma mediação do outro que ama, o homem nunca conseguiria falar a seu próprio respeito na forma e nos tons hipocorísticos [...] é de dentro mim que eu menos vivencio a minha “cabecinha” ou minha “mãozinha”, mais propriamente a “cabeça”, eu ajo precisamente com a “mão”.

Na forma hipocorística só posso falar de mim em relação ao outro, exprimindo através dela a atitude real desejada do outro para comigo.” (BAKHTIN, 2003, p. 47)

Arte e vida, nesse caso confluem na enunciação (valorada) em sua forma e sentido partilhados entre professora e crianças marcados pelo uso dos hipocorísticos no diálogo da leitura mediada.

O afeto, essa sensação agradável apreendida pela criança nas relações cotidianas íntimas com vivência de uso dos hipocorísticos, compõe astuciosamente sentidos que a docente agrega de suas próprias experiências passadas para (inter)agir com seus interlocutores (as crianças) no evento da “leitura narrada” – no caso, um inventário de referências a nomes de animais e características, preterindo a leitura ou contação da narrativa em favor da menção a personagens em sua individualidade –, ciente que estava a docente de estabelecer compreensão ao que era verbalizado por ela às crianças. Todavia, nem sempre esta é uma máxima válida para todas as crianças. Há aquelas que não vivenciam a afetividade em esferas sociais de ordem íntima, o que não obstaculiza, em grande medida, o uso de hipocorísticos com tal valor axiológico afetivo, em razão de ser oportunidade desse tipo de vivenciamento, seja pela voz do adulto-docente ou de colegas com os quais partilha essa experiência diversa.

Bakhtin (2003) fala da amorosidade nesta fase de vida para argumentar que somos constituídos pelo outro, pela voz do outro, pelos sentidos do outro desde nosso nascimento, e vamos tomando consciência de nossa própria voz em um processo de amorosidade, de escuta do outro como outro, um processo de constituição mútua de sujeitos singulares. A arte literária é um desses caminhos de vivência de vozes outras, de escuta amorosa possível, de diálogo.



## PALAVRA-CÚMPLICE NA FORMAÇÃO DO LEITOR DE LITERATURA

No plano da formação do leitor de literatura – feito que vem fomentando nossa escrita –, na interação adulto e criança de pouca idade, o adulto abraça posição determinante, já que, pelas escolhas pedagógicas que efetiva no cotidiano letivo, representará a possibilidade de esse público dar sentido à estética literária, a essa produção cultural que é a literatura. O caminho é desafiador, bem o sabemos, mas compromisso necessário à aprendizagem e ao desenvolvimento das potencialidades das crianças com a palavra figurada, objetificada, palavra-arte; palavra-cúmplice na formação do leitor de literatura.

A interação das crianças com os livros não está, como vimos comentando, dissociada do lugar que o adulto-leitor ocupa na formação de crianças leitoras.

Reys (2017), em correspondente pressuposto, afiança:

Assim como se ensina e se aprende os números, as vogais e as competências semânticas é possível “ensinar” a experiência essencial da literatura: isto é, o seu poder para revelar significados ocultos e segredos; sua capacidade de nos fazer sentir, emocionar, comover, movendo-nos com as palavras do outro. Com as palavras que se tornam “nossas”. (REYS, 2017, p. 49)

O papel do outro (interlocutor) no processo de ensino e aprendizagem de crianças não comporta mediação ingênua, mas mediação implicada, não-indiferente, insistimos, nos campos da cognição (conhecimento), da estética e da ética.

Na concretude da interação eu-outro os sentidos (refratados) se alargam, avolumam face às escolhas discursivas postas em circulação no ambiente escolar em

plena tensão entre o dado, o (re)conhecido, e criado, o novo.

A possibilidade de interagir com as palavras dos outros que escrevem, leem literatura para ela, criança, leva-a à apreensão desses atos sociais entre outros desse domínio artístico.

Ainda que o diálogo trazido aqui viva o inacabamento dos sentidos, atentamos que formar o leitor no espaço da educação infantil é dar condições à criança para nutrir o encontro eu-outro em sua caminhada de leituras literárias, é “desmedir” o cotejo entre palavras e seus possíveis sentidos; é “desmedir” esforços ao acesso à estética verbal, apropriando práticas culturais pela aliança entre vida e arte. Afinal, “Ser significa *conviver*. [...] Ser significa ser para o outro e, através dele, para si.” (BAKHTIN, 2003. 141, grifo do autor). Como lembra Bortolotto (2015), absolutizar a figura do eu ou a figura do outro “é um ato de desamor”, pois é a diferença que nos constitui como seres singulares; “um ato de amor afirma a compreensão criadora, afirma o diálogo”, afirma o encontro alteritário, a reciprocidade discursiva – sobretudo, afirma o humano do homem social (BORTOLOTTI, 2015, p. 588).

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BORTOLOTTO, Nelita. *A palavra viva na escola: teoria e prática social na educação*. In: Grupo ATOS e outros. III EEBa – Encontro de Estudos Bakhtiniano. Amorização: porque falar de amor é um ato revolucionário. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

ESCOUTO, Nivia Barros. *A formação do leitor-literário na Educação Infantil: a interação da palavra da vida cotidiana com a palavra literária*. 196 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

REASONER, Charles. *Animais da fazenda*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

REYS, Yolanda. O triângulo amoroso (Tradução de Raquel Lopes). In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel. *As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

SILVA Sara Reis da. *O livro-jogo na literatura para a infância: brincar às/com as histórias*. CONFIA. International Conference on Illustration & Animation Barcelos. Portugal. June 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55642049.pdf>. Acesso

em: 2 maio 2021.

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

## EM DEFESA DO LETRAMENTO LITERÁRIO: *à la recherche de la littérature perdue*

Hércules Tolêdo Corrêa

“Não se ensina literatura: [...] a literatura, ela mesma, é que ensina.” (GAGLIARDI, 2014, p. 341)

A epígrafe acima mostra a conclusão a que chega o professor e pesquisador da Universidade de São Paulo, Caio Gagliardi, em ensaio crítico no qual discute as finalidades do ensino da literatura. O ensaísta se vale de uma estratégia pouco comum no gênero da publicação, uma vez que incorpora ao seu discurso trechos de cartas produzidas pelos seus alunos em atividade proposta em sala de aula. Dizemos que o ensaísta incorpora esses trechos uma vez que os cita no corpo do artigo, utilizando o itálico e a nota de rodapé, mas procurando amalgamar essa citação ao seu próprio discurso, explicitamente polifônico, e não em forma de citação tradicional de *corpus* coletado e analisado em pesquisa. Publicado no dossiê “Literatura e ensino” da revista *Remate de Males*, o título do artigo “Ensinar literatura: a que será que se destina?” retoma também intertextualmente a conhecida composição de Caetano Veloso, “Cajuína”, a fim de refletir sobre os objetivos do ensino da literatura na educação básica. Para o professor e ensaísta,

O que a literatura ensina não se pode descrever como mera transferência de conhecimento. Não se trata de um conteúdo mensurável, e sim de uma vivência potencialmente depuradora da atenção, da percepção, da consciência, da reflexão e dos afetos. Mais próxima, portanto, de uma

experiência transformadora do que de uma disciplina propriamente dita, a literatura, ela mesma, é que ensina (GAGLIARDI, 2014, p. 341).

Roland Barthes, na sua célebre palestra de ingresso no Collège de France, para a cadeira de semiologia literária, que foi publicada com o simples e ao mesmo tempo certo título de *Aula*, advoga que, se por alguma catástrofe ou algo assim todas as disciplinas precisassem desaparecer dos currículos, restando a possibilidade de que apenas uma se mantivesse, essa disciplina deveria ser a literatura, porque nela estão todos os conhecimentos necessários ao homem.

Embora um pouco longa, é fundamental apresentarmos aqui a citação do semiólogo, desculpando pela ousadia de resumir suas palavras anteriormente:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (*Robinson* passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis - insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante

à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas - que sabe muito sobre os homens. O que ela conhece dos homens, é o que se poderia chamar de grande estrago da linguagem, que eles trabalham e que os trabalha, quer ela reproduza a diversidade dos socioletos, quer, a partir dessa diversidade, cujo dilaceramento ela resente, imagine e busque elaborar uma linguagem-limite, que seria seu grau zero. Porque ela encena a linguagem, em vez de, simplesmente, utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico mas dramático. (BARTHES, 2009 [1977], p. 9-10)

É muito importante frisar que a argumentação acima, acerca de que “a literatura nos ensina algo” foge da concepção de literatura como utilitária e/ou pedagógica, pois se pensa num conhecimento subjetivo proporcionado pela experiência da leitura literária, “ao adentrar a mente de um eu lírico ou de um narrador, vivo, por instantes, uma vida que não é minha e, ao deixá-la, saio transformado e conhecedor de singularidades humanas que me escapavam por completo (GANANÇA incorporado<sup>1</sup> por GAGLIARDI, 2014, p. 340), e como observa Barthes, “a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de

---

1 Utilizamos aqui o termo *incorporado* devido à maneira como Caio Gagliardi constrói seu artigo, incorporando a ele trechos de cartas escritas por seus alunos como atividade de sala de aula a respeito do ensino de literatura.

alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas - que sabe muito sobre os homens” (BARTHES, 2009, p. 9).

Sabemos que o nome do ensaísta búlgaro-francês Tzvetan Todorov sempre esteve associado ao estruturalismo, corrente teórica que pressupunha a análise do texto em si, na sua imanência. Entretanto, com o passar do tempo, Todorov encontra outros caminhos em seu percurso profissional. No seu livro *A literatura em perigo* (TODOROV, 2010), lá pelas páginas finais, menciona: “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do humano.” (TODOROV, 2010, p. 92-93).

Nas palavras do teórico, “ensinamos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma” (TODOROV, 2010, p.31). Assim, afasta-se em aulas de literatura (principalmente nos níveis mais avançados de ensino da Educação Básica e nas graduações) do texto e, mais ainda, da leitura desse texto, a experimentação literária, para se dedicar a estudos históricos da literatura ou de correntes críticas. Se se focasse o ensino no estudo das obras literárias, poder-se-ia ir além, encontrando um sentido que permitisse compreender melhor o homem e o mundo:

A análise das obras feitas na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras – pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos (TODOROV, 2009, p. 89).

Sempre bem lembrado pelos defensores da literatura na escola, o sociólogo e crítico literário Antonio Candido



(2011[1988]) também deu sua grande contribuição para o ensino da literatura, quando advogou para todas as pessoas o “direito à literatura” como um bem inalienável, incompressível, assim como o alimento, a moradia, o vestuário, a saúde, a liberdade individual. Para Candido, a literatura é “o sonho acordado das civilizações” (CANDIDO, 2011 [1988], p. 177). Tomando a literatura num sentido bem amplo, a necessidade da fabulação, o sociólogo afirma não haver povo que possa viver sem ela, sem se desvencilhar das amarras do cotidiano, a maior parte das vezes muito constritivas. A ficção, a poesia e a dramaturgia constituem uma espécie de “fuga saudável” da dura realidade com que temos de lidar diariamente.

Em outra palestra que deu origem a artigo publicado numa edição da *Remate de Males* em 1999, intitulado “A literatura e a formação do homem”, Candido explicita como vê a questão da perspectiva educativa da literatura:

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram:

expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos (inclusive fazendo edições expurgadas de obras-primas, como as denominadas *ad usum Delphini*, destinadas ao filho de Luís XIV).

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta (CANDIDO, 1999, p. 84).

Claro está que o eminente professor e crítico literário não vê a literatura como instrumento utilitário, para ensinar alguma coisa a alguém, como pretendem obras de cunho meramente mercadológico, sem valor estético ou de caráter estético duvidoso, que querem, por exemplo, ensinar a cuidar da higiene do corpo ou respeitar os animais e o meio ambiente, em obras endereçadas a crianças nos anos iniciais de escolarização.

Todas as quatro citações, de renomados professores e ensaístas, brasileiros e estrangeiros, relacionam esses dois termos, “literatura e ensino” que, acredito, expressam uma relação mais saudável e produtiva para a expressão do que “ensino de literatura”. Tratar das complexas relações entre **ensino** e uma **forma de manifestação artística** com longa trajetória na história da humanidade, como é o caso da literatura (lembramos aqui da epopeia de *Gilgamesh* (século VII a. C.), registrada nos tabletes de argila dos sumérios, das histórias de *As mil e uma noites*, narradas pela lendária Sherazade e das epopeias atribuídas a Homero, na Grécia Antiga, a *Odisseia* e a *Iliada*, e o ensino (também uma prática bastante antiga, de que se tem notícia, por exemplo, por meio dos *Diálogos* entre os filósofos Sócrates e Platão), parece-nos mais interessante do que pensar em “ensino de literatura”, uma prática que se constitui com o modelo escolar mais tradicional tal qual o conhecemos hoje: escola dividida em

níveis, séries e ciclos, com currículos em torno de disciplinas, dentre as quais a *famigerada* (e aqui buscamos pelo menos dois sentidos possíveis para esse adjetivo) literatura. Vale a pena um parêntese para explicar o que queremos dizer quando usamos a palavra *famigerado*.

Título de um importante conto de Guimarães Rosa, que narra o encontro em um valente jagunço com um “homem das letras”, à procura do sentido para uma alcunha que lhe deram, esse conto me ensinou, quando o li na graduação, nos idos de 1988, quando fiz uma disciplina exclusivamente sobre a narrativa rosiana, que o sentido que primevo da palavra *famigerado* é de “quem tem fama”, seja ela boa ou ruim. Só depois de um tempo essa palavra começou a ser usada principalmente (quando não apenas) como “quem tem má fama”, reservando-se a “boa fama” para palavra como “afamado” ou “famoso”. Na narrativa rosiana, o douto homem das letras usa da artimanha de dizer para o jagunço apenas o sentido positivo da palavra. Não mentiu, apenas omitiu. Assim, todos ficaram felizes e evitou-se uma tragédia. Creio que, agora, meu nobre leitor e minha nobre leitora (à maneira de Machado de Assis), já sabem bem por que usei a expressão “famigerada literatura”.

Se para os estudiosos importantes acima citados a literatura goza do maior prestígio e relevância, bem como para nós, também estudiosos mas não tão importantes, professores de literatura em cursos de Letras e Pedagogia (meu lugar de fala neste momento), para nossos alunos, da graduação ou da pós-graduação, a literatura pode não ter o mesmo valor, a mesma importância, a mesma relevância, o mesmo charme, o mesmo fascínio. Usei todos esses substantivos abstratos porque quero mostrar ao leitor e à leitora, de forma clara e peremptória, que concordo bastante com meus digníssimos mestres famosos, citados e recitados acima!

Sabemos bem do fascínio que os jovens têm hoje pela

tecnologia. Não apenas os jovens. Com meus 56 anos de idade, 36 anos na lida profissional, 30 deles atuando no magistério em seus diferentes níveis, mas 29 no magistério superior (infelizmente, minha experiência na sala de aula da educação básica foi muito pequena, mas volto a ela sempre, na condição de orientador de dissertações e teses cujos dados ali são coletados e também na condição de extensionista ou simplesmente interlocutor de crianças e jovens), também eu sou fascinado por *laptops*, *tablets* e, o mais importante de todos, neste momento, o *smartphone*. Com isso, surge a pergunta: A tecnologia (digital) é uma forte concorrente para a literatura, hoje em dia? A resposta não é apenas “sim” ou “não”. Explico-me um pouco mais.

Há muitos usos que fazemos, todos, não apenas crianças e jovens, das tecnologias digitais, das redes sociais, dos dispositivos móveis de comunicação e informação, que escapam dos princípios básicos da literatura, quais sejam, textos produzidos com objetivo estético, sejam em prosa ou verso; parâmetros de qualidade verbi-voco-visual; legitimação de especialistas; prestígio acadêmico. Porém, podemos citar um sem-fim de práticas cotidianas mediadas pela tecnologia que muito promovem e incitam a formação do leitor (do leitor dos meios digitais mas também do leitor do impresso). Citemos algumas delas, mais próximas da minha própria prática.

Por meio de interações com colegas de trabalho, professores universitários de diferentes áreas e campos do conhecimento, em grupos de *WhatsApp*<sup>®</sup> ou mesmo em conversas privadas, compartilhamos leituras de livros de literatura. Essas interações, ao permitirem que eu converse quando eu quiser e puder com amigos que estão em diferentes partes do mundo, da “cidadezinha qualquer” em que nasci, no meio das montanhas de Minas Gerais, até os amigos que fiz quando participei de um estágio pós-doutoral em Toronto, no Canadá, estamos sempre falando de nossas leituras e, além delas, de outras práticas

culturais, como nossas viagens, os filmes e séries a que assistimos cotidianamente nas plataformas de *streaming*, principalmente a partir de março de 2020, quando nos vimos tolhidos de sair de casa e vimos as casas de espetáculo, teatros, cinemas e museus fecharem suas portas. Essas interações levam quase sempre à procura de livros impressos para leitura, sejam eles literários ou não. Vejamos bem: estão ali também os literários. Ademais, o conceito de literatura se ampliou e se modificou bastante nas últimas décadas. Não temos espaço aqui para refletirmos profundamente sobre isso, mas basta dizer que grupos identitários mais ou menos excluídos da literatura, como produtores e consumidores, reivindicam seu lugar e mostram suas caras: indígenas, negros, mulheres pobres (vide, por exemplo, a catadora de papel e escritora Carolina Maria de Jesus). Não apenas o cânone está presente nas escolas e nas nossas vidas sociais. Além dos cânones estéticos tradicionais, surgem os cânones escolares (PAULINO, 2010 [1999]), ditados pelo mercado, com o assédio das editoras poderosas nas escolas da elite ou em busca dos programas governamentais que adquirem obras para as bibliotecas das escolas públicas ou até mesmo para oferecer diretamente aos alunos, como se vê em trabalho realizado pela Prefeitura de Belo Horizonte já há alguns anos, em que os alunos da educação básica recebem, anualmente, um *kit* literário para levar para casa, para uso de toda a família. Assim, na base de “uma coisa puxa a outra”, a partir de uma série indicada por um amigo, podemos nos interessar pelo livro literário no qual se inspirou. Uma canção da MPB que cita Maiakóvsky pode nos levar a querer conhecer o poeta russo. A sedutora *Capitu* digital (“poderosa.com”) de Luiz Tatit pode nos levar à leitura de *Dom Casmurro*. Uma viagem virtual a museus de todo o mundo pode nos fazer ter interesse pela literatura de Júlio Verne. Também uma exposição de fotografias de cidades medievais pode incitar nosso interesse de ler O

*nome da rosa*, por exemplo.

Voltando à questão central proposta para este texto: que mistérios guardam as relações entre literatura e ensino? Posto de forma mais prática: qual a melhor maneira de ensinarmos literatura, hoje em dia?

Rildo Cosson, em livro publicado há cerca de seis meses, traça seis paradigmas do ensino de literatura, a saber, moral-gramatical, histórico-nacional, analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário. A leitura e uma reflexão sobre a descrição analítica dos paradigmas apresentados nos deixam perceber a clara preferência do pesquisador pelo paradigma do letramento literário, vertente na qual ele tem atuado e assunto sobre o qual ele tem se debruçado nos últimos anos. No entanto, acreditamos que o livro lança luz e promove reflexões para aqueles professores que, sem saber o que fazer em sala de aula, acabam trabalhando de forma muito intuitiva. O professor com longo tempo de carreira pode identificar ali as diferentes práticas que já utilizou em suas experiências e o professor jovem, em formação ou recém-formado, tem ali um conjunto de informações que podem auxiliá-lo nas suas escolhas metodológicas, de forma mais consciente.

Também eu tenho trabalhado com a perspectiva do letramento literário, ou de uma educação literária (às vezes há diferenças teórico-metodológicas entre essas duas vertentes, outras vezes elas se aproximam bastante), e defendo, sempre, que o texto literário precisa estar sempre presente na aula de literatura. Em nenhum nível de ensino me parece saudável estudar/ensinar/aprender literatura só por meio de teorias, críticas e historiografias... tampouco apenas acessarmos trechos de obras, sem buscar os livros no seu todo: um romance completo, um livro de poemas, uma peça de teatro.

Portanto, a formação do professor de literatura para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

deve passar pelo conhecimento de obras representativas e diversas para o público infantil e adolescente, tanto os textos mais clássicos, que fazem parte da tradição para esse público (citamos apenas quatro exemplos, as narrativas de Monteiro Lobato e Lígia Bojunga Nunes, e a poesia de Cecília Meireles e Henriqueta Lisboa), quanto os contemporâneos. Essa formação também deve priorizar o conhecimento de estratégias para a formação de leitores e de aspectos que dão qualidade à obra literária. Nos últimos vinte ou trinta anos, tem sido publicada uma bibliografia sobre tais temas (estudos acerca da qualidade estética da obra literária nas vozes de autores, ilustradores e professores, estudos sobre ilustração e *design* do livro para crianças e jovens, reflexões acerca de políticas públicas de ampliação do acervo literário das bibliotecas públicas escolares). Essa é, basicamente, uma formação mínima desejada para os profissionais que irão atuar nesses níveis de ensino, dos 0 aos 10 anos, o profissional da Pedagogia.

Quanto à formação de professor que irá atuar com literatura nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o licenciado em Letras, julgamos pertinente e necessário o investimento em estudos sobre as correntes literárias e de crítica, do ponto de vista histórico, bem como de aspectos metodológicos mais aprofundados sobre ensino da literatura (os tais paradigmas do ensino de literatura, por exemplo). Não para que esse conhecimento seja repassado a esses níveis de ensino, mas para que possa fundamentar suas práticas de leitura literária na sala de aula ou a partir dela, nas recomendações de leituras extensivas, que não podem ser negligenciadas na formação do leitor literário.

Portanto, o foco do ensino da literatura, a nosso ver, deve ser a experiência de leitura literária mais até do que no próprio texto literário. Assim, também defendemos o letramento literário, que se configura como um processo sistemático de formação de leitores que ultrapasse as

etapas escolares. A formação de um leitor literário, conforme argumenta Graça Paulino, “significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 2010, p. 161-162). Portanto, promover o letramento literário significa trabalhar no sentido de proporcionar esse tipo de formação de leitor. Como isso pode ser feito? Basta que o professor leve um livro literário para a sala de aula? Basta mandar que o aluno leia um bom texto literário? Evidentemente que essa formação do leitor literário não é tão simples, não se baseia apenas em *mandar ler* ou, na melhor das hipóteses, *sugerir a leitura*. Conforme já defendemos no artigo “Letramento literário na escola” (CORRÊA, 2016, p. 59, ensinar literatura, para nós, é levar o texto literário para a sala de aula, é ler o texto literário para os alunos, é falar entusiasmado do texto literário, como o narrador de *Comme un roman*, de Daniel Pennac (1995). Tendo em vista o desenvolvimento das tecnologias digitais nos últimos anos, também sugerimos que os professores lancem mão de recursos, materiais e dispositivos que promovam a literatura na contemporaneidade, tais como canais de *booktubers*, *sites de fanfics e fandonas*, *fanzines*, livros eletrônicos/digitais. A tecnologia, longe de ser uma vilã, concorrente da leitura de livros, pode e deve ser vista como uma ponte para a leitura literária. Cinemas, teatros, museus, livrarias e centros culturais também são espaços que o professor, pode utilizar, ampliando dessa forma a sua sala de aula, para promoção do letramento literário.

Para encerrarmos, consideramos necessário explicar por que nos apropriamos de um dos mais importantes títulos da literatura francesa e universal, de Marcel Proust, no subtítulo deste nosso ensaio: *à la recherche du temps perdu/à la recherche de la littérature perdue*, optando, inclusive por trazê-lo na sua língua original. Buscar o tempo perdido é tomado, aqui, como o desejo que temos de



ver (re)nascer nas aulas de todos os níveis de ensino o livro de literatura (não apenas teorizar sobre a literatura, nas universidades, ou falar sobre livros, na educação básica) - e para além das aulas, em rodas de conversa, círculos de leitura e saraus literários -, e a discussão de uma literatura que nos emancipe, que nos transforme e, sobretudo, nos humanize, em tempos tão difíceis, com a onda de Covid-19 que assola o mundo desde o final de 2019 e que chegou ao Brasil, fortemente, no início de 2020, modificando sobremaneira nossas vidas e afetando, em consequência, nossas formas e práticas de ensino.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland.. *Aula*. Aula inaugural na cadeira de Semiologia Literária no Colégio de França. Tradução e posfácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2009 [1977].

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011 [1988]. p. 171-193

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Remate de Males* - Antonio Candido. Unicamp: IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária, 1999, p.81-89.

CORRÊA, Hércules T. Letramento literário na escola. In: CYRANKA, Lúcia F. de Mendonça e MAGALHÃES, Tânia Guesdes (Orgs.). *Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2016. p. 55-76.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Cortez, 2020.

GAGLIARDI, Caio. Ensinar literatura: a que será que se destina? In: *Remate de Males*, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 337-348, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635852/3561>, acesso em 19 de janeiro de 2021.

GANANÇA, João Henrique Lara. Trecho de carta/atividade acadêmica incorporado no artigo: GAGLIARDI, Caio. Ensinar literatura: a que será que se destina? In: *Remate de Males*, Campinas, SP, v. 34, n. 2, p. 337-348, 2014. Disponível em : <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/>

article/view/8635852/3561, acesso em 19 de janeiro de 2021.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG & Pelotas: EDGUFPEL, 2010. p. 154-166.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

# ENTRE O SILÊNCIO E A PALAVRA: com o livro de imagem nas mãos

*Daiane Ribeiro Paes  
Eliane Debus*

## INTRODUÇÃO

Desde muito cedo a criança inicia o seu processo de construção de conhecimento no contato cotidiano com aquilo que a rodeia, a princípio a partir daquilo que está próximo do seu contexto e, com os passar dos anos, a sua capacidade de compreensão amplia-se de acordo com os seus desejos e a sua necessidade. Isso é, quando a criança nasce já começa a expressar seus sentimentos e suas relações com os objetos que a cercam; antes mesmo de dominar a pronúncia de determinadas palavras, rapidamente descobre uma forma de manifestar o que pensa por meio de reações e gestos.

O universo infantil é permeado de situações fascinantes em que as linguagens se avivam e, muitas vezes, se sobrepõem: linguagem corporal, musical, teatral, literária, e é sobre esta última que deteremos a nossa reflexão. A experiência profissional de uma das autoras como professora de um grupo de crianças de dois a três anos de idade e a inquietação sobre as possibilidades de seu acesso à leitura literária, levou-nos a investigar as possibilidades do trabalho com o livro de literatura, em particular o livro de imagem. No diálogo entre as autoras, uma rede de saberes foi acionada para que pudéssemos colocar em ação estratégias que acionassem a experiência/vivência com o livro de imagem junto ao grupo de crianças.

Desse modo, este artigo apresenta pesquisa de

intervenção que buscou investigar as contribuições dos livros de imagens para a formação leitora de crianças de dois a três anos de idade em espaços educativos. A escolha desse gênero deve-se a dois motivos: 1) o entendimento de que sua construção constitui-se como objeto carregado de literariedade e possibilidades para inserir as crianças nas práticas sociais de leitura literária; 2) esses livros compuseram, entre os anos de 2008 a 2014, o acervo das instituições públicas de Educação Infantil por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Do conjunto dos livros do acervo, optamos pelos títulos *O Jornal* (2012), de Patricia Auerbach e *O Bocejo* (2012), de Ilan Brenman e Renato Moriconi, ambos pertencem ao acervo PNBE/Educação Infantil 2014.

A partir da escolha dos títulos realizamos uma proposta pedagógica, no período de outubro a novembro de 2015, totalizando três encontros, com um grupo de 20 crianças entre dois e três anos de idade. Para a escuta e registro dos dizeres das crianças utilizamos gravador e depois realizamos a transcrição. Desse modo, meninos e meninas se aventuraram na arte de narrar, utilizando livros de imagens que foram contados e recontados para e entre seus pares, outras crianças narradoras, e professora.

Neste espaço de escrita trazemos à tona reflexões sobre essa ação pedagógica, que se constituiu mais do que um relato de experiência, efetivando-se como ato de pesquisa da educadora-pesquisadora – investigando e descobrindo os caminhos de trabalho com o livro de imagem - e das crianças-leitoras -, questionando a construção narrativa – resultando no que agora é exposto.

## O ACERVO DO PNBE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O PNBE, vinculado ao Ministério da Educação e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), teve existência fértil entre os anos de 1997 a 2015. Criado em 1997 com o objetivo de distribuir obras literárias e de referência para as bibliotecas de escolas de Educação Básica, para estudantes e professores, oportunizou a um número imensurável de estudantes o contato com o universo literário e aos professores materiais de referência para o exercício pedagógico.

Três eram as ações desenvolvidas por este programa: 1) PNBE Literatura, que após avaliação, os títulos de literatura eram distribuídos às escolas, sendo de diferentes gêneros: prosa, verso, livros de imagens e livros de história em quadrinhos; 2) PNBE Periódicos, que depois de avaliá-los, os distribuía. Esses periódicos eram didáticos e metodológicos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; 3) PNBE do Professor, que buscava amparar a prática pedagógica do professor por meio de distribuição de obras de cunho teórico e metodológico (BRASIL, 2016).

Nosso olhar volta-se para a primeira ação, ou seja, os livros de literatura para a Educação Infantil, sendo necessário ressaltar que essa etapa da Educação Básica começou a receber o acervo do PNBE a partir de 2008, e como a distribuição se dava em anos intercalados, até 2014 ocorreram quatro edições (2008, 2010, 2012, 2014). Os livros foram selecionados, de 2005 a 2014, por equipe de professores, com a coordenação geral da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que os avaliava tendo como critérios de qualidade a análise textual, temática e do projeto gráfico:

A **qualidade textual**, que se revela nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil; a **qualidade temática**, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; a **qualidade gráfica**, que se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro: qualidade estética das ilustrações, articulação entre texto e ilustrações, uso de recursos gráficos adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita (PAIVA et al., 2008, p. 13).

Desse modo, a composição harmoniosa dos três critérios (qualidade textual, temática e gráfica) credenciava o livro como adequado e pertinente para participar do edital, e possivelmente viabilizando a sua entrada no espaço escolar, por meio do PNBE.

Gonçalves (2014), em sua pesquisa sobre a distribuição dos livros de imagem na Educação Infantil nos anos de 2008, 2010 e 2012, constatou que:

Nos anos de 2008 foram distribuídos sessenta (60) livros, sendo cinco (5) de imagens; 2010 foram distribuídos cem (100), sendo quinze (15) de imagens, e 2012 foram distribuídos cem (100), sendo quatorze (14) de imagens. No total dos três anos de distribuição foram enviados para as instituições de educação infantil trinta e quatro (34) Livros de Imagens (GONÇALVES, 2014, s./p.).

Ao realizarmos levantamento do acervo de 2014, constatamos que foram enviados 100 livros de diferentes gêneros para a Educação Infantil, sendo que dezessete (17)

eram livros de imagens. Seleccionamos dois desses títulos para vivenciar com as crianças a leitura coletiva dessas narrativas que, sem palavras, têm muito a dizer.

O acervo do PNBE, por certo, trouxe grandes contribuições, pois, por meio dele, a criança pode ampliar o seu repertório leitor, desenvolver aspectos da linguagem verbal, defender o seu ponto de vista a partir das temáticas das narrativas; no caso específico do livro de imagem, acrescenta-se a ampliação da relação com a imagem, ao apresentar as narrativas que trazem a história pela ilustração sem o texto escrito. Infelizmente, como destaca Spengler (2017), “A suspensão e corte do PNBE repete a tradição governamental histórica brasileira de descaso com a educação, afetando, prioritariamente, o acesso de crianças menos favorecidas aos bens culturais” (p.183).

## A LITERATURA PARA INFÂNCIA E OS LIVROS DE IMAGENS: A QUE SE LER ALÉM DAS LETRAS

O livro para crianças é um produto cultural marcadamente histórico vinculado ao “sentimento de infância” (ARIÈS, 1981) que se propaga no século XVIII, somente a partir desse período é que “começa a se pensar nas crianças como diferente dos adultos” (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAUJO, 2011, p. 80), com necessidades próprias. Desse momento em diante os livros para infância tornam-se instrumentos que auxiliarão as crianças na formação, ora de propagação de valores, normas de comportamento, de noções didático-pedagógicas até a dimensão contemporânea da fruição estética.

Nesse sentido, o mercado editorial, adaptando-se a cada tempo, dialogando a concepção de infância e o momento histórico, traz a público diferentes gêneros; e,



contemporaneamente, buscando primar pela qualidade, nesse grupo encontram-se os livros de imagem, que proporcionam aos leitores novas possibilidades de leitura que ultrapassaram o ler as letras.

Mas o que caracterizaria este tipo de livro que se dá a ler sem as palavras? De acordo com Luís Camargo, “livros de imagens são livros sem texto. As imagens é que contam a história. Os livros com pouco texto, em que o papel principal cabe à ilustração também podem ser chamados de livros de imagem”. (1995, p. 70). Comungamos com a concepção de Camargo, em particular aquela que traz o livro de imagem como aquele composto de narrativa sem a palavra. Segundo o estudioso o livro de imagem tem muito a dizer:

O livro de imagem não é um mero livrinho para crianças que não sabem ler. Segundo a experiência de cada um e das perguntas que cada leitor faz às imagens, ele pode se tornar o ponto de partida de muitas leituras, que podem significar um alargamento do campo de consciência: de nós mesmos, de nosso meio, de nossa cultura e do entrelaçamento da nossa com outras culturas, no tempo e no espaço (CAMARGO, 1995, p. 79).

O primeiro livro de imagem brasileiro, *Ida e Volta*, foi desenhado em 1969 pelo catarinense Juarez Machado e publicado em 1975 (CAMARGO, 1995, p. 71). Este livro, além de ser um marco na história dos livros para a infância, ainda hoje se destaca pelas suas singularidades. A narrativa tem início já na capa; a personagem é representada por pegadas humanas, sem, no entanto, ficar aparente, cabendo ao leitor acompanhar a trajetória narrativa dessa personagem que não se revela nem mesmo ao findar da história. Assim, esse livro provoca a curiosidade e a criança, adentrando no fantástico do narrado, imerge num campo de possibilidades que o imaginário se faz presente.

Os livros de imagens que hoje estão inseridos nas instituições de Educação Infantil têm como principal função a narrativa, as suas imagens não servem apenas para ilustrar as páginas, mas, num processo inventivo, dinamizam a função do leitor como narrador da história, possibilitando a criação e recriação de diferentes formas de ver e (re)interpretar a imagem do livro e o que é narrado pelas imagens.

Não significa que esse livro, que não tem texto e o narrado efetiva-se pela imagem, seja composto de narrativa de fácil leitura, pois, como afirma Faria (2004, p. 59), ela “pode ter um encadeamento muito simples, mas também, chegar a estruturas bem complexas, que exigirão do leitor, muita atenção para entender o desenrolar da história, suas sequências e cenas [...]”. Desse modo, a leitura desse tipo de livro nunca é única, ela se metamorfoseia de leitor para leitor, de leitura para leitura, assim, o mesmo livro de imagem que passar por mais de uma criança terá diferentes narrativas, como alertam Bulamarque, Martins e Araújo (2011), uma das características desse tipo de livro “é o efeito de deixar a interpretação aberta a seus leitores, uma vez que as imagens trazem em seu contexto, mensagens que serão vistas e compreendidas a partir da bagagem cultural de cada leitor” (p. 83). Não sendo única e assumindo um papel plural, a imagem, de acordo com Ana Paula Paiva, é “um registro visual e uma tradução do pensamento representacional. As imagens criam espaço na transmissão das ideias, assim como abrem espaço para que cada um – em seus acréscimos construa a imagem que vê” (PAIVA, 2014, p. 43).

A ilustração é um elemento de composição e, na maioria dos livros infantis, tem como principal característica entrelaçar o escrito com a sua representação ou reapresentação – não sendo só ilustrativa, mas reconfigura o conhecido – provocando o

imaginário do leitor. As ilustrações, por certo, chamam a atenção das crianças de imediato, além de se tornarem um caminho para os professores levarem o livro para as práticas educativas, e com ele ampliar o horizonte imagético das crianças pequenas. Antes mesmo das crianças utilizarem as letras e a escrita para se inserir no mundo letrado, elas já fazem parte dele utilizando os meios de visualização, como: desenhos, placas, símbolos, inseridas que estão nos protocolos e usos sociais da leitura e da escrita. Entre os artefatos culturais que trazem a imagem como fonte e que elas têm acesso está o livro de imagem.

Como já destacado, ele se caracteriza por não ter texto escrito e a imagem ser a única forma de contar a história, podendo servista por diferentes olhares e cada leitor tem a liberdade de criar a história que imaginar. “O leitor - criança conquista formas de ir acompanhando e até de enriquecer a história através de correlações e associações (mentais - visuais - orais - gestuais etc.)” (PAIVA, 2014, p. 47).

Dessa forma, os livros de literatura infantis, nesse caso os de imagem, contribuem para que as crianças pequenas se constituam leitores efetivos do livro de literatura, por meio das imagens, e possam aventurar-se nas práticas sociais de leitura literária. Os livros de imagem provocam o encontro com um tipo de leitura diversa da do texto escrito, mas, por sua vez, fazem pontes com aquela, em particular na elaboração do ato narrativo; por meio dele, a criança aguça ainda mais sua curiosidade, como destaca Debus (2006): “No período que antecede o domínio do código escrito, a imagem auxilia na leitura e dá à criança a sensação de estar construindo a história” (p. 112).

As histórias exercem fascínio sobre o leitor e ouvintes, através delas ultrapassam o espaço presente e se encontram em outros tempos, outros lugares. Isto posto,

acreditamos que com histórias de livros de imagem contadas e recontadas pelas crianças, o mesmo aconteça. Estamos sob o poder desse objeto que é o livro, que, segundo Coelho (2000, p. 46) “[...] provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência do mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte”.

Nessa perspectiva, a literatura infantil também pode ser vista como a arte da criação, em que a criança imagina e cria sua própria história, levando em conta o mundo que a cerca. Assim, livros de literatura infantil, principalmente os de imagens, fazem as próprias crianças interpretarem as ilustrações, criando um final alternativo a cada história contada, deixando o clássico final “viveram felizes para sempre” em segundo plano.

## LIVROS PARA VER, VER PARA LER, LER PARA CRER: QUANDO A IMAGEM SE FAZ NARRATIVA

Nessa sessão, trazemos à cena uma prática pedagógica realizada com livros de imagem junto a um grupo de 20 crianças de dois a três anos de idade de uma instituição de Educação Infantil filantrópica, no município de Tubarão, Santa Catarina, no período de outubro a novembro de 2015, totalizando três encontros. Elas permanecem na instituição em período integral, as atividades iniciam-se às 7 horas e encerram-se às 18 horas; durante este período elas fazem quatro refeições diárias e seguem uma rotina cotidiana que contempla hora do lanche, parque, brincadeiras livres, brincadeiras dirigidas.

A instituição na qual foi realizada a prática pedagógica não possui um espaço específico para o momento de contações de histórias, também não há livros de literatura infantil que possam servir como material pedagógico para os professores, pois os livros de literatura

que existem são apenas os que a fundação recebe como doação. Desta forma, cada professor organiza sua sala e dispõe os livros para as crianças de acordo com sua prática pedagógica. Recorremos ao empréstimo de instituições públicas que recebem o acervo do PNBE para realizarmos essa e outras propostas desenvolvidas junto as crianças.

## NAVEGANDO NA AVENTURA D'O JORNAL

**FIGURA 1:** Livro *O Jornal*



Fonte: Acervo das autoras

No dia 08 de outubro de 2015, apresentamos ao grupo de crianças o livro *O Jornal*, de Patricia Auerbach. Iniciamos a proposta conversando com as crianças sobre uma nova história que elas conheceriam naquela manhã. Nesse momento, todas, quase ao mesmo tempo, começaram a perguntar qual era a história e sobre o que versaria, para em seguida formarmos uma grande roda, mostramos a capa do livro e trouxemos à cena o título da narrativa.

O livro é composto de trinta e duas (32) páginas e tem formato “retangular horizontal com 30cm X 22,8cm e está catalogado como Conto infantojuvenil brasileiro (...) sem

nenhuma margem, em sua maioria dispostas em página dupla, mas também em organização a partir da lógica das histórias em quadrinhos ou ainda em páginas simples” (SPENGLER, 2017, p.155-156)

A capa do livro apresenta o título em letras garrafais, seguido do nome da autora emoldurado entre linhas, como se estivesse em uma manchete jornalística; mais abaixo tem a imagem de uma criança dentro de um barco de papel, feito com folha de jornal, com chapéu e espada confeccionados com o mesmo material.

Ao abrir a primeira página, é possível ver apenas sobre o fundo branco da página três (3), barquinhos de papel de jornal, logo depois o desenho da personagem menino olhando a capa do livro. As páginas seguintes mostram este mesmo menino observando um adulto sentado em um sofá olhando e fazendo a leitura do jornal, já nas próximas imagens o menino tem o jornal em mãos e o observa de várias formas (deitado, sentado, em pé).

Na continuidade da narrativa, o menino utiliza-se do jornal para criar os mais variados brinquedos, como: prancha, barco, chapéu e avião. A personagem diverte-se nas ondas do mar com sua prancha e com seu barco, inclusive, sendo um pirata em alto-mar. Brinca também de soldado com o chapéu na cabeça e andando de avião, o menino ganha os ares e se transforma em um piloto. O livro destaca as grandes possibilidades que uma criança tem para imaginar e criar, fabricando brinquedos, dando asas para sua imaginação.

O interesse do grupo de crianças ficou evidenciado nas reações diante do livro apresentado. Indagações sobre o que os aguardaria eram uma constante; olhares ávidos de descobrires se anunciavam em busca das próximas páginas. Quem contaria a história sem palavras, repleta de imagens e com um “tantão” de coisas ditas?

No segundo momento, dissemos às crianças que a proposta naquele dia seria a de que elas contassem a

história, perguntando em seguida quem gostaria de contá-la, e foi dessa maneira que algumas delas demonstraram interesse imediato, outras ficaram mais tímidas e preferiram apenas ouvir o parceiro.

Sentaram para ler a história, Lara, Ana Carolina e Matheus (nomes fictícios). E suas vozes foram ecoando aos poucos entre o grupo. Nascia ali uma das muitas histórias para o livro *O Jornal*, de Patricia Auerbach:

- Um menino (Lara)
- O menino tá [sic] olhando o jornal (Lara)
- É a casinha dele (Matheus)
- Ele estragou a casinha (Lara)
- A casinha de jornal (Lara)
- Ele desmanchou a casinha de jornal (Lara)
- Colocou a prancha na água, ele fez a prancha de jornal (Lara)
- Tá [sic] remando em cima do jornal (Ana Carolina)
- Olha, tem uma água, árvore, tem sol e o rio (Ana Carolina)
- O menino tá [sic] amassando o jornal de novo (Matheus)
- Um barco de jornal (Ana Carolina)
- Fez um chapéu de jornal, tá [sic] andando no cavalo de chapéu (Matheus)
- Olha, olha um castelo! (Ana Carolina)
- Tem um avião de jornal, ai, amassou tudo [sic] o jornal – diz Lara finalizando a história (Registro, 15/11/2015).

Como podemos observar, as três crianças fizeram a leitura sobre a imagem que estavam vendo, cada uma criou uma frase conforme iam passando as páginas do livro. A narrativa de uma história de livros de imagens contada pelas crianças acontece por meio da imaginação de cada uma ao ver as imagens, desse modo pontos soltos vão se ligando e a leitura do que foi narrado se tece. Ao (re)significarem a narrativa de imagem dando voz ao narrado, elas evidenciam seu processo de autoria, alicerces para a construção de novas histórias.

Vale ressaltar que, nesse momento, cada criança respeitou a fala da outra, ouvindo atentamente, confirmando as hipóteses criadas ao longo da narrativa. As falas das três crianças ocorreram de forma sequencial: a menina Lara folheava a página do livro, e ia lendo a imagem, ela também deixava seus outros dois colegas narrarem sobre o que viam. Uma leitura compartilhada da imagem resulta na criação da história compartilhada.

Ao término da história, Lara fechou o livro e os três ficaram olhando atentamente para a capa. Entre o silêncio e a palavra que nasce, o objeto desejante entre as mãos. Matheus logo diz que o menino está usando o chapéu do soldado dentro de um barco; durante essa fala, ele levanta e marcha imitando um soldado, o corpo transforma-se em componente narrativo. A criança é pura expressão.

Constata-se que a relação da criança com o livro pode ocorrer em qualquer lugar e momento, desde que os recursos disponibilizados sejam adequados e interessantes. A história do livro *O Jornal* também foi contada em outro momento pela menina Evelyn, de três anos de idade, à sua colega Lara. A contação da história iniciou com a pequena Evelyn cantando a música: “E agora minha gente...” (música iniciática utilizada quando vamos ouvir uma história). Ela mostrou a capa do livro sem dizer uma palavra. Em seguida, trouxe a narrativa da história a partir do seu ponto de vista.

Era uma vez um menino, ele tava [sic] no  
barco e caiu  
O menino tá [sic] segurando o jornal, ele tá  
[sic] deitado  
E olha, colocou na cabeça e tirou  
Depois foi pro [sic] mar e subiu no jornal  
Ele fez um barco de novo e depois um chapéu  
Olha o cavalo e o soldado  
Lara, ele tá [sic] andando de avião  
Aí, ele amassou o jornal. (Registro de  
23/11/2015)

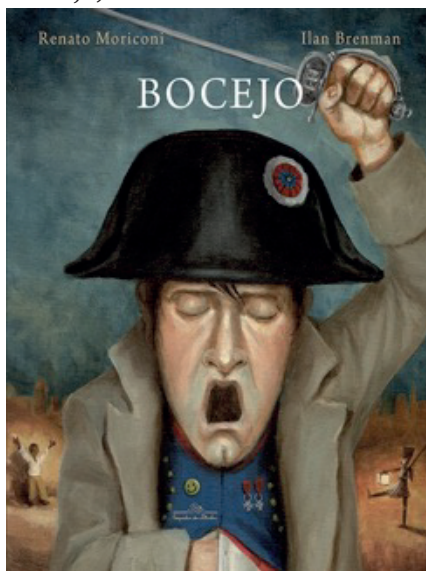


Observando a narrativa de Evelyn, podemos perceber que ela se utiliza de recursos já conhecidos para chamar a atenção para a história narrada, ao introduzir o momento, como num ritual, com a música já conhecida pelo grupo de crianças. Do mesmo modo, fizeram-se presentes os protocolos de leitura para mostrar a capa do livro, trazendo para a abertura a famosa frase dos contos feéricos “Era uma vez...”.

Verificamos que a criança usa toda sua imaginação para criar sua fala diante de um livro cheio de imagens que a encantam, mas, também, no uso de sua criatividade, ela imita o adulto em alguns gestos e até mesmo em algumas palavras. Por isso professores precisam ser companheiros dinâmicos que selecionam, incentivam e compartilham gestos amorosos de leitura.

## ENTRE SOFEJOS E BOCEJOS

**FIGURA 2:** *O Bocejo*, de Ilan Brenman e Renato Moriconi



Fonte: Acervo das autoras

A segunda ação da prática docente aconteceu na segunda semana de novembro de 2015 com o livro *O Bocejo*, de Ilan Brenman e Renato Moriconi. Trazemos aqui a descrição realizada por Spengler (2017):

De formato retangular vertical, o livro mede 27cm X 36cm e está catalogado como Livros infantis ilustrados. Tem 36 páginas, das quais oito são dedicadas aos paratextos iniciais do livro. As guardas do livro são brancas e as imagens realistas estão dispostas nas páginas da direita, enquanto a página da esquerda há uma onomatopeia que representa o som de um bocejo em um fundo preto. A última página do livro é preenchida por um papel laminado reflexivo, no qual a criança poderá observar que, assim como todos os personagens, ela também faz parte do livro com seu bocejo. (p.153)

O livro é composto por 12 páginas, o enredo da história inicia com a apresentação na capa de uma imagem grande de um homem de chapéu e um braço no alto, segurando uma espada e a outra mão no peito. A imagem mostra o homem (soldado, semelhança a Napoleão Bonaparte) com os olhos fechados e a boca aberta, demonstrando estar com preguiça ou sono. Ao abrir o livro, deparamo-nos com folhas pretas e sem imagem, o mesmo acontece nas páginas do verso de cada imagem. As imagens do livro seguem a mesma sequência de desenhos, que vão desde um tronco de árvore com um buraco no meio e um fundo cheio de árvores e lago, como também a imagem de personagens com características humanas, todas com a boca aberta e a mão para cima, variando o fundo de cada imagem, assim como a mudança da forma com que as mãos estão para o alto, marcando a expressividade de um bocejo.

As personagens da história são bastante diversificadas

(macaco, estátua, mulher, homem, egípcio, senhor de idade, astronauta). E, por meio das grandes imagens representadas nas páginas do livro, o leitor cria a expectativa de curiosidade a cada página, elevando fazendo a narrativa sobre o que está vendo e dando nome às personagens em diálogo com suas vivências, com a realidade com a qual convive, efetivamente acontecendo à interação do leitor com a história. Por não trazer uma sequência narrativa pelas imagens, Spengler (2017) o nomeia de “Livro com imagem” (p.154).

Quando apresentamos para a turma o livro, elas iniciaram novamente a cantar a música (“E agora minha gente”). Após o término da música, conversamos e informamos a elas que naquele dia seriam elas novamente as narradoras da história.

Ao apresentar a capa do livro, as crianças tiveram reações bem distintas, enquanto umas apreciavam o tamanho do livro, outras ficaram extasiadas com as imagens. As crianças se divertiram e também ficaram por alguns segundos apenas observando atentamente as imagens grandes que o livro apresentava. Elas, mais uma vez, puderam narrar sua própria história e também ficaram livres para, juntas, decidirem com qual criança iriam interagir nesse momento.

Narrar uma história de livro de imagem é uma grande aventura, é entrar em um mundo encantado, é brincar com as imagens, é atingir o auge da fantasia e da imaginação. As palavras escritas, ausentes, não seguram as frases e as imagens possibilitam o voo imaginário, como constatamos no diálogo entre o grupo de crianças:

- Por que ele tem espada na mão? (Maick faz cara de curiosidade)
  - Ele morreu? O olho tá [sic] fechado. (Ana Clara)
- Artur continua a história e logo diz:
- Não tem nada, tá [sic] tudo preto.

- Tem um cavalo, flor e uma árvore. (Manuela comenta)

- Tem uma menina de olho fechado e levantando a mão. (Evelyn)

O diálogo entre as cinco crianças, aqui (re)apresentado, foi entretecido por diferentes expressões faciais, bem como a versão do livro *O Bocejo*. Elas buscavam compreender a estrutura narrativa, com suas ações e personagens, percebendo atentamente e acompanhando a repetição dos gestos realizados pelas personagens. As páginas em preto chamaram a atenção das crianças e quebravam a expectativa, pois buscavam ansiosas as imagens.

Na continuidade, resolvemos perguntar o que está acontecendo na história, e Maick logo responde:

- O macaco tá [sic] com sono, poque (porque) tá [sic] com o olho fechado e fazendo assim, ó (Maick nesta hora levanta os braços e abre a boca fazendo som de bocejo).

- Tia, esse é um índio colocando o braço pra [sic] cima e fechando o olho também. (Luiz Miguel)

- Igual o macaco, Luiz Miguel. (Maick)

Continuando a história, Arthur imediatamente fala:

- Um menino abrindo a boca e um soldado.

- Ui, é um bicho com a boca bem pequeninha aberta, ai, que medo, a bruxa tá [sic] abrindo a boca bem grande. (Ana Clara)

- Agora é um soldado de novo. (Manuela)

- É um vovô abrindo a boca. (Ana Clara)

- Ui... Cuidado! É o velho do saco abrindo a boca e colocando a língua pra [sic] fora (Luiz Miguel faz cara de medo)

- Que legal! O homem do foguete. (Arthur fica animado ao ver a imagem). (Registro de 23/11/2015)

Ao final da história as crianças conversaram umas com as outras sobre o que acabaram de fazer, algumas ainda questionavam por que as personagens sempre

estavam com a boca aberta, e outras crianças respondiam: “É porque eles tavam (estavam) com sono” (Lara). Outra ainda falou: “Ali tem bicho, eu tenho medo” (Davi). “Eu não tenho medo, eu sou o *Batman*” (Maick).

Como podemos observar, as crianças, ao visualizar as imagens, iam construindo sua leitura a partir de elementos do seu cotidiano, personagens do cinema e dos quadrinhos eram introduzidas na dinâmica do narrado. Mesmo aquelas que não costumavam falar muito, acabaram participando e ficando atentas para descobrir qual seria a próxima imagem.

Cabe destacar a importância dos momentos de interação da criança com o objeto livro e o compartilhamento com seus pares. O livro de imagem, como já dito, abre possibilidades outras de leitura, que, fugindo do previsível, constrói pontes entre o leitor e as práticas de leitura literária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil acaba por se constituir para as crianças uma porta de entrada para o espaço da leitura, e é neste espaço institucional que, muitas vezes, elas são apresentadas à leitura literária, tanto pela leitura do livro como pela contação de histórias sem ele. No caso do livro de imagem, constatamos uma curiosidade sobre esse objeto que nos diz muito sem palavras escritas: criar e imaginar a própria história. E a imagem dando sustentação para a imaginação que se materializa na narração das crianças.

Para a efetivação do trabalho com a literatura é necessário um acervo que possibilite o encontro com a estética, seja pela palavra, seja pela imagem. As ações pedagógicas realizadas com os livros de imagens *O jornal* e *O bocejo* junto ao grupo de crianças de dois a três anos de

idade nos fez constatar que elas, além de se encantarem com a audição e leitura de histórias, também possuem um grande prazer em contar suas próprias histórias, seja para seus pares, para a professora.

Os livros de imagem que compunham o cervo do PNBE, *O Jornal* e *O Bocejo* possibilitaram um encontro profícuo e singular, por meio deles as crianças expressaram a sua leitura criativa, exercitaram a oralidade, experienciaram a escuta sensível. Por outro lado, coube as pesquisadoras, nesse processo de aprendizagem, desarmarem-se da previsibilidade do texto escrito e adentrarem nos espaços de suspensão do que está por ser construído pelas imagens.

Assim, a leitura do livro de imagem, no caso específico dessa experiência, contribuiu para a formação leitora e autoral do grupo de crianças, quando coletivamente narraram suas histórias completando os espaços conduzidos e, ao mesmo tempo, esgarçados pelas imagens; possibilitou aos pequenos a ampliação do repertório, além de aguçar ainda mais a imaginação e a criatividade diante das histórias construídas pelas imagens. Entre o silêncio do não dizer é a palavra que nasce audível e inteligível pela voz das crianças.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

AUERBACH, Patricia. *O Jornal*. São Paulo: Brinque-Book, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BREMMAM, Ilan; MORICONI, Renato. *O Bocejo*. São Paulo: Companhia de Letrinhas, 2012.

BURLAMAQUE, Fabiane; MARTINS, Kelly Cristina; ARAUJO, Mayara. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: JUNQUEIRA, Renata de Souza; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). *Leitura Literária na escola: Reflexões e propostas na perspectiva da letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 75-95.

CAMARGO, LUÍS. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Minas Gerais, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

DEBUS, Eliane. *Festaria de brincança: A leitura literária na Educação infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.

FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

GONÇALVES, Aline C. *Entre imagens e leituras: o programa nacional de biblioteca da escola para a educação infantil*. 2014. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em

Pedagogia)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

O BOCEJO. Disponível em: <<http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40659>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

PAIVA, Aparecida et al. *Literatura na Infância: imagens e palavras*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SPENGLER, Maria Laura P. *Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a educação infantil*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. 213p.



# O MONSTRO, A BRUXA E O LOBO: a imaginação infantil na brincadeira simbólica

*Lilith Wilmsen*

*Flávia Brocchetto Ramos*

*Carla Beatris Valentini*

A imaginação é uma manifestação muito presente na infância, atrelada às vivências, expressões e criações das crianças. Para Vigotski (2009), a imaginação está vinculada a funções psíquicas como memória, atenção, pensamento e diferentes sensações. Sob a perspectiva vigotskiana (2009), a imaginação tem trajetória sócio-histórico-cultural, que se manifesta com apoio de imagens e experiências registradas a partir de situações já vivenciadas. Dessa forma, a relação entre o real e o simbólico, que se constitui como imaginária, tem aspectos que emergem do real, mas movimentam para reproduzir novos possíveis. Nesse aspecto, o imaginado poderá recombinar novos fatos, impressões e imagens já experimentados pela criança, não como mera reprodução do real, mas como recombinação. As crianças têm necessidade de viver construções imaginativas e representações simbólicas que são movimentadas e constituídas por meio das brincadeiras, narrativas, histórias contadas e ouvidas, das suas relações sociais, das diferentes linguagens que as constituem como sujeitos.

Esta pesquisa se efetiva com base na construção de dados oriundos da empiria capturada em cena vivida na Educação Infantil<sup>1</sup>. A situação lúdica analisada contextualiza-se em escola particular de Educação

---

1 O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética, da Universidade de Caxias do Sul, sob número 4.238.658.

Infantil, situada em Caxias do Sul – RS. O momento brincante, protagonizado espontaneamente por uma criança, é capturado em formato áudio pela professora da turma do Jardim (crianças de 3 a 4 anos de idade) e integra a documentação pedagógica da turma.

O áudio analisado tem duração de três minutos e dezesseis segundos e foi registrado durante o findar do lanche numa tarde de terça-feira. Sobre a cena, antecipamos que Joana (menina de 3 anos e 6 meses) propõe o brincar simbólico com três personagens: lobo (e loba), bruxa e monstro. Essas figuras são exploradas pela menina durante a proposta do brincar, e são narradas por ela em suas invenções e criações que perpassam diferentes histórias. O fato sinaliza que as crianças tem contato com narrativas literárias. Aliás, a ficção literária deveria povoar as infâncias, uma vez que por “[...] ser uma forma de ativação e (re)construção cultural, a narrativa é um importante alimento do imaginário, já que a palavra é dotada de uma força que instiga a imaginação [...]” (RAMOS, 2010, p. 81).

Com base no áudio, será explorada a imaginação infantil, com o objetivo de investigar a atividade criadora atrelada à imaginação infantil. A partir gravação e de estudos realizados pelas pesquisadoras, nasce o problema deste estudo que se pauta na pergunta: Quais indícios de atividade criadora atrelados à imaginação estão presentes na brincadeira infantil?

Emergem da cena, com base em análise de conteúdo de Bardin (2010), três categorias que se entrelaçam e compõem as subseções deste capítulo: (a) o brincar de faz de conta no cotidiano da educação infantil; (b) a imaginação como criação complexa no brincar; (c) a mediação da professora na proposta brincante.

## IMAGINAÇÃO NO BRINCAR DAS INFÂNCIAS

O vocábulo imaginação neste estudo vincula-se à Psicologia na ótica de Vigotski (2009). Para o autor, a imaginação adquire função, no comportamento e no desenvolvimento humano, para além do divertimento, mas é tomada como um desejo de vida. A imaginação se transforma em meio à ampliação da experiência dos sujeitos, trazendo novas significações e reelaborações da realidade. Dessa forma, as crianças constroem possibilidades de explorar a imaginação, criando e recriando contextos sociais que ultrapassam limites do concreto.

Para Vygotsky (1998), a imaginação é uma função superior e depende das experiências das crianças que se acumulam e são redimensionadas. As diferentes experiências com o entorno favorecem o processo criativo, que depende e se relaciona com experiências acumuladas pelos sujeitos nas suas interações com o mundo.

Neste estudo, a imaginação como atividade criadora ganha ênfase no diálogo entre crianças e professora. Quando esta percebe que as crianças estão finalizando o lanche, surge a proposta brincante em um diálogo cotidiano. O diálogo mobiliza as crianças, e a professora passa a mediar a proposta e gravá-la, com o intuito de documentar o momento. Uma das crianças protagoniza o diálogo, e suas falas (espontâneas e explicativas) oferecem forma à compreensão da proposta por ela idealizada.

O áudio, para fins de análise, foi dividido em três blocos de construção: (a) quem representa o que na brincadeira; (b) questionamento da professora sobre que personagens fazem parte do brincar e suas funções na brincadeira; (c) questionamentos docentes sobre a dinâmica do brincar.

Trata-se de uma criação da imaginação na proposta do brincar. Para Vigotski (2009), a imaginação tem força na brincadeira, constituída pela linguagem genuína da infância. Nas brincadeiras, as crianças reproduzem o que viram, sentiram e viveram, no entanto, esses elementos não são mimetizados com fidelidade. Durante o brincar, as diferentes vivências são reelaboradas, passando por um processo criador e inventivo.

Vigotski (2008) enfatiza que há diferença entre a brincadeira e a realidade. Na vida real, a criança exerce papel sem consciência direta do que está desempenhando. Aquilo que acontece e existe na realidade é transformado nos momentos brincantes. Convenções sociais como, por exemplo, sentar-se à mesa para comer ou então não mexer nas coisas da mãe sem permissão, são apreendidas. A presença de regras virá de contextos sociais vividos pela criança, mas ela criará situações novas - enredos, personagens, ações. O imaginar está atrelado ao brincar, se não há atividade imagética, sobra a regra.

O processo de criação tem o nascimento na imaginação, na capacidade de combinar elementos e situações e de construir nova leitura da realidade. Para Vygotsky (1998), na atividade criadora, a imaginação e a realidade estabelecem diálogo de troca que possibilita a transformação das vivências da criança em processo criador.

O brincar é uma atividade significativa que caracteriza o tempo da infância, sendo concebida como linguagem genuína infantil, por meio da qual a criança representa o mundo, compreende características dos objetos, dos elementos da natureza e elabora os acontecimentos e relações sociais. A brincadeira sofre adaptações construídas pelas próprias crianças, as quais são relacionadas ao contexto, cultura e diferentes vivências. O brincar para a criança, além de estar atrelado ao divertimento, é atividade principal do dia a dia, como

fundamental na sua constituição, já que lhe dá o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e ao mundo (KISHIMOTO, 2003). Ao brincar, as crianças exploram objetos, pessoas, natureza e cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Kishimoto (2003) considera o corpo como a primeira manifestação do brincar. É com o corpo, primeiramente, que a criança descobre, imita, percebe as próprias sensações. O processo brincante e imaginético está totalmente relacionado à cultura da infância, que coloca a brincadeira como linguagem para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

O brincar deve ser espontâneo e prazeroso para a criança, de modo que esse momento seja livre de controle e proporcione flexibilidade, fantasia, busca de soluções e estratégias (KISHIMOTO, 2003). Pelo faz de conta, as crianças imaginam, imitam, jogam simbolicamente, de modo que o praticar reconstrói esquemas verbais e simbólicos. Pelas brincadeiras, as crianças podem adotar papéis como papai, mamãe, professora, médico, enfermeiro, policial, assumindo novas possibilidades sociais e experimentando-se no mundo complexo e simbólico.

## O BRINCAR DE FAZ DE CONTA NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma das categorias emergentes da cena registrada é o brincar que se manifesta pela linguagem simbólica e se torna essencial para o viver da Educação Infantil. Compartilhar a vida, narrar e brincar são três movimentos de práticas pedagógicas importantes elencados por Barbosa (2013) para que as culturas infantis sejam afirmadas no espaço da escola. A escola, explica a autora, é espaço de encontro, de compartilhar a vida para aprender

a viver. Nessa perspectiva, brincar é momento de espontaneidade infantil, que permite criar, inventar, imaginar e resolver problemas. Na brincadeira, as narrativas são elementos que criam elos entre adultos e crianças, entre as diferentes gerações e possibilitam a criação e a ampliação de linguagens e de pensamentos.

Pressupõe-se que a Educação Infantil valoriza esses movimentos de cultura das infâncias, ao acompanhar as crianças e as famílias que compõem sua comunidade escolar, pode promover espaços e tempos que provoquem a criticidade, a autonomia, a criação e a invenção. Os espaços e os tempos escolares nesta etapa são tratados por Barbosa (2006). Para a autora, a organização estrutural, as rotinas, os tempos e os espaços compõem aspectos importantes para a construção da identidade infantil. Esses elementos promovem a criação da identidade social e geram sentidos para as crianças.

Nas situações ordinárias da vida no cotidiano acontecem aprendizagens como vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais, construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo (CARVALHO, FOCHI, 2017). Desse modo, torna-se importante abrir espaço para a observação contínua do cotidiano das crianças na Educação Infantil – nos usos que elas fazem de seus tempos-espacos, nas linguagens que utilizam, nas relações que estabelecem e nas aprendizagens que se efetivam. Parte desse cotidiano infantil na escola foi capturado em um áudio por vezes que pedem por um brincar em criação da imaginação infantil.

A análise do áudio foi possível a partir do movimento de escuta do brincar no cotidiano das infâncias na escola. Para Silva e Delboni (2016), o cotidiano escolar é um laboratório de existência, lugar de experimentação, de criação e de invenção, pois os processos de (re)existência são complexos. E o brincar se configura como ação constante e contínua nos processos, diálogos e

experimentações da criança. Esse cotidiano é construído por singularidades, enredando o afetivo e cooperativo das práticas, das experiências, das diferenças (SILVA, DELBONI, 2016, p. 408). Por já ter construído os significados de objetos e ações vividas, ela consegue usar um objeto que está por perto para representar outro. Por exemplo, ela pode pegar uma caixa de papelão, entrar nela e deslocar-se como se fosse um carro. O objeto próximo alcança o significado da intencionalidade do seu brincar e assume outro papel. Não é só a representação da criança que se transforma, mas também há transformação da simbologia dos objetos.

A captura do áudio pela professora não pertence à brincadeira em si, mas documenta o convite de Joana ao brincar simbólico, o planejamento de papéis e movimentos que antecipam e organizam a brincadeira. Joana propõe o brincar para si, para a professora e para os colegas, mostrando-se protagonista. No primeiro bloco do áudio, sintetizado no quadro 1, as perguntas são indagações da professora sobre a representação de papéis juntamente às respostas da menina:

**QUADRO 1** – Primeiro bloco do diálogo: quem representa o que na brincadeira

<b>“O que eu sou?”</b>	Pergunta a professora
<b>“A bruxa”</b>	Diz Joana
<b>“O que que tu é?”</b>	Indaga a professora
<b>“A loba”</b>	Responde Joana
<b>“O que o Lorenzo é?”</b>	Problematiza a professora
<b>“O monstro”</b>	Decide Joana

Fonte: Acervo da pesquisa (2020)

Joana atribuiu papéis aos presentes na cena, inclusive adultos, como a professora. No faz de conta, há troca de funções, em que cada sujeito representará um personagem na trama. As crianças pequenas experienciam função simbólica por meio de brincadeiras de faz de conta materializadas pela linguagem. Nas respostas de Joana, é possível identificar que ela atribui novos significados e ações para personagens e enredos conhecidos. Como aponta Vygotsky (1984), a brincadeira de faz de conta cria zonas de desenvolvimento proximal e essas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Para Vygotsky (1984), a percepção que as crianças têm do mundo nutre conteúdos e significados da brincadeira. O brincar não é neutro, pelo contrário, é influenciado pelas atividades das crianças e pelas relações delas com o meio e com os demais sujeitos. Nesse jogo simbólico, inventam a situação imaginária e têm liberdade para satisfazer desejos, impossíveis no mundo concreto (VYGOTSKY, 1984). A brincadeira nasce, pois, da necessidade de um desejo frustrado pela realidade. Pode expor como a criança gostaria de enxergar certa situação ou como gostaria de vivenciar determinado papel. Vygotsky (1984) ainda aponta que o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois os processos que elas constroem de simbolização e de representação aumentam o pensar abstrato.

A dinâmica do brincar simbólico neste episódio elege contexto de fuga. Provavelmente, o brincar de pega-pega é a referência de movimento para a brincadeira, mas a criança atrela a esse movimento um enredo, com referências a personagens e a cenários da literatura já conhecidos, ou seja, confere caráter simbólico. No quadro 2, os trechos grifados explicitam o desejo da criança movimentar a proposta do brincar:



## QUADRO 2 – Extratos do terceiro bloco do diálogo: questionamentos da dinâmica do brincar

“Como que a gente vai brincar?”	Indaga a professora
“ <b>Tem que levantar</b> ali naquele chão, e aí as crianças vão com a mamãe”	Responde Joana
[...]	
“E as crianças?”	Questiona a professora
“As crianças têm que ficar no caldeirão “	Responde Joana já cansada
“Elas não têm que <b>fugir</b> ?”	Questiona a professora
“Sim”	Responde rápido Joana
“Então vamos lá, <b>naquele chão ficar em pé!</b> ”	Fala animada Joana querendo desprender-se da conversa para ir brincar

Fonte: acervo da pesquisa (2020)

A força da corporeidade brincante que pede por “ficar de pé” alcança o corpo em movimento. Para as crianças, manifesta-se como um entrelaçamento do brincar com a dimensão física, uma aprendizagem e um prazer que atravessa o corpo.

## A IMAGINAÇÃO COMO CRIAÇÃO COMPLEXA NO BRINCAR

Os diálogos presentes no cotidiano infantil revelam a imaginação como criação complexa do brincar. Essa brincadeira não é mera reprodução da realidade, tampouco é desvinculada do real. A brincadeira da criança, para Vigotski (2009), é uma reelaboração criativa de vivências, interpelada pelas suas aspirações.

No primeiro bloco, a professora questiona Joana sobre quem são os personagens do seu brincar e o que eles fazem na brincadeira. As respostas de Joana, por meio da linguagem verbal, estão sintetizadas no quadro 3:

**QUADRO 3** – Segundo bloco do diálogo: questionamento da professora sobre que personagens fazem parte do brincar e suas funções na brincadeira

<b>“A bruxa cozinha as crianças.”</b>	Diz Joana
“Ai que medo!”	Exclama a professora
“Que que o lobo faz?”	Pergunta a professora
<b>“O lobo pega as crianças e coloca dentro do caldeirão e a bruxa cozinha.”</b>	Explica Joana
“E que que faz o monstro?”	Problematiza a professora
<b>“O monstro congela as coisas.”</b>	Responde Joana

Fonte: acervo da pesquisa (2020)

Os papéis dos personagens apoiam-se em narrativas literárias já ouvidas pela menina. A bruxa que cozinha, que aparece duas vezes na fala da criança, está alicerçada na imagem da bruxa e do caldeirão, de modo que cozinhar é uma atividade convencionalizada à figura da bruxa. O lobo, que pega as crianças, pode ser fruto de narrativas clássicas de Chapeuzinho Vermelho e/ou Três porquinhos. Porém, seu papel de colocar as crianças no caldeirão da bruxa é uma atividade nova no enredo, sintetizando a combinação entre o conhecido e o imaginado. O monstro, que congela “as coisas”, é criação de Joana, pois, para ela, “o caldeirão da bruxa é muito frio e não muito quente”. Assim, o monstro, ajudante da bruxa, já congela as crianças para ir ao caldeirão, que, em sua imaginação, é frio. A atividade combinatória entre o que já foi experienciado e o que está

sendo criado é visível neste bloco de construção da proposta brincante.

Dessa forma, a atividade imaginária começa e se apoia na memória, primeiramente, reproduzindo o já vivido. Porém, na medida em que essas memórias (geradas a partir da realidade vivida) se transformam frente a novas possibilidades, a imaginação torna-se criativa. Vigotski (2009) pontua que, para a imaginação se constituir, não é necessária a criação de gigantescas ou fabulosas obras, pois toda a vez que o homem imagina, faz combinações da realidade, modificações aparecem e surge a criação, o novo. Mesmo se este novo for um discreto elemento, há indício da imaginação (VIGOTSKI, 2009). Os processos de criação manifestam-se, pois, desde a infância durante as primeiras brincadeiras.

As ações das crianças e do homem são orientadas por duas formas de atividade: uma reconstituidora ou reprodutiva, e outra combinatória ou criadora (VIGOTSKI, 2009). A imaginação surge na criança pequena, primeiramente orientada pela sua memória, seguindo operações mentais a partir do vivido, do seu contexto, assumindo a função de uma atividade reconstituidora ou reprodutiva. A conservação das experiências anteriores faz com que essa atividade seja reproduzida.

Posteriormente, a reprodução é reelaborada, afastando-se da mera imitação para uma atividade criadora. As falas grifadas do quadro 4 explicitam que a criança emprega atividade criadora, ou seja, elabora criação complexa da imaginação:

**QUADRO 4** – Extrato do terceiro bloco do diálogo:  
questionamentos sobre a dinâmica do brincar

“Como que a gente vai brincar?”	Indaga a professora
“Tem que levantar ali naquele chão, e aí as crianças vão com a mamãe”	Responde Joana
“A mamãe vai ser a Isabela”	Complementa Joana
“Isabela, você quer ser a mamãe?”	Pergunta a professora
“Não”	Responde Isabela
<b>“Tá bom, então eles vão ser sem a mamãe e sem o papai!”</b>	Resolve Joana
<b>“Mas eles vão pra onde?”</b>	Questiona a professora
<b>“A vovó diz: meus amores não vão pela floresta, vão por seus caminhos!”</b>	Explica Joana
<b>“Tá bom”</b>	Joana imita a voz das crianças concordando com o enunciado da vovó
<b>“E eles (crianças) entram na floresta e a gente (lobos, bruxas e lobas) pegam”</b>	Complementa Joana
<b>“Lobo mau”</b>	Dizem outros colegas
<b>“O que o lobo faz?”</b>	Pede a professora
<b>“Tem que pegar as crianças e cozinha no caldeirão”</b>	Diz Joana

Fonte: acervo da pesquisa (2020)

No diálogo veiculado no quadro 4, a criança não faz mera reprodução, não faz mais a imitação diferida de uma ação já conhecida. Ela efetiva processo combinatório e complexo de ligação das suas experiências de personagens e enredos com invenções da proposta brincante. A

atividade criadora ou combinatória tem resultado da criação de novas imagens e/ou ações.

Vigotski (2009) explica a relação entre fantasia e realidade como comportamento humano. E, a partir disso, aponta as quatro formas principais dessa relação:

- 1) toda imaginação é tomada de elementos da realidade e presentes na experiência anterior;
- 2) o produto da fantasia é um fenômeno complexo da realidade;
- 3) a realidade tem caráter emocional;
- 4) a construção da fantasia pode ser algo completamente novo.

São combinações do cérebro, entre o vivido e o criado. A atividade combinatória é evidente na situação analisada, quando Joana explica: *“A vovó diz: meus amores não vão pela floresta, vão por seus caminhos!”*. A situação ancora-se em narrativa já ouvida - a história de Chapeuzinho Vermelho, na qual a vovó orienta a neta a não seguir pelo caminho da floresta, onde tem o lobo. Joana faz relações acerca do papel do lobo (que pega as crianças) na floresta, advindo dessa história já conhecida, mas imprime sua transformação criadora ao elencar várias crianças como fugitivas. As crianças na idade de Educação Infantil são permeadas por necessidades específicas, muito importantes para o seu desenvolvimento, que despertam e se encaminham diretamente à brincadeira. Nesse sentido, Vigotski explica textualmente: “[...] na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente.” (2008, p. 26)

Na brincadeira, a criança gera situação imaginária. Segundo Vigotski (2008), esse é o critério que deve ser adotado para distinguir a atividade de brincar dentro no grupo geral de outras formas de atividade e linguagem da criança. O brincar aparece como processo histórico e

socialmente construído pelas crianças, pois suas brincadeiras são permeadas pelo seu cotidiano, valores e conhecimentos do seu grupo social.

Por isso, legitimar o modo como as crianças brincam confere visibilidade as suas vontades, curiosidades e desejos, revelando o potencial criativo e imagético no brincar e nas diferentes interações com o mundo. Assim, estreitamos a relação entre a criança, a brincadeira e a cultura, percebendo diferentes modos de as crianças se relacionarem e se expressarem.

## A MEDIAÇÃO DA PROFESSORA NA PROPOSTA BRINCANTE

A professora tem papel ativo na mediação da proposta em tela, principalmente, no terceiro bloco. Os encaminhamentos de Joana são colocados em questionamento, tanto os de representação de papéis por seus colegas quanto o modo de lidar com o simbolismo. Kishimoto (2003), acerca do brincar, aponta que o professor mediador deve respeitar o interesse dos alunos e explorar, em atividades espontâneas, as dúvidas infantis e formular desafios. Dessa forma, considera a proposta genuína, mas ajuda a criança a elaborar e a organizar seu pensamento. As perguntas feitas pela professora problematizam os papéis, antecipando a brincadeira, atribuindo sentido e organização, sem ignorar a postura da criança no jogo. Enquanto Joana impõe papéis, a docente questiona as demais crianças se querem assumi-lo. Como evidenciam os dois trechos em negrito, retirados do terceiro bloco, no quadro 5:

**QUADRO 5** – Extratos do terceiro bloco do diálogo:  
questionamentos sobre a dinâmica do brincar

“A mamãe vai ser a Isabela”	Complementa Joana
<b>“Isabela, você quer ser a mamãe?”</b>	Pergunta a professora
“Não”	Responde Isabela
[...]	
“E o monstro?”	Pergunta a professora
“Vai ser o Lorenzo”	Joana não quer mais explicar os papéis, mas quer dar os comandos para iniciar a brincadeira, parece estar com pressa.
<b>“Lorenzo, tu quer ser o monstro?”</b>	Pergunta a professora
“Siiiiiiim!”	Responde Lorenzo animado

Fonte: acervo da pesquisadora (2020)

A ação mediadora da professora é essencial na negociação dos papéis e na busca de possibilidades. Por meio dessa ação, a criança vai elaborando seu o egoísmo e pensando no outro. Vigotski (1984) chama essa mediação de *nível de desenvolvimento proximal*, situação em que a criança ainda não consegue realizar toda a tarefa sozinha e vai precisar da ajuda de outro para potencializar suas estratégias, tentando ampliar o pensamento de forma a colocar mais dificuldades, problematizando o vivido. A brincadeira é constituída como uma atividade fundamental no desenvolvimento infantil, pois provoca a criança acerca da possibilidade de resolver problemas e de elaborar hipóteses no pensar sobre si e sua atuação no meio, favorecendo a ampliação dos processos de pensamento (VIGOTSKI, 2006). Esse diálogo promove a

inter-relação com colegas e favorece o entendimento de si e do outro.

A espontaneidade da criança integra o brincar por meio da criação combinatória entre realidade e fantasia. Nesse caso, a atuação docente, valendo-se do diálogo, problematiza de modo a contribuir para a organização do pensamento infantil. E é possível identificar essas características nas perguntas feitas pela professora no diálogo do terceiro bloco, no quadro 6:

**QUADRO 6** – Terceiro bloco do diálogo: questionamentos sobre a dinâmica do brincar

<b>“Como que a gente vai brincar?”</b>	Indaga a professora
“Tem que levantar ali naquele chão, e aí as crianças vão com a mamãe”	Responde Joana
“A mamãe vai ser a Isabela”	Complementa Joana
“Isabela, você quer ser a mamãe?”	Pergunta a professora
“Não”	Responde Isabela
“Tá bom, então eles vão ser sem a mamãe e sem o papai!”	Resolve Joana
<b>“Mas eles vão pra onde?”</b>	Questiona a professora
“A vovó diz: meus amores não vão pela floresta, vão por seus caminhos!”	Explica Joana
“Tá bom”	Joana imita a voz das crianças concordando com o enunciado da vovó
“E eles (crianças) entram na floresta e a gente (lobos, bruxas e lobas) pegam”	Complementa Joana
“Lobo mau”	Dizem outros colegas



<b>“O que o lobo faz?”</b>	Pede a professora
“Tem que pegar as crianças e cozinha no caldeirão”	Diz Joana
“E o monstro?”	Pergunta a professora
“Vai ser o Lorenzo”	Joana não quer mais explicar os papéis, mas quer dar os comandos para iniciar a brincadeira, parece estar com pressa
“Lorenzo, tu quer ser o monstro?”	Pergunta a professora
“Siiiiim!”	Responde Lorenzo animado
<b>“E as crianças?”</b>	Questiona a professora
“As crianças têm que ficar no caldeirão”	Responde Joana já cansada
<b>“Elas não têm que fugir?”</b>	Questiona a professora
“Sim”	Responde rápido Joana
“Então vamos lá, naquele chão ficar em pé!”	Fala animada Joana querendo desprender-se da conversa para ir brincar

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2020)

Nos excertos grifados, as perguntas problematizadoras da professora favorecem a organização do pensamento infantil. A primeira questão “Como que a gente vai brincar?” sinaliza amplitude da proposta brincante, tentando entender o conjunto da situação. Além disso, quando a professora emprega o pronome “nós”, sinaliza que também faz parte do brincar, coloca-se como parceira da criança. Tal postura revela indícios de pedagogia participativa, que considera a

criança também com potencial criador, inventivo, uma criança de saberes e que participa ativamente do processo de ensino e de aprendizagem. As pedagogias participativas, explicadas por João e Júlia Formosinho (2019), pressupõem a criação de ambientes pedagógicos nos quais interações e relações se sustentam por atividades e projetos conjuntos, permitindo que o grupo de crianças construam e sejam protagonistas de suas aprendizagens.

Ainda no primeiro bloco de diálogo, quando a professora pergunta à criança: “o que eu sou?”, coloca em movimento o pensar infantil para abranger o adulto na brincadeira, um adulto brincante. Desta forma, compreende a Educação Infantil como cenário democrático para formação de seres humanos livres e colaborativos – tanto adulto como criança. Esse contexto enfatiza a identificação da criança com seus interesses, desejos e motivações.

Depois do primeiro questionamento mais abrangente da professora, as demais problematizações esmiuçam a proposta brincante. Todas as abordagens, no entanto, não excluem o potencial criador da criança – os papéis da bruxa, monstro e lobo são mantidos -, eles são questionados e problematizados pela professora com o intuito de antecipar e de organizar a brincadeira. Tal situação favorece a criança a elaborar ainda mais seu processo cognitivo. O papel da professora, nessa proposta, encoraja a brincadeira, mas, além disso, desafia as crianças a pensarem sobre o brincar e suas possibilidades.

O convite da professora para reunir meninos e meninas para a construção da brincadeira e negociar os papéis é uma estratégia para “mergulhar na ação lúdica” (KISHIMOTO, 2003), pois considera a autoria infantil e medeia o compartilhamento brincante. Esse movimento contribui para que as crianças atuem como agentes ativos,

potentes, sociais, inventivos e produtores de cultura.

## BRINCAR E IMAGINAR NÃO TEM FIM

Abre-se a última seção para as reflexões finais deste capítulo, com a intenção de deixar a brincadeira e a imaginação como um fio presente nas infâncias. Com base na cena estudada, indícios de atividade criadora foram explorados, mas a ênfase recai na ação criadora e combinatória. As crianças utilizam suas vivências e realizam intervenções criadoras na elaboração de enredo singular e inaugural para brincar. Se para Vigotski (2009), a imaginação depende estreitamente das riquezas de experiências que as crianças têm, contextos de múltiplas linguagens e oportunidades de brincar na Educação Infantil podem ser potencializadores de atividade criadora.

As crianças, interlocutoras empíricas neste estudo, estão chegando aos quatro anos, período no qual o brincar simbólico é atrelado à atividade combinatória, a de criação. Assim, a criança usa sua imaginação para viver a atividade combinatória e complexa, que, por sua vez, não está distante da realidade, mas atrelada e combinada com novas possibilidades.

O brincar como parte do cotidiano ganha força nessa discussão pois, quando essa atividade faz parte da rotina escolar, a cada tempo as crianças têm oportunidade de elaborar, reelaborar, inventar e criar a partir de suas vivências, intensificando a atividade combinatória e imagética.

O brincar é, enfim, uma das linguagens das crianças, talvez a mais expressiva. As brincadeiras simbólicas potencializam a sua atividade criadora e, quando mediadas de forma que acolha as potências infantis, tornam-se mais significativas. A partir da escuta e da

observação das crianças, os professores têm a oportunidade de interagir com as crianças à luz de seu repertório teórico e metodológico, de modo a auxiliar na elaboração de papéis simbólicos vividos nos diferentes enredos, oriundos de estratégias brincantes experimentadas. Neste estudo, a professora acolhe o enredo da brincadeira e problematiza contextos e papéis atribuídos por uma menina às demais crianças, a fim de auxiliar ao grupo a atuar de modo crítico, pensando em suas próprias estratégias. Dessa forma, escutar as vozes das crianças pode contribuir, significativamente, para que elas ampliem o seu repertório de brincadeiras, encontrem novas possibilidades para o brincar, evidenciando a capacidade inventiva infantil.

Essas situações reiteram traços da pedagogia participativa, por meio da qual as crianças são protagonistas de seu processo de aprendizagem. Segundo Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), uma pedagogia em participação prioriza o ser, o estar e o pertencer. A pedagogia em participação abre espaço para documentar as crianças e suas teorias, acolhendo suas investigações rotineiras. Meninas e meninos, nesta abordagem, têm possibilidades de viver o momento, sentindo-se pertencentes ao espaço da escola e ao grupo que habitam. E ainda, se as crianças são acompanhadas em suas narrativas de jornadas de aprendizagem exercitam a reflexão sobre o aprender e o ser. As investigações imagéticas infantis exploram e investigam seu cotidiano, inventando e atrelando o brincar como linguagem, criação e possibilidade de aprendizagem.

Considerar a infância como produtora de cultura, abre o espaço da escola para diferentes oportunidades de manifestações e de representações do mundo infantil, valorizando os processos de invenção e reafirmando a cultura das crianças. A escola é um espaço de investigação

constante sobre como as crianças vivem, interagem, pensam, sentem e significam o brincar, oferecendo tempos e oportunidades para respeitar e acolher suas diferentes linguagens das crianças.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros/ iluminuras de Martha Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

CARVALHO, Rodrigo Saballa; FOCHI, Paulo. (org) Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

FORMOSINHO, João. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogias transmissivas e pedagogias participativas na escola de massas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. PASCAL, Christine. *Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Artmed, 2019, p. 3-26.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 2003.

RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura infantil: de ponto a ponto*. Curitiba: CRV, 2010.

SILVA, S. K. DA; DELBONI, T. M. Z. G. F. O cotidiano escolar como laboratório de existência: lugar de criação, experimentação e invenção. *Revista Espaço do Currículo*, v. 9, n. 3, 28 dez. 2016.

VIGOTSKI, L. A brincadeira e o seu papel no

desenvolvimento psíquico da criança. In. VIGOTSKI, L. *Revista virtual de gestão de iniciativas sociais*. 2008, p. 23-36.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico- livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes*. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

# UMA COLEÇÃO DE PALAVRAS, IMAGENS E EXPERIÊNCIAS: contribuições benjaminianas para refletir sobre a potencialidade do livro<sup>1</sup>

Caroline Machado

Lilane Maria de Moura Chagas

“[...] uma relação com as coisas que não põe em destaque o seu valor funcional ou utilitário, a sua serventia, mas que as estuda e as ama como o palco, como o cenário de seu destino”. (BENJAMIN, 2000, p. 228).

Nas primeiras décadas do século passado, em pleno desenvolvimento da imprensa e do surgimento dos primeiros livros produzidos especialmente para as crianças, Walter Benjamin apresenta importantes elementos que nos permitem refletir sobre a educação da infância, sobretudo, em sua relação com a cultura que se materializa, especialmente, pelos brinquedos e livros.

Os livros se colocam para o autor como importante objeto da cultura material ao, destacadamente na infância, possibilitarem à criança um duplo processo de apropriação: de conhecimento do mundo, mas também de si mesma. Além disso, apresentam-se como importantes testemunhos e depositários da cultura, verdadeiras coleções de experiências humanas, perpetuando o

---

1 Algumas ideias aqui desenvolvidas foram apresentadas por Caroline Machado, sob o título de *Livro-álbum e Mediação de Leitura Literária na primeira infância*, no evento *A One Day Seminar Picturebooks and Narratives in the Classroom*, na Universidade Nova de Lisboa, em junho de 2018.



objetivo das narrativas de tradição oral de constituir uma comunidade de ouvintes (e leitores), de intercambiar experiências (BENJAMIN, 2000; 2002).

A partir do conceito de *coleção* expresso na obra desse importante filósofo alemão (BENJAMIN, 2000, 2002, 2007), articulado, em alguma medida, à ideia de *profanação* desenvolvida pelo filósofo italiano Giorgio Agamben (2007), busca-se neste texto analisar algumas potencialidades expressas nos livros, refletindo sobre as múltiplas possibilidades que a combinação entre texto, imagem e materialidade sugerem, nessa interação entre experiência individual e coletiva.

Nesse sentido, pretendemos reunir subsídios que contribuam para refletir sobre práticas de mediação de leitura literária e suas implicações para formação de pequenos leitores<sup>2</sup>, problematizando a interação da criança com o livro. Interessa-nos, aqui, discutir uma concepção de leitor ativo, autor e produtor de novos sentidos e significados a partir da combinação entre sua própria experiência com a acumulada historicamente, tomando os livros como artefatos que convidam o leitor (ou exigem dele) a realizar esse intercâmbio de experiências de modo lúdico, (inter)ativo, dialógico, (cri)ativo e crítico.

---

2 Este artigo se insere no conjunto de reflexões em desenvolvimento pelas autoras, em parceria com outras professoras e pesquisadoras, no âmbito de dois projetos em desenvolvimento no Núcleo de Desenvolvimento Infantil, da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC): o projeto de extensão *Infância e Literatura: experiência estética e formação de pequenos leitores* (2011-atual) e o projeto de pesquisa *Mediação de leitura literária e formação de leitores* (2020-2022), que contam com a participação de seis professoras da UFSC, Caroline Machado, Juliete Schneider, Letícia Cunha da Silva, Lilane Maria de Moura Chagas, Rubia Vanessa Vicente Demetrio e Saskya Bodenmüller; uma doutoranda da Universidade do Minho (UMinho/Portugal), Rosiane Pinto Machado, e uma estudante do Curso de Letras da UFSC, Eduarda Sedrez Schollemberg.

## SOBRE A COLEÇÃO COMO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA CULTURA

Ler é compreender. Escrever e desenhar também. Brincar igualmente. Poderíamos enumerar outros processos que estão relacionados com a apropriação da cultura e a formação subjetiva, especialmente, na infância. Em parte da obra de Walter Benjamin também encontramos menção a outro processo de ordenação do mundo: o colecionismo. Em seus escritos, essa prática de selecionar, inventariar, expor, (re)organizar, a partir de critérios afetivos, um amontoado de objetos, revela uma peculiar forma de conhecimento do mundo e da compreensão de si.

Essa questão desponta em alguns excertos de textos que se encontram no livro *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (BENJAMIN, 2002), nos aforismos da *Infância em Berlim por volta de 1900* (BENJAMIN, 2000) e no conjunto de citações que compõe “O colecionador”, no trabalho das *Passagens* (BENJAMIN, 2007).

Nesses textos, o autor evidencia uma associação entre as figuras da criança e do colecionador pelo caráter lúdico presente na relação que estabelecem com aqueles objetos de culto e brincadeira que reúnem em suas coleções e pelo componente afetivo que mobiliza a reunião desses elementos, capturados por uma perspectiva desviante e revolucionária, que se propõe a (re)elaborar uma narrativa a partir dos restos, daquilo que é descartado como inútil.

Os objetos de interesse das crianças, em especial, seus brinquedos e livros, mas também todos os objetos (e restos) que se transformam em brinquedos, constituem um acervo para realizar e (re)significar experiências, assinalando que a infância se coloca como lugar de resistência ao empobrecimento da experiência e à impossibilidade de realização dela na modernidade, como

aponta Benjamin (1994a, 1994b).

A experiência infantil também revela a possibilidade de uma relação de aproximação afetiva, sensível entre sujeito e objeto. Ademais, por meio da brincadeira ou da coleção, instaura-se uma temporalidade diferenciada, que transmuta o acontecimento em experiência (MOMM, 2006, 2011).

Essa ação ritualística, que rompe com a linearidade do tempo, que propõe outra relação entre sujeito e objeto, entre conhecimento e experiência, coloca-se contra a lógica utilitarista que rege nosso momento histórico, ao possibilitar que a criança e o colecionador, em suas atividades, possam se desviar do socialmente instituído ou, conforme Agamben (2007), muito inspiradas em Benjamin, profanar aquilo que se encontra no campo do consagrado, desencantando e restituindo objetos ao livre uso dos homens.

Benjamin (2002) aponta a possibilidade de que alguns instrumentos de brincar arcaicos possuíam vinculação com rituais; já Agamben (2007) assinala que certos jogos infantis teriam origem em antigas cerimônias sacras. Essa relação entre jogo e rito indica que o primeiro advém da esfera do sagrado e, concomitantemente, representa sua inversão, devolvendo os objetos a um uso especial, que diverge do consumo utilitarista:

As crianças que brincam com qualquer bugiganga que lhes caia nas mãos, transformam em brinquedo também o que pertence à esfera da economia, da guerra, do direito e das outras atividades que estamos acostumados a considerar sérias. (AGAMBEN, 2007, p. 67).

A experiência infantil do jogo profana o que estava indisponível e separado, promovendo uma neutralização daquilo que profana, desativando os dispositivos de poder. Dessa forma, o jogo emancipa-se de sua relação com uma

finalidade: “a criação de um novo uso só é possível ao homem se ele desativar o velho uso, tornando-o inoperante” (AGAMBEN, 2007, p. 75).

Agamben (2007, p. 79) arremata seu elogio à profanação registrando que “A profanação do improfanável é a tarefa política da geração que vem”, e indicando (marcadamente orientado pela sua leitura da obra benjaminiana) que essa nova dimensão do uso é exercitada pelos filósofos e pelas crianças (Benjamin acrescenta aqui, entre outras, as figuras do historiador, do *flâneur*, do materialista histórico, do narrador, do colecionador).

Benjamin (2002), de modo semelhante, anuncia a infância como refúgio da *experiência*, lugar onde os objetos adquirem novos usos, revelando “[...] uma possibilidade de outra relação [mais *mimética*] com as coisas; que não seja guiada pelo totalitarismo no pensamento, pelo apagamento/ocultamento de marcas, pelo imediatismo, pela utilidade” (MOMM, 2006, p. 41), apresentando-se como alternativa à instrumentalização da razão.

Novamente encontramos na obra benjaminiana elementos de aproximação entre a criança e o colecionador, em suas atitudes anárquicas, destrutivas, dialéticas: “[...] vincular à fidelidade ao objeto, ao único, ao elemento oculto nele, o protesto subversivo e inflexível contra o típico, o classificável” (BENJAMIN, 2002, p. 137). Cada objeto representa, para o colecionador, um mundo inteiro, “[...] ordenado segundo uma relação surpreendente, incompreensível para o profano” (BENJAMIN, 2002, p. 137).

Há outro excerto em que Benjamin (2000, p. 235) destaca a relação do colecionador com seus pertences:

Pois dentro dele [do livro] se domiciliaram espíritos ou geniozinhos que fazem com que para o colecionador – e me refiro aqui ao colecionador autêntico, como deve ser – a

posse seja a mais íntima relação que se pode ter com as coisas: não que elas estejam vivas dentro dele; é ele que vive dentro delas. E, assim, erigi diante de vocês uma de suas moradas, que tem livros como tijolos, e agora, como convém, ele vai desaparecer dentro dela.

Para as crianças, colecionar se apresenta como conceito articulador dos processos de apropriação, conservação e renovação de objetos sob seu domínio: “Toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção e tudo aquilo que possui constitui para ela uma única coleção” (BENJAMIN, 2002, p. 107).

Tudo que se encontra em posse da criança pode ser transformado em algo outro, pois, em suas experiências (profanadoras) ela subverte usos, cria novos sentidos e significados, como podemos perceber no excerto abaixo:

Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. “Pôr em ordem” significaria aniquilar uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as clavas medievais, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, que são os escudos. (BENJAMIN, 2002, p. 107).

A coleção, como processo de profanação, de reiterada desconstrução e reelaboração, permite estabelecer diferentes relações com os objetos e entre eles. Por meio de um arranjo sempre cambiável, a criança organiza uma constelação de elementos, que se (re)ordenam a cada nova descoberta ou hipótese sobre o observado.

Benjamin (2002, p. 81) indica, entre outros processos, a filatelia como exemplo de renovação do mundo pelas crianças: “Selos são os cartões de visita que as grandes nações deixam em seu quarto de crianças. Como Gulliver a criança viaja por países e povos de seus selos”. A partir das

imagens contidas nos selos, a criança mira os longínquos países e neles se projeta pela capacidade imaginativa. Ao entrar em contato com o desconhecido, a criança nomeia-o, exerce sua capacidade de renovação, (re)significando, também, a sua experiência (MOMM, 2006).

Em seu discurso sobre o colecionador, Benjamin (2000, p. 229, grifo do autor) aponta outros processos de renovação exercidos pelas crianças:

Crianças decretam a renovação da existência por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada. Para elas colecionar é apenas *um* processo de renovação; outros seriam a pintura de objetos, o recorte de figuras e ainda a decalcomania e assim toda a gama de modos de apropriação infantil, desde o tocar até o dar nome às coisas.

Benjamin (2002, p. 103-104) ressalta ainda que, nessa atuação sobre o mundo, o interesse das crianças se volta aos materiais mais inusitados, ao que é considerado inútil, ultrapassando aquilo que lhes é destinado como objetos de brincar:

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande.

Crianças e colecionadores encontram aqui um ponto de aproximação: o interesse pelos restos, pelo inútil. Exercem, em suas brincadeiras e ritos, um ato de resistência: “Fazer história dos detritos da História” (BENJAMIN, 2002, p. 138). Com isso, experimentam formas não totalitárias de apropriação do mundo, construindo histórias a partir dos fragmentos (MOMM, 2011). Assim, reúnem, em suas coleções, “[...] a coisa particular em um círculo mágico no qual ela se imobiliza” (BENJAMIN, 2007, p. 239), desordenando e (re)ordenando, integrando-a em um sistema histórico novo.

É nessa tensão dialética entre ordem e desordem que compreendemos a essência do colecionador: “[...] desordenando, ele retira os objetos de sua configuração espaço-temporal habitual; ordenando, propõe novas funções e as domina” (MOMM, 2011, p. 107). É assim, brincando com as inúmeras possibilidades que as coisas contêm, que a criança elabora sua compreensão sobre o mundo que a cerca e vai encontrando seu lugar, organizando seus sentimentos, constituindo-se como sujeito ativo na cultura.

Interessa-nos, então, refletir sobre essa concepção de coleção – como forma de reunião (des)ordenada de percepções e ideias, de experiências – na relação com a experiência (mimética) de leitura. O encontro/confronto com uma multiplicidade de narrativas no diálogo entre gerações distantes no tempo e no espaço possibilitará às crianças a construção de um acervo, de uma memória, uma coleção de palavras, imagens e experiências, que permitirá a elaboração de roteiros, a criação e representação de histórias, a atuação crítica e (cri)ativa e a renovação de conhecimentos.

## COLEÇÕES DE PALAVRAS, IMAGENS E EXPERIÊNCIAS: A POTENCIALIDADE DO LIVRO

É certo, como lembra Benjamin (2000), que num livro cabe um mundo inteiro. Tomados como objetos de experiência infantil, instrumentos de brincar podem desencadear e oferecer suporte aos processos imaginativos, refinar o senso estético, oferecer uma relação mais interativa e lúdica com a cultura, ampliar a experiência de vida e de leitura, entre outros. Seria limitador, reduzir o livro a instrumento pedagógico ou desconsiderar as múltiplas potencialidades que esse objeto carrega, inclusive em sua materialidade, em termos de apresentação e reflexão crítica sobre a cultura. A ideia de coleção anuncia justamente uma possibilidade de relação menos utilitária e, em contrapartida, mais estética, lúdica, afetiva com o livro.

A coleção coloca-se como possibilidade de renovação do mundo quando subtrai os livros de uma relação mercadológica, retirando-os de circulação, mas também conferindo novos sentidos, profanando-os.

No aforismo “A escrivantina”, Benjamin (2000, p. 120) revela como as crianças subvertem os usos dos materiais que têm a sua disposição: “Nada mais reconfortante do que permanecer assim cercado por todos os instrumentos de minha tortura – vocabulários, compassos, dicionários – num lugar onde de nada valiam suas reivindicações”. Os mesmos materiais que no contexto escolar entediavam e aborreciam o pequeno Walter, provavelmente pelo cariz exacerbadamente didático, uma vez profanados, ganham caráter distinto em seu território de experiências, brincadeiras – a escrivantina.

A brincadeira é essa experiência mimética, de apropriação crítica do mundo, espaço-tempo em que as



coisas são (re)significadas pela atuação infantil. Benjamin (1994c, p. 108) afirma que “[...] as brincadeiras infantis são impregnadas de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem”.

Numa direção semelhante, a leitura situa-se nesse contexto como experiência que salva as palavras e imagens do processo alienante, porque as retira do contexto espaço-temporal em que estão inseridas, privando-as de seu caráter de mercadoria, profanando-as (MOMM, 2011). A leitura apresenta-se, em outras palavras, como experiência mimética, quando a (re)ordenação de palavras e imagens inauguradas a cada (nova) leitura, possibilita uma renovação do mundo comum:

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar [...] vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um palco onde vive o conto maravilhoso. [...] Nesse mundo permeável, adornado de cores, em que a cada passo as coisas mudam de lugar, a criança é recebida como participante. Fantasiada com todas as cores que capta lendo e contemplando, a criança se vê em meio a uma mascarada e participa dela. Lendo – pois se encontraram as palavras apropriadas a esse baile de máscaras, palavras que revolteiam confusamente no meio da brincadeira como sonoros flocos de neve. [...] Ao elaborar histórias, crianças são cenógrafos que não se deixam censurar pelo ‘sentido’. (BENJAMIN, 2002, p. 69-70).

A criança é retratada como um leitor ativo, que adentra a narrativa para poder dela se apropriar e (re)elaborar, profanando-a. Em *Os livros que devoraram meu pai*, Afonso Cruz (2015, p. 64) assinala, a seu modo, a

relação de autoria também dos leitores:

[...] contei-lhe as minhas viagens dentro dos livros. Ele disse-me que eu andava a ler as histórias que se escondem nas partes brancas das folhas, entre as letras dos livros, nos espaços entre as palavras. É uma gramática construída pela imaginação.

São esses espaços em branco, as pausas, as lacunas, as brechas – que interrompem a linearidade do tempo e da narrativa – que se interpõem como campos de atuação do leitor, convites dos escritores e ilustradores à coautoria, à criação de algo novo. As materialidades propostas pelos designers, convidando para realização de uma experiência sensorial, possibilitam essa renovação dos sentidos e significados. A leitura, nesse caso, configura-se como atividade coletiva e criadora, de novas narrativas e experiências, de subjetividades.

A infinidade de possibilidades que o livro contém está bastante atrelada ao trabalho de múltipla autoria de escritores, ilustradores, designers, editores e todos os envolvidos com a produção do livro. Encontrar formas distintas de apresentar os mesmos objetos, ideias ou sentimentos é tarefa de todo aquele comprometido politicamente com a formação de sujeitos críticos, pois os incentiva a experimentar a criação e ensina-os que as coisas têm diferentes faces, contêm uma pluralidade de significados.

As crianças são diferentes entre si em seus acervos de experiência e em seus interesses e desejos, portanto, os textos precisam possibilitar essa multiplicidade de representações e interpretações do mundo que corresponda à pluralidade humana que sobre ele atua. É assim que o leitor elege e coleciona elementos para recontar a história, contar novas histórias, elaborar sua própria história, inserir-se na História, constituindo sua subjetividade, porque, afinal, como bem assinala Cruz

(2015, p. 27), “[...] nós somos feitos de histórias, não é de a-dê-ênes e códigos genéticos, nem de carne e músculos e pele e cérebros. É de histórias”.

É essencialmente na relação com o Outro e com o mundo, no cruzamento entre a memória individual e a história coletiva, que reside a potência e a relevância da narrativa, porque o encontro do leitor com as palavras, as imagens e a materialidade do livro, possibilita a criação de algo novo (externa e internamente, salientamos) e, nesse sentido, rompe com a lógica de reprodução de conhecimento, de repetição irrefletida, de imobilização do pensamento.

É a imaginação, essa capacidade exclusivamente humana, que possibilita ao leitor, num jogo em que aciona e faz interagir palavra, imagem e materialidade, construir seus próprios sentidos sobre as histórias, interpretando-as, ressignificando-as, lendo o que dizem e o que fica por dizer, ou o que não foi dito nem pelo escritor tampouco pelo ilustrador. A leitura, mesmo quando a criança ainda não lê convencionalmente, consiste, como vimos, numa experiência profanadora.

Essa observação nos remete, então, à discussão sobre as potencialidades desses escritos-ilustrações para a educação literária e, conseqüentemente, para a formação de leitores (de todas as idades). E, portanto, além das ideias que aqui vinham sendo desenvolvidas sobre a multiplicidade de leituras possibilitadas pelas inúmeras combinações entre palavra, imagem e materialidade, entre o dito e o silenciado, colocando escritores, ilustradores e leitores como autores, consideramos que diferentes categorias de livros, pelas suas características, podem provocar outras discussões, novas descobertas e significados. Podem ampliar, ainda, as possibilidades de relação estética e sensorial, uma vez que a interlocução entre as linguagens verbo-icônicas e gráficas exige uma leitura de corpo inteiro, em que todos os sentidos são

convocados a participar da construção de significados.

A experiência estética literária<sup>3</sup> possibilita ao leitor apropriar-se da forma e do conteúdo pela leitura mediante os sentidos, a própria manipulação física do objeto, as potencialidades criativas e lúdicas. Essa combinação – pautada na ordem e desordem que configuram o colecionismo – entre palavra, imagem e materialidade permite apresentar de formas variadas um mesmo tema, revelar contradições, realçar detalhes, atenuar em alguns momentos uma(s) das linguagens para destacar outra(s), construindo a possibilidade de uma relação mais complexa com o conhecimento, a partir de diferentes camadas de leitura que vão se sedimentando pela relação dialógica e dialética com o livro. Desse modo, o livro ganha um *status* de objeto artístico, provocando o leitor de diversas idades, mas destacadamente as crianças, a ampliar as múltiplas dimensões de sua leitura.

No entanto, para que esse diálogo aconteça é necessário que haja entrelaçamento do texto verbal (forma, estilo, tom, temas, ritmo entre outros aspectos), ilustração (imagem, desenho, colagem, fotografia, pintura, suportes diversos com formas, estilos e tons distintos), e projeto gráfico (capa, diagramação do texto, disposição das ilustrações, tipologia escolhida, formato, tipo de papel). Inclusive, a dimensão significativa da materialidade do objeto livro pode até mesmo adquirir papel narrativo (NAVAS, 2020).

Segundo Azevedo (1998, s/p), “[...] na literatura infantil

---

3 Segundo Cunha (2014, s./p.), podemos compreender a experiência estética literária “[...] como a soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais ou outras) que esta suscita, em função das características específicas postas em jogo pelo autor na sua produção. Tal produção literária é – ela também – uma experiência estética, cujo resultado seu criador quer fazer único e inconfundível, com marcas que ele gostaria que fossem percebidas pelo leitor como pegadas no caminho da leitura de sua obra”.

há textos que prescindem da imagem e outros onde texto e imagem são indissociáveis”. Nessa linha de pensamento, há que se considerar a complexidade de se ilustrar um texto literário, pois o texto em si já é constitutivo de uma linguagem poética, ficcional, metafórica provocando sentidos diversos. A leitura das imagens, considerada também como texto, provoca igualmente uma variedade de sentidos e multiplicidade de significados. Dessa maneira, ao estabelecer uma relação dialógica dessas linguagens, faz-se necessário primar pelo caráter estético e pelo compromisso da literatura com a formação humana.

Outra questão, que pode somar-se às anteriores, consiste na possibilidade de uma leitura mais autônoma pelas crianças bem pequenas, que se aventuram na decifração da história, que experimentam, ao seu modo, questionar o mundo que lhes é apresentado, contribuindo para a desconstrução de visões hegemônicas e reiterativas. Sabe-se, ademais, que a leitura é uma prática social complexa em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece com o objeto livro. E, mesmo a criança pequena, que ainda não lê convencionalmente, realiza sua leitura colocando em diálogo a sua experiência e a que esse artefato registra e dá a conhecer, fazendo entrecruzar diferentes experiências, de distintas gerações.

Acrescenta-se nessa relação a manipulação, a exploração da dimensão do movimento, que além de conferir um caráter lúdico e acentuadamente sensorial, de proporcionar uma experiência temporal não-linear, aciona duas capacidades fundamentais para o processo social de aprendizagem e desenvolvimento infantil: a percepção e a imaginação.

A observação feita por Benjamin (2002, p. 87) sobre a potência dos processos imaginativos para a atuação crítica e criativa das crianças sobre os objetos parece pertinaz de

ser lembrada:

Mas há algo que não pode ser esquecido: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar. Uma vez perdida, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças.

O leitor é colocado na condição de coautor nesse processo de produção de sentidos e significados, como já mencionamos, fazendo mesclar a experiência individual com a social. Dessa forma, propõe-se uma obra aberta, uma coleção de palavras, imagens e experiências, que vai se constituindo e reconstruindo a cada nova (camada de) leitura.

## ALGUMAS NOTAS (PROVISORIAMENTE) FINAIS

Apresentar o mundo, de modo que as crianças encontrem palavras, imagens e materialidades que permitam construir alguns sentidos e, concomitantemente, deixar espaços, lacunas, silêncios, para que cada pequeno possa inserir outros elementos (sua própria experiência), sem eliminar a possibilidade de surgimento do novo, afirma a potencialidade dos livros.

Esses artefatos oferecem muitas perguntas e permitem diferentes camadas de leitura. Consistem em coleções de ideias e experiências que, em contato com a experiência do leitor e resultantes da experiência que ele realiza com esses objetos, produz novos sentidos, ampliando o acervo (a coleção) de experiências do leitor.

É preciso ainda observar que essa relação exige outra

temporalidade, que permita adentrar os detalhes, fazer diferentes leituras, alcançar distintas camadas, encontrar os espaços deixados pelo escritor e ilustrador e os dispositivos criados pelos *designers* que possibilitam ao leitor inserir sua experiência na história, refazendo o percurso tantas vezes que desejar, pensar sobre o mundo, compartilhar sentidos.

Além disso, ao sugerir essa temporalidade distinta da cronológica, convida a uma leitura mais demorada uma vez que o texto não é hermético, mas se distingue pela sua proposta dialógica; que as imagens não se restringem a confirmar o texto, mas se apresentam como outra possibilidade de compreensão do enunciado, completando-o, oferecendo-lhe anteparos, suscitando perguntas; e que a materialidade não se restringe a uma manipulação desinteressada e gratuita, mas possibilita construir uma experiência estética e lúdica, erigir espaços habitáveis, verdadeiros recônditos da experiência.

Ao mediador cabe explorar essa potencialidade no sentido de caminhar para uma relação de construção dialógica, aberta, coletiva, do conhecimento numa relação de apropriação, mas também de crítica da cultura. Os livros precisam fazer pensar, questionar o mundo e a si. E o diálogo entre escritor, ilustrador, designer, leitor e mediador aponta precisamente na direção da partilha de sentidos e da construção plural de significados, e na possibilidade de intercâmbio de experiências.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Profanações*. Tradução de Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

AZEVEDO, R. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, SP: Mercado de Letra, 1998. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Texto-e-imagem.pdf>. Acesso: maio 2021.

BENJAMIN, W. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. (Obras escolhidas, v. 1). p. 197-221.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. (Obras escolhidas, v.1). p. 114-119.

BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994b. (Obras escolhidas; v.1). p. 108-113.

BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Obras escolhidas, v.2). p. 71-142.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo:



Duas Cidades: Editora 34, 2002.

BENJAMIN, W. *Passagens*. (Tradução de Irene Aron e Cleonice P. B. Mourão). Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

CRUZ, A. *Os livros que devoraram meu pai: a estranha e mágica história de Vivaldo Bonfim*. Alfragide: Editorial Caminho, 2015.

CUNHA, M. A. A. Experiência estética literária. CEALE. *Glossário Ceale: termos de alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*. Belo Horizonte: Ceale, 2014. Disponível em : <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/experiencia-estetica-literaria>. Acesso em: 1 maio 2021.

MOMM, C. M. *Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2006.

MOMM, C. M. *Sobre infância e sua educação: Walter Benjamin e Hannah Arendt*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011.

NAVAS, D. Era uma vez: A (re)leitura dos clássicos no livro-objeto. In: SILVA, S. R. da (org.) *Clássicos da Literatura Infantojuvenil em Forma(to) de Livro-objeto*. Braga: UMinho Editora, 2020. p. 113-123.

A palavra literária - (r)ex(s)istir no encontro com o outro



## LIVRO ILUSTRADO

## O LIBRO-OBXECTO: algunhas características e potencialidades para a educación literaria

*Isabel Mociño-González*

“Para leer el arte viejo basta con conocer el abecedario. Para leer el arte nuevo es preciso aprehender el libro en tanto que estructura, identificar sus elementos y entender la función de estos” (Ulises Carrión, 1975: 37)

## O LIBRO-OBXECTO: ARTEFACTO DE LECTURAS PLURISIGNIFICATIVAS

A lectura dun libro-obxecto implica asumir un desafío. Tamén cando tentamos definilo, por cuanto na súa denominación hai de indefinición e aparente contradición. Todos os libros, tal como os coñecemos hoxe, son obxectos materiais. Mesmo os libros dixitais teñen unha materialidade-soporte que está a condicionar a súa recepción, a súa lectura. É por iso que ten pertinencia a pregunta: de que é que falamos cando dicimos *libro-obxecto*? Estamos a falar dunha metamorfose, aquela experimentada polo obxecto material chamado libro que foi evolucionando ao longo do tempo, sobre todo, a partir dos avances das novas tecnoloxías e das técnicas de impresión. Estamos ante obxectos culturais en constante exploración ao redor dos elementos físicos que os configuran, dende o formato, o deseño, os elementos móbiles (solapas, rodas, tiras, figuras emerxentes, furados...), os cales condicionan e

interfieren a súa lectura. Esta materialidade determina o noso contacto con eles, revelándose como parte dunha realidade da que somos testemuñas, nun tempo e nun lugar, o século XXI, que recolle o legado dunha evolución que comezou cos papiros, pasou polos pergamiños e os manuscritos ata a popularización que supuxo a imprenta e o libro impreso, amparado logo nos avances do campo da impresión co libro ilustrado e o paso ao álbum, que se ten convertido en auténtica obra de arte.

Sabemos bien que la lectura del rollo de la Antigüedad era continua, que movilizaba el cuerpo entero, que no permitía al lector escribir mientras leía. Sabemos bien que el códex, manuscrito o impreso, permitió gestos inéditos (hojear el libro, citar precisamente pasajes, establecer índices) y favoreció una lectura fragmentada pero que siempre percibía la totalidad de la obra, identificada por su materialidad misma (Chartier, 2018: 119).

Falar de libro-obxecto é referirse a un produto cultural da posmodernidade (Sipe & Pantalei, 2008), no que os denominados por Genette (1987) como “paratextos” (formato, encadernación, deseño, imaxes, papel...) condicionan a recepción e contribúen á construción de sentido(s), elementos todos eles que rodean o texto e pasan no libro-obxecto do accesorio ao narrativo, levando á máxima expresión o concepto de álbum, no que xa Teresa Durán (2002) apuntaba que unha das características importantes desta modalidade é a súa vontade de impacto bibliófilo, xa sexa a través do formato, do tipo de encadernación, das cubertas, do papel ou da impresión, no concernente á súa presentación física.

Cando nos referimos a libro-obxecto temos, por tanto, que falar de arquitectura e compoñentes, mais tamén do tipo de lector que promoven estas obras. E de observarmos estes elementos, estamos ante unha

modalidade literaria caracterizada pola *liminaridade*, é dicir, por diluír o límite entre as categorías de infantil e adulto, de aí que os libros-objeto teñan sido caracterizados como *crossover books* (Beckett, 2012) por apelar, directa ou indirectamente, a ambas audiencias, na liña do que Shavit (1999) denominou textos *ambivalentes*. A isto temos que sumar o seu constante diálogo entre diferentes expresións artísticas e unha forte vertente de exploración e experimentalidade, que o leva a outra indefinida fronteira, a de categorías como o libro-álbum e o libro de artista (Brévar, 2015) ou libro-arte (Crespo-Martín, 2010, 2014). De feito, o alto grao de exploración e de hibridación ten levado a que autoras como Sophie Van der Linden (2013) denomine algunhas obras polo seu formato como “ovni” ou libros “inclasificables”.

Todas estas particularidades son as que veñen situando o obxecto libro entre o amplo universo do **brinquedo** e o do artefacto, tal como ten sinalado Ana Margarida Ramos (2017). E o libro-objeto é un brinquedo porque ler é brincar a sermos outros; ler é adoptarmos roles; ler é vivir outras vidas; ler é explorar con todos os sentidos. E este camiño cara á lectura comeza dende o nacemento (Ramos e Reis, 2014) e, incluso, hai quen marca o inicio antes mesmo de nacer, cando comezamos a escoitar os sons dende o ventre da nosa nai. Dende esta concepción ampla da lectura temos que ter en conta que ler é brincar, e brincar é a forma máis eficaz de aprendizaxe. É ensaiar. É experimentar. É vivenciar. Mais sempre buscamos nestas aprehensións do mundo o goce. É por iso que a lectura, como experiencia gozosa, ten que ser divertida, ten que se integrar no desexo de descuberta, na maxia de sorprenderse, na familiaridade co libro como un obxecto cotián nas nosas vidas. A lectura non pode ser unha obriga, ten que ser un premio. De aí que o libro-objeto sexa un excelente instrumento para a

creación de hábitos lectores pola súa dimensión lúdica, interactiva, capaz de sorprenden en cada exploración, de revelar novos significados e sentidos.

Por todo isto, o libro-obxecto é un **artefacto** porque modifica a nosa forma de ler; converte o acto de lectura nunha descuberta constante, muda as nosas expectativas e transfórmanos como lectores. Esixe de nós unha acción de colaboración na (re)construción de sentido(s) da obra, obríganos a explorar significados e conectar coas nosas experiencias previas, coa nosa bagaxe, coa nosa biblioteca persoal de lecturas anteriores, coa nosa formación de lectores literarios, co noso intertexto lector (Mendoza, 2002).

Mover, manipular, abrir, despregar, tirar... son todas accións necesarias ante a lectura **multimodal** que promoven os libros-obxecto. Este accionar requirido e de manipulación é un aspecto fundamental na formación e desenvolvemento do lector (como teñen defendido Perrot, 1999; Patte, 2015; Bonnafé, 2008), que se sustenta na curiosidade e no xogo co libro fronte, por exemplo, ao soporte virtual que non permite a interacción material. En consonancia con isto, autoras como Ana Margarida Ramos (2011, 2017), Sophie Van der Linden (2012, 2015) e Rosa Tabernero (2019) destacan a importancia do carácter material do libro infantil na construción do discurso, determinante tamén para a súa conceptualización en categorías aínda en moitos casos por delimitar con pormenor, caso dos *pull-the-tab*, perfurados, troquelados, acordeón...., modalidades que teñen sido abordadas nos últimos anos en traballos como os organizados por Ramos (2017), Tabernero (2019), Mociño (2019), Silva (2020), Pereira (2020) ou Debus, Splenger e Gonçalves (2020).

Por tanto, dicir libro-obxecto é situarse ante un campo **experimental** que abrangue un amplo universo ao redor do libro ilustrado e dos procedementos materiais, do deseño e das diferentes linguaxes (verbal, icónica,

matérica), tamén o formato, texturas, olores, o ruído das páxinas ao movelas... Estas manteñen un constante diálogo creador, polo que a obra resultante non se cingue a ningún dos parámetros establecidos, ao confluír nela diferentes áreas implicadas na produción (ilustración, deseño, enxeñería do papel, gramaxe, tinturas, edición coidada....) e, como xa apuntamos, propiciar tamén diferentes niveis de recepción.

## UN CAMIÑO DE LONGO PERCORRIDO

Mais non nos enganemos, falar de libro-objecto é remontarse a unha orixe distante no tempo. Como ben podemos seguir por traballos como os de Trebbi (2012), Ramos (2017, 2019) ou Silva (2018), os primeiros exemplares sitúanse no século XIII, cando apareceron libros con elementos móbiles destinados a fins científicos e adiviñatorios. Non iremos tan lonxe. Se falarmos de literatura para crianzas, foi a partir do século XVIII cando os editores comezaron a experimentar formas de recrear a ilusión de movemento nos libros (abas, solapas, rodas, tiras...) e xa no século XIX cando nos países máis desenvolvidos se comezou a prestar atención ás necesidades específicas deste público como lector, aínda que a beleza dalgúns exemplares fose tal que con eles se deleitarían crianzas e adultos, nunha fruición rica e compartida do libro como obxecto estético.

O asentamento da literatura para a infancia durante o século XX trouxo consigo un importante avance en canto a propostas arriscadas e ao diálogo interartístico, mais sen dúbida dende inicios do século XXI o mercado editorial ten centrado, moito máis se cabe, o seu esforzo na popularización deste tipo de propostas. Probablemente esta explosión sexa atribuíble, en boa medida, ás perturbacións que o libro electrónico e as novas tecnoloxías puxeron no mercado. De feito, a



animación introducida nos libros en papel foi vista como un sistema de sobrevivencia ou de transbordamento ao espazo do dinamismo, unha nova posibilidade de expansión e atracción de lectorado, ao apropiarse o obxecto libro das tecnoloxías da imaxe e das máis excéntricas estruturas. Estamos ante a retroalimentación de dous sistemas que, competindo por ocupar espazos económicos e sociais, veñen explorando os seus trazos diferenciais para sometelos a unha optimización que antes non existía. É aí onde a loita entre tradicional e dixital levou a unha “(re)descuberta” das características físicas que se esqueceran no libro en papel pola inercia da tradición (Cordón, 2018: 477).

O resultado está a demostrar a proliferación de propostas editoriais cada vez máis arroxadas e orixinais, o que ten impedido pola súa proximidade temporal unha análise con perspectiva crítica sobre esta produción, a súa recepción e influencia no sistema literario, limitando, en boa medida, os estudos, as pesquisas e tentativas de sistematización, polo que en moitos casos se restrinxiron as liñas de traballo máis a marcar tipoloxías, orixes da modalidade, valorizar a centralidade da imaxe e a dimensión material (Salisbury, 2005; Kümmerling-Meibauer, 2015), do que a definir os límites e conceptualizar o libro-obxecto (Ramos, 2019).

Aínda así, é incuestionable cando se fala de libro-obxecto, a referencia á creación de artistas como Bruno Munari, Kveta Pacovska, Katsumi Komagata, Hervé Tullet, Marion Bataille, Robert Sabuda..... (Trebbi, 2012), dos que non temos espazo neste artigo para referir as innovacións que presenta a súa vizosa produción. De salientar un deles, pódese citar a Bruno Munari por ser un dos precursores na experimentación das posibilidades do libro como obxecto, herdeiro das vangardas (futurismo, dadaísmo e os xogos coa tipografía; o surrealismo nos xogos de ironía e humor) e cunha obra polifacética

caracterizada pola creatividade, beleza e a renovación do deseño (Jiménez, 2019: 17-24; Vivanco, 2003). El reflexiona sobre o libro como obxecto sen dependencia do texto, experimenta cos materiais e formas. Cos *prelibros*, dirixidos a crianzas de 3 anos, busca cultivar a capacidade perceptiva, a manipulación e o contacto, para o que emprega un repertorio de estímulos visuais, táctiles, sonoros e térmicos por medio de materiais, formas e texturas diversas para fomentar a curiosidade da infancia e promover a multidimensionalidade da lectura e o asentamento dos hábitos lectores.

Estes, e aínda moitos outros creadores, representan coa súa produción o polimorfismo, a desafiante indefinición derivada dun constante hibridismo e indeterminación entre tipoloxías, tipos e formatos. Produtores e produtos culturais que demostran que as posibilidades do álbum ilustrado non se esgotan na literatura para os máis novos, senón que reflicten a puxa por borrar as fronteiras entre o lectorado infantil e adulto (Zaparaín & González, 2010; Beckett, 2012; Consejo, 2014) a través dunha flexibilidade e **heteroxeneidade formal** que ten sido marcado como unha tendencia camaleónica do álbum ilustrado (Silva-Díaz, 2005), o que impide unha taxonomía clara e, incluso que se cuestione que poida ser xénero literario específico, obrigando a unha reconfiguración do concepto de libro e, sobre todo, das relacións que crea co lector (Morlot, 2014).

Outra das características marcantes do libro-obxecto é a de ser unha **experiencia estética** (Sipe, 2001), unha fonte de pracer e exploración, capaz de marabillarnos e sorprendernos, unha expresión de arte visual e literaria con múltiples potencialidades educativas e metodolóxicas (Driggs & Sippe, 2007), revelándonos novas formas, imaxes e interseccións que se converten en espazos vitais para a imaxinación colaborativa e a investigación, amais de ser instrumentos transmisores efectivos das emocións,

fundamentais para o desenvolvemento cognitivo e emocional (Nikolajeva, 2013).

Entre os desafíos que estas obras lles presentan a creadores e creadoras está o de establecer vínculos e harmonías entre imaxe, palabra (cando existe) e materialidade, relacionándoas cos diferentes procedementos que permiten a manifestación das ideas, que facilitan a expresión empregando o termo adecuado, singular e preciso, nunha lectura necesariamente activa e participativa. Deste modo, o libro resultante revélase configurador plurisignificativo na medida en que o lector/a se converte en partícipe directo da experiencia de observalo-lelo-sentilo-vivilo e as súas mans e demais sentidos son os receptores da(s) mensaxe(s) que garda e das interpelacións que lle presenta, dos diálogos que activa con outras obras e coas experiencias previas dese lector/a, ademais de propiciar unha lectura moito máis suxestiva e enriquecedora da convencional por cuestionar coa súa materialidade ou características particulares a forma tradicional de ler (Arizpe & Styles, 2003).

E é que a lectura dun libro-objeto se ve enriquecida por unha máis profunda e demorada na exploración do obxecto, tanto na concepción coma na estruturación, a mensaxe e a manipulación, posto que, como produto experimental, destinado a buscar novas posibilidades e límites do libro, estas publicacións contemplan a dimensión física, interactiva, lúdica, laboratorial (Ramos, 2017) e tiran partido da materialidade e da súa construción, nun constante avance e recúe de descuberta, na que se integran a dimensión espacial da composición e a dimensión temporal do ritmo narrativo (Silva-Díaz, 2006).

Estamos ante unha produción editorial en constante cambio. A súa confluencia con outras expresións artísticas deu lugar a un amplo abano de tipoloxías nas

que é posible ler non só coa mirada, senón tamén co tacto, co olfacto, o oído e ata o gusto (Ramos, 2011; Pastor, 2013). Isto reflicte a busca de novas textualidades nas que predominan as lecturas **sinestésicas** ou **multisensoriais**, cuxas implicacións nas prácticas lectoras teñen interese para áreas que van desde a pedagogía e a psicoloxía do desenvolvemento infantil, ata as artes plásticas, a literatura ou o deseño (Ramos, 2017). Son concepcións próximas á da **obra aberta**, xénero en construción, que non esgotou as posibilidades de significación dos elementos visuais, senón que segue explorando diferentes modos de relación entre materialidade, texto (cando existir) e as imaxes, nun proceso no que segue bebendo das fontes doutros formatos visuais e outras tecnoloxías nas que a imaxe ten unha maior traxectoria de elaboración dunha gramática propia (Díaz, 2007).

Entender estes procesos e relacións lévanos á necesidade de traballar a **alfabetización visual** (Berger, 1980; Salisbury, 2007). Unha formación que é preciso abordar dende a idade máis temperá e reivindicala nas escolas e na educación regrada, para que se atenda máis a este tipo de perspectiva, do mesmo modo que é preciso fomentar a creatividade, a educación emocional e a educación artística en xeral. Pénsese que a función estética da literatura debería ser prioritaria entre a infancia e a xuventude e non a instrumental. Máis se cabe na sociedade da información e das novas tecnoloxías, onde non podemos ignorar que os novos lectores son nativos dixitais (Prensky, 2005). Se queremos atraelos cara á cultura letrada e que adquiran todo o acervo de coñecementos e de habilidades que dela se desprenden (pensamento crítico e creativo), debemos de outorgarlles un papel fundamental no proceso da configuración das posibles ficcións, pois o lector abandonou a súa pasividade para se converter nun “prosumidor” (Quain, 2002) ou o que vén sendo o mesmo, un consumidor que fai

parte da produción dos produtos de consumo, neste caso culturais.

Para este novo lector o libro-obxecto é un excelente mecanismo de formación por canto se lle presenta como medio para interrogarse, elucubrar, reflexionar, autoafirmarse e empatizar co medio social mediante a apropiación dos contidos recollidos nestes **artefectos culturais** que incitan a unha lectura activa, plurisignificativa e impulsora da transcodificación. O libro-obxecto contribúe ao **polialfabetismo** dun lector competente que sabe adecuar o comportamento aos seus propósitos, ten autodirección e autocontrol no proceso lector, interroga os textos e elabora respostas a partir deles (Lluch e Zayas, 2015). O libro-obxecto, desde o dialoxismo, a discontinuidade e a simultaneidade (Silva-Díaz, 2005: 53-54), actúa como unha ponte cara ás lecturas máis canónicas e aquelas outras xurdidas no ecosistema dixital.

É por iso que consideramos obriga de calquera sociedade democrática, equitativa, inclusiva e coeducativa observar con mirada crítica os artefactos culturais que consumen os seus cidadáns dende as máis temperás idades para promover unha visión que supere os estereotipos de xénero e o sexismo, o racismo, a xenofobia, a discriminación... e valoricen perspectivas acordes ás demandas e formación de cidadáns críticos, libres e respectuosos, pois como dixo Teresa Colomer (1994: 8), entre os “aspectos máis transparentes de la función educativa de la literatura infantil y juvenil a lo largo de su historia ha sido el de la transmisión cultural” un dos máis relevantes.

## ALGUNHAS MOSTRAS DE LIBRO-OBXECTO

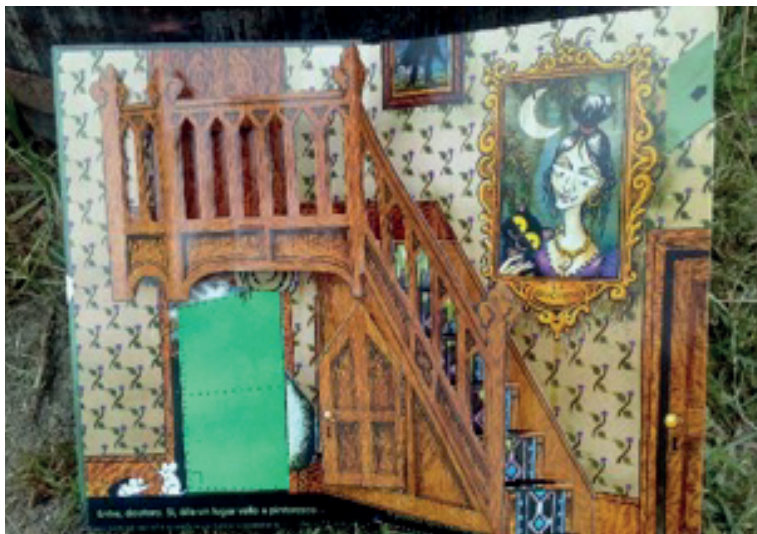
Entre as tendencias que teñen proliferado nos últimos anos cabe salienta a revisitación, actualización, relectura e reescrita de clásicos universais, como é o caso de *A Carapuchiña Vermella*, que estuda con pormenor Sara Reis da Silva e Blanca-Ana Roig Rechou (2019), que amosan exemplos de ata trece modalidades diferentes de libro-obxecto (*pop-up*, *lift-the-flap*, acordeón, perforados, libros-túnel, libros-teatro...) realizadas por autores de diferentes sistemas literarios. Tamén de clásicos contemporáneos, como é o caso de *Le Petit Prince* (1943), de Antoine de Saint-Exupery, do que son cada vez máis as versións e reescritas que se están a facer a través de libros-obxecto sobre esta obra universal, como se pode seguir en Mociño (2019a). Nun e noutro caso, a adaptación de clásicos para todas as idades ten un valor intrínseco de memoria colectiva, con gran capacidade de conectar co potencial lectorado infantil e xuvenil e por representar modelos literarios que contribúen á educación literaria. Pois, alén da mediación do adulto que disfruta coa literatura, tamén asenta o desexo de compartir ese goce no que, desde a súa experiencia lectora, pon ao alcance dos máis pequenos a maior variedade posible de libros, fainos partícipes da selección, constrúe con eles itinerarios lectores e crea redes e lazos entre os textos e os suxeitos. Cando na mediación lectora se empregan versións de clásicos estase a espertar o interese pola obra completa a partir das imaxes e escenas seleccionadas, amósase creatividade e recursos, evítanse lecturas rutineiras e frustrantes, ademais de compartir universos ficcionais que contribúen a ler o mundo (Petit, 2018).

## ILUSTRACIÓN 1 - Exemplos de libros magnéticos de Le Petit Prince



Noutros casos, os clásicos contemporáneos son exemplos de hibridación de mecanismos, da relevancia da enxeñaría do papel e de xogos intertextuais que promoven diferentes niveis lectores. É o caso do pop-up *A casa enmeigada* (1979), de Jan Pienkovski, un libro emerxente que combina deseño, ilustración e narrativa para crear un sentido de lugar e de espazo para o lector en dous planos: no consciente e no subconsciente. As necesidades do lector modelo: sorpresa, descubrimento, implicación, detección de historias secundarias e confirmación ou desbote das inferencias e suposicións implica unha lectura activa e de reconstrución de sentido(s), na que, mentres o lector adulto observa múltiples intertextualidades e xogos cos referentes cinematográficos, o infantil enfrontarase aos medos e sorpresas que descobre nun mundo habitado por seres fantásticos, que percorren as diferentes estancias dunha casa da que non sairán indemnes (Mociño & Agrelo, 2020).

## ILUSTRACIÓN 2 - Interior de A casa enmeigada



Son de sinalar tamén os libros-obxecto como promotores da conciencia crítica, da denuncia das inxustizas que se cometen en diferentes lugares do mundo e dos ataques indiscriminados á natureza. É o caso de obras como o libro acordeón *Migrar* (Fábrica K de Libros, 2012), con texto de José Manuel Mateo, ilustracións de Javier Martínez Pedro e deseño de Gabriela G. Luque, que, unha vez despregado, se converte nun gran friso, a modo de mural, o cal pode ser colgado na parede. A súa disposición apaisada e desdoblábel permite a lectura parcial de cada tramo do acordeón, mais adquire unha nova dimensión no *continuum* que configuran as súas nove dobras despregadas. O estilo visual, similar a un tapiz, imita a técnica da pintura popular indíxena da comunidade Xalitla, realizada en papel amate, feito artesanalmente a partir dunha das árbores consideradas máxicas polos indíxenas, a árbore do figo, que aquí se dobra coma un biombo, a modo de concertina.

O contido revela unha historia conmovedora, narrada



en primeira persoa dende a a ollada infantil, que relata as penurias da emigración ilegal dende Centroamérica aos Estados Unidos. O abandono do lugar de orixe, a desestruturación familiar, a falta de expectativas... dan paso ás duras condicións nas que se fai a viaxe e a posterior situación de precariedade extrema, pobreza e marxinalidade na que se desenvolve a vida de milleiros de crianzas no país de chegada, onde se converten en invisibles. Neste friso despregable proxéctase con grande efectividade, diacrónica e sincronicamente, unha mensaxe chea de compromiso e solidariedade, de tenrura e inocencia que supón un golpe á conciencia contra as inxustizas.

Pola contra, outros proxectos amosan a esperanza nas posibilidades de mudanza e desenvolvemento das culturas indíxenas dos pobos, ao poñer en valor formas de expresión cultural que se converten en vía de erradicación da pobreza. Exemplos deste tipo de apostas son os volumes *La esperanza es una niña que vende fruta* (Libros del Zorro Rojo), de Amrita Das; *Los colores de Dulari* (Kókinos), de Durari Deva; e *Dibujo de una ciudad* (Thule), de Tejubehan, publicados orixinariamente na India por Tara Books e estudados con detalle por Eva Mejuto (2019). Estas obras representan unha interesante particularidade na súa obxectualidade, dado que son libros artesanais (Debus, 2018) elaborados nunha imprenta que emprega a persoas das máis baixas castes da India e que, na parte da ilustración, reivindicán a representación plástica autóctona, a técnica pictórica Mithila. As citadas obras narran, en primeira persoa, a vida de tres mulleres, escritas e ilustradas por elas mesmas, nas que achegan o lectorado á realidade do seu día a día que, en boa medida, representa o de moitas das mulleres do seu país, polo que a ficción as converte en voces que atopan o seu espazo creativo entre as páxinas dos libros e na arte un medio para fuxir da pobreza e da

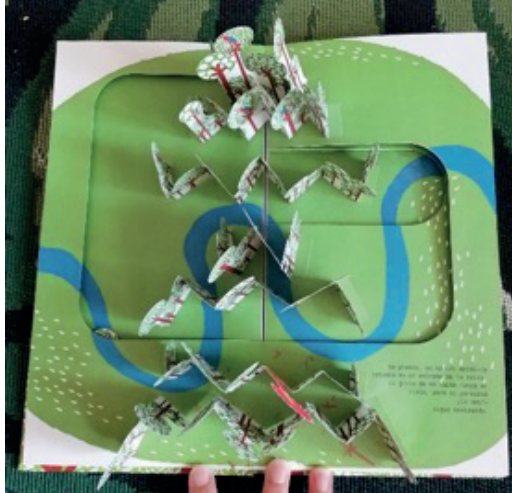
exclusión.

Outros exemplos son aqueles nos que os libros-objeto promoven a conciencia crítica, desenvolven diferentes niveis de comprensión e fomentan o diálogo infancia-adulto, ademais dunha lectura e relectura con constantes descubertas na exploración reiterada. En concreto, títulos como *Popville* (2010), *Dans la forêt du paresseux* (2011) e *Océano* (2013), todos eles de Anouck Boisrobert e Louis Rigaud, representan unha oportunidade de traballo ao redor da ecoalfabetización (Capra, 2009) a partir de libros emerxentes ou pop-up. Estas obras promoven unha perspectiva ecocéntrica ou global, na que se enmarca unha educación integral do ser humano para comprender o mundo, as súas accións máis fondas e os valores de interdependencia, harmonía e respecto (Ramos e Ramos, 2014; Agrelo, 2020).

Son obras tridimensionais que mobilizan valores patrimoniais, culturais e ambientais, á vez que inciden na capacidade do ser humano de desenvolver un pensamento favorable á deconstrución do paradigma dominante, no que se considera como lexítimo explotador da natureza e dos seus recursos e non como un integrante máis do ecosistema. De aí que algúns autores conciban, dende esta perspectiva, que a lectura debe ser enfocada como “ecosistémica dos ecosistemas” (Caride, 2017) e promova a creación de espazos educativos de reflexión, debate social e ético (Agrelo, 2020), á vez que experiencias para espertar a sensibilidade e conciencia medioambiental, a ecoliteracia (estética+ética) (Ramos e Ramos, 2013, 2014), na que a educación literaria é unha aliada da educación ambiental e representa unha postura activa e comprometida cos desafíos actuais, como son a presión urbanística sobre o medio, presente en *Popville*; a contaminación dos océanos e o cambio climático que ameaza co desxeo dos polos, como en *Océano*; e a deforestación e a degradación das masas arbóreas,

recreada en Dans la forêt du paresseux. Nos tres casos adquire unha gran relevancia a enxeñería do papel, os elementos móbiles e a perspectiva global sobre os espazos e as consecuencias da acción humana.

**ILUSTRACIÓN 3** - Páxina de Dans la forêt du paresseux



**ILUSTRACIÓN 4** - Páxina de Dans la forêt du paresseux



Estes, e aínda outros moitos exemplos, son reveladores de como os libros-objeto fortalecen o vínculo temperán coa lectura e tamén logran que este permaneza ou se retome na adolescencia e xuventude (e incluso na idade adulta). Nun caso ou noutro, este proceso asenta no diálogo motivador no que a crianza se descubrirá a si mesma e ao mundo que a rodea a través da exploración reiterada. Cada obra contribúe á unha lectura e interpretación individual, segundo os coñecementos e competencias de quen se achega a esta proposta visual que, en xeral, busca un lectorado que atope itinerarios infinitos de lectura, que pense, que vaia do agardado ao inesperado, do literal ao metafórico.

Estas obras demostran que a literatura é unha grande aliada para desenvolver o pensamento crítico e reflexionar sobre o eu e o mundo, ao brindarnos coa súa forza evocadora a esperanza no futuro e a forza para saber enfrontarse ás dificultades que nos presente a vida pois, como sinala Peter Hunt (2005), a literatura xoga un papel fundamental na interpretación do que os máis novos viven ou experimentan, constituíndose en memoria cultural e colectiva (Erll, 2008).

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Á vista de todo o sinalado pódese concluír que son cada vez máis os produtos culturais que se enmarcan no universo literario do denominado libro-objeto, que nos últimos anos experimentou un importante auxe editorial, cunha produción cada vez maior dos grandes grupos editoriais, con custes de produción mínimos, modelos de impresión globalizados para sacar o máximo rendemento económico do libro como produto comercial e obras, por veces, que poden resultar máis planas e homoxéneas, ao partir de fontes similares e limitadas. Porén, esta explosión de propostas tamén contempla outros modelos

produtivos, opostos aos da globalización, como son os que poñen en valor o particular, o tradicional e a súa recuperación en novas materialidades, convertendo as obras en espazos creativos de expresión, de reivindicación identitaria, de liberdade, de xustiza, equidade e empoderamento, ao superar o ámbito local e proxectarse cara ao internacional.

Deste modo propúlsase a dignificación da cultura e a arte tradicional e autóctona e convértese a lectura e o coñecemento nun acto transformador, que fai visibles expresións e causas que permanecían invisibles á maior parte da sociedade, convertendo a produción destas obras nun acto político, no que as minorías poden ser capaces de mudar as sociedades.

Dende o punto de vista da recepción, os distintos exemplos analizados revelan como o libro-objecto é un eficaz instrumento de descubertas, de lecturas en construción, de sentidos múltiples e experiencias irrepetíbeis. Compartilos coas crianzas dende a primeira infancia é compartir con eles o descubrimento de que os textos (narrativos, visuais, materiais) teñen múltiples sentidos e ante os que cada suxeito se vai (re)construíndo como persoa. Estamos nese acto de partilla compartindo a lectura do mundo a través de todos os sentidos, nunha elaboración do pensamento crítico e a actividade lingüística; estase activando o intertexto lector e os saberes previos, á vez que é preciso desenvolver habilidades e estratexias cognitivas. A lectura de libros-objecto require poñer en xogo intelixencias múltiples e dun lector activo que interactúe física, sensorial e mentalmente co obxecto libro nun proceso lúdico de descubrimento e (re)construción, porque a lectura pasa a ser un reto e unha aventura.

Fomentar a alfabetización visual co libro-objecto é educar en arte e cultura, é sensibilizar cara ás expresións artísticas que xorden nun contexto concreto e como tales

transmiten parte dos elementos que determinan a cultura dese tempo e ese lugar. Preocupacións actuais como a globalización, a perda das identidades culturais minoritarias, o cambio climático... son aspectos relevantes sobre os que institucións como a Unesco ten chamado a atención, incentivando o deseño de programas educativos que incorporen estas ramas do coñecemento. Entre os instrumentos ten que estar o libro-objecto, pois propicia o pensamento alternativo e a busca de solucións creativas, favorece a tolerancia e a sensibilidade, axuda a apreciar a diversidade e que se abran diálogos interculturais, ademais de desenvolver, como expresión artística, outras habilidades intelectuais e creativas no individuo.

Evocando as palabras de Paulo Freire: “É preciso diálogo, discussão, negociação, exploração. Construir conecimento para que haja capacidade de expressar ideias e ouvir os outros. Eis a chave para a democracia”<sup>1</sup>. Tamén para iso o libro-objecto pode ser unha ferramenta moi eficaz.

---

1 Paulo Freire, en <https://bit.ly/323hJL4>

## REFERÊNCIAS

AGRELO, E. (2020). Feminismo y ecología en la narrativa infantil y juvenil gallega escrita por mujeres. *eHumanista/IVITRA*, 17, 143-160

ARIZPE, E. & STYLES, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London, UK: RoutledgeFalmer

BECKETT, S. (2012). *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*. London: Routledge.

BERGER, J. (1980). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gili.

BONNAFÉ, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Barcelona: Océano

BRÉVART, L. (2015). Voir, toucher, lire... Le livre d'artiste dans les marges. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 6, 58-66.

CAPRA, F. (2009). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.

CARIDE, J. A. (2017). Leer el mundo con letras ambientales: un quehacer cívico y pedagógico en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(3), 27-40.

CARRIÓN, U. (1975). El arte nuevo de hacer libros. *Plural*. Suplemento do xornal *Excelsior* (pp. 33-38). Accesíbel en: [https://monoskop.org/images/f/f6/Carrion\\_Ulises\\_1975\\_El\\_arte\\_nuevo\\_de\\_hacer\\_libros.pdf](https://monoskop.org/images/f/f6/Carrion_Ulises_1975_El_arte_nuevo_de_hacer_libros.pdf) [Consultado o 01/06/2021].

CHARTIER, Roger (2018). Libros y lecturas. Los desafíos del mundo digital. *Revista de Estudios Sociales*, 64: 119-124. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.09>

COLOMER, T. (1994). A favor de las niñas: El sexismo en la literatura infantil. *CLIJ*, 57: 7-24.

CONSEJO, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Álabe*, 10: 1-17.

CORDÓN, J. A. (2018). Combates por el libro. Inconclusa dialéctica del modelo digital. *El profesional de la información*, 27 (3): 467-481. (Recuperado de <http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2018/may/02.pdf>. Última consulta 6-08- 2018).

CRESPO-MARTÍN, B. (2010). El libro-arte. Clasificación y análisis de la terminología desarrollada alrededor del libro-arte. *Arte, individuo y sociedad*, 22 (1), 9-26. Accesíbel en: <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551278001.pdf>

CRESPO-MARTÍN, B. (2014). El libro de artista de ayer y hoy: Seis ancestros del Libro de Artista contemporáneo. Primeras aproximaciones y precedentes inmediatos. *Arte, individuo y sociedad*, 26 (2), 215-323. Accesíbel en: <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551291003.pdf>

DEBUS, E., M. L. P. SPLENGER & F. GONÇALVES (orgs.). *Libro-Obxecto e suas (arti)manhas de construção*. Curitiba PR: Editora Mercadolibros.

DEBUS, Eliane (2018). Do livro artesanal *Casa de papel*, de Glauca de Sousa, ao livro industrial *Avoada*, de Marília Pirillo: casas para morar e brincar, *Contrapontos*, 18 (4), 309-403. DOI: <http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v18n4.p309-403>

DÍAZ, F. H. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma

DRIGGS, C. & SIPE, L. (2007). A Unique Visual and Literary Art Form: Recent Research on Picturebooks. *Language*



*Arts*, 84 (3): 273-280.

DURÁN, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.

ERLL, A. (2008). Literature, Film, and the Mediality of Cultural Memory. En Erll, A. & Nünning, A. (Eds.). *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook* (pp. 389-398). Berlin/New York: De Gruyter.

GENETTE, G. (1987). *Seuils*, París: Seuil.

JIMÉNEZ, J. L. (2019). Bruno Munari (1907-1998). En R. TABERNERO (ed.). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso* (pp. 17-24). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (2015). From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium. *Word & Image*, 31 (3): 249-264.

LINDEN, S. V. Der (2012). Toc ! Clap ! Clic ! Boum ! Wizz ! L'album illusioniste. *La Revue des Livres pour Enfants*, 264: 104-111.

LINDEN, S. V. Der (2013). *Album[s]*. Éditions De Facto/Actes Sud.

LINDEN, S. V. Der (2015). *Álbum[s]*. Barcelona: Ekaré/Banco del Libro/Variopinta Ediciones.

LLUCH, G. & ZAYAS, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Editorial Octaedro.

MEJUTO, E. (2019). Más que un obxecto: Tara Books, libros que axudan a combater a pobreza. En I. Mociño (coord.). *Libro-obxecto e xénero. Estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 105-117). Vigo: Servizo de

Publicacións da Universidade de Vigo. Accesible en <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/1631>

MENDOZA, A. (2002). *El intertexto lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha

MOCIÑO, I. & AGRELO, E. (2020). Humor e terror nas múltiples lecturas dun libro pop-up: *A casa enmeigada*, de Jean Pienkowski. En S. R. da Silva (org.). *Clásicos da Literatura Infantojuvenil em Forma(to) de Livro-Objeto* (pp. 147-162). Braga: Uminho Editora - Universidade do Minho.

MOCIÑO, I. (2019a). Las (re)escrituras en libros-objeto de un clásico contemporáneo de la literatura universal: *El Principito*. En D. Navas e M. A. Junqueira (orgs.). *Libro-Objeto: Pluralidade, Potência* (pp. 97-121). São Paulo: Big Time Acadêmica.

MOCIÑO, I. (coord.) (2019). *Libro-objeto e xénero. Estudos ao redor do libro infantil como artefacto*. Vigo: Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo. Accesible en <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/1631>

MORLOT, P. (2014). Le livre-objet et l'émergence de l'enfant lecteur. *Le Français aujourd'hui*, 186: 105-113.

NIKOLAJEVA, M. (2013). Picturebooks and emotional literacy. *The Reading Teacher*, 67 (4): 249-254.

PASTOR, B. R. (2013). El papel de un libro sobre libros. *Revista Internacional del Libro, Digitalización y Bibliotecas*, 1: 37-42.

PATTE, G. (2015). *Mais qu'est-ce qui les fait lire comme ça? L'histoire de la femme qui a fait lire des millions d'enfants*. Paris: Les arènes- -L'école des Loisirs

PEREIRA, C. S. (org.) (2020). *Literatura infantojuvenil: Livro-Objeto e património(s)* (pp. 57-77). Évora: Tropelias&Companhia / Universidade de Évora / CIDEHUS. Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades.

PERROT, J. (1999). *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*. Paris: Electre-Éditions du Cercle de la Librairie.

PETIT, M. (2018). *Ler o mundo*. Pontevedra: Kalandraka.

PRENSKY, M. (2005). In Educational Games, Complexity Matters, Mini-games are Trivial - but “Complex” Games Are Not - An important Way for Teachers, Parents and Others to Look At Educational Computer and Video Games. *Educational Technology*, 45 (4): 1-15.

QUAIN, B. (2002). *El poderío de ser prosumidor*. Bogotá: Internet Services Corporatio.

RAMOS & RAMOS (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos*, 12, 7-24.

RAMOS, A. M. & RAMOS, R. (2013). Ecoliteracia e literatura para a infância: quando a relação com o ambiente toma conta dos livros. *Solta palavra*, 19, 17-24.

RAMOS, A. M. & S. REIS (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. Em *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Edições Almedina.

RAMOS, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. En B.-A. Roig Rechou et al. (coord.). *O álbum na Literatura Infantil e Xuvenil (2000-2010)* (pp. 13- 40). Vigo: Edicións Xerais de Galicia. Accesíbel en: <https://www.usc.gal/gl/proxectos/lijmi/modules/libros/li>

bro\_0004.html

RAMOS, A. M. (2017). *Aproximações ao livro-objeto: Das potencialidades criativas às propostas de leitura*, Porto: Tropelias&Companhia.

RAMOS, A. M. (2019). Os livros-objeto de Emma Giuliani: aspetos da criação artística no feminino. En I. Mociño-González (coord.). *Libro-Obxecto e xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 15-31). Vigo: Universidade de Vigo. Accesíbel en <http://www.investigobiblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/1631>

SALISBURY, M. (2005). *Ilustración de libros infantiles. Cómo crear imágenes para su publicación*. Barcelona: Editorial Acanto.

SALISBURY, M. (2007). *Imágenes que cuentan. Nueva ilustración de los libros infantiles*. Barcelona: Gustavo Gili.

SHAVIT, Z. (1999). La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños. En M. Iglesias (ed.), *Teoría de los polisistemas* (pp. 147-181). Madrid: Arco/Libros.

SILVA, S. R. da & B.-A. ROIG (2019). O Capuchinho Vermelho e os seus múltiplos papéis: para uma leitura de alguns livros-objeto. En I. Mociño-González (coord.). *Libro-Obxecto e xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 81-103). Vigo: Universidade de Vigo.

SILVA, S. R. de (2018). Tirar, descubrir e interpretar. Una caracterización del libro *Pull-the-tab*. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 15, 141-152. Accesíbel en: <http://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AIILIJ/issue/view/99/31>

SILVA, S. R. de (org.) (2020). *Clássicos da Literatura Infantojuvenil em Forma(to) de Livro-Objeto*. Braga: Uminho Editora, Universidade do Minho.

SILVA-DÍAZ, C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75-76: 23-33.

SILVA-DÍAZ, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficticiales y competencia literaria*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

SIPE, L. R. (2001). Picturebooks as Aesthetic Objects. *Literacy Teaching and Learning*. 6 (1): 23- 42

SIPE, Lawrence R. & PANTALEO, Sylvia (eds.) (2008). *Postmodern Picturebooks: play, parody, and self-referentiality*. New York: Routledge.

TABERNERO, Rosa (2019). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

TREBBI, J.-C. (2012). *El arte del pop-up. El universo de los libros tridimensionales*. Barcelona: Promopress.

VIVANCO, E. (2003). *El constructor de libros*. Bruno Munari y los prelibros. *Transfer*, 11, 1-2.

ZAPARAÍN, F.& GONZÁLEZ, L. D. (2010). *Cruce de caminos. Los álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Universidad de Castilla-La Mancha; Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

# O AFLORAR DO MARAVILHOSO POÉTICO: memória, linguagem e práticas culturais em *Flor de Mel* e *Os Olhos de Ana Marta*, de Alice Vieira

Teresa Mendes

## INTRODUÇÃO

Portugal assistia, no final dos anos setenta do século XX, a uma fase de transição, marcada por diversas movimentações políticas, ideológicas, sociais e culturais decorrentes da instauração de um novo regime político – a democracia-, fase essa que se traduziu na alteração das mentalidades, dos códigos sociais de conduta e numa renovação sem precedentes ao nível das estruturas familiares. De facto, a evolução socioeconómica e cultural e a democratização dos costumes possibilitaram o surgimento de novos tipos de famílias e a redefinição dos papéis tradicionalmente desempenhados por homens e mulheres na sociedade e no microcosmos familiar, bem como transformações profundas nos modelos de autoridade parental e, conseqüentemente, nos relacionamentos intergeracionais.

A literatura de potencial recepção juvenil, em grande parte pela mão de Alice Vieira, que se viria a afirmar no panorama literário para o público adolescente e juvenil como “a grande revelação da literatura portuguesa para jovens dos anos oitenta e noventa” (Gomes, 1997, p. 45), soube dar conta dessa evolução da sociedade portuguesa contemporânea, colocando no centro das narrativas literárias destinadas ao público juvenil protagonistas adolescentes que, frequentemente na primeira pessoa,

dão conta dos seus problemas, das suas hesitações e das oscilações do seu sentir, do mesmo modo que manifestam nos seus discursos plurais a insatisfação que as situações de abandono físico ou afetivo e de incomunicabilidade vividas no seio familiar provocam no seu íntimo.

Nunca, até então, os livros destinados a um público adolescente e juvenil tinham adotado o ponto de vista do adolescente como predominante. Sinal dos tempos, a narrativa literária para a juventude concedeu o protagonismo aos mais novos, possibilitando a livre expansão da sua interioridade, e abriu caminho para novas modalidades de escrita, como os diários e as narrativas epistolares ficcionais, em que os sujeitos textuais, em tom assumidamente confessional, se expõem e se dão a conhecer pela escrita de pendor intimista.

No contexto da narrativa em que a voz enunciativa é a do sujeito adolescente, merece particular destaque a vasta obra de Alice Vieira não só pela regularidade da sua produção literária, mas principalmente pela qualidade da sua “escrita enxuta, cuja carga poética se acentua nas descrições de devaneios oníricos e em certos momentos de um lirismo tocante” (Gomes, 1997, p. 45) e pela sensibilidade da escritora no tratamento de temas relacionados com a fase da adolescência. As suas obras dão preferencialmente voz a personagens adolescentes femininas, que, na primeira pessoa, discursivizam os problemas e os anseios relacionados com a sua dupla condição de mulheres e de seres em crescimento, abordando com frontalidade e naturalidade temas relacionados com o mundo feminino, como as transformações físicas e emocionais que a entrada na puberdade acarreta e os problemas de ordem existencial, afetiva e relacional com que as jovens se deparam nessa importante fase do seu crescimento.

Embora os relacionamentos interpessoais, na obra de

Alice Vieira em particular e na literatura juvenil contemporânea de fim de século em geral, padeçam genericamente de uma incomunicabilidade intergeracional e intrafamiliar que se traduz na divergência de pontos de vista e modos de atuação, essa incomunicabilidade é compensada e contrabalançada pela existência de relações empáticas em que o eu e o outro se encontram em “sincronia interaccional” (Davis, 1996, p. 134). Este outro é, por norma, um sujeito protetor que substitui funcionalmente as figuras parentais, ausentes ou demissionárias, assumindo-se como figura de vinculação que estabelece com os mais novos um clima de cumplicidade e de afeto consubstanciado em palavras e gestos de ternura mútuos, mas também de silêncios expressivos e eloquentes. Regra geral, são personagens mais velhas, preferencialmente femininas, que acompanham com especial zelo e dedicação o crescimento das meninas adolescentes, e que, com a sua sabedoria e a sua experiência de vida, se encarregam de dar a conhecer aos mais novos um património oral de fundo maravilhoso ou popular que, provavelmente de outra forma, lhes seria vedado.

De facto, e para além das histórias de família que ajudam a revelar, pelo poder da memória, as velhas carregam consigo uma sabedoria que, traduzindo um *saber de experiências feito*, um saber acumulado ao longo de uma vida, radica numa ancestralidade legitimadora do dito. É essa sabedoria, materializada nas histórias, nas ladainhas, nas rezas ou nos diversos resposos que enformam os seus discursos, que encontramos nas figuras carismáticas da avó Rosário, em *Flor de Mel*, e da criada Leonor, em *Os Olhos de Ana Marta*, obras em que os intertextos provenientes da tradição oral são mais frequentes.



## O MARAVILHOSO POÉTICO EM *FLOR DE MEL*

Em *Flor de Mel*, as histórias tradicionais maravilhosas, contadas por uma avó prematuramente desaparecida, ajudam Melinda, numa fase crucial da sua existência e do seu crescimento, a sobreviver ao inexplicável e intolerável abandono materno. De facto, para uma criança de sete anos, como é Melinda, situada no estádio das operações concretas, é difícil compreender e aceitar a evidência de um abandono por parte da mãe, pelo que a construção de um mundo imaginário se revela particularmente eficaz, no seu caso, para superar o desgosto e a perda. Ora, a propósito dessa necessidade de superação da dor, refere Marthe Robert (1979) que a criança encontra no sonho (e na fantasia) um mecanismo alternativo que a ajudará nesse processo de (re)construção de si:

Obrigada a andar para a frente (...), mas incapaz de renunciar ao paraíso que, apesar de tudo, ainda vai julgando eterno, [a criança] só pode escapar à dilaceração refugiando-se num mundo mais dócil aos seus votos, por outras palavras: escolhendo sonhar. (p. 30)

Daí que a criação, por parte de Melinda, de uma verdade subjetiva, facilitada pela intervenção apaziguadora de uma figura materna substituta – a avó Rosário –, que se socorre de um registo encantatório e poético para lhe explicar a ausência da mãe, se afigure como única estratégia de compensação possível na construção de uma imagem materna impoluta e idílica. Nesse universo imaginário, a mãe é a rainha de um mundo habitado por seres de poderes mágicos, as Dioneias, companheiras da Onda-Mãe, que invade a Terra ciclicamente para escolher os humanos que levará consigo para o Palácio das Dioneias.

Aliás, como referia Natércia Rocha em resenha crítica à obra, em 1987, existe em *Flor de Mel* “um aflorar do maravilhoso poético que ultrapassa o faz-de-conta. E nesse aflorar das defesas psicológicas de qualquer criança, Alice Vieira usa de notável delicadeza, de ajustado pudor” (Rocha, 1988, p. 124).

Assim, é pelo recurso à palavra mágica que se procura explicar o inexplicável e se desculpabiliza o abandono de uma mãe que não é minimamente desenhada do ponto de vista narrativo-descritivo nem sujeita a qualquer tipo de julgamento pelo narrador intrusivo. Aliás, não há, na narrativa, qualquer explicação para o abandono, muito provavelmente porque qualquer explicação seria justamente, e paradoxalmente, inexplicável.

Essa “mãe ausente, Rainha das Dioneias, raptada por piratas, resgatada por uma oferenda de ternura, é ainda e sempre a mãe toda-poderosa, aureolada pela fantasia infantil em busca de mitos recebidos, recriados ou reconstruídos”, como afirma ainda Rocha (1988, p. 124). Dela apenas se diz que, no tempo anterior à partida, era um *vulto esguio de mulher* (Vieira, 1986, p. 17), sem outra adjetivação. Melinda recorda, de forma difusa, essa figura fantasmática e enigmática, “que lhe passava a mão pelos cabelos e repetia como se cantasse: - Flor de mel, flor de mel, flor de mel à flor da pele...” (Vieira, 1986, p. 17).

O gesto de ternura da mãe e a doce cantilena que Melinda evoca de tempos a tempos ao longo da narrativa, numa espécie de anamnese, ficaram gravados na sua memória subjetiva e impressiva, mas do rosto materno a menina não guarda qualquer recordação (“Às vezes Melinda tem pena de nem sequer guardar, nesse cantinho da memória por onde passa o vulto esguio da mulher, um só sinal do rosto da mãe” (Vieira, 1986, p. 18)), o que poderá explicar a incapacidade de Melinda, no final da narrativa, de reconhecer no rosto de Ermelinda a mãe que

precocemente a abandonou.

Melinda socorre-se, portanto, ao longo do texto, de uma verdade subjetiva para atenuar a angústia e a saudade que a ausência da mãe provocou no seu íntimo. É nas histórias da avó Rosário e na sua voz meiga e doce que Melinda encontra um porto de abrigo: “Mas logo vinham as palavras mansas da avó Rosário e tudo passava. Na sua memória apenas isso: aquelas mãos, aquele vulto, aquela cantilena” (Vieira, 1986, p. 18).

Desta forma, a saudade provocada pela ausência materna é suavizada pelas *palavras mansas* da avó Rosário, “Palavras que são bocadinhos de música, muito baixinho” (Vieira, 1986, p. 23). Essas palavras contam “histórias antigas, inventadas ou por inventar” (Vieira, 1986, p. 23), histórias que a avó Rosário desfiava pela noite dentro misturando personagens como a Tontinha-do-Mar, os cavalos-marinheiros, a Bela Adormecida, a Gata Borracheira, a Pele de Burro ou a mãe de Melinda, rainha absoluta de um reino inventado e para onde *só iam os escolhidos*.

A ausência da figura materna é desta forma submetida às leis da efabulação e justificada pela avó Rosário como uma predestinação e nunca como um abandono, adquirindo assim contornos mágicos que ajudam a menina a lidar com a saudade. Além disso, a voz mansa da avó tranquiliza Melinda e a menina acredita (ou finge acreditar?) que a mãe não se foi embora por vontade própria, foi escolhida para ser rainha, sendo que essa escolha tem o valor de uma redenção e/ou de uma compensação estruturante. Por isso, “ela acabava por tudo desculpar à mãe. Até a pressa em partir” (Vieira, 1986, p. 39). Nem Melinda nem o leitor saberão os verdadeiros motivos do abandono (nem do seu regresso) - e este silenciamento textual é extremamente eficaz, por impedir qualquer leitura moralizante e culpabilizante da mãe. Na verdade, destruir essa concepção fantástica de

uma mãe escolhida que não pôde esperar pela filha seria provavelmente mais doloroso do que a imposição de uma outra pessoa no seu lugar.

No entanto, a morte da avó Rosário, figura de vinculação secundária e mãe substituta, forçará a pequena Melinda, uma vez mais, a uma atitude defensiva que se manifesta duplamente pelo ensimesmamento (na privacidade do seu quarto e, por metonímia, no interior de si própria) e pela criação de uma personagem fantástica que a ajuda a superar nova perda afetiva. E assim, de substituição em substituição, Melinda vai compensando as perdas afetivas que vai sofrendo ao longo da sua (ainda) curta existência.

Para melhor resistir à perda da avó, a protagonista de *Flor de Mel* inventa, pois, uma Fada-Madrinha que lhe fala de noite utilizando a linguagem dos oráculos, uma linguagem que Melinda não entende, “mas de que gostava tanto” (Vieira, 1986, p. 102).

De facto, como o narrador afirma em discurso indireto livre, a Fada-Madrinha fala com “palavras que eram música escorregando pelo quarto em silêncio. Palavras que embalavam como as histórias da avó Rosário à luz mansa dos candeeiros de vidro fosco. Palavras de pele muito macia, como a pele da mãe” (Vieira, 1986, p.102). O registo metafórico, sustentado por procedimentos retórico-estilísticos que imprimem ao texto uma dimensão poética evidente - a sinestesia, a personificação, a comparação ou a anáfora -, visa atribuir à figura enigmática da Fada-Madrinha uma dimensão cósmica e sobre-humana.

É nessa linguagem complexa e elaborada que a Fada-Madrinha lhe anuncia premonitoriamente, antevendo a possibilidade de um desfecho positivo no drama vivido por Melinda: “um dia virá em que saberás todas as palavras e o teu coração será forte como junco. (...) E tudo voltará ao seu lugar” (Vieira, 1986, p. 104).

A existência dessa figura fantástica que a imaginação de Melinda criou após a morte da avó (e por causa dela) é, contudo, mantida em segredo, porque, como o narrador afirma, fazendo suas as palavras de Melinda, “as pessoas crescidas nunca costumam acreditar nas histórias que ela conta. Só a avó Rosário, mas a avó Rosário não era uma pessoa crescida, a avó Rosário era a avó Rosário” (Vieira, 1986, p. 119). Pelo discurso tautológico da pequena Melinda incorporado no do narrador se evidencia o descrédito atribuído às *peessoas crescidas*, corrompidas pela inexorável passagem do tempo, da mesma forma que se valoriza a singularidade da avó Rosário, que surge aos olhos da pequena Melinda e do próprio leitor como alguém que manteve inalteráveis a pureza do coração e a limpidez do olhar.

Pelas palavras de Melinda se percebe que *ser crescido* significa, neste contexto, não ter a capacidade de se desprender das leis da racionalidade que regem o mundo dos adultos. Com efeito, as diversas representações da alteridade adulta que encarnam essa abstração, renegando o poder da fantasia não só nesta obra mas também em *Os Olhos de Ana Marta*, consideram que as histórias maravilhosas não passam de *tolices* e *palermices*, constituindo inclusivamente, na sua opinião, uma ameaça à educação das adolescentes, como sucede especificamente em *Flor de Mel*:

O pai (...) não achava graça nenhuma a estas histórias. Um dia chegou mesmo a zangar-se com a avó Rosário. (...)

- Não quero conversas dessas aqui dentro! Não quero que, por sua causa, a miúda cresça com a cabeça cheia de disparates. As coisas são como são, e não há nada a fazer. Não serve de nada inventar palermices. (Vieira, 1986, p. 24)

No discurso imperativo do pai, pautado pela repetição insistente e anafórica de um taxativo *não querer* no

presente do indicativo, é visível o seu desejo de impedir que a filha tenha acesso a histórias que, como se percebe pelos não-ditos, a podem (na sua perspectiva) influenciar negativamente. O silêncio a que obriga a avó Rosário, atribuindo-lhe antecipadamente uma culpa que ela em verdade não tem, parece, contudo, aos olhos do leitor, sinalizar o seu medo de a menina descobrir, pelas histórias contadas, analogias possíveis com a sua própria história de vida e poder retirar inferências delas.

Talvez por isso a menina, num momento posterior, reconheça que “Havia dias em que era difícil ser filha da rainha das Dioneias. Havia dias em que o coração ficava tão apertadinho que parecia rebentar por baixo da camisola” (Vieira, 1986, p. 43). De facto, o que se deduz a partir das palavras de Melinda, reproduzidas em discurso indireto livre pelo narrador, é que o mundo imaginário em que se apoia para superar a solidão e a dor da perda não é aceite pelos outros, fazendo-a sentir-se ainda mais desamparada e só, mais diminuída dentro de si, e com o coração a explodir de dor, como o recurso discursivo à comparação hiperbólica (o coração “parecia rebentar por baixo da camisola”) evidencia.

A ser assim, a comunhão empática entre crianças e adultos só parece possível, em *Flor de Mel* e noutras obras de Alice Vieira para o público juvenil, quando os mais velhos demonstram vontade de estabelecer com os mais novos um diálogo verdadeiramente significativo e edificante, o que acontece preferencialmente com as personagens mais velhas (e sábias), que estabelecem com os mais novos um clima de cumplicidade favorável à revelação e à partilha de segredos, e consequente decifração de enigmas. É o que sucede, por exemplo, em *Os Olhos de Ana Marta*, que, para José António Gomes, é “um dos livros mais relevantes da extensa obra de Alice Vieira” (Gomes, 2000, p. 33).

## SABEDORIAS HERDADAS DA AVÓ EM OLHOS DE ANA MARTA

*Os Olhos de Ana Marta* é uma obra estruturalmente concebida como uma longa missiva que a protagonista Marta dirige a sua irmã, Ana Marta, falecida antes do seu nascimento. Embora a comunicação seja impossível neste contexto, precisamente por se tratar de um interlocutor mudo, sem capacidade efetiva de resposta, é à irmã que Marta confessa, logo na primeira página do livro, a sua perplexidade com o comportamento de Flávia, a mãe que não se comporta como tal: “Trocaram-me de mãe no hospital. Como nos filmes, sabes. (...) Juro-te: durante muitos anos foi isto que eu pensei. Não tinha outra explicação. Não podia ter” (Vieira, 1986, pp. 7-8).

Para além do registo confessional com que se dirige à sua irmã, Marta também faz uso do questionamento (retórico) no sentido de procurar explicações para os segredos e tabus que pairam sobre a sua família e encontrar respostas para o enigma da sua própria existência. Haveria, nesse tempo anterior ao seu, lugar para o segredo? (“Alguma vez terás cruzado os dedos sobre os lábios e prometido guardar segredo?” (Vieira, 1986, p. 107)). Poder-se-ia, nesse tempo anterior ao seu, ouvir tranquilamente as palavras da velha criada sem que alguém as silenciasse, com medo de uma qualquer revelação? (“Recordas-te como Leonor passava as tardes a contar histórias e a cantar?” (Vieira, 1986, p. 61)).

Possuindo uma enorme relevância diegética, Leonor, a velha ama do pai e criada da casa há três gerações, é a figura de vinculação que ajudará Marta a ir “reconstituindo a pouco e pouco a história da família e percebendo as razões do abandono afectivo de que é vítima” (Gomes, 2000, p. 36). A cumplicidade que une as duas personagens fará com que Marta recorra a Leonor

questionando-a sobre os segredos que a velha criada não pode, por imposição externa, revelar: “Por que é que Flávia não gosta de mim?” (Vieira, 1990, p. 55); “(...) por que é que ela ficou assim, e por que é que eles [os pais] ainda hoje ficam tão tristes quando se fala nisso [a Grande Fatalidade]” (Vieira, 1990, p. 110); “Como era Flávia antes da Grande Fatalidade?” (Vieira, 1990, p. 114).

As perguntas de Marta ficam quase sempre sem resposta (ou têm respostas evasivas), porque há verdades que não podem nem devem ser ditas: “Ninguém fala disso aqui em casa” (Vieira, 1990, p. 110). Pela voz da narradora adolescente, que se vira retrospectivamente para o passado, o leitor fica a saber que “Leonor não gostava nada de falar nessas coisas, e desviava a conversa, refugiava-se nas suas inumeráveis histórias, ou inventava ladainhas para qualquer necessidade” (Vieira, 1990, p. 114). Por vezes, tais ladainhas ou cantigas inventadas tinham mesmo o intuito de silenciar Marta e interromper o seu percurso indagador: “A quem muito quer saber/ a gente nada lhe diz/ assobia cara linda/ corta-se o mal pela raiz” (Vieira, 1990, p.114). Ainda assim, será Leonor quem lhe revelará, nos capítulos finais, quem era a Outra-Pessoa (a irmã de Marta, cujo nome não era permitido pronunciar), ajudando-a a reconstituir a história da sua família e a perceber os comportamentos de Flávia e do pai.

Para além de funcionar como elemento essencial no desenrolar da intriga e no desatar de nós em que a família de Marta se encontra enredada, Leonor assume também na diegese o papel de mãe e avó substituta, compensando a ausência de afeto, de que a protagonista é vítima, com gestos de ternura e palavras inventadas, segredadas em voz baixa. Esses momentos de cumplicidade ajudavam a tranquilizar a menina, de quem a velha criada cuidava com especial zelo sobretudo nos momentos de maior vulnerabilidade e debilidade física, em que Marta era



acometida por febres altas (que desaparecem quando ela atinge o início da puberdade). No discurso retrospectivo e memorialístico de Marta, ao recordar esse tempo, se evidencia o efeito balsâmico e o poder curativo que as palavras e ladainhas da velha Leonor exerciam na protagonista: “E as palavras que inventava, e as ladainhas que murmurava entravam no meu corpo, e com elas a doença se esvaía” (Vieira, 1990, p. 74).

Tais palavras e cantilenas tinham o intuito de apaziguar a dor ou a inquietação do sujeito, mesmo que fossem estranhas e ininteligíveis para quem as ouvia: “Em panos de Arrás/ te acolherás/ e a raiz da énu-la/ beberás/e a tarântula tenaz/ expulsarás/ por Judas e Caifás/ perfás e nefas/ abimo pétore/ assim serás (...)” (Vieira, 1990, pp. 74 - 75). Estas ladainhas incompreensíveis, sustentadas pelo *nonsense*, produziam contudo um efeito tranquilizante na menina, como ela própria assume num tempo diegético posterior: “as palavras ciciadas de Leonor (...«perfás e nefás... abimo pétore ... assim serás...») cheiravam a pinhais e a soalhos acabados de encerar” (Vieira, 1990, p. 75). As palavras de Leonor, tal como o sujeito as recorda pelo processo da rememoração, *cheiravam a pinhais e a soalhos acabados de encerar*, como se trouxessem incrustadas em si o cheiro da natureza em estado puro ou como se fossem, elas próprias e por extensão semântica, uma reminiscência agradável e familiar de Leonor nos momentos em que, com a sua dedicação, limpava a casa da sujidade dos dias, restituindo-lhe a sua pureza primordial. A memória desse tempo impoluto traz para o presente o clima de segurança e de afeto que justifica a comunhão empática solidamente estabelecida entre Marta e Leonor.

Palavras, cantilenas e ladainhas, fórmulas encantatórias e juramentos, tal como as histórias inventadas ou recriadas que Marta tanto apreciava, fazem parte de uma *sabedoria herdada de sua avó*, como a própria

Leonor repetidamente sublinha. Deste modo se percebe que Leonor representa, nesta obra, a voz da autoridade, uma autoridade que remonta a um tempo longínquo, a um tempo anterior a si própria que adquire materialidade e corporalidade na figura da sua própria avó, arquétipo feminino de uma sabedoria ancestral e intemporal. Leonor é, pois, a herdeira privilegiada e assumida dessa ancestralidade e dessa sabedoria que constantemente se renovam em cada cantiga, em cada história, em cada ladainha que avulta nos seus discursos ao longo do tecido textual.

Também os contos de fadas possuem, na narrativa, uma função relevantíssima na construção da identidade subjetiva. Com efeito, a recuperação intertextual de narrativas de fundo maravilhoso permite a transposição entre o mundo da fantasia e o da realidade, uma vez que as crianças-adolescentes (personagens e leitores) se projetam nos heróis dos contos por neles encontrarem ecos dos conflitos interiores ou exteriores que momentaneamente as/os atingem. As soluções apresentadas pelas histórias, que apontam quase sempre para um final feliz, tranquilizam e fortalecem a criança, demonstrando-lhe que é possível mudar aquilo que a perturba no presente e reorganizar a própria existência, dado que “a forma e a estrutura dos contos de fadas [lhe] sugere (...) imagens através das quais ela pode estruturar os seus devaneios, e com isso orientar melhor a vida” (Bettelheim, 1985, p. 14).

É por isso que, nesse mundo construído à margem do real, mas dele simbolicamente alimentado, como sucede em particular em *Flor de Mel* e *Os Olhos de Ana Marta*, as meninas-adolescentes recuperam forças para acreditar que os seus problemas (pelo menos alguns) poderão ser atempadamente solucionados e que a entrada no mundo adulto se poderá fazer em tranquilidade e segurança. Nesse sentido, a fórmula encantatória que

invariavelmente conclui o desenvolvimento semântico destas narrativas maravilhosas, estabelecendo a sua fronteira final – *e viveram felizes para sempre* –, faz acreditar na possibilidade de um encontro verdadeiramente feliz com Outro no porvir.

Aliás, a narradora de *Os Olhos de Ana Marta*, através da memória subjetiva e do olhar distanciado de menina-adolescente, relembra as preferências da velha criada Leonor por histórias com um final feliz: “Nas histórias que Leonor me contava todas as princesas prisioneiras acabavam por se libertar pois, apesar das desgraças metidas sempre pelo meio, Leonor só gostava de histórias com finais cor-de-rosa” (Vieira, 1990, p. 67). As preferências de Leonor por histórias com finais felizes funcionam claramente como indícios textuais da possível libertação da protagonista.

Na verdade, é inevitável, no momento da leitura, estabelecer a analogia entre *as princesas prisioneiras que acabavam sempre por se libertar*, nas histórias fantásticas de Leonor, e a própria protagonista, também ela prisioneira numa casa onde, à semelhança dos aposentos do Barba Azul, há portas fechadas para sempre e a presença fantasmática de Outra-Pessoa, a irmã já falecida e só nomeada no final da narrativa, que constantemente parece vigiá-la. A propósito dos espaços interditos, nomeadamente os quartos da casa fechados para sempre após a morte dos ocupantes, José António Gomes (2000) sublinha a sua importância fundamental nesta obra, sendo que

o secreto desejo de os abrir representa, em Marta, o impulso para derrubar barreiras e para conquistar o seu território – já que o único lugar de revelação de que dispõe é a cozinha, o desvalorizado lugar do fogo, como n'A Gata Borracheira, onde decorrem os diálogos com Leonor, feitos de muitas perguntas com ou sem respostas. (p. 38)

Parece, pois, evidente que as narrativas maravilhosas constituem um poderoso mecanismo de projeção que facilitará o processo de autognose ou, dito de outro modo, o entendimento de si e das suas circunstâncias. Aliás, a função projetiva das narrativas maravilhosas adquire particular destaque com a história do Príncipe Graciano, que provoca em Marta uma adesão mais sensível, porque, fazendo-se eco da situação familiar vivida pela protagonista, o herói percorre as Sete Partidas do Mundo à procura da Mãe verdadeira. Como a própria Marta assume, a história do Príncipe Graciano foi determinante na construção de si e na aceitação da situação familiar atípica que reconhece ser a sua:

O Príncipe Graciano foi a grande paixão da minha vida. Era o modelo, a perfeição, o exemplo. Em certa altura cheguei mesmo a supor que éramos irmãos: pois não me tinham a mim trocado de mãe, e não o tinham abandonado a ele à porta de uns camponeses muito pobrezinhos? No entanto, apesar de abandonado, ele conseguira recuperar o trono mais tarde, casar, ter muitos meninos e ser feliz para sempre. Afinal, ser abandonado pelos pais não levava, forçosamente, à desgraça. (Vieira, 1990, p. 63)

Projetando-se no herói abandonado, que acaba por conseguir triunfar e *ser feliz para sempre*, Marta encontra sentidos e analogias que se repercutem na sua curta experiência de vida, antevendo a possibilidade de um futuro igualmente afortunado e venturoso para si própria, ao mesmo tempo que desdramatiza e desmistifica, por transposição ou transferência, a situação de abandono afetivo de que se sente objeto no presente.

Por conseguinte, as palavras aforísticas de Leonor a propósito do herói abandonado (“- Por muito afastados

que estejam, os pais encontram sempre os filhos” (Vieira, 1990, p. 66)) encontram ressonâncias profundas em Marta, impedindo-a de se perder no labirinto. Com efeito, a narradora-protagonista percebe as palavras de Leonor como uma verdade absoluta, já que, como a própria afirma, “as histórias de Leonor nunca falham” (Vieira, 1990, p. 149).

É natural, portanto, que a protagonista, habituada às histórias de Leonor, em que durante muito tempo acredita de forma incondicional, se projete mimeticamente nas personagens do maravilhoso que a velha criada lhe vai dando a conhecer através dos seus discursos carregados de simbolismo, recriando e inclusivamente transferindo o ambiente fantástico das histórias contadas pela velha criada para a sua realidade, contaminando-a desta forma pelas leis da fantasia.

Leonor contava-lhe também histórias de *princesas trocadas à nascença* e, por isso, não será por acaso que Marta, durante muitos anos, julga ter sido trocada no hospital, tal como não será irrelevante o facto de se sentir abandonada e de querer ser *enjeitada*, como acontecera na história do Príncipe Graciano, tantas vezes reproduzida por Leonor, mesmo que tal desejo, aparentemente estranho, ofenda quem a ouve e cause mais uma crise a Flávia. De facto, nem as espanholas que costumam visitar a mãe da menina todas as sextas-feiras nem a própria Flávia conhecem a história do Príncipe Graciano e, por isso, não podem entender as palavras da pequena Marta quando, em resposta a D. Pepa, afirma o seu desejo de querer ser *enjeitada*. As palavras de Marta (“Mas D. Pepa não conhecia o Príncipe Graciano, não podia entender. Ficaram muito ofendidas comigo, e Flávia teve uma crise que durou o resto da semana” (Vieira, 1990, pp. 63-64)) são esclarecedoras quanto à inoperância da palavra neste contexto e à conseqüente incomunicabilidade que se gera entre o eu e os outros pelo facto de não dominarem o

mesmo conjunto de referências literárias e simbólicas.

De qualquer modo, e apesar de nem sempre os adultos se mostrarem recetivos ou capazes de entender as histórias em que as personagens infantis e adolescentes acreditam, o certo é que os contos de fadas contribuem de forma indelével para a (re)construção da identidade do sujeito em formação. Atuando a nível consciente, pré-consciente ou inconsciente, os contos de fadas, expondo dilemas existenciais de todos os tempos, são portadores de mensagens que ajudam a criança a encontrar um *sentido para a vida* (Bettelheim, 1985, p. 12).

Diz-nos justamente Bettelheim que “para encontrar um sentido mais profundo, é necessário transcender os estreitos limites de uma existência autocentrada e acreditar que havemos de dar uma significativa contribuição para a vida – senão imediatamente, pelo menos num qualquer tempo futuro” (Bettelheim, 1985, p. 10). Ora, é exatamente isto que sucede com Marta, a narradora-protagonista de *Os Olhos de Ana Marta*, mas também com Melinda, em *Flor de Mel*. Acresce-se que, em ambos os casos, a cumplicidade e a comunhão empática das protagonistas respetivamente com a criada Leonor e com a avó Rosário serão determinantes no percurso evolutivo das personagens e na superação de dramas pessoais e familiares que as vitimizam ao longo das obras que protagonizam.

## CONCLUSÃO

Em *Flor de Mel* e *Os Olhos de Ana Marta*, duas das obras de Alice Vieira em que o recurso aos intertextos provenientes do património tradicional e maravilhoso é mais frequente, o recurso à memória e a práticas culturais que envolvem a narração oral de contos tradicionais e o uso de fórmulas encantatórias, ladainhas e cantilenas por parte da avó Rosário e da criada Leonor

contribui para o apaziguamento emocional das jovens protagonistas e, simultaneamente, para o enriquecimento da sua bagagem cultural.

Na verdade, detentoras de uma sabedoria ancestral que cruza gerações, tanto a avó de Melinda, em *Flor de Mel*, como a velha Leonor, em *Os Olhos de Ana Marta*, encontram nas histórias tradicionais o veículo natural de uma aproximação afetiva com as protagonistas, oferecendo-lhes, pela mediação da linguagem simbólica, um universo fantástico e ficcional povoado de princesas adormecidas e encantadas, de príncipes redentores, de fadas que anunciam a salvação ou a decifração de enigmas e nas quais as meninas-adolescentes se reveem.

Mas essas mesmas práticas culturais, que a voz das velhas guardiãs da sabedoria popular legítima, potenciam também a transmissão de um legado cultural a que, provavelmente, nem Marta nem Melinda teriam acesso intratextualmente, dada a situação de incomunicabilidade que marca as relações com a restante alteridade adulta das obras analisadas (Mergulhão, 2008).

Aliás, também em outras obras de Alice Vieira, como é o caso de *Rosa, minha Irmã Rosa*, *Lote 12 - 2.º Frente* ou *Chocolate à Chuva*, as narrativas incorporam e difundem um capital cultural e etnográfico que é dado a conhecer aos mais novos através das velhas criadas ou avós, encarregues de assegurar a manutenção e a sobrevivência da tradição oral, quer a nível manifesto, quer a nível latente: manifesto, porque revelam, intratextualmente, esse património às personagens infantis ou adolescentes, e latente, porque, indiretamente, o transmitem ao próprio leitor. Promove-se desta forma, muito por via da intertextualidade, a educação literária, cultural e antropológica dos mais novos - personagens de ficção e leitores empíricos.

Efetivamente, a produção literária de Alice Vieira para um potencial recetor adolescente e juvenil, exemplar

a todos os títulos – seja do ponto de vista da arquitetura narrativa, particularmente complexa, seja ao nível da organização temporal, da densidade psicológica das personagens ou da linguagem poético-simbólica (mas também humorística) -, contribui decididamente para a formação do leitor literário, por se tratar de uma produção de elevadíssima qualidade. Ora, são os textos de qualidade que, devido a “uma organização complexa e intensa da linguagem, mant[ê]m incessantes possibilidades subversivas face aos códigos, assegurando aos seus receptores a possibilidade de aí encontrarem, a cada nova leitura, novos espaços para a aventura hermenêutica” (Azevedo, 2004, pp. 15–16).



## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Fraga de. Intertextos fundamentais na constituição de um cânone literário para a infância. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*. Nº 13. Porto: Campo das Letras, pp. 13 – 17, 2004.

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editores, 1985.

DAVIS, Flora. *La Comunicación No Verbal*. Madrid: Alianza Editorial, 1996.

GOMES, José António. *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, 1997.

GOMES, José António. Em busca da identidade perdida: a obra de Alice Vieira e o caso de os olhos de Ana Marta. In *No branco do Sul, as cores dos livros – Actas*. Lisboa: Caminho, 2000.

MERGULHÃO, Teresa. *Vozes e silêncio: a poética do (des)encontro na literatura para jovens em Portugal* (dissertação de doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa, 2008.

ROBERT, Marthe. *Romance das Origens e Origens do Romance*. Lisboa: Via Editora, 1979.

ROCHA, Natércia. Alice Vieira – Flor de Mel (resenha crítica). In *Colóquio-Letras*, 97, 1987.

VIEIRA, Alice. *Flor de Mel*. Lisboa: Caminho, 1986.

VIEIRA, Alice. *Os Olhos de Ana Marta*. Lisboa: Caminho, 1990.

# DESAFIOS DE UM LIVRO ILUSTRADO AO JOVEM LEITOR: *Um dia na vida de Amos Mcgee*

Elisa Maria Dalla-Bona  
Franciele Caroline Pansolim

## O LIVRO ILUSTRADO

Os livros ilustrados trazem um diálogo entre os aspectos visuais e verbais, com detalhes e especificidades que ampliam a capacidade do olhar crítico dos leitores. Nestes livros o papel do ilustrador é também de narrador e assim, ele pode se opor ao narrador da escrita, complementá-lo, ou interagir com ele. Hunt (2010) nos ensina que texto e ilustração podem se reforçar, se contrapor, ou se expandir, o que torna os livros ilustrados um desafio para os jovens leitores e os obriga a recorrer a sua inteligência e imaginação para preencher os vazios do texto.

Na obra *Livro ilustrado: palavras e imagens*, Nikolajeva e Scott (2011) abordam minuciosamente os diversos aspectos constitutivos de um livro ilustrado e nos ajudam a compreender a singularidade deste tipo de produção literária. As autoras afirmam que “O caráter ímpar dos livros ilustrados como forma de arte baseia-se em combinar dois níveis de comunicação, o visual e o verbal.” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 13). No livro ilustrado o texto e a imagem são igualmente importantes, “nele palavra e imagem cooperam para transmitir uma mensagem” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 21). Assim sendo, a complexidade da ilustração e do texto se equivalem e a relação básica entre os dois níveis é a mesma, o que difere é o como se apresentam ao leitor.

O texto, em geral, exige uma leitura linear e as ilustrações não são lineares e não oferecem instrução direta sobre como lê-las. Resulta desta relação uma tensão que “gera possibilidades ilimitadas de interação entre palavra e imagem em um livro ilustrado.” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 14). Dessa forma, as autoras complementam que os livros ilustrados propiciam um espaço em que os leitores podem construir a narrativa usando seus conhecimentos e experiências. Os leitores são, de certa forma, obrigados a chegar a suas próprias propostas, resoluções de conflitos, na criação da ambientação da história e da interpretação, pois a ilustração é capaz de transmitir a narrativa de uma forma global, enquanto o texto é mais restrito.

Para as autoras, nos livros ilustrados as palavras e imagens trabalham juntas para criar o impacto do livro. “Os exemplos mais eficazes criam alguma tensão entre as informações trazidas pelas palavras e pelas ilustrações, de modo a colaborar mutuamente, em vez de apenas repetir de forma redundante o que é comunicado no outro modo de expressão.” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 327). Elas revelam que a relação dinâmica entre palavra e imagem envolve várias técnicas: “o enriquecimento da compreensão por meio do detalhe; a criação de impacto afetivo tanto pelo uso de palavras como pelo design da imagem, incluindo estilo e cor; a apresentação de perspectivas e pontos de vista diferentes no texto e na imagem e o uso de interação irônica entre as duas.” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 327).

A relação palavra-imagem resulta uma dupla narrativa que desafia o leitor a construir inferências e reflexões, a partir de seus horizontes de expectativas. “Palavra e imagem ressoam entre si em uma trepidação: para cada leitor essa  *fusão*  é particular, instante único, mas provocada, por exemplo, tanto pela realização do escritor como do ilustrador, aqui devemos destacar que a

ilustração também *fala, também agita.*” (RIBEIRO, 2008, p. 126).

Nikolajeva e Scott (2011) asseveram que esta relação pode introduzir ambiguidades, que obrigam os leitores a realizarem uma coautoria com os autores do texto e os ilustradores. Para as autoras a leitura deste tipo de livro ocorre por meio de um círculo hermenêutico que “parte do todo, depois observa os detalhes, retorna ao todo com um entendimento melhor, e assim sucessivamente” (p. 14). Trata-se de um processo em que o leitor se volta do verbal para o visual e vice-versa gerando expectativas um sobre o outro, em uma concatenação sempre expansiva do entendimento. “Presume-se que as crianças sabem disso por intuição quando pedem que o mesmo livro seja lido para elas em voz alta repetidas vezes. Na verdade, elas não lêem o mesmo livro; elas penetram cada vez mais fundo em seu significado.” (p. 14)

Linden (2011) contribui ressaltando que ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem.

Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma relação à outra... Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor. (LINDEN, 2011, p. 8).

Portanto, a leitura do livro ilustrado requer competências específicas do leitor, ou seja, a capacidade de ler o texto e a imagem e também conjugar ambos para a produção de sentidos implícitos. No livro ilustrado a leitura do texto e imagens é indissociável, “o sentido não é veiculado pela imagem e/ou pelo texto, e, sim, emerge a partir da mútua interação entre ambos.” (LINDEN, 2011, p. 86).

Pode-se calcular o nível de exigência que este tipo de livro demanda do leitor, pois aprender a decodificar o código escrito é um desafio que demanda anos de escolaridade da maioria das crianças, no caso da leitura do livro ilustrado é ainda mais desafiador pois, as imagens exigem conhecimentos “de seus respectivos códigos e uma verdadeira interpretação.” (LINDEN, 2011, p. 8). A autora complementa dizendo que o trabalho dos autores e ilustradores tem se caracterizado cada vez mais pela confiança na sagacidade do jovem leitor e por isso o livro ilustrado com frequência tem se apresentado como uma proposta aberta, com implícitos e vazios a serem preenchidos pelo leitor, ela ainda afirma que os criadores tendem a elaborar obras cada vez mais complexas, “cujas interações enveredam por caminhos heterogêneos, numa orquestração de diferentes níveis de leitura.” (LINDEN, 2011, p. 159).

Esses aspectos são contemplados no livro *Um Dia na Vida de Amos McGee*, no qual se nota nas ilustrações a expansão do texto, mas elas não se entregam explicitamente, e sim evocam a compreensão de imagens de modo simbólico. As ilustrações exercem papel determinante na percepção e na produção de efeitos de sentidos implícitos. Cademartori (2009, p. 51) esclarece que a comunicação visual nos livros infantis vem ganhando proeminência significativa, “as ilustrações abandonaram o modesto papel de ficar a serviço do que relatam as palavras e passaram a constituir um outro texto, de natureza visual, que estabelece interação com o verbal”.

Portanto, uma característica importante deste tipo de livro é não subestimar o jovem leitor, ao contrário, ele o valoriza e o desafia a ler implícitos. A crescente valorização do leitor em formação já foi enfatizada por Camargo há mais de duas décadas: “no campo das Artes Plásticas dirigidas à criança, a Ilustração é a atividade que

se encontra mais desenvolvida, apresentando trabalhos que respeitam a criança e podem enriquecê-la interiormente.” (CAMARGO, 1990, p. 179), além disto, o autor ressalta a capacidade de as crianças projetarem “com uma facilidade muito grande seus próprios sentimentos e conflitos internos nas imagens, vendo coisas que ali não estão” (p. 177), exatamente como depreenderemos das análises a seguir.

## ANÁLISE DO LIVRO ILUSTRADO *UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE*

*Um dia na vida de Amos McGee* adquiriu maior evidência ao receber nos Estados Unidos, em 2010, a Medalha Caldecott. As xilogravuras, de contornos delicados e cores predominantemente suaves, elaboradas por Erin Stead foram destaque e ela reconhecida como a melhor ilustradora de um livro para crianças naquele ano. Além disto, foi eleito, pela crítica americana, um dos melhores livros para crianças, em 2010. Pode-se ler na internet várias críticas muito favoráveis ao livro. A importante revista americana de resenhas, a *Kirkus Reviews* escreveu: “As belíssimas xilogravuras de Erin Stead criaram personagens inesquecíveis. Essa história delicada e adorável afirma o cuidado e a reciprocidade que constroem as boas amizades”; no jornal *The Washington Post* leu-se: “Uma paleta de cores suaves contribui para a delicadeza dessa história que termina com os personagens aconchegantemente “a postos” para uma boa noite de sono.” Mas estas observações não passam da superficialidade da obra. Mais instigantes são aquelas que apontam para as suas camadas menos evidentes, como a do *The New York Times*: “Os leitores mais atentos vão notar as pequenas surpresas escondidas em cada página. A ilustradora Erin Stead colore seus desenhos com tons

suaves, mas o uso do vermelho revela que há algo a mais na simplicidade desse livro”; e a da revista semanal destinada a editores, bibliotecários e agentes literários, a *Publishers Weekly*: “A iniciante Erin Stead fez xilogravuras de tirar o fôlego de tão bonitas e delicadas. Elas dão o tom dessa história, contribuindo tanto para a sua “tranquilidade” quanto para as surpresas ao longo do caminho.”

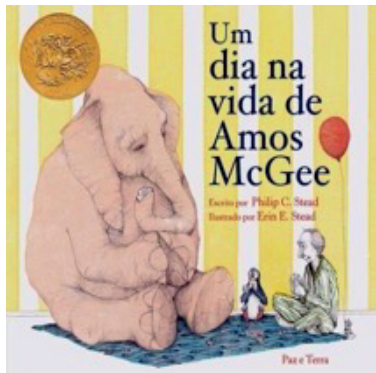
Contrariamente ao que se lê em algumas dessas críticas, a nosso ver, a obra não se circunscreve ao cuidado e a reciprocidade que constroem as boas amizades, nem tampouco pode-se afirmar que o final é feliz, com os personagens desfrutando de uma boa noite de sono. Esta análise advém de uma leitura limitada ao texto escrito. Neste caso, a história poderia ser resumida nos seguintes termos: Amos, um senhor adorável, que acordava bem cedo todos os dias, trocava seu pijama pelo uniforme, tomava seu chá com mingau e pegava o ônibus número 5, para chegar pontualmente ao zoológico onde trabalhava. Este homem amava seu trabalho e os animais que viviam lá. Apesar das muitas coisas a fazer, ele sempre dava um jeito de visitar seus melhores amigos. Ele jogava xadrez com o elefante, apostava corrida com o jabuti, ficava um tempo quietinho ao lado do pinguim, emprestava lenços ao rinoceronte e lia histórias para a coruja. Certo dia, Amos acordou resfriado, tentou sair da cama, mas não conseguiu, e acabou não indo trabalhar. No zoológico, seus amigos sentem muito sua falta e decidem pegar o ônibus e ir à casa de Amos lhe fazer uma surpresa. Amos McGee fica muito feliz com a visita de seus melhores amigos, que retribuíram todo o amor e carinho diário que recebiam, o que faz com que ele se sinta muito melhor. À noite, todos ficam juntos, bem aconchegados para dormir.

Mas considerando as questões anteriormente postas sobre o fato de que o ilustrador é também um narrador e que ele pode se opor ou complementar o narrador da escrita, além de que desta aproximação emerge um

conteúdo simbólico e implícito que depende da ação de um leitor para desvelá-lo, então superamos a superficialidade do texto e acrescentamos muitos outros enfoques subentendidos.

O aspecto mais polêmico na ilustração se refere à presença, em algumas páginas, de um balão vermelho, objeto não citado no texto. Segundo o Dicionário de Símbolos (2017), o balão que se desloca simboliza ascensão, o que poderia estar relacionado com a ascensão de Amos após a morte. As FIGURAS 1 a 10 mostram todas estas páginas.

**FIGURA 1:** capa



**FIGURA 2:** página de guarda

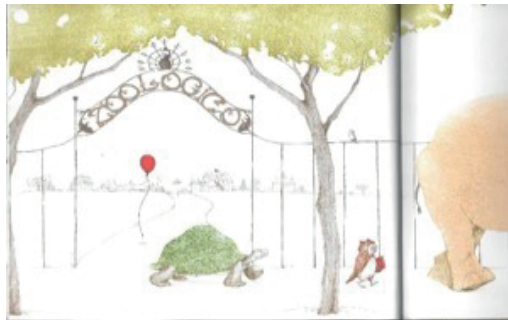




**FIGURA 3:** página 8



**FIGURA 4:** página 14



**FIGURA 5:** página 16-17



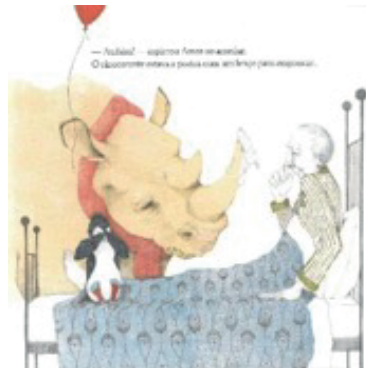
FIGURA 6: página 20-21



FIGURA 7: página 24



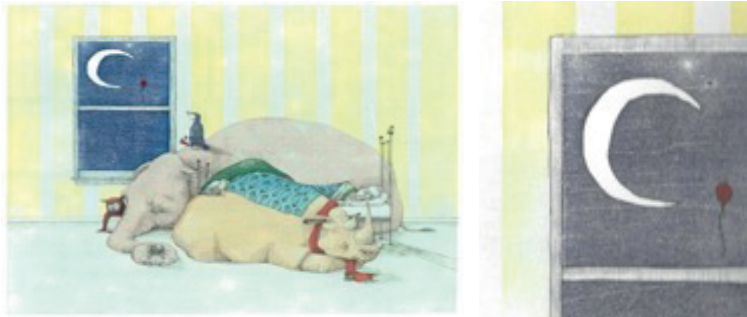
FIGURA 8: página 25



**FIGURA 9:** página 29

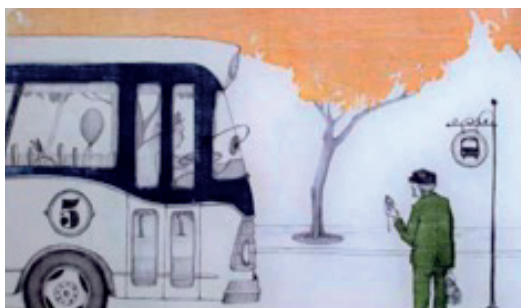


**FIGURA 10:** página 30 e o detalhe do balão na janela



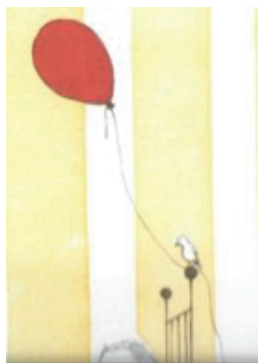
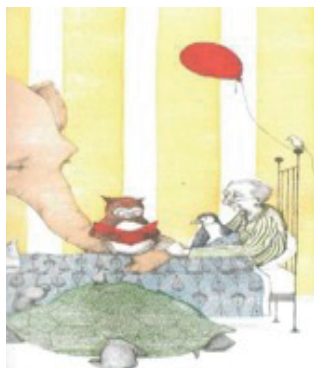
Outro elemento da ilustração é a presença do número cinco no ônibus (FIGURA 11) utilizado para deslocamento entre a casa de Amos e o zoológico e na quantidade de animais que eram seus amigos (elefante, jabuti, pinguim, rinoceronte, coruja). Ainda, segundo o Dicionário de Símbolos (2017), o cinco na cultura chinesa pode representar uma cruz, e carrega o sentido da busca por equilíbrio.

**FIGURA 11:** página 4



Em algumas páginas vê-se um pequeno pássaro em preto e branco (não citado no texto), com destaque para a penúltima em que ele está na cabeceira da cama de Amos pisando no fio do balão vermelho.

**FIGURA 12:** página 29 e ampliação do detalhe do passarinho com o balão



As informações sobre o pássaro disponíveis no Dicionário de Símbolos (2017), notifica que, entre outras coisas, ele representa o divino, a alma, a liberdade, a amizade. Por possuírem asas e o poder de voar, em muitas culturas os pássaros são considerados mensageiros entre o céu e a terra. Na cultura islâmica representam os anjos que possuem asas e podem chegar aos céus. No alcorão, o pássaro é visto como o símbolo da imortalidade da alma

por meio de seu papel mediador entre o céu e a terra.

Há também um ratinho que, assim como o passarinho só aparece nas ilustrações e está sempre em algum detalhe das cenas. Quando os animais estão na casa de Amos e ele afirma já estar se sentindo melhor, enquanto desfruta de um chá com seus amigos, o ratinho está sobre a mesa observando uma flor, que no primeiro amanhecer de Amos estava saudável, agora está murchando, morrendo, como mostra a FIGURA 13.

**FIGURA 13:** Detalhe da flor na p. 2 (saudável) e na p. 26 (murcha)



Na obra de Ramos et al (2017), os autores procuram compreender o rico simbolismo envolvido no tema animais. Afirmam que o rato é um animal propício à projeção de acontecimentos futuros inesperados, provavelmente porque é pequeno, veloz e se esconde rapidamente e em espaços mínimos. A dificuldade de capturá-lo pode associá-lo à imprevisibilidade e à falta de controle da vida, além de ser transmissor de doenças é associado à má sorte e à morte.

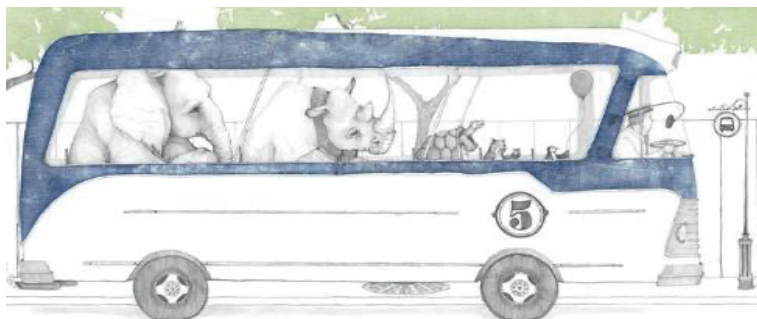
Uma sequência de nuances e simbolismos, pode levar a crer que Amos faleceu, a expressão triste nos olhos dos animais, o passarinho enxugando os olhos do rinoceronte

(FIGURA 14), a predominância do preto e branco na página em que os animais entram no ônibus para ir à casa de Amos (FIGURA 15), e na última página o silêncio do narrador e o olhar do pinguim para o balão voando em direção ao céu (FIGURA 10).

**FIGURA 14:** página 13 e detalhe ampliado do passarinho enxugando os olhos do rinoceronte



**FIGURA 15:** páginas 18-19, o ônibus com os animais



Amos adoeceu, pode estar morrendo, e talvez num sonho ou delírio imagina seus amigos com ele até o fim. Este livro é inusitado inclusive porque o desfecho da história não está na última página, pois na contracapa há a imagem dos animais de costas voltando sozinhos para o zoológico e voando à sua frente há um balão preto (FIGURA 16).

**FIGURA 16:** contracapa e ampliação do detalhe do balão



Nikolajeva e Scott (2011, p. 319) constataam que “é raro encontrar detalhes essenciais na quarta capa complementando ou contradizendo a história”, mas “vários autores contemporâneos de livros ilustrados contestam deliberadamente essa convenção deixando uma pista decisiva da história aparecer na quarta capa”, o que é o caso do livro em tela.

Os sinais simbólicos da morte - balão preto, passarinho, número 5, rato - aparecem sutilmente desde as primeiras páginas, mesmo quando Amos ainda estava saudável. No caminho para o trabalho, na página 3 (FIGURA 17), quase imperceptível na rua no canto esquerdo esperando o ônibus está o ratinho, Amos passa diante de edifícios e pode-se ver em uma das janelas uma gaiola e, estranhamente, o passarinho sobre ela. Na janela do edifício ao lado há um balão preto. Quando os animais se deslocam para visitá-lo estes três elementos (passarinho sentado sobre o ônibus, pinguim dentro do ônibus segurando um balão preto, o número 5 grafado na lataria do ônibus) são notados na mesma ilustração (FIGURA 15).

**FIGURA 17:** página 3 e ampliação dos detalhes do ratinho, passarinho e balão



Ratinho



Passarinho



Balão



O relógio é um elemento que representa o fluir constante do tempo e ele é observado pelo ratinho (FIGURA 18), por Amos (FIGURA 19), pela coruja (FIGURA 20) e pelo ursinho (FIGURA 21), numa possível demonstração de que o tempo do protagonista está se acabando. Em algumas páginas são destacadas com letras maiúsculas expressões que marcam o tempo: “AMOS MCGEE ACORDAVA CEDO” (p. 1), “UM DIA, AMOS ACORDOU [...]” (p. 11), “ENQUANTO ISSO, NO ZOOLÓGICO...” (p. 12), “MAIS TARDE...” (p. 14).



**FIGURA 18:** relógio com o ratinho (p. 1)



**FIGURA 19:** relógio observado por Amos (p. 4)



**FIGURA 20:** relógio com a coruja (p. 19)



**FIGURA 21:** relógio com o ursinho (p. 28)



A obra é muito envolvente pela delicadeza da abordagem com o tema, uma narrativa curta, com enredo simples, porém marcante. A brevidade textual mantém um ritmo de leitura acelerado e promove o equilíbrio entre texto e imagem, ressaltado por Linden (2011, p. 87) ao afirmar que “a ilustração é preponderante no livro ilustrado e a ocupação espacial das imagens é superior à do texto escrito, sem contanto, torná-lo secundário”.

Pela descrição de alguns detalhes ao longo da história consegue-se perceber as características do personagem principal. Amos é muito metódico: toda manhã quando o despertador tocava ele pulava da cama e colocava o seu uniforme bem-passado; controlava no relógio a pontualidade do ônibus que apanhava no mesmo horário todos os dias. Ele é solitário: dava corda no relógio e colocava água para ferver, dizendo para a tigela de açúcar: - Uma colher para o mingau e duas para o chá, por favor. É trabalhador: todo dia esperava pelo ônibus para ir ao trabalho onde tinha muito o que fazer. É solidário: mesmo atarefado dava um jeito de visitar e interagir com seus melhores amigos, os animais do zoológico. É generoso: quando apostava corrida com o jabuti era o animal reconhecidamente lerdo quem ganhava. Pelas ilustrações sabe-se que ele é idoso e organizado, pois na sua casa não há nada fora do lugar.

Um protagonista idoso e com um cotidiano de muito trabalho parece pouco atraente e com baixa possibilidade de identificação pelo público infantil. Mas, novamente, são as ilustrações que subvertem esta premissa. Amos tem um ursinho de pelúcia na sua cama (FIGURA 18), seus chinelos são em formato de coelho (FIGURA 22), a fachada da casa onde mora tem o aspecto daquelas comumente desenhadas pelas crianças (FIGURA 2) e sua maleta de trabalho mais parece uma lancheira (FIGURA 23). As situações vividas com os amigos animais lembram o gosto das crianças por jogar, apostar corrida, ouvir histórias, ir ao zoológico. Além das características de alguns personagens da obra serem comuns entre as crianças que, frequentemente, estão com o nariz escorrendo e são tímidas. A antropomorfização é outra qualidade que sempre agrada às crianças.

**FIGURA 22:** chinelo de Amos (p. 1)



**FIGURA 23:** mala de trabalho (p. 3)



Os bons sentimentos de reciprocidade, de solidariedade, de parceria se materializam nas atitudes entre Amos e os animais, aspectos evidenciados, por exemplo, nos “cochichos” do narrador com o leitor, na medida em que são inseridos comentários entre parênteses como nos trechos: “apostava corrida com o jabuti (que nunca perdia)” (p. 7); “ficava quietinho ao lado do pinguim (que era muito tímido)” (p. 8). Ambos encontram na sua amizade conforto e alegria de viver. No começo da narrativa são descritas algumas características dos animais amigos de Amos e o respeito dele com cada um: o elefante pensava muito antes de mover as peças quando jogava xadrez e Amos aguardava pacientemente; o rinoceronte estava sempre com nariz escorrendo e Amos emprestava seu lenço; a coruja tinha medo do escuro e ele lia histórias para acalmá-la. No entanto, quando os animais chegam a sua casa tudo se inverte, as iniciativas de Amos no zoológico agora cabem

aos animais e as características deles agora são atribuídas a Amos: o elefante organiza uma partida de xadrez e é Amos quem demora antes de mover as peças; Amos não se sente bem e vai tirar um cochilo, o pinguim se senta na cama quietinho para aquecer seus pés; Amos é quem estava com o nariz escorrendo e ao espirrar o rinoceronte imediatamente disponibiliza a ele um lenço; quando vão dormir é a coruja quem conta uma história antes de apagar a luz, pois sabia que Amos tinha medo do escuro.

Nesta obra, texto e imagem se articulam, se relacionam, e as xilogravuras destacam momentos cruciais da história, que não aparecem no texto escrito, auxiliando assim na compreensão do leitor. O tema abordado, amizade, respeito e dedicação com o próximo, pode ser ampliado para a morte a partir dos elementos presentes nas ilustrações, e tudo é tratado com muita suavidade e delicadeza, a mensagem fica subentendida. Essa abertura para diferentes interpretações faz com que nem todos os leitores cheguem ao consenso que Amos morreu, alguns podem acreditar que os amigos lhe ajudaram e ele está apenas dormindo, para no outro dia acordar cedo e começar tudo novamente. A leitura desta obra não conduzirá explicitamente a opinião do leitor sobre o final da história, apenas deixará lacunas e pistas, que, juntando com a bagagem cultural do leitor, construirá sua interpretação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro ilustrado traz inúmeras possibilidades de ampliação da compreensão leitora. Ao perceberem detalhes nas ilustrações e ao relacioná-las com o texto e seus conhecimentos prévios, os leitores constroem sentidos para a obra e vivenciam a experiência estética presente na literatura. Como vimos, no livro *Um dia na vida de Amos Mcgee* as imagens e texto combinam-se em

uma relação essencial para a compreensão da narrativa, ambos atuam em conjunto, desenvolvendo o potencial de geração de significados, permitindo que o leitor explore as interações visuais e verbais ampliando seus horizontes e interpretações (HUNT, 2010). Uma obra desafiadora com potencial para ajudar a conduzir jovens leitores para uma leitura interpretativa, estética e simbólica.

*Um dia na vida de Amos Mcgee* congrega as qualidades sugeridas por Tauveron (1999): uma obra que não se deixa apreender automaticamente, que não entrega seu sentido simbólico facilmente, às vezes conduz a falsas pistas que podem induzir à adoção de um ponto de vista que só é alterado ao final da leitura, as pistas podem vir de diferentes fontes (texto ou ilustração) e serem diversamente interpretáveis.

Enfim, uma obra que convida o leitor para uma parceria ativa, para um jogo simultâneo de duas linguagens (verbal e visual) em ação.

## REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAMARGO, Luís. A criança e as artes plásticas. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 147-181.

DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS. 7Graus c.2008. Disponível em: <<https://www.dicionariodesimbolos.com.br>>. Acesso em: 18 out. 2019.

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

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

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

RAMOS, Denise Gimenez et al. *Os animais e a psique: asno, camelo, gato, golfinho, morcego, raposa, rato*. São Paulo: Summus, 2017.

RIBEIRO, Marcelo. A relação entre o texto e a imagem. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008. p. 123-139.

STEAD, Philip C. *Um dia na vida de Amos McGee*. Ilustração de: STEAD, Erin. Tradução de: LANGONE, Hugo. 2 ed. São

Paulo: Paz e Terra, 2013.

TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *REPÈRES* – recherches en didactique du français langue maternelle. Revue de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Lyon, n. 19, p. 9-38, 1999.

# EROS E PSIQUÊ: novas texturas e múltiplas possibilidades semióticas

Maria Zilda da Cunha  
Maria Auxiliadora Fontana Baseio

A arte de narrar é a arte da duplicação e do mistério; é a arte de pressentir o inesperado; de saber esperar o que vem, nítido e invisível, como a silhueta de uma borboleta contra a tela vazia. Surpresas, epifanias, visões. Na experiência sempre renovada dessa revelação que é a forma, a literatura tem, como sempre, muito a nos ensinar sobre a vida. (PIGLIA, 2001, p. 32)

Em *O relato e o fogo: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros*, Giorgio Agamben (2018) conta uma breve narrativa envolvendo o retiro espiritual ao qual alguns líderes do judaísmo se submetiam em busca de respostas para suas inquietações. Se a humanidade, ao longo da história, afasta-se cada vez mais das fontes do mistério e perde pouco a pouco a lembrança daquilo que a tradição lhe ensinara sobre o fogo, o lugar e a prece, isso tudo ainda pode ser narrado, e o que resta do mistério é a literatura. Assim, toda a Literatura seria, nesse sentido, jogo da memória, do relato da perda do fogo.

Somos seres de narrativa, tanto quanto de linguagem, é o que assegura Paul Zumthor (2005) e o que pode explicar as variadas maneiras como cada sociedade faz mover a matéria memorável, em permanente nomadismo e migração por diversos suportes, códigos e linguagens.

O relato mítico é uma das primeiras formas a se nutrir pelo mistério, pelo adensamento do imaginário humano, reserva a si a potencialidade de resistência à



corrosão do tempo, das vicissitudes de fenômenos sociais, culturais e políticos. Capaz de colocar em pauta aspectos do desenvolvimento da humanidade, engendra sua força nas veias da matéria literária.

Cumprir admitir que os mitos gregos, fontes da experiência sagrada genuína chegam-nos como textos literários e artísticos. Sua transposição para a escrita já modela a inscrição de sua perpetuidade.

Eros é uma das divindades mais literárias do panteão grego, afirma Brunel (2005, p.319). O primeiro texto em que o deus aparece é a *Teogonia*, de Hesíodo, no século VII a.C., que o apresenta como ser primordial. As entidades saem do seio do Caos – a desorganização inicial – até que nasce Eros, o Amor – força de natureza espiritual que propiciará a coesão do universo nascente. “Antes de tudo foi o Abismo (Caos); depois a Terra (Gaia) e Amor (Eros)” (apud BRUNEL, 2005, p.319). A tradição órfica atribui-lhe a criação do universo, descendendo dele a raça dos imortais, disso resulta seu poder.

Para Aristófanes, assim como para Hesíodo, Eros liga-se ao belo. No encontro da beleza e do poder como força fundamental do cosmo reside o desejo, eis sua potência transformadora, sua qualidade de força fecundadora.

Em *O banquete*, Platão apresenta oradores que dialogam sobre o que consideram ser o Amor. Aristófanes relata um mito segundo o qual os seres eram duplos e esféricos e havia três sexos: um formado por duas metades femininas; o outro, por duas metades masculinas e o terceiro era andrógino, metade masculino e metade feminino. Como desafiavam os deuses, Zeus cortou-os em dois para enfraquecê-los. Assim, ficaram fendidos e o amor é a tentativa de restauração dessa unidade primeira.

Na tradição ocidental, um dos mais antigos registros da narrativa mítica encontra-se em “Eros e Psiquê” ou “Cupido e Psiquê”, tal como foi inserida por Apuleio, no

século II a.C., em *O asno de ouro* ou *Os onze livros de metamorfose*. “Eros e Psique”, nesse romance, introduz o motivo dos noivos bestiais, tema bastante recorrente em muitas histórias, inclusive em contos chineses, indianos, no *Pachatrantra*, nas coleções de Basile, nas traduções de *As mil e uma noites*. Eros figura o amor personificado, o desejo incoercível dos sentidos; Psique simboliza a alma personificada, derivada do grego *psykhein*, equivalente a soprar, respirar, tratando-se, portanto, de um princípio vital.

*A Metamorfose* ou *O Asno de Ouro*, de Lúcio Apuleio, é o único romance da literatura latina integralmente preservado e constitui testemunho do romance antigo em latim, tendo como tema central a magia. Assim como *As mil e uma noites*, *O asno de ouro* tece-se pelo elo genético dos mistérios pagãos com as ideias do cristianismo e do racionalismo que vão engendrar a civilização ocidental. Ambas as obras constituem documentos muito convincentes desse elo.

Nessas narrativas, muitos são os episódios em que se apresentam elementos sobrenaturais; a vida de um indivíduo pode ligar-se ao misterioso. No âmbito dessas histórias, os enredos articulam-se em duas vertentes, a saber: o tema do amante animalesco e a redenção da animalidade, graças à pureza e ao mistério do amor. A trajetória do protagonista costuma envolver o encontro do humano com o monstruoso e ameaçador, relação redesenhada pela força do amor, da generosidade e da sabedoria. Há registros dessas estórias em sociedades ágrafas como manifestações de traços totêmicos (BETTELHEIM, 1980, p.325)

Em *O Romance da Rosa*, de 1230, Eros torna-se porta-voz do ideal cortês. A narrativa de Psique, com todas as provas, é lida também simbolicamente na perspectiva do cristianismo. As diversas interpretações do mito podem referenciar Eros como um príncipe

erótico universal, como um símbolo platônico de imortalidade da alma, como uma alegoria mística, há processos de racionalização e de moralização decorrentes das várias possibilidades interpretativas que o mito provoca.

Para Brunel (2005, p.324), a Psicanálise despoetizou o mito ao fazer de Eros um conceito e não mais uma imagem. Para essa área do saber, Eros significa pulsão de vida que se realiza na libido, direcionando ao âmbito individual a alegoria, que já está aqui desmitificada. E Psiquê torna-se símbolo da Psicologia.

Mas talvez resida justamente aí a chave da passagem do Eros cosmogônico ao pequeno deus Amor: pode-se encarar o segundo como sendo a adaptação do primeiro às exigências pessoais dos sentimentos dos poetas, isto é, como sendo a força universal do desejo reduzida a proporções humanas, o que explicaria a miniaturalização da figura do deus. O eclipse de Eros mostra o perigo que há para um deus em ser demasiadamente humano. (BRUNEL, 2005, p.324)

Eros e Psique, entre tantas outros, é mito que transitou por diferentes sociedades e tempos, sendo recriado no teatro, na ópera, no cinema, na pintura, na poesia, na publicidade, ou ainda se inscrevendo em histórias, como *A Bela e a Fera*, *Branca de Neve*, *O príncipe sapo*, passa pelas mãos criativas de Boccaccio, Caldeirón, Laprade, Molière, Lamartini, La Fontaine, Perrault, entre outros que se encantaram com essa célula matricial representativa da condição humana. Essa constelação de narrativas e de exegeses que se refazem em diferentes extratos revela não só a capacidade do homem em fabular, gestando sempre novas histórias e encarnando diferentes imaginários culturais, mas também a vigorosa plasticidade do mito.

Ângela Lago, escritora e ilustradora mineira, recria a

narrativa como um jogo imaginário, realizando singular conexão com o conto de fadas, fazendo reverberar o memorável em outro sistema sógnico. A obra oferece ao leitor jovem e também ao adulto um reencontro com imagens grandiosas em uma expressão de rara simplicidade, ainda que sob outro espectro, com a matéria narrativa de *illo tempore*. Embora o sopro fabulador mantenha-se no tempo, a forma de materialização de cada arte difere pelo modo de organização do código, pela linguagem e pelo suporte. Sabe-se que o conto de fadas – matriz ficcional com que a escritora brasileira escolhe traduzir a história – insere o leitor no cerne da ficção, enquanto a narrativa mítica trata da gênese e da criação, tocando, portanto, em um fenômeno de natureza bastante distinta e de um gênero com outra textura.

Afirma Pierre Brunel (2005, p.194):

Como a lógica da narrativa, a marca do sagrado e a influência da sociedade estão menos impregnadas que no mito, o conto é suscetível ao jogo, à mudança, e essa movimentação relativa favorece seu encampamento por outras formas, sua entrada na literatura.

Nessa perspectiva, nas narrativas ficcionais, o imaginário catalisa os roteiros enigmáticos e iniciáticos primordiais, que ocultam seu caráter sagrado sob o manto da ficção. Mito e conto dialogam como dois textos de um palimpsesto (BELMONT apud BRUNEL, 2005, p.195)

Trataremos, neste artigo, de analisar, com base nos estudos comparados de leitura, a forma como Angela Lago, escritora e ilustradora brasileira, revisita, pela memória, o texto matricial mítico e o transpõe criativamente para um contexto contemporâneo.

## O MITO EROS E PSIQUÊ

“Já não sabemos acender o fogo, não somos capazes de declamar as preces, nem conhecemos o local do bosque, mas podemos narrar a história de tudo isso”. E, mais uma vez, isso foi suficiente. (AGAMBEN,2018, p.27-28)

Para relembrar um pouco a história do mito, Psiquê é filha caçula de um rei cuja beleza é tão extraordinária, que desperta ciúmes em Afrodite, a qual ordena a seu filho, Eros, que a castigue ao se apaixonar pelo homem mais abominável. Por profecia de um oráculo, Psiquê deve se expor em um rochedo alto para servir de presa a um monstro em forma de serpente. Um vento brando a conduz a um palácio onde todos os seus desejos são satisfeitos, inclusive é o local onde Eros a mantém como amante, contra as ordens da mãe. Na sombra da noite, como um ser misterioso, Eros se une à Psiquê sob a proibição de esta nunca o ver. As irmãs invejosas induzem-na a decapitar o monstro. Ao tentar fazê-lo, à luz de uma lamparina, Psiquê descobre a beleza do amante, mas uma gota de óleo cai sobre ele, desperta-o e ele parte. À sua procura, Psiquê enfrenta terríveis provas. Eros cura-se do ferimento e persuade Zeus a conferir-lhe imortalidade. Casa-se com Psiquê no Olimpo e da união nasce o filho Prazer.

Para Brunel (2005, p.796), o relato de Apuleio conta com um ciclo de cinco movimentos: eleição, transgressão de psique, busca do deus perdido, provas, redenção final.

No primeiro movimento, Eros elege Psiquê para experimentar algo desconhecido. No segundo, ela transgredir o pacto por curiosidade. No terceiro e primeiro movimento iniciático, ela precisa procurar loucamente por Eros, uma vez que o perdeu. No quarto, deve passar pelas provas que sempre compõem os processos de

iniciação. Vale destacar o teor das quatro difíceis tarefas destinadas à Psiquê, para as quais ela conta sempre com a ajuda de um auxiliar, estando esse ligado a uma divindade e a um elemento da natureza.

A primeira prova é separar grãos no templo de Vênus, em uma única noite. Para tanto, Psiquê conta com a ajuda das formigas – ligadas a Ceres e ao elemento Terra. A segunda é levar a Vênus um tufo do toirão de ouro de certas ovelhas ferozes. Conta com um caniço para protegê-la do perigo e ensinar-lhe como fazer. A auxiliar, no caso, liga-se ao deus Pã e ao elemento Água. A terceira prova é secar a água na fonte do rio Estige, localizada no cume de uma montanha distante e inacessível. É salva por uma águia, pássaro de Júpiter, representante do elemento ar. A última prova e portadora da lógica iniciática é a descida aos infernos, onde ela deve buscar uma caixa com as pinturas de rosto de Proserpina. Ela decide jogar-se de uma torre e a própria torre lhe ajuda a cumprir a tarefa. A Torre pode estar associada a Juno, a Grande Deusa, podendo ser associada ao Fogo.

Segundo Brunel (2005, p.796), Ceres e Pã representam o mundo da natureza e Júpiter e Juno simbolizam o mundo celeste, evocando Psiquê cindida entre natureza e espiritualidade.

Mais uma vez, Psiquê sucumbe à curiosidade: abre a caixa proibida e cai em sono letárgico, sendo acordada por Eros. Na primeira vez, ilumina Eros e faz o movimento de descida, de queda; na segunda, o movimento é de subida, quando ganha imortalidade e celebra suas núpcias no céu. A criança concebida nasce entre os deuses e se chama Volúpia. Esse último movimento constitui-se como a redenção. Todas as provas por que precisou passar compuseram-se como uma preparação para a entrada no portal dos deuses.

A força dessa narrativa de textualidade matricial engendra elementos misteriosos, que, pela força do

imaginário, podem alegorizar a própria condição do homem no mundo.

Lúcia Pimentel Góes (2000, p. 143.) afirma que “todo este percurso, [é] um hino de reverência ao Ser humano e suas formas de sua capacidade de criação, sobretudo através da palavra, que perpetua-se re-atualizando o instante em que o Caos fez-se Cosmos.”

## PSIQUE, DE ANGELA LAGO

Da mesma forma, também a arte pressupõe a essência corporal e espiritual do homem; mas em nenhuma de suas obras, pressupõe sua atenção. Nenhum poema dirige-se, pois ao leitor, nenhum quadro, ao espectador, nenhuma sinfonia, aos ouvintes. (BENJAMIN, 2011, p. 101)

Ao comentar a consideração excessiva que se faz do receptor ideal de uma obra de arte, Walter Benjamin refuta a importância dessa atenção para o conhecimento daquela, na esfera do estético. Pergunta o ensaísta se uma tradução seria válida em termos dos leitores que não entendem a obra original assevera que tal questão só apontaria a diferença de nível, no âmbito da Arte, entre uma tradução e o texto original. Isso talvez fosse a razão para se voltar a dizer “a mesma coisa”.

O que nos comunica uma poesia? Pergunta ele. “Muito pouco àqueles que a compreendem. O essencial nela não é a comunicação, não é o enunciado. Mas é aquilo que se reconhece como o inapreensível, o misterioso, o ‘poético’”. (BENJAMIN, 2011, p.102). Aquilo que o tradutor só pode restituir ao tornar-se ele mesmo, um poeta.

Ainda conforme Walter Benjamin, é irrefutável o fato de a tradução ser posterior ao original. Na verdade, para o filósofo alemão, aquela deriva, não da vida deste original, mas de sua sobrevivência, sua “pervivência”, conceito que só encontra legitimação no perfazer da história; aí, a vida do

original alcança, de maneira renovada, seu mais abrangente desdobramento. Ao fim e ao cabo, os grandes textos contêm em si uma virtualidade tradutora entre as linhas que o tecem. A versão interlinear desse texto é um arquétipo de qualquer tradução. Desse modo, a literatura, ou a arte em geral, faz-se como realidade fenomênica e objeto de recepção dinamizando semioses. *Eros e Psique*, em processo de movência, engendrou, ao longo da história, leituras e releituras, carreando a seu modo a memória do mistério.

Angela Lago (1945 - 2017), autora, ilustradora, artista plástica e uma das precursoras da exploração da linguagem hipermidiática, oferece-nos uma versão deveras singular para a qual as considerações de Walter Benjamin ressoam proféticas, mesmo que possa pesar o fato de estarmos diante de uma natureza outra de tradução. Como um conto, a obra livresca atesta seu elo genético com os sentidos que fazem reverberar os mistérios nas bordas da palavra. Na conjugação de linguagens híbridas, ressoa o inapreensível, insinua-se o misterioso, ilumina-se o poético. A tradutora só restituiu a virtualidade estética e sentidos do original ao tornar-se, ela mesma, um poeta.

Para exhibir o espetáculo da vida<sup>1</sup> na obra, notadamente, estão presentes recursos multiformes da linguagem plástica e o lusco-fusco de tonalidades que matizam as relações opositivas, provocando profundo efeito estético. Sob o signo do sensível e afeito à manifestação do grandioso e do solene, a ilustradora encena o primordial no âmbito da imagem, abrindo frestas muito mais significantes do que no verbal.

A narrativa de que aqui nos ocupamos retoma a profecia anunciada por Eros e Psiquê. Em sentido alegórico, lembramos Blanchot (2018) quando diz haver um ponto obscuro na direção do qual a arte, o desejo, a morte e

---

1 A morte é matéria dos vivos.



a noite parecem dirigir-se. Se o narrar nasce da perda, a busca aventurosa, que o artista empreende, é na direção da origem opaca e incerta da criação, movido pelo desejo obscuro ou aquilo que de nosso habita no mundo das sombras.

Observa-se que *Psiquê* é narrada como um conto de fadas. O conto de fadas, ensina Nelly Novaes Coelho, nomeia o *fatum*, o destino do homem, trazendo uma problemática existencial. Ao operar com aquilo que se constitui como o insondável ou o inescrutável, coloca-nos diante do enigma da vida, problemática capturada pelo plano expressivo do texto-imagem.

“Era uma vez, uma princesa tão linda, que é impossível pintar ou descrever. Pessoas do mundo inteiro vinham de longe homenagear sua formosura.” (ANGELA LAGO, 2010). Assim tem início a história de Psiquê, neste livro de Angela Lago sob nossa mira. Nas palavras da autora, em Entrevista publicada pela Cosac Naify: “Eu estava proibida de desenhar Psiquê que, conforme Apuleio, o primeiro a anotar este mito, era tão linda que seria impossível descrevê-la. Também Eros, um deus, não pode ser visto por uma mortal. Desenhar os dois personagens através de sombras era meu único recurso.” (LAGO, 2009)



A apresentação das personagens por meio de sombras e silhuetas conduz, imagetivamente, essa história de encantamento, registrando o fascínio, os encontros e desencontros dos amantes. São formas e sombras que indiciam também os espaços labirínticos pelos quais se faz a travessia dos jovens. Espaços construídos na fusão

de elementos aparentemente díspares (o frontal do castelo é formado pelo tronco de árvore) abrigam a procura que os jovens empreendem, bem como a alcova que os acolhe: ora um campo de flores, ora um mar, ora um céu estrelado.



O inusitado jogo do esconder a imagem pela própria imagem contribui para organização lógica de um narrar cifrado e cheio de aproximações e distanciamentos. Enquanto o verbal fia o narrar, a imagem tece a poesia que se espria pela tridimensionalidade disponibilizada pelo suporte livro.

As imagens, como mediação do ato perceptivo, colocam-nos em contato com uma zona de não-conhecimento, possibilitando-nos depreender, de algum modo, o que nunca poderíamos saber e a admirar, no que se manifesta, aquilo que se oculta. (BARTOLO, 2011, p. 30)

A sintaxe do verbal constantemente interrompida pela força do visual faz reverberar significados em cada página, dividindo pontos de vista. O narrador, incerto, divide foco e perspectivas.

Com recurso da linguagem cinematográfica, o leitor/espectador assume, não raras vezes, o ponto de vista ora do narrador, ora da protagonista. Note-se como compartilhamos a perda de referência que acompanha o desespero de Psiquê, no momento em que fere o amado. As imagens tornam-se embaçadas, nublam o nosso olhar. O movimento que se faz visível atesta nossa presença.

➤No momento em que Psiquê fere o amado, as imagens ficam embaçadas.



Ao mesmo tempo em que recursos cinematográficos são usados, a composição da obra alude ao teatro de sombras, recurso que enfatiza o mistério que sonda Eros e Psiquê.

Angela Lagotraz para a narrativa o desconcerto, a angústia, as incertezas. Cabe notar, na colagem, a seguir, a fotografia que remete a cenas trágicas dos campos de concentração na Segunda Guerra Mundial – sapatos deixados ao lado dos fornos, em novo prisma de referência, sugerindo a composição dos dejetos no rio.



Se, como comentamos, as projeções de sombras configuram as aproximações, distanciamentos e enlances dos amantes, em contraposição, a figuração da morte se faz em corpo de humano bem definido e de uma caveira, na travessia de Psiquê pelo rio da Morte - alusão ao barqueiro Caronte, que, na mitologia grega, simboliza a passagem entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, representado em formas densas, mas com a face encoberta por máscara<sup>2</sup>. Percebe-se a inscrição de carrancas, figurações de monstros embutidos em algumas imagens, assumindo a função do coro, olhares e faces que compartilham o narrar. Ou de outra forma, atestam o fiar de narrativas paralelas.



É notável como as sobreposições de linguagens, de recursos verbais e desenhos dentro de desenhos, em vários e dispersos momentos da narrativa, promovem uma sinfonia de tons, perspectivas múltiplas e caleidoscópicas, uma estranha polifonia. Vislumbra-se a história de Psiquê enredando-se em um diagrama espaciotemporal, no qual a qualidade poética da narrativa

---

2 Máscaras despertam o espanto à medida que intermedeiam o visível e o invisível, o ausente e o presente, o manifesto e o oculto. (BARTOLO, 2011, p. 30)

se expressa como uma materialidade que escapa, deixando, em seu lugar, vestígios, reverberações, sugestões, quase signo a expressar algo que mais oculta do que revela. Ocultar é abrir espaço para a ausência, para o silêncio. Assim, pela fresta, entrevê-se algo do indizível, do indiscernível.

Se a narrativa se quer um conto de fadas, engendra-se, no entanto, nas sendas do mito, capturando sua grandiosidade e poder de metamorfose, abrindo portais. A protagonista realiza seu processo de individuação, mas o destino não é terminar como princesa. Uma transformação profunda ocorre: a jovem mortal é acolhida no reino dos deuses. Como assevera a autora: “Em Psiquê, ficamos sabendo da nossa humanidade divina, de alguma maneira” (LAGO, 2012, p. 228, 229).

A história compõe-se por um jogo de luz e sombras; pela plasticidade e exuberância das formas visuais e de um verbal contido; por um processo de montagem cinematográfica e por uma lógica poética.

A jovem Psiquê, revestida de silhuetas e sombras, atravessa o livro, vencendo várias provas, só ganha corporeidade ao ser recebida no reino das divindades (portal da metamorfose). Esse narrar de Angela, sondando mistérios, rasteia vestígios que se encontram nas sendas da memória e das linguagens. Ao acarinhar gestos tão ancestrais, a ilustradora reencena-os por códigos tão recentes. Vale sinalizar que é, nas malhas da tecnologia contemporânea<sup>3</sup>, que a cor-luz dá corpo à Psiquê, a jovem, que unida a Cupido (Eros), celebra sua divindade e sua humanidade.

---

3 Um dos desafios que pretendo levar a cabo é descobrir como potencializar, na página, o uso da luz pelo computador. (LAGO, 2001).



Pelo jogo de luz e sombra, compreende-se o que gesta no âmbito volitivo da criadora. Confessa Angela Lago:

Preciso desse meu passado recente e também do meu passado ancestral para compreender o que sou hoje. A gente se alimenta na bateia do tempo. Recolho das histórias que ficaram as que me ensinam a enfrentar a minha própria aventura.

E acrescenta:

Como Psiquê, cada criança enfrenta o abismo diante do desconhecido. Lança-se ao amor sem conhecer o seu rosto e acende luzes proibidas. Depois aprende a tarefa das formigas para sobreviver. A maleabilidade dos juncos à beira das águas para não se quebrar. A distanciar-se como um pássaro para compreender os perigos. Muitas vezes, desce ao seu inferno pessoal, porque a vida não é fácil. Precisamos todos dessa travessia para entendermos o que carregamos em nós – na falta de outra palavra, eu chamaria de divindade.

Por meio de uma linguagem poética de rara simplicidade, ainda que de pouca facilidade, entrega a complexa beleza da vida nas mãos de seu predileto leitor: o jovem.

O projeto gráfico colabora na projeção do leitor por

meio do uso das páginas prateadas, em simulação a um espelho, que abre e fecha a narrativa, circunscrevendo o espetáculo amoroso para o palco interno do receptor. Nesse espaço enigmático, palavra e imagem partilham exegeses, tanto o texto verbal, quanto o visual potencializam liricamente a busca amorosa.

A imagem da borboleta que perpassa reiteradamente as páginas do livro traduz, no plano imagético, a motivação significativa do nome *Psiquê*, palavra grega que significa borboleta. Ademais, reforça a dinâmica transformadora do amor.

O mesmo movimento de vir-a-ser toma conta do olhar do leitor, que, a partir das experimentações permitidas pelo computador, é capaz de descobrir enigmas que se ocultam nas imagens.

As imagens de *Psiquê* foram desenhadas a partir de fotos e colagens em alta resolução para poder criar figurações distorcidas, recurso estético que provoca o exercício da descoberta. Como afirma a autora, “ao contrário do papel, que se fere rapidamente sem perdão, o computador não se incomoda com experimentações”. Nesse sentido, o leitor se beneficia das possibilidades interpretativas.

À guisa de conclusão, o imaginário constitui habitat de formas e de forças primordiais, favorecendo a captura e o trânsito de imagens ancestrais, adormecidas “nas bateias do tempo”, capazes de se atualizarem em sintonia com a cultura e o contexto histórico que as circunscreve. Essa rede imagética reinventa temas, motivos, figuras, colocando-as em circulação em diferentes sistemas semióticos, oferecendo-se permanentemente para ressignificações.

As releituras da narrativa mítica evocam ao mesmo tempo a perda e a celebração do mistério, memória de sua paradoxal relação com o gesto sagrado, por meio de uma linguagem que o contempla. A cada luminosa atualização,

o autor-criador retira das sombras do esquecimento centelhas de momento inaudito. Cada nova narrativa reinscreve a inexorável trama que encerra um destino, um *fatum* a renovar o inexplicável. Eros e Psiquê, nas suas diversas versões, recria um duplo mistério: o do fogo e o do amor.

Assim, faz-se valer o precioso ensinamento de Nelly Novaes Coelho (2008), ao se referir ao repertório dos contos de fadas como um cânone expressivo para a literatura de recepção infantil e juvenil. Assevera a ensaísta brasileira que tais narrativas não deveriam ser vistas apenas como mero “entretenimento infantil”- como querem alguns. E acrescentamos, as narrativas que abarcam as buscas mais profundas e complexas do homem refazem-se permanentemente e configuram-se como potentes fontes de conhecimento do homem e de seu lugar no mundo.



## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros*. São Paulo: Boitempo, 2018.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer – O poder e a vida nua*. Minas Gerais: UFMG, 2010.

BÁRTOLO, Jose Manuel. A imagem luminosa e a imagem sombria: claridade, medição e revelação na cultura visual moderna. In: MARTINS, Moisés; MIRANDA, José Bragança; GODINHO, Jacinto (org.). *Imagem e Pensamento*. Coimbra:Grácio Editor, 2011.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, 1).

BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos contos de fadas*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.\_

BLANCHOT, Mauric. *O livro por vir*. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BRUNEL, Pierre. *Dicionário de mitos literários*. São Paulo: José Olympio, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. São Paulo: Paulinas, 2008.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Eros e Psique: passagem pelos portais da metamorfose*. São Paulo: Paulinas, 2007.

LAGO, Angela. *Traço e Prosa: entrevistas com ilustradores de livros infanto-juvenis* (org.) MORAES, Odilon; HANING, Rona; PARAGUASSU, Maurício. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LIMA, Luiz da Costa. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MAFFESOLI, Michel. *Homo Eroticus*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

OLIVEIRA, Rui de. *A Bela e a Fera*. São Paulo: FTD, 1994.

OTTE, Georg; SEDLMAYER, Sabrina; CORNELSEN, Elcio (Org.) *Limiares e Passagens em Walter Benjamin*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PIGLIA, Ricardo. Borges: a arte de narrar. In: SCHWARTZ, Jorge (Org.). *Borges no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

PLAZA, Júlio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa: a configuração do tempo na narrativa de ficção*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. v. 2.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e nomadismo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

# A REPRESENTAÇÃO DA VELHICE DIANTE DA INFÂNCIA: análise da obra *Tempo de voo*, de Bartolomeu Campos de Queirós<sup>1</sup>

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

## INTRODUÇÃO

O grande patrimônio que temos é a memória. A memória guarda o que vivemos e o que sonhamos. E a literatura é esse espaço onde o que sonhamos encontra o diálogo. Com a literatura, esse mundo sonhado consegue falar. O texto literário é um texto que também dá voz ao leitor. Isso é o que há de mais importante para mim na literatura. Bartolomeu Campos de Queirós (JORNAL RASCUNHO, 2019)

Obra ricamente ilustrada pelo artista espanhol Alfonso Ruano (1949-), *Tempo de voo*, de Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012), foi publicada em 2009 no Brasil, e traduzida também para edições na Espanha, Noruega e França (DUARTE, 2012). Seu enredo, assim como os dos livros *Ciganos*; *Índex*; *Por parte de pai*; *Ler, escrever, fazer conta de cabeça*; *Faca afiada*; *Até passarinho passa*; *O olho de vidro do meu avô*; e *Vermelho amargo*, apresenta um narrador que configura seu discurso em primeira pessoa. Na história, ele reflete, por meio do emprego da memória e de um relato poético, original e

---

1 Esta análise altera e amplia a resenha “Tempo e memória em trânsito: reflexões acerca do papel do leitor em *Tempo de voo*, de Bartolomeu Campos de Queirós”, publicada no monográfico IMAXES NENEZ-VELLEZ NA LIX, da Universidade de Santiago de Compostela – USC – Espanha, em 2019, sob coordenação de Marta Neira Rodríguez, Blanca-Ana Roig Rechou e Isabel Soto López.

híbrido, sobre a existência e a resistência diante do transcorrer do tempo e seus inevitáveis efeitos: o envelhecimento e a morte. Essa reflexão é deflagrada pelo diálogo que entabula consigo mesmo, com um menino e com o leitor.

Para Eliana Yunes (2013), justamente essa inovação no âmbito da literatura memorialística brasileira, garante o caráter de literatura de fronteira da obra de Queirós – situada entre prosa e poesia – que, mesmo na ficção, consegue abordar questões filosóficas e existenciais, dirigindo-se a públicos de diferentes idades. Justifica-se, então, que várias obras do escritor tenham sido inclusas nos acervos do PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola. Em especial, em 2010, *Tempo de voo* (2009) compôs os acervos destinados aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, com cerca de seis a dez anos de idade (PORTAL MEC, 2019).

O ingresso de Queirós na produção literária dá-se com o livro *O peixe e o pássaro*, escrito no exílio político em Paris, em 1968, e publicado em 1971. Desde então, publicou mais de 60 obras que, traduzidas para vários idiomas, pertencem a gêneros diversos, como memória, ficção, antologias, novelas, poemas, prosa poética, ensaios, livros didáticos, entre outros. Também, participou de coletâneas com temas diversos e organizou diferentes livros (COELHO, 1995; QUEIRÓS, 2011; FNLIJ, 2015). No campo literário, seu reconhecimento no trato com a palavra foi atestado por premiações ao longo da carreira, como Cidade de Belo Horizonte, em 1971; O melhor para a criança (da FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), em 1979; o Jabuti (da Câmara Brasileira do Livro), em 2004 e 2005; o Selo de Ouro (da FNLIJ); o diploma de honra do *International Board on Books for Young People* (IBBY, Londres); o prêmio francês *Quatrième Octogonal*, O melhor para o jovem – *Hors Concours*, em 2004; Prêmio Ibero-americano Fundação

SM, em 2008; quatro vezes indicado ao Prêmio Hans Christian Andersen e finalista em três delas; Prêmio São Paulo de Literatura, em 2012 (FRANCISCO, 2013).

Alfonso Ruano (1949-) nasceu em Toledo, Espanha, estudou pintura na *Escuela de Bellas Artes*, de Madrid. Desde 1976, trabalha nas Edições SM, onde atualmente é diretor de arte. Já publicou inúmeros livros ilustrados para crianças e, pelo seu trabalho, em 1984, recebeu o Prêmio *Lazarillo de Ilustración*, por *El caballo fantástico*; e o Prêmio Bolonha, por *El Señor Viento Norte*. Com este título também obteve o Prêmio *Libros Mejor Editados* na modalidade infantil e juvenil. Em 1986, a obra *El caballo fantástico* foi novamente contemplada com o Prêmio Nacional de Literatura Infantil e com o Prêmio *Libros Mejor Editados del Ministerio de Cultura*. Em 1990, seu livro *Zapatones* figurou na Lista de honra do IBBY. Em 2000, o livro *El guardián del olvido* foi contemplado no VI Simpósio sobre Literatura Infantil e Leitura, organizado pela *Fundación Germán Sánchez Ruipérez*, como sendo um dos cem melhores de literatura infantil espanhola do século XX (LITERATURASM.COM, 2019)

Neste texto, busca-se analisar *Tempo de voo* (2009), pela relação dialógica que estabelece com o leitor implícito. Essa relação comunicativa, conforme a Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999), decorre da presença de vazios que solicitam desse leitor um papel de revitalizador da narrativa na composição literária. Assim, o texto possui uma estrutura de apelo que invoca a participação de um recebedor na feitura e acabamento (ISER, 1999). Conforme Queirós, o que democratiza o texto “a um número maior de leitores” é a metáfora, pois abranda, diante do leitor, “o peso de apenas” o escritor “conhecer pedaços das coisas” (2005, p.171). Justamente, a metáfora pressupõe a participação do leitor, pois instaura vazios que ele precisa preencher na busca pelo sentido. Além da metáfora, na sua obra (2009),

tanto o texto verbal quanto o imagético dialogam entre si, e ambos visam à ruptura de conceitos prévios, pelo instaurar de estranhamento, lacunas e potências de negação. Além da intertextualidade que suas ilustrações estabelecem com quadros de Salvador Dalí, René Magritte e Joan Miró, cuja temática volta-se para a existência humana e a finitude.

A dialogia na obra de Queirós assume uma perspectiva polifônica, conforme Mikhail Bakhtin (2002), pois em seu relato intercalam-se diferentes vozes: a do narrador adulto que relativiza seu lugar para que avulte a voz do menino, e a do autor que, por sua vez, projeta-se em ambos. Vale destacar que, no plano verbal, a metáfora, a ambiguidade, a sinestesia, entre outras figuras de linguagem, manifestas nas definições paradoxais do narrador sobre o tempo; associadas em uma relação de colaboração com ilustrações surreais – na qual o sentido não emerge só das imagens ou do texto, antes da relação entre os dois, pois um preenche as lacunas do outro (LINDEN, 2011) –, instauram lacunas que suscitam interação imagética do leitor: diálogo com o texto. Para a consecução do objetivo, cabe refletir, então, acerca da dialogia que a obra estabelece entre plano verbal e imagético, entre personagens, com outros textos, e com o leitor. Justifica-se essa abordagem, pois conforme Umberto Eco (2003, p.212), essa dialogia permite que a leitura se torne mais atraente para o leitor que percebe a citação intertextual no jogo ficcional. Também, faz-se necessário observar como se configura a velhice na obra, apresentada por um narrador idoso à criança que o interroga.

## SOB O PRIMADO DO INDEFINÍVEL

Em *Tempo de voo* (QUEIRÓS, 2009) prevalece no relato uma reflexão marcada pela linguagem em desvio (MARTINS, 1997), poética, deflagrada pelo diálogo afetivo entre um menino e um narrador idoso, entre este consigo mesmo e com o leitor. Essa afetividade entre ambos personagens pode ser notada pelas suas mãos entrelaçadas, que evocam “um abraço entre a primavera e o inverno” (p.7), ou seja, entre opostos: um repleto de vida – a criança –, outro com a vida em estado invernal, de dormência, muito próxima de seu término. Esse “abraço” metafórico e sinestésico, por sua vez, remete a um gesto carinhoso capaz de encurtar o tempo que transcorre entre as estações do ano, alegorias das fases da vida:

– Nossa! Você está tão **trincadinho!**  
Ele me disse isso com o olhar escorrendo espanto. **Sua pele me lembrava as águas se o vento dorme: lisa e mansa.** Sua **mão, cruzada à minha,** amarrava um abraço entre a primavera e o inverno. Respirei o ar inteiro, para depois dar nome ao meu susto.  
– É o tempo, meu menino, é o tempo!  
(QUEIRÓS, 2009, p.7 – grifos nossos)

Nesse diálogo entre ambos, prevalece o “espanto” que, de forma sinestésica, escorre do “olhar” do menino, ao verificar a pele marcada do narrador, e avulta no sobressalto do primeiro – “respirei o ar inteiro” (QUEIRÓS, 2009, p.7) –, diante do reconhecimento de seu interlocutor da ação do tempo sobre seu corpo, de seu envelhecimento. A hipérbole na respiração evoca que, anteriormente, o narrador tinha a respiração fragmentada, curta, reforçando a velhice como estado de economia de energias. Pode-se notar, pelo emprego do possessivo, a manutenção do afeto na relação dialógica

entre o narrador e seu interlocutor, denominado de “meu menino” (p.7). Pelas descrições no plano verbal, percebe-se a oposição entre ambos, marcada na diferença de idade expressa no corpo: o idoso com o rosto “trincadinho” (p.7), e a criança com a pele “lisa e mansa” (p.7). Apesar dessa diferença, há semelhanças físicas entre as personagens, manifestas em suas ilustrações. Assim, inicialmente, pode-se supor que o menino seja neto do narrador. No plano imagético, essa cena (p.6) configura-se com o rosto do idoso dentro de um círculo, o qual evoca pela forma os relógios da página dupla anterior (p.4-5). Diante deste rosto, mas fora do círculo, ou seja, das determinações do tempo, aparece o menino que, com sua mochila escolar na mão direita, pronto para aprendizagem, o observa.

A representação desse idoso está margeada pelo olhar da criança, pois repleta de miudezas retiradas do campo do onírico – do surreal –, do lúdico e da brincadeira: um olho azul, ovos, uma ave, caixas, brinquedos, entre outros. Essas miudezas estabelecem contraponto com a profundidade filosófica das reflexões do idoso. Vale destacar que também instauram dialogia com o romance *O olho de vidro de meu avô*, de Queirós, e com quadros de René Magritte, sobretudo; *O espelho falso*. Durante o relato, o leitor implícito depara-se com questionamentos filosóficos de ambos personagens e, pelas marcas simbólicas, também com a experiência existencial do adulto e da criança, pois transfiguradas em matéria literária. Por meio de uma prosa poética, a história instiga no leitor duplo sentimento de ternura, tanto pelo narrador-personagem quanto pelo menino, pois percebe que ambos, assim como toda humanidade, são testemunhas perplexas diante das contradições do tempo; que expõe a fragilidade do ser humano, determinado à finitude, mas também assegura a renovação. Justamente, por isso, sentem angústia diante da vida e da morte.



Assim, o tempo também se configura como duplo em suas ações, sendo ora agente de destruição, promotor da finitude, ora de renascimentos. O enredo revela que os questionamentos são próprios do homem e, com o passar da idade, jamais cessam. Aliás, mesmo na infância, já se apresentam.

Diante das questões do personagem mirim sobre o tempo, o idoso configura seu discurso como um tratado filosófico e poético sobre a temporalidade, e sua relação com as coisas, os seres e o homem. Pelo enredo, revela-se o projeto de escrita literária de Queirós, o qual se efetiva pela busca da completude, do preenchimento de um vazio existencial, provocado pela certeza da finitude, por meio da arte, por sua vez, concebida como local da resistência. Por esse viés, a infância é vista de forma ambígua, como um tempo de alegrias e descobertas, mas também de questionamentos, temores e inquietações. Assim, o tempo é uma espécie de fio “frágil, sem começo ou fim. Não tem pontas. Impossível encontrar o início do tempo.” (QUEIRÓS, 2009, p.12), em cujo tecido entrelaçam-se vidas, seres, espaços, ventos, céus, cores e sabores, em uma composição sinestésica, a qual se define pela contiguidade. Essas imagens ganham relevo nas ilustrações sangradas (p.12-13), em que se vê pessoas enredadas em carretéis de linha, novelos e tecidos. Todas representadas como adormecidas, pois inconscientes das ações do tempo.

Como se pode notar, o idoso e a criança, embora sejam personagens particulares à trama, por manifestarem angústias e temores próprios dos seres humanos, configuram-se como universais. Queirós (2009), ao descrever o tempo transcorrido pela voz de um narrador adulto crítico e reflexivo – em especial, com olhar poético sobre a existência –, convida o leitor a participar do esforço desse personagem de definir o tempo, marcado por ambiguidades e paradoxos, que

negam o que afirmam, para tratar do indefinível. Nesse processo reflexivo do narrador, as questões pueris do menino que a ele se dirigem permitem-lhe obter uma revelação acerca da felicidade, a qual pode ser encontrada em cada detalhe efêmero da vida, em especial, na curiosidade e criatividade da criança. Em *Tempo de voo* (2009), como toda rica produção do autor, encontramos memória e fantasia. O autor nos empresta suas palavras e imaginação. Ao ler esses textos, conseguimos atribuir um senso poético à nossa própria experiência de vida. Sua narrativa é uma longa reflexão sobre a vida e a morte, e a relação do homem com o tempo: a finitude.

No relato do narrador avulta a incapacidade humana de descrever os mistérios existenciais, o que justifica a dialogia com quadros surrealistas, pois ele explica ao garoto que ninguém nunca “vê o tempo. O tempo não para. Passa ligeiro e ninguém consegue tocá-lo.” (QUEIRÓS, 2009, p.8<sup>2</sup>). O tempo “está sempre acordado, viajando e vigiando tudo. Sabemos que ele existe porque modifica as coisas.” (p.9). Pode-se perceber a ação do tempo, mas não reconhecê-lo. Avultam na descrição aspectos negativos e positivos sobre o tempo – “Ele muda a história, desvia águas, come estrelas, mastiga reinos, amadurece frutos, apodrece sementes.” (p.9) –, mostrando seu imenso poder sobre os seres e as coisas: “Nada fica fora do tempo. Moramos dentro dele e impedidos de abraçá-lo.” (p.9). Todavia, percebe-se, pela catacrese, o desejo desse narrador de revelar o tempo como mais próximo dos humanos, pois com medo de se aproximar e ser amado, de frustrar, por não conseguir atender aos desejos da humanidade: “Ele tem medo de não atender aos nossos pedidos, por isso, não nos escuta.” (p.8). Também sabe que não pode ser amado, pois quem o

---

2 Não há fôlio na página, a numeração foi feita pela proximidade com a última página numerada, a anterior: 7.

faz para no tempo, por isso “O tempo foge.” (p.9).

Essas descrições personificadas levam o menino a perguntar se o tempo “come tudo, deve ter uma barriga imensa” (QUEIRÓS, 2009, p.10), e inclusive um coração. O narrador explica a ele que nós “moramos na barriga do tempo. Ela é mesmo vasta. Guarda até onde o olhar alcança e mais o depois da fantasia.” (p.10). Desse modo, define o tempo como guardador inclusive de sonhos da humanidade. A ilustração em folha dupla (p.10-11) dessa cena revela uma barriga imensa composta por inúmeros elementos surreais que, pelo tom dourado, remetem ao universo da imaginação, do onírico. Há inclusive na composição da barriga um balão de diálogo, como das HQs, contudo, vazio, conotando que não há perguntas suficientes para o tempo. Essa barriga, alimentada por um cano imenso, indica que o tempo é uma máquina de devoração. Essa mesma ilustração compõe a capa e quarta capa, contudo as subverte ao inverter a posição das personagens em relação à barriga do tempo; naquelas à direita, e na narrativa, à esquerda. Pode-se notar que o ilustrador rompe com os conceitos prévios do leitor habituado a compreender as ilustrações como previsíveis ou como apoio do texto verbal. Além disso, sua opção por ilustrações sangradas e dialógicas, indica que seu texto suscita interação, pois pela incompletude requer comunicabilidade com o leitor, convocando-o ao preenchimento (ISER, 1996 e 1999). Também a opção por presença e ausência de fólios em algumas páginas, pela disposição das ilustrações, ora na folha dupla, ora à esquerda ou à direita, desautomatiza o olhar acostumado à previsibilidade gráfica.

Diante dessa máquina devoradora, a criança indaga sobre a índole do tempo, a que o idoso responde: “Cada um descobre se o seu tempo tem coração. Mas, se tem, traz amor e não o medo.” (QUEIRÓS, 2009, p.11). À indagação do garoto ao narrador se ele tem medo do tempo, o

narrador responde que somente em dias de alegria, indicando que nesses períodos almeja viver mais, ter mais tempo. Contudo, em dias de dor, o medo desaparece, conotando o desejo de encurtar sua existência. Como contenção do drama, causado pela afirmação do idoso à criança de que o tempo a conhece profundamente, embora ela não o veja, o menino realiza inúmeras perguntas singelas sobre como se esconder dele. Assim, imagina encontrar esconderijos no “buraquinho onde a formiga mora” (p.13); “no fundo do mar” (p.14); “no coração da abelha” (p.13); “numa cor da asa da borboleta” (p.14). Mas o narrador o alerta de que nada escapa do tempo. Diante dessa informação, o menino dá testemunhos da ação do tempo em seus dentes de leite, os quais caíram mesmo sem que tivesse visto o tempo; e no pátio da escola, durante a primavera, em que as árvores ficaram cobertas de flores. Todavia, ele constatou que “Flor dura rápido...” (p.18), pois logo murcha com o passar do tempo. As ilustrações dessas cenas filiam-se mais ao mundano, ao realismo (p.17 e p.19), embora permaneça o tom dourado, evocando as reminiscências do menino.

Intrigado, o jovem indaga ao interlocutor se o tempo “é bom e amigo, ou só envelhece o mundo?” (QUEIRÓS, 2009, p.18). Este responde de forma positiva, promovendo esperança:

– Muito, muito bom. Mistura de fortaleza e doçura. Ele nos promete o dia seguinte. Esperar o amanhã faz o hoje ficar esperançoso. O coração fica ocupado só com fantasias. Fantasias é reinventar o depois. E mais, o tempo faz nossa vida ter passado, presente e futuro. A memória é amiga do tempo. Ela guarda o que passa e o desejo do que há de vir. Mas o maior amigo do tempo é a tolerância. O tempo tem seus caprichos. (QUEIRÓS, 2009, p.18)

Nessa descrição, o narrador aponta a solução para se

escapar da inexorabilidade do tempo, para a resistência: a memória e a tolerância. O menino rapidamente percebe essa solução ao afirmar: “– Se a memória guarda o tempo, ela é maior que a barriga dele?” (QUEIRÓS, 2009, p.18). Instaure-se um vazio (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999) na resposta do narrador que, diante da possibilidade de encerrar o diálogo, adia a resposta, pedindo para mudarem de assunto. Afirma que a “infância do menino” (p.21) fez com que ele acordasse, pois “Há muito, também eu não reparava no tempo. Não sei se por medo ou por desânimo.” (p.21). As inúmeras performances do garoto – enquanto o narrador reflete sobre o tempo –, revelam que, na infância, pelo lúdico e pelas descobertas, pode-se obter muito tempo: “Depois de brincar com a renda das aranhas tecidas nas roseiras, de perseguir o destino das abelhas visitando o miolo das flores, de jogar pedra no lago para quebrar o espelho das águas, o menino voltou.” (p.22).

Assim, a narrativa revela para o leitor implícito (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999) que a forma de resistir ao tempo nas diferentes fases da vida é diversa: na infância dá-se, pelo jogo, pela curiosidade que leva a descobertas; na velhice, pela memória, reflexão, tolerância e legado da experiência aos mais jovens. Esse legado aparece na narrativa quando o narrador descreve poeticamente as marcas no seu rosto como resultantes “de carinhos” (QUEIRÓS, 2009, p.22) feitos pelo tempo, o qual possui “muitas mãos e penteia o universo inteiro. Ele tem mãos para acariciar o agora até o sempre.” (p.22). O garoto conclui, novamente de forma crítica e divertida, que se o tempo “come, tem barriga; se corre, tem pernas; e se tem mãos para os carinhos, deve se parecer com a gente.” (p.24). O homem responde que um pouco, pois “O tempo é transparente, tem a cor do vazio. É frágil como o vidro e pode se quebrar a qualquer hora. Por morar em todas as coisas, ele se parece também com a palmeira, o fogo, a

nuvem, a terra, a chuva.” (p.24). A ilustração dessa cena (p.25), com ambos conversando, tendo atrás de si, palmeiras e nuvens, apesar de conter elementos da descrição, capta a impossibilidade de definição do tempo, pelo estranhamento que a presença de um imenso copo provoca. Esse copo possui uma nuvem que o sobrevoa e a água da chuva, que essa nuvem supostamente precipitou, caiu tanto dentro quanto fora dele. As ilustrações indicam a homologia entre poéticas no diálogo com os quadros de Magritte. Pela junção entre texto verbal e imagético, pode-se observar a alegoria desse copo, como representante da impossibilidade de se reter, conter, plenamente um fenômeno, assim como a inteligência humana, no caso, incapaz de reter ou controlar a existência e a finitude.

O menino prossegue com suas perguntas ao narrador, afirma que se as mãos do tempo podem fazer carinhos, também “podem fazer cosquinhas?” (QUEIRÓS, 2009, p.24). Este responde que o tempo o faz rir muito. No exato momento, está rindo ao reconhecer que o menino “é um presente que o tempo me traz que me leva ao começo de mim.” (p.24). Há um estranhamento do jovem, pois afirma que não está “embrulhado em papel de presente.” (p.24). Ele ouve como resposta que o tempo ensina as pessoas a reconhecer “seus agrados.” (p.24). Assim, o narrador indica ao menino que a passagem do tempo traz a velhice, mas também a sabedoria, pois ensina a apreciar os momentos de beleza existencial, de encontro com o outro e consigo mesmo. Nessa cena da narrativa, a quebra da sequencialidade – *good continuation* – promove a reflexão no leitor implícito sobre esse menino, produz-se, então, a hipótese de que, talvez, ele esteja dentro do homem-narrador. Graças a essa função, há pontos de indeterminação (ISER, 1996 e 1999) que, presentes tanto no discurso do narrador, quanto no da personagem mirim, conferem mistério à narrativa e

solicitam do leitor implícito uma interação, um ato de projeção (*Vorstellungsakte*), resultante de uma combinação que vise resgatar a sequencialidade. Esses vazios, enclaves, não podem ser preenchidos pelo próprio sistema, antes pelo leitor. Esses enclaves representam um dispositivo importante, pois articulam a interação entre texto e leitor (ISER, 1999). Como alívio da tensão, o menino dispara inúmeras perguntas sobre a aparência do narrador, em especial, sobre seus olhos “enrugadinhos”, definidos pelo narrador como com “pés-de-galinha” (p.26). Nota-se a denúncia social do olhar cansado da velhice que já presenciou “quase tudo no mundo. Quase tudo... [...]. Vi tristeza, dor, abandono, injustiça.” (p.26). Entretanto, também reconhece que o tempo deixou “saudades, felizes amores, definitivos amigos.” (p.26). Pela reflexão, o narrador retoma o caráter paradoxal do tempo que “morde e sopra.” (p.26).

Novamente, a tensão é arrefecida pela pergunta singela do garoto que indaga o narrador sobre suas experiências, inclusive, de ter visto assombração. O idoso afirma de forma crítica e cômica que viu muitas e descreve uma delas: “tinha boca e não falava, tinha olhos e não via, tinha ouvidos e não escutava, tinha mãos e não abraçava, tinha pés e não dançava. Corria pelo mundo e não queria perder o tempo.” (QUEIRÓS, 2009, p.28). Diante dessas descrições, o menino conclui que essa assombração é sem graça e ele a conhece também, mas seu pai a define como “homem de negócios.” (p.28). O jovem não sabe o que é exatamente um negociante, então, o narrador o define: “- Ele apenas trabalha. Só pensa em ganhar tempo e dinheiro. Quer comprar o mundo inteiro.” (p.28). O garoto, então, deseja saber se este homem consegue comprar tudo, mas o narrador o informa que “- Quase tudo, menos o tempo. O tempo não tem dono nem preço. Não tem nascimento nem morte. Desconhece os pais e não sente saudade. O trabalho do

tempo é madurecer o mundo.” (p.28). Explica que embora esteja vulnerável ao tempo, esse homem prefere “para evitar amargura” (p.30), acreditar “que o tempo mora em sua barriga.” (p.30). Assim, ilude-se para esquecer a passagem do tempo.

Confuso, para alívio do drama, o garoto pede ao narrador que conte uma história de assombração. Dá-se início a uma história metaficcional em que aparece, somente em noite de lua cheia e em uma janela de uma pequena casa branca, um homem muito silencioso e reflexivo, que abre essa janela “como um livro.” (QUEIRÓS, 2009, p.33). Trata-se do “senhor dos sonhos” (p.34), que espera os habitantes dormirem para visitá-los e, pelo menos no universo onírico, realizar seus desejos. Mas na cidade há um menino que sonha exatamente com o que já possuía: “um pai, uma mãe, dois irmãos, um cachorro e uma bola, um riacho com pedras cercando a casa.” (p.34). Esse menino “não precisava de tempo, sua vida era um sonho.” (p.34). Ao visitá-lo, o “senhor do luar” (p.34), reconhece que “naquela cidade morava um menino inteiramente feliz, por saber que viver é um sonho.” (p.34).

A história desperta uma “surpresa no olhar” (QUEIRÓS, 2009, p.36) do menino. O narrador, pela atitude reflexiva desse garoto, arrepende-se de ter inventado a história que levou a criança a demonstrar o “medo rondando seu coração”. (p.36). Apesar do arrependimento, o idoso realiza uma dedução metaficcional, pois conclui que depois de sair da boca, não se pode trazer uma história de volta. Para alívio da tensão, a criança pergunta sobre a testa amarrotada do velho e, por meio do humor, dispara um trocadilho: “- Por que sua testa ficou amarratadinha? A galinha pisou em sua testa sem pena...” (p.36). O narrador informa que ficou assim de tanto “perguntar e não saber responder” (p.36), pois, como o menino, começou desde que nascera a



se “questionar” (p.36). Embora o jovem afirme, de forma cômica, que a testa não pergunta, e sim a boca. O narrador informa que a testa responde. Essa afirmação leva à dedução de que, pela ausência de soluções, sua testa manifesta em suas dobras as angústias desse personagem de não ter respostas para as próprias perguntas. Como alívio da atmosfera tensa, o menino pergunta ao velho por que não inventa as respostas, pois age assim quando não sabe e, inclusive, depois fica “acreditando” (p.38).

O narrador permanece em silêncio, observando o menino medir a palmos as sombras que diminuíram pelo avanço do sol, representando o passar do tempo no período em que estão conversando. Em oposição a esses gestos pragmáticos da criança, o idoso compreende a atitude do menino e faz uma revelação: “Descobri que a amizade não se mede com o tempo.” (QUEIRÓS, 2009, p.38). Novamente, a pureza da criança ganha relevo ao informar ao homem que anseia por um relógio, embora não saiba “contar as horas” (p.41). Assim, poderá medi-las e se encontrar com o narrador em “hora marcada” (p.42). Sobre essa afirmação, o velho diz que “As horas a gente só confere” (p.42). Dessa forma, transfere sua sabedoria ao menino, revelando-lhe a ilusão da humanidade de que tem controle sobre o tempo. O idoso verifica que o tempo avançou e já passa do meio-dia. O menino informa que precisa, então, daqui “a pouco” ir para a escola (p.44). Ele anseia aprender com a professora “a olhar as horas” (p.44), mas teme que ela desconheça o símbolo do infinito: “um oito deitado” (p.44). O narrador o tranquiliza, afirmando que, nesse caso, o garoto pode ensiná-la “como se escreve o tamanho do tempo.” (p.44). Pode-se observar nessa cena que a criança é também considerada como capaz de ensinar o adulto, revelando a ausência de relações assimétricas entre pessoas de gerações diferentes.

Após a partida do menino, o narrador informa “Voltei

para o antes. Carregava comigo minha antiga infância. E o menino que morava em mim não mais travou sua língua. Continuou a me interrogar sobre coisas impossíveis de responder.” (QUEIRÓS, 2009, p.47). Justamente, por isso, seu coração, embora “pesado de perguntas, se agitava, festivo, ao supor que o tempo é um saboroso presente.” (p.47). Essa última cena relativiza a existência do menino em diálogo com o narrador, o qual retorna às reflexões iniciais deflagradas pelo garoto em seu interior. Abre-se uma lacuna para o leitor, o qual pode deduzir que todo enredo não passou de uma projeção, um construto ficcional que pode ser recriado a qualquer momento, enquanto se tem “tempo”, no caso, como na epígrafe que abre a obra: “o tempo vivo” (p.5). Justamente, esse tempo transcende o cronológico, pois, ao ser posto em uma obra literária, revitaliza-se – vive – a cada encontro com o leitor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se observar que a narrativa de Queirós (2009) consegue ser, ao mesmo tempo, simples, singela e complexa, pela densidade filosófica e reflexão metaficcional, a qual revela ao jovem leitor a arquitetura de uma história. Desse modo, o texto em sua construção formal e semântica aproxima-se das definições paradoxais sobre o tempo, espelhando-o, contudo, também de forma dupla, pelo filtro da visão de duas personagens, aparentemente, opostas quanto à idade. Vale lembrar que, talvez, o duplo não exista fora da mente do narrador, e sim em seu interior que guarda o seu menino. Por outro lado, no plano da criação, volta-se ao duplo, pois o autor produz, concretiza, retirando de sua mente, de suas vivências, matéria para a narração. No enredo, a Criança e o Idoso tornam-se universais, pelas

angústias que revelam diante da certeza de finitude, a qual define seus destinos. Todavia, pela poesia manifesta na palavra artística, seus discursos dialógicos perpetuam-se para além da cronologia – resistem à morte –, pois manifestos de forma artística, estética. Da convivência entre o espírito reflexivo do homem e a natureza espontânea da criança, características manifestas no diálogo entre o menino e o adulto, forma-se a percepção complexa do poeta.

A narrativa de Queirós problematiza inquietações diante da fragilidade da vida e perplexidades com a passagem do tempo, as quais povoam a consciência humana e criadora. Em sua produção, o escritor, como o tempo, reinventa, pela fantasia, formas expressivas que equilibram a manifestação lúdica e o amadurecimento crítico. A obra de Queirós (2009) transgride fronteiras – inclusive de idades – prosaicas, entre gêneros textuais, pelo viés da criação. Esta, apropriando-se das inovações intentadas pelo Modernismo, dessacraliza a lírica, pelo adensamento poético da prosa. Desse modo, renova e permite ao leitor implícito reinaugurar a cada leitura um tempo novo: o tempo vivo. Em seu texto, o autor exerce a liberdade, porque sua palavra poética, dotada de valor estético, manifesta sua concepção para o sentido da vida: “viver é nascer todo dia, é jogar fora um monte de coisa e tornar a inventar” (In: JORNAL FNLIJ, 2019, p.6). Alfonso Ruano com suas belíssimas e surreais ilustrações não só estabelece uma relação dialógica com o texto verbal, quanto amplia seus significados, pelo incorporar da ambiguidade. No plano imagético, a representação do tempo, como composto por sonho, por paradoxos e excesso de coisas, faz o leitor pensar, pois provoca neste a sensação de constante estranhamento.

*Tempo de voo* é um texto intrigante, filosófico, poético e, ao mesmo tempo, envolvente, por meio das palavras e das imagens. Uma leitura provocativa para o jovem que

vive em meio a tantas atribuições em seu cotidiano urbano, preso a efemeridades e superficialidades pautadas pelo capital. A própria disposição gráfica do texto em parágrafos separados por espaçamentos duplos instaura a quebra de raciocínio e de continuidade do fluxo narrativo, produzindo lacunas que evocam silenciamentos e abrem a possibilidade de reflexão para o leitor, bem como auxiliam-no a entendê-los como *flashes*, cenas retiradas da memória, sem compromisso com a sequencialidade. A zona de silêncio amplia-se pelas largas margens em torno da mancha tipográfica que permitem respiro e descanso para o olhar do leitor. Tantos afastamentos gráficos expressam no plano do significante os distanciamentos manifestos no enredo, no plano do significado.

Segundo Iser (1999), uma obra antevê um leitor implícito, ou seja, o trabalho ficcional define-se pela intenção de quem escreve em relação a seu destinatário. Como se pode notar, Bartolomeu projeta um leitor inteligente, perspicaz e capaz de resgatar a dialogia com textos diversos e com os do próprio escritor, instaurada no enredo. Além disso, de realizar preenchimentos das lacunas instauradas em cada frase, pela palavra em desvio poético. O relato do narrador que busca alívio da tensão em suas próprias potencialidades, no convívio diário com seu menino interior, comove o leitor que percebe o herói enfrentando problemas existenciais universais. Como se pode notar, o plano discursivo da obra filia-se à modernidade, pois prevalece a dialogia. Seu relato, embora dramático, considera a recepção pelo jovem leitor, por isso há diversos elementos que fornecem alívio para a tensão. A linguagem revela-se em períodos curtos que compõem breves parágrafos, pautados por afetividade, manifesta em metáforas, sinestésias, ambiguidades, paradoxos, hipérboles e alegorias. A intensificação do drama ocorre, em especial, nas cenas

finais e no desfecho que suscita releitura da obra.

Vale destacar que, se a brevidade discursiva da obra, de seus parágrafos e períodos, respeita o fôlego do jovem leitor; seu tema e sua abordagem não expressam complacência, considerando-o como capaz de enfrentamentos pela leitura. A potência de negação no texto, manifesta sobretudo no emprego do paradoxo, pressupõe um leitor implícito inteligente, capaz de deduzir que o narrador encontra-se no meio de um dilema, sendo cada vez mais privado de tempo, embora reconheça seu valor e sua importância. Em contrapartida, ao término do relato, o leitor percebe que não prevalece a privação da poesia, pois esta se manifesta no discurso literário e libertário, conforme Eliana Yunes (2013), tratando do indizível, do que cala e dói, não importando em qual idade, confirmando sua potência como recurso de resistência, sobrevivência da memória, da reflexão e da Arte.

A atualidade da obra justifica-se pelo hibridismo no plano da linguagem, que mescla narração e poesia, e pela intertextualidade que estabelece no plano verbal com outras obras de cunho memorialístico do próprio autor, quanto no plano imagético, com quadros de Salvador Dalí, René Magritte e Joan Miró. Vale destacar, entretanto, que a presença da poesia na obra de Bartolomeu não atenua o aspecto trágico da existência fadada à finitude. O discurso do narrador põe em relevo a fragilidade humana e as ilusões de controle, assumindo tom de denúncia social. Pela leitura, o jovem entra em contato com a única certeza do homem: a morte. Pelo jogo do duplo na constituição das memórias do narrador, revela-se que a identidade coerente e única é uma ilusão, pois somos marcados por muitos “eus”, em especial, da nossa infância. Diante dessas constatações, a ficção, o texto literário, devem ser manifestos pela criatividade. Nota-se a valorização da imaginação e do estranhamento, bem como do uso livre e

inventivo da linguagem. Se a sociedade e a cultura criam normas, regras – relógios, medidas e limites diversos –, os quais garantem sua sobrevivência, o que pode ser visto como a anulação do ser ou a sua morte, a salvação está na invenção, único espaço da liberdade definido por renascimentos, em que permanece o combate ao esquecimento, à morte.

Na narrativa, o escritor organiza a experiência e atinge, também, seu intento de simbolização, em que sua história, embora seja a da velhice, do passar do tempo, cujo símbolo é o relógio, também, é a da esperança, crença na superioridade da construção literária que conscientiza pela forma poética. *Tempo de voo* (2009) utiliza o relato memorialístico com o fito de desautomatizar as percepções do leitor. Para tanto, confronta-o com reflexões que, resgatadas da memória, constituem histórias que impedem o esquecimento. Pode-se concluir, então, que a eficácia da mensagem política e social do livro advém de sua estrutura discursiva e apelativa, ou seja, de seu plano estético, que leva à reflexão sobre a existência humana e o papel da Arte – espaço da resistência.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 4.ed. rev. e ampl., 1995.

DUARTE, Lélia P. Silêncio e comunicação: a literatura de Bartolomeu Campos de Queirós. In: *Verbum Analecta Neolatina* XIII/1, 2012, p.137-147.

FNLIJ. Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012). Abril 2012. Disponível em: <[www.fnlij.org.br](http://www.fnlij.org.br)>. Acesso em: 25 ago. 2015.

FRANCISCO, Daniela Aparecida. *O projeto estético na obra de Bartolomeu Campos de Queirós*. Dissertação (Letras), campus de Três Lagoas – UFMS, 2013.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JORNAL FNLIJ: NOTÍCIAS 4. Bartolomeu Campos de Queirós 1944-2012. Disponível em: <[www.fnlij.org.br](http://www.fnlij.org.br)>.

Acesso em: 10 nov. 2019.

JORNAL RASCUNHO: Entrevista concedida por Bartolomeu Campos de Queirós, em 7 de junho de 2011, ao projeto Paol Literário. Disponível em: <<http://rascunho.com.br/bartolomeu-campos-de-queiros/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

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

LITERATURASM.COM. Disponível em: <<https://es.literaturasm.com/autor/alfonso-ruano#gref>>. Acesso em: 10 maio 2019.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística na língua portuguesa*. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: T. A. Queiroz, 1997.

PORTAL MEC. Acervos de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13913-pnbe-2010-seb-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13913-pnbe-2010-seb-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 2 maio 2019.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Tempo de voo*. Ilustr. Alfonso Ruano. São Paulo: Comboio de Corda, 2009.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Vermelho amargo*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Leitura, um diálogo subjetivo. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?*: com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p.167-174.

YUNES, Eliana. Literatura de fronteira: um caso sem ocaso (ou a escritura de Bartolomeu Campos de Queirós). *Revista*



# A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS POR MEIO DA ATIVAÇÃO DE LINKS: As arquiteturas hipertextuais dos livros para as infâncias<sup>1</sup>

*Juliana Pádua Silva Medeiros  
Maria Laura Pozzobon Spengler  
Cristiano Camilo Lopes*

## INTRODUÇÃO

Um clic duplo  
no lugar exato  
cria um escarcéu  
de estrelas.  
(CAPARELLI, 1996, p. 7)

Desde os seus primórdios, a literatura endereçada para as infâncias esteve diretamente ligada às concepções de mundo nas quais se insere. Por esse ângulo, constata-se que os avanços tecnológicos, cujas dimensões exponenciais vêm deflagrando uma sociedade interconectada, virtual e colaborativa nos últimos tempos, também reverberam na produção das obras infantis.

Medeiros & Romano (2020, p. 190) destacam que a convivência imbricada dos cenários culturais midiáticos dos anos 1990 para cá, “não impacta somente a maneira como se produzem e se divulgam os textos literários, mas também o jeito de lê-los e mediá-los”. Nesse sentido,

---

1 Parte desse texto foi publicado nos *Anais do V Seminário de Literatura Infantil e Juvenil: Letramento Literário e Diversidade* (2012). Disponível em : [https://www.unisul.br/download/563/eventos/20194/anais\\_silij\\_2012-2.pdf](https://www.unisul.br/download/563/eventos/20194/anais_silij_2012-2.pdf)

observa-se que - para além das experimentações com o suporte digital, a exemplo dos livros-aplicativo, *e-books*, ciberpoemas, poemas animados instapoemas, poesias-gif, narrativas hipermidiáticas, entre outros - o objeto livro tem sido impactado profundamente em sua materialidade “analógica”, como se vê nos inusitados projetos gráficos e na qualidade de impressão dos livros ilustrados publicados no século XXI (quadro 1).

### QUADRO 1: Literatura Digital x Literatura “Analógica”

LITERATURA DIGITAL	LITERATURA “ANALÓGICA”
<i>Inventeca</i> StoryMax	<i>Cântico dos cânticos</i> Angela Lago
<i>Ciberpoemas</i> Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski	<i>Pequena coleção de insignificâncias</i> Thiago Cohen et al
<i>Gol de letra</i> Leo Cunha	<i>22 brincadeiras de linhas e letras</i> Leo Cunha e Maria da Graça Muniz Lima
<i>Le Chaperon Rouge, la interminable caperucita</i> Angela Lago	<i>Era uma vez...</i> Benjamin Lacombe

Fonte: Elaboração dos autores

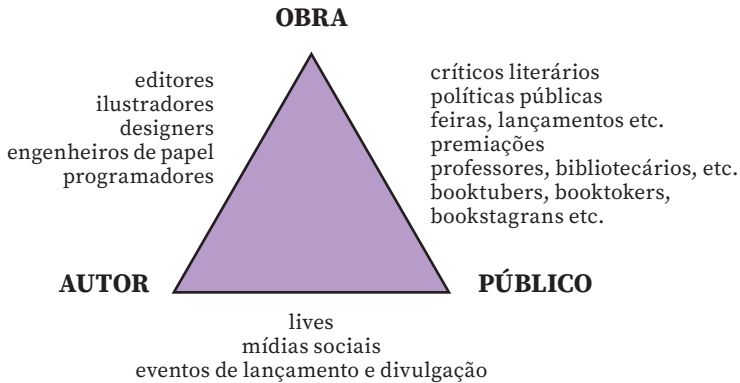
Vale ressaltar que esses cenários de influxos de linguagens, devido às mediações tecnológicas, propiciam outras formas de contato entre autor e público. Segundo Cruz (2012, p. 32):

Há pouco tempo, a gigante editorial americana Simon & Schuster ditou novas regras para seus escritores. E quais seriam elas? Abrir um blogue. Criar uma página no Facebook. Gerar conteúdo em redes sociais literárias. Interagir. Contaminar-se. Sair dos escritórios empoeirados ou da pretensa

redoma criativa. Abrir-se para as novas exigências e imperativos de uma época de cibercultura. Tudo isso posto em contrato.

Com essas transformações gritantes no fazer literário e nos modos de circulação dos textos, bem como nas diferentes formas de interação leitora, percebe-se que a tríade autor-obra-público ganha novos mediadores (figura 1), como aponta Marisa Lajolo em *Literatura e vida social, segundo Antonio Candido, live* exibida no dia 29 de abril de 2021 no canal do Youtube do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie (PPGL-UPM).<sup>2</sup>

**FIGURA 1:** Mediadores da tríade autor-obra-público



Fonte: Elaboração dos autores à luz das reflexões de Candido (1962) e Lajolo (2021)

Diante de tudo isso, constata-se que essas novas configurações dos livros para as crianças, as quais de certo modo expandem a noção daquilo que se entende como sistema literário, estão diretamente relacionadas à

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3ac2fVG1Gow>  
Acesso em: 03 mai. 2021.

cibercultura e ao ciberespaço, mas não apenas como suporte (linguagem digital) ou tema (apropriação criativa do universo hipermediático), e sim como “lógica” de leitura: *links* entre palavras e imagens, *links* entre textos lidos e textos-vida.

## ARQUITETURAS HIPERTEXTUAIS

A sociedade contemporânea é marcada por uma infinita gama de intercâmbios de culturas, saberes e textos em virtude das tecnologias digitais. A natureza dessas relações conectivas figura-se de maneira heterogênea e dinâmica à moda de um labirinto vivo (LÉVY, 1999).

A linguagem binária, a partir de múltiplas combinações entre os algarismos 0 e 1, codifica quaisquer dados em um denominador lógico comum de processamento e de leitura, tornando-os “como textos legíveis, imagens visíveis, sons audíveis, sensações tácteis ou proprioceptivas” (LÉVY, 1993, p. 52). Em razão disso, são mobilizadas novas habilidades cognitivas, perceptivas e sensoriais durante a leitura, haja vista que tais estruturas labirínticas exigem um perfil leitor que tenha postura inter-ativa diante dos inúmeros caminhos possíveis.

Nessa perspectiva, acredita-se que a cibercultura promove o ciberespaço, favorecendo o engendramento dessas novas linguagens, e, conseqüentemente, exigindo formas de leitura diferenciadas, possibilitando, assim, o surgimento de um leitor imersivo, isto é, aquele que se encontra “em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, em roteiro multilinear, multisequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos etc.” (SANTAELLA, 2007a, p. 33).

Entretanto, cabe salientar que o nascimento de um perfil de leitura imersiva não sentencia a morte das outras formas de ler que a precederam, pois “um meio se alimenta do outro ao mesmo tempo em que o retroalimenta.” (SANTAELLA, 1996, 140).

Esses textos presentes no ciberespaço, chamados de hipermediáticos, influenciam significativamente as práticas leitoras, pois têm:

[...] uma nova linguagem que necessita de criação de hiper-sintaxes que sejam capazes de refuncionalizar linguagens, retecendo-as e recombinaando-as em uma mesma malha multidirecional. Vínculos não lineares entre fragmentos textuais associativos interligam-se por conexões conceituais (campos), indicativas (chaves) ou por metáforas visuais (ícones) que remetem, ao clicar de um botão, de um percurso de leitura a outro, em qualquer ponto de informação ou para diversas mensagens, em cascatas simultâneas e interconectadas - forma apenas ensaiada de modo tímido em outras mídias. (CUNHA, 2009, p. 181)

A literatura contemporânea endereçada para as infâncias, sempre à frente das demais manifestações artístico-literárias no que se refere aos experimentalismos das linguagens, bebe na cibercultura e no ciberespaço, brincando com as formas e os conteúdos. Por isso, é comum notar que:

Diversos códigos migram para livro, da mesma forma como códigos do livro migram para outros suportes, e, com esse trânsito, os textos vão assumindo características de estrutura hipertextual; o que vai requerer um programa de acesso via leitura com características de um mapa de navegação multidirecional e interativo do hipertexto do computador para explorar os limites e possibilidades desse hiperlivro, feito de *links* múltiplos, que vão traçando vias

permutacionais pelas quais é possível navegar. (CUNHA, 2008, p. 49)

Exemplos dessa migração são percebidos em *Flicts* (1969, 1994 e 2014), *33 cyberpoemas e uma fábula virtual* (1996), *Cibermãe: uma viagem extraordinária dentro do computador* (1998) e *Perdido no ciberespaço* (2007 e 2014). No primeiro exemplo (figura 3), o livro ilustrado de autoria do Ziraldo recebe versão comemorativa em CD-ROM em meados dos anos 1990 e duas décadas depois se transforma em livro-aplicativo. Já as demais obras (figura 4) exploram os elementos grafotipográficos da internet, bem como as expressões usadas no universo hipermediático, como *bits*, *printa*, *janelas*, *@*, *conecta*, entre outros (figura 5).

**FIGURA 2:** *Flicts* em diferentes suportes



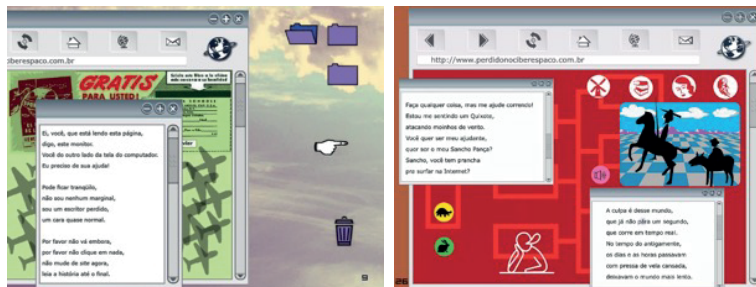
Fonte: Montagem feita pelos autores

**FIGURA 3:** Livros que dialogam com a cibercultura e com o ciberespaço



Fonte: Montagem feita pelos autores

**FIGURA 4:** Apropriação criativa do universo hipermediático em *Perdido no ciberespaço*



Fonte: Montagem feito pelos autores a partir de Cunha (2007 e 2014)

Neste capítulo, por sua vez, interessa discutir para além da linguagem binária e das temáticas do mundo cibernético, refletindo como as arquiteturas (hiper)textuais dos livros para as infâncias convidam o leitor a fazer *links* durante a construção da rede de sentidos.

Parte-se, então, do conceito de *hipertexto*, o qual não apresenta unanimidade entre os teóricos, visto que nem todos os pesquisadores o limitam ao universo dos computadores e de similares, como é de costume. A descrição a seguir, embora se refira ao texto eletrônico, também, pode abarcar as produções verbais ou imagéticas, bem como as híbridas, veiculadas nos meios tradicionais, aqui tratados como livros literários “analógicos”:

Hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, imagens, gráficos ou parte de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. [...] Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto

possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 1993, p. 33)

Sob esse viés, compreende-se, portanto, o hipertexto como algo para além dos aparatos tecnológicos, cuja arquitetura possibilita múltiplas entradas e saídas a partir de um jogo interativo. Pelo fato de não ser “feito para ser lido do começo ao fim, mas sim através de buscas, descobertas e escolhas” (SANTAELLA, 2007b:, p. 308), tem como principais características: a quebra de linearidade, a escrita em teia, o hibridismo de linguagens, a interconectividade, a fragmentação, a simultaneidade, etc.

Ao longo da história, pode se reconhecer esse tipo de estrutura labiríntica nos códices medievais (escritas marginais), nas narrativas primordiais como *As mil e uma noites* (narrações em cadeias) e nos escritos de Miguel de Cervantes (1547 - 1616), Laurence Sterne (1713 - 1768), Machado de Assis (1839 - 1908), James Joyce (1882 - 1941), Jorge Luis Borges (1899 - 1986), Raymond Queneau (1903 - 1976), Julio Cortázar (1914 - 1984), Italo Calvino (1923 - 1985), Jacques Roubaud (1932 -), entre outros autores que romperam a lógica aristotélica<sup>3</sup>, produzindo obras que violam a ordenação sequencial imposta pelo aparato do papel.

Ao compreender que a literatura “analógica” destinada para as crianças também explora a arquitetura hipertextual como uma espécie de arranjo composicional que “[...] permite ao leitor abrir janelas e mais janelas no texto, promovendo um encadeamento com outros textos e contextos, sem seguir necessariamente as trilhas já traçadas” (WALTY et al., 2006, p. 117), este capítulo se propõe a analisar os seguintes livros: *Abrindo caminho*

---

3 A expressão refere-se ao encadeamento ordenado de partes textuais, cuja organização obedece a uma necessidade (lógica) capaz de garantir as leis da verossimilhança.



(2001), *A maior flor do mundo* (2001), *Lampião & Lancelote* (2006) e *Oito sapatos de Cinderela* (2012).

## ENTRE LIVROS E LINKS

O conjunto de obras selecionadas para essa escrita abarca o conceito de *livro ilustrado*, o qual se configura como artefato literário a partir do encontro das linguagens verbal e visual (ilustração), bem como de sua materialidade (projeto gráfico-editorial). Essas composições “dinâmicas e atrativas” constituem o objeto livro a partir de “particularidades que demandam um projeto de design em função de um sistema de leitura específico” (MENEGAZZI; DEBUS, 2020, p. 16).

Ler um livro ilustrado, aqui tratado como literatura “analógica”, exige, portanto, uma memória avivada e uma percepção astuta para a combinação de elementos que formam a materialidade: dimensão, formato, organização dos textos nas páginas duplas, diagramação, tipografia, acabamentos gráficos, elementos paratextuais (capa, quarta capa, lombada, folhas de guarda e folhas de rosto etc.), entre outros.

Para Wandelli (2003, p. 52 e 53):

O fluxo memória/esquecimento que marca a leitura hipertextual ziguezagueante faz o leitor caminhar sempre impelido a voltar atrás para juntar os cacos orgânicos de sentido. Só que, em vez de usar pedrinhas, como na fábula de *João e Maria*, marcará seu percurso com *ícones-links* e palavras. Ao mesmo tempo que vai conseguindo juntar fragmentos da história pelo caminho, o leitor vai também semeando pedaços de sentido, como se fosse deixado partes do próprio corpo: fios de cabelo, barbas, mãos, pernas, pés, dentes, rabos, orelhas, fragmentos de pele, olhos. [...] Ler é um ato corporal. Detalhes físicos curiosamente repetidos ao

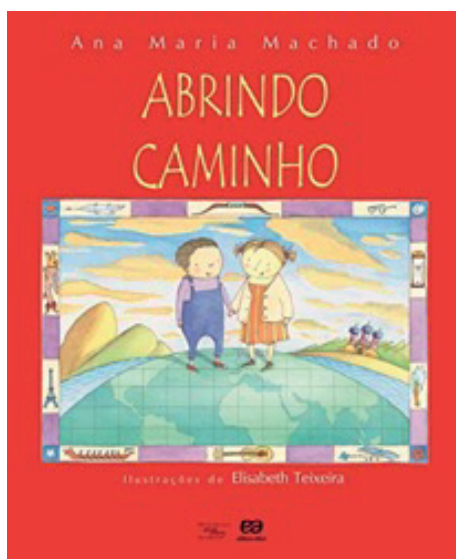
longo da narrativa funcionam como sinais luminosos, piscando e indicando momentos de ancoragem e tessitura de fragmentos, que serão esquecidos e perdidos em seguida em favor de outras lembranças e conexões.

Essa dinâmica de avanços e recuos na construção dos sentidos ocorre a partir da ativação de *links* e nunca é igual, pois está estritamente ligada aos conhecimentos de mundo do leitor no ato da leitura. Logo, cada arquitetura textual pode oportunizar ricas experiências cognitivas e perceptivo-sensório-corporais, sempre renovadas. Por isso, ao (re)ler determinado livro e estabelecer associações entre partes distintas, o leitor:

[...] fará um percurso único pela sua geografia, porque formado pela reunião de um número de percursos variáveis, que não se repete duas vezes obedecendo à mesma configuração. [...] A interpretação é carregada de uma responsabilidade autoral que não se basta à exegese do enredo. Interpretar aqui é também estruturar e desestruturar, construir e desconstruir, montar, arquitetar e jogar. (WANDELLI, 2003, p. 120)

*Abrindo caminho* - escrito por Ana Maria Machado e ilustrado por Elisabeth Teixeira, publicado em 2001 pela Ática, com 40 páginas em encadernação costurada em brochura, de formato retangular vertical, cujas medidas são 25 cm de largura e 30 cm de comprimento - exemplifica bem como a arquitetura hipertextual convoca a uma participação ativa do leitor na criação de nexos associativos, os *links*.

**FIGURA 5:** Capa do livro *Abrindo caminho*



Fonte: Machado (2001)

Segundo Medeiros (2011), nessa narrativa poética, a arquitetura textual gira em torno de três grupos, os quais se referem a cada um a três personagens<sup>4</sup>. O primeiro trata de poetas, fazendo alusão a Dante Alighieri, Carlos Drummond de Andrade e Tom Jobim. O segundo traz grandes personalidades da História, mencionando Cristóvão Colombo, Marco Pólo e Alberto Santos Dumont. O terceiro grupo reporta-se a uma garota, um menino e ao leitor da obra, que se relacionam, respectivamente, com outros grupos da narrativa, tendo em vista que aquela aparece com os livros nas mãos; aquele, com um mapa debaixo dos braços; enquanto esse, o leitor, como representante e agente de transformação, o co-produtor

4 Uma teia de narrativas originando não apenas caminhos múltiplos de três, mas uma inesgotável fonte de percursos, onde ocorre um agenciamento infinito de histórias dentro de histórias, as quais se completam, aproximam, bifurcam e excluem.

dos sentidos.

Assim, mesmo que, aparentemente, fragmentadas, as micros narrativas se (re(inter))cruzam, engendrando em um espaço de simultaneidade e sobreposição de acontecimentos que se multiplicam em um diagrama de vozes e combinações, nos quais o leitor é obrigado a ziguezaguear por uma estrutura não mais linear e fixa.

Nesse tipo de arranjo composicional, como se observa na passagem que faz alusão à Dante Alighieri, existem diferentes caminhos a serem percorridos livremente pelo leitor. Por meio de um fio de Ariadne que vai construindo vias comunicantes, ele no papel de viajante-arquiteto *linka* dentro e fora, pois, segundo Wandelli (2003, p. 157), o texto hipertextual agencia “além de suas relações de intertextualidade interna (entre as partes) e externa (com outras obras), as relações que o leitor historicizado faz com a obra.”.

**FIGURA 6:** Nexos associativos com a personagem Dante

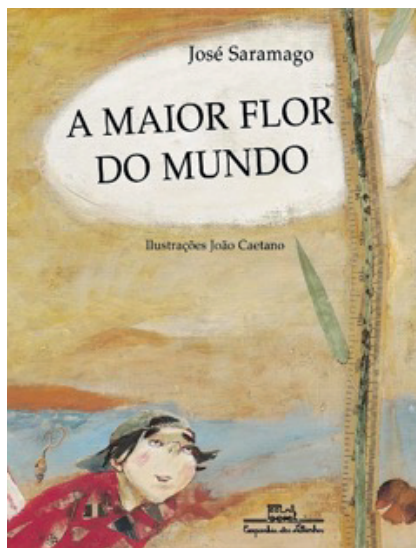


Fonte: Medeiros (2011)

Esse sistema labiríntico também pode ser encontrado na obra *A maior flor do mundo*, escrita por José Saramago e ilustrada por João Caetano. O livro, publicado em 2001

no Brasil, pela Companhia das Letrinhas, tem encadernação costurada em brochura, com 32 páginas, de formato retangular vertical, medindo 27 cm de altura e 20 cm de comprimento.

**FIGURA 7:** Capa do livro *A maior flor do mundo*



Fonte: Saramago (2001)

Nessa arquitetura hipertextual, na esfera das imagens, o leitor pode identificar uma fada entrando pela janela, um baú, um castelo no centro da página e alguns títulos de livros como *Moby Dick*, *Gnomos e Duendes* e *A Ilha do Tesouro*, o que retoma, metonimicamente, o universo clássico da produção literária para as crianças, bem como da tradição oral (figura 8). Os *links* com as histórias sobre fadas, tesouros, reis e rainhas, viagens marítimas, entre outros, ativam movimentos contínuos de (re)significação a cada olhar de descoberta.

**FIGURA 8:** *Links metonímicos*

Fonte: Medeiros (2011)

Pelo seu inconfundível potencial artístico, pode-se verificar que *Lampião & Lancelote*, do ilustrador Fernando Vilela, publicado pela Cosac Naify<sup>5</sup> em 2006, também apresenta diversos caminhos a serem desbravados a partir do encontro da literatura com as artes plásticas. Em formato retangular horizontal, com encadernação em capa dura e 52 páginas, medindo 35 cm de largura e 24,5 cm de altura, esse livro oportuniza ao leitor várias camadas de leitura, as quais são ativadas por meio dos diálogos entre as iluminuras medievais, as narrativas cavaleirescas, as xilogravuras e os cordéis nordestinos. As brincadeiras com os recursos da linguagem cinematográfica estimulam a percepção, convidando a “um olhar ampliado, que se traduz na descoberta de uma narrativa com movimento, com luz (e

5 Atualmente, o livro é publicado pela Pequena Zahar.

sombra)” (SPENGLER, 2020, p. 115).

Nesse imbricado arranjo composicional, as palavras geram imagens e as imagens, por sua vez, produzem textos verbais, amalgamando culturas, espaços, tempos, personagens, gêneros, artes e técnicas.

**FIGURA 9:** Capa do livro *Lampião & Lancelote*



Fonte: Vilela (2016, reedição)

No ápice do enredo, por exemplo, quando se aguarda o duelo entre Lampião e Lancelote, as páginas se desdobram, quebrando o padrão editorial do projeto. Esse mecanismo de exploração tátil da materialidade dá ênfase à narrativa, pois, ao revelar o que estava coberto, o livro assume a dimensão de 1 m e 40 cm na horizontal.

Por conta de sua arquitetura textual, essa obra possibilita:

ao leitor pular de um “nó” para outro, percorrendo a rede de significados que vai se tecendo no imbricamento de linguagens. No que se refere ao itinerário de leitura (caminhos possíveis de interpretação da obra), o leitor abre links e mais links no livro, promovendo um encadeamento com outros textos e contextos, sem seguir necessariamente as trilhas já traçadas. Dessa

forma, a própria cultura, rede simbólica, pode ser designada como hipertexto, porque as possibilidades de leitura que oferece são infinitas, à guisa de exemplo das novelas de cavalaria e literatura de cordel que se irmanam. (MEDEIROS, 2019, p. 141).

*Abrindo caminho, A maior flor do mundo e Lampião & Lancelote* não se assemelham em nada à proposta pelo livro *Oito sapatos de Cinderela*, escrito por José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, ilustrado por Raul Fernandes, haja vista que não possuem nenhum tipo de indicação quanto aos itinerários possíveis de leitura.

**FIGURA 10:** Capa de *Oito pares de sapatos de Cinderela*



Fonte: Torero & Pimenta (2016)

Publicado, originalmente, em 2012 pela Alfaguara, que hoje pertence a Companhia das Letras, esse livro - reeditado no ano de 2016 - possui 56 páginas, encadernação brochura e formato retangular vertical,



medindo 27 cm de comprimento e 20 cm de largura. O convite à participação, como se pode observar, não permite caminhos imprevistos, uma vez que existem marcações textuais, orientando o leitor por onde seguir: “Se você acha que Cinderela vai escolher **sapatos de vidro**, vá para a **página 25**. Se acha que ela escolherá **sandálias de couro**, vá para a **página 30**.” (TORERO & PIMENTA, 2016, p. 17, grifos dos autores).

Esse tipo de arquitetura textual dirigida não estimula a coautoria, muito menos favorece nexos associativos imprevisíveis. Para Wandelli (20003, p. 42 e 43):

A eficácia do hipertexto consiste em fazer do leitor ou do “caçador de sonhos” também o criador que tenta reconstituir o corpo de Adão, metáfora utilizada por Pávitch para se referir ao corpo plural, heterogêneo e fragmentado de sua narrativa. Diante de um todo que não está dado *a priori*, cada leitura será sempre uma variante do corpo original, e há nesse corpo uma possibilidade ilimitada de configurações. Dessa forma monstruosa e despedaçada, a narrativa fala como nos sonhos, com histórias que se embutem dentro das outras, onde Alice aparece abrindo portas que levam a outras portas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às diversas possibilidades de itinerários de leitura que se conectam, se imbricam e se (re(des))constroem, evidenciando a arquitetura hipertextual com suas múltiplas entradas e saídas, as obras literárias *Abrindo caminho*, *A maior flor do mundo* e *Lampião & Lancelote* convocam o leitor a imergir em um arranjo composicional labiríntico, fragmentado, simultâneo e até mesmo abismal.

Esses livros “analógicos”, que articulam novos e

arcaicos processos narrativos por meio de retomadas estruturais e estilísticas<sup>6</sup>, impõem um desafio à formação do leitor contemporâneo, haja vista que não se trata somente de incentivar a fruição desses objetos artístico-literários, mas também de promover uma leitura sensível-crítica dessas possibilidades expressivas, que impactam profundamente a tríade autor-obra-público.

Como visto nos livros ilustrados que foram aqui analisados, as arquiteturas hipertextuais impressas em papel também requerem um exercício de leitura multidimensional/multilinear, cujas ativações dos *links* possibilitam nexos associativos com diferentes pontos do texto, bem como com outras experiências leitoras. Por isso, explorar a hipertextualidade da literatura endereçada para as infâncias “significa entregar-se ao fascínio do percurso” (SANTAELLA, 2007b, p. 315), pois a produção contemporânea se figura como um espaço cada vez maior de confluência de linguagens, de experimentação de suportes e de esfacelamento das fronteiras.

---

6 Segundo Wandelli (2003, p. 27), refletir acerca de que como o “novo” emerge de um passado também “rejuvenescido” é o melhor procedimento para situar o hipertexto no universo teórico, visto que “[...] permite contextualizá-lo entre os processos culturais e desfazer a impressão a-histórica de que as novas tecnologias de escrita caíram sobre nossas cabeças como um meteoro vindo do espaço sideral.”.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Samira; TANGI, Fernando. *Inventeca*. São Paulo: StoryMax, 2018.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira (momentos decisivos)*. São Paulo: Livraria Martins Editora, vol. 1, 2. ed. revista, 1962.

CAPPARELLI, Sérgio. *33 ciberpoemas e uma fábula virtual*. Il.: Marilda Castanha. Porto Alegre: L&PM, 1996.

CAPARELLI, Sérgio; GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. *Ciberpoemas*. Não mais disponível em: <http://www.ciberpoesia.com.br> [site desativado].

COHEN, Thiago; MACHADO, Neto; SABÓIA, Daniel; STEQUE, Fábio; Almeida, Patrícia. *Pequena coleção de insignificâncias*. Salvador: Conexões Criativas, 2019.

CRUZ, Nelson. Literatura e cultura em tempos digitais. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 20, 2012, p. 25-34.

CUNHA, Leo. *22 brincadeiras de linhas e letras*. Il. Graça Lima: São Paulo: Paulinas, 2012.

CUNHA, Leo. *Gol de letra*. Disponível em: <https://www.escritorleocunha.com/poemas-animados>  
Acesso em: 03 mai. 2021.

CUNHA, Leo. *Perdido no ciberespaço*. Il. Guto Lins. São Paulo: Larousse, 2007.

CUNHA, Leo. *Perdido no ciberespaço*. Il. Guto Lins. Rio de Janeiro: Bambolê, 2019.

CUNHA, Maria Zilda da. *Entre livros e telas: a narrativa*

para crianças e jovens: saberes sensíveis e olhares críticos. *Via Atlântica*, n.14, 2008, p. 45-62.

CUNHA, Maria Zilda da. *Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Humanitas; Paulinas, 2009.

JARDIN, Alexandre. *Cibermãe: uma viagem extraordinária dentro do computador*. Il. Alexandre Jardin. São Paulo: Moderna, 1998.

LACOMBE, Benjamin. *Era uma vez...* Il. Benjamin Lacombe. Curitiba: Positivo, 2015.

LAGO, Angela. *O cântico dos cânticos*. São Paulo: Paulinas, 1992.<sup>7</sup>

LAGO, Angela. *Le Chaperon Rouge, la interminable carepucita*. Não mais disponível em: <http://www.angela-lago.com.br/Chapeuzinho.html> [site desativado].

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34 Letras, 1993.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

MACHADO, Ana Maria. *Abrindo caminho*. Il. Elisabeth Teixeira. São Paulo: Ática, 2004.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva. *Navegar é preciso: o leitor contemporâneo e os desafios da leitura hipertextual em “Abrindo caminho” e “A maior flor do mundo”* [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo;

---

<sup>7</sup>O livro foi reeditado em 2013 pela Cosac Naify e, a partir de 2018, pela SESI-SP.

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2011.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva. O grande encontro: uma reflexão sobre o verbal e o visual em Lampião & Lancelote. *Manúscrita*, n. 37, 2019, p. 133-142.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva; ROMANO, Patrícia Aparecida Beraldo Mediação de leitura: Dona Benta em tempos de revolução digital. *Literartes*, v. 1, n. 13, 2020, p. 182-205.

MENEGAZZI, Douglas; DEBUS, Eliane. O design do livro de literatura para a infância: numa investigação do livro ilustrado contemporâneo. In: DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura P.; GONÇALVES, Fernanda. *Livro Objeto e suas arti(e)manhas de construção*. Curitiba: Mercado Livros, 2020.

SANTAELLA, Lúcia. *Cultura das mídias*. Ed. ver e ampl. São Paulo: Experimento, 1996.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007a.

SANTAELLA, Lúcia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2007b.

SARAMAGO, José. *A maior flor do mundo*. Il. João Caetano. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

SPENGLER, Maria Laura P. Lanças, escudos e o sertão nordestino: o encontro entre Lampião e Lancelote. In: DEBUS, Eliane, SPENGLER, Maria Laura P.; SILVEIRA, Rosilene de Fátima K. da. *Poemas para todos os anos: os livros premiados pela FNLIJ (1992-2019)*. Tubarão: Copiart, 2020.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurélio. *Os oito pares de sapatos de Cinderela*. Il. Raul Fernandes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016. (Fábrica de fábulas)

VILELA, Fernando. *Lampião & Lancelote*. Il. Fernando Vilela. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

WALTY, Ivete Lara Camargos; CAMARGOS, Ivete Lara; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WANDELLI, Raquel. *Leituras do hipertexto: viagem ao Dicionário Kazar*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

ZIRALDO. *Flicts*. Il. Ziraldo. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1969.

ZIRALDO. *Flicts - Edição Comemorativa de 25 anos*. Il. Ziraldo. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

ZIRALDO. *Flicts*. Il. Ziraldo. São Paulo: Melhoramentos; Engenhoca Filmes, 2015.

# TRADUZINDO MADAME DE BEAUMONT OU A BELA E A FERA PARA CRIANÇAS DO SÉCULO XXI

Fernanda Coutinho

## INTRODUÇÃO

A história da Literatura Infantil no Ocidente tem em Esopo (Nesselbar, 620 - Delfos, 560 a.C.), em Charles Perrault (Paris, 1628-1703), nos irmãos Grimm, Jacob (Hanau, 1785 - Berlim, 1863) e Wilhelm (Hanau, 1786 - Berlim, 1859) e em Hans Christian Andersen (Odense, 1805 - Rolighed, 1875) suas divindades tutelares, na medida em que, cada um a seu modo, delineou o que viria a ser um repertório de leitura voltado para as crianças.

Ao escrever suas fábulas em verso, o grego Esopo as projetaria em um longínquo horizonte literário – quantos séculos ainda por vir! – e esse horizonte seria o do repertório de leitura voltado para as crianças. Essa vinculação se efetua, mais estreitamente, em função de um elemento de ordem afetiva, qual seja, a identificação amorosa da criança com os animais não humanos. Isso não quer dizer que as narrativas esópicas se limitassem ao que hoje denominamos de Zooliteratura Infantil, uma vez que também o reino vegetal lhe serve de assunto, sem falar da presença do universo olímpico. Afinal, estávamos na Grécia, local em que uma chama ardia sempiterna no altar de Zeus. Porém, são os personagens bichos que se revelam mais mobilizadores no que toca ao leitor iniciante, mesmo que eles se apresentem naquela modalidade literária como personas dos indivíduos humanos. Em *A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine*, Dezotti (2018, p.25) recupera a afirmação de Alceu Dias Lima, quanto à estrutura dessa narrativa, apresentando-a

como um discurso triádico: narrativo, interpretativo ou moral e metalinguístico. Essa forma mesclada de composição poderia valer como um símbolo do que a Literatura Infantil viria a ser: um terreno plurifacetado, com textos de procedências variadas, versões múltiplas de um mesmo relato. Nesse sentido a literatura para crianças é parente próxima da noção de tradução, noção que se revela igualmente multiforme, ambas regidas, portanto, pelas ideias de variação e deslocamento.

A marca do deslocamento faz-se sentir de modo semelhante com a contribuição de Charles Perrault para a, pode-se dizer, fundação desse *corpus* na modernidade, já que sua fábrica de histórias de encantamento deriva da tradição oral, sendo que as oito narrativas por ele recolhidas de há muito percorriam a França de outrora, campestre e inventiva, antes de serem transcritas em seus *Contos da mãe gansa ou Histórias do tempo passado com Moralidades* (1697).

Já os irmãos mais célebres quanto à edificação do que se tornaria a Literatura Infantil na modernidade, Jacob e Wilhelm Grimm, empenharam boa parte de suas vidas na coleta dos contos tradicionais alemães – cerca de duas centenas –, e com isso contribuíram significativamente para a construção identitária de sua terra natal. Não apenas os coletaram, como também os situaram face à cultura de seu país, como pode ser visto na ponderação de Wilhelm Grimm, transcrita por Marcus Mazzari.

Contos maravilhosos infantis são narrados para que em sua luz suave e pura, os primeiros pensamentos, as primeiras forças do coração despertem e vicejem; uma vez, porém, que sua singela poesia, sua íntima verdade pode alegrar e instruir todo e qualquer ser humano, e, ainda, uma vez que eles permanecem e são transmitidos adiante no círculo familiar, eles também são



chamados de contos maravilhosos domésticos. (GRIMM, Wilhelm, *apud* Mazzari, 2012, p. 12-13.)

Andersen, por seu turno, marcou indelevelmente o universo da Literatura Infantil, com histórias dirigidas agora a um leitor preferencial, a criança. Sua própria infância fora acalentada pelas narrativas de seu pai, belos racontos nos quais o onírico se infiltrava, suspendendo-lhe a imaginação.

Des elfes dansaient dans la modeste chambre, les princesses habillées de brocart d'or traversaient lentement l'atelier comme une trainée de soleil. Un lutin à bonnet rouge s'installait sur l'étagère de la cuisine avec des assiettes d'étain, les marionettes du petit théâtre se mettaient à bouger et parler. (MONCHAUX, 2014, p. 34)

Como se pode perceber, pela forma de inserção dos autores basilares, que estão em sua gênese, a Literatura Infantil traz em si a noção de diversidade, representada pelas procedências variadas de um mesmo texto, pela multiplicidade de versões de uma mesma história e pelo trânsito entre idades, na medida em que uma mesma narrativa pode servir de exercício de fabulação a crianças e adultos, como, aliás, já advertira Wilhelm Grimm.

## A VOZ FEMININA NOS CONTOS DE FADAS

Após todas essas observações caberia perguntar: a partir de quando a Literatura Infantil se demonstrou vária, pela entrada em cena da mulher como escritora para crianças, fortalecendo, assim, o quadro delineado inicialmente pela presença masculina? Nesse sentido, existiriam histórias que teriam contribuído de modo substancial para que esse espectro literário fosse

identificado com a figura feminina?

O nome de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont, escritora francesa do século XVIII e a história de *A Bela e a Fera* são respostas que se coadunam à perfeição com as indagações propostas. Esta narrativa, cuja celebridade atravessa os séculos, desafiando a força abrasiva do tempo, aparece no panorama da literatura infantil em uma obra cujo título já dá conta de sua feição à moda da miscelânea. Trata-se de *Magasin des enfants, ou Dialogue d'une sage gouvernante avec ses élèves de la première distinction, dans lesquels on fait penser, parler, agir les jeunes gens suivant le génie, le tempérament et les inclinaisons d'un chacun... on y donne un abrégé de l'histoire sacrée, de la fable, de la géographie, etc., le tout rempli de réflexions utiles et de contes moraux*.

Em *Introduction à la Littérature de Jeunesse*, Isabelle Nières-Chevrel recupera a etimologia de *magasin* e *magazine*, palavras que, segundo ela,

dérivent tous deux d'un même mot arabe qui signifie "entrêpot". Madame Leprince de Beaumont emploie le terme "magasin" dans le sens de publication regroupant des informations de types divers. Son ouvrage n'est ni une publication périodique ni un journal destiné à la jeunesse, comme on a écrit parfois." (2009, p. 33)

O título traduz ainda a vocação marcadamente pedagógica da literatura voltada para as crianças, que na ocasião de seu aparecimento, surgia como um texto desvinculado da literatura geral, ou da literatura para adultos, se for o caso de se aludir ao critério etário, tão associado a esse tipo de texto, embora incapaz de lhe abarcar a real dimensão. Na verdade, a ocupação de Madame Leprince de Beaumont como preceptora de crianças representa uma metonímia desse viés instrutivo.

Em *Le Magasin des enfants*, ela aparece na figura de um

*alter ego*, Mademoiselle Bonne, que a par da orientação religiosa, enfeixada nas lições de episódios bíblicos como o de Sansão, anima serões em que são narrados a seu auditório infantil relatos como: *Le prince chéri*, *Le bucheron et sa femme*, *La Belle et la Bête*, *Fatal et Fortuné*, *Le prince charmant*, *La veuve et ses deux filles*, *La belle Aurore*, *Conte des trois souhaits*, *Conte du pêcheur et du voyageur*, *Joliette*, *Roland et Angélique*. Estruturalmente, o livro se apresenta disposto em vinte e nove diálogos, contidos em vinte e sete jornadas. É no diálogo V da III jornada que as meninas Eugénie, Augustine, Julia e Sidonie tomam conhecimento da história de amor, em princípio improvável, da Bela, com o príncipe com aparência de monstro. É curioso assinalar que a escuta do relato é antecedida por uma confissão de Eugénie, confissão que dimensiona a ânsia das crianças com relação à fábrica de manjares do mundo ficcional: “Ma bonne amie, j’ai dîné avec ses demoiselles, et nous ne sommes restés qu’un demi quart d’heure à table.” (BEAUMONT, 1859, e-book). Mademoiselle Bonne, em seu papel de preceptora, faz-lhes uma leve reprimenda e o diálogo só é reencetado após o término da narrativa. As crianças se dividem quanto a poder ou não conviver com a Fera. A conclusão derradeira, neste cenário de aprendizado moral, é sintetizada, como que em forma de axioma, por Mademoiselle Bonne: “Il faut faire en sorte d’être si bonne, qu’on puisse oublier notre visage pour notre coeur.” (BEAUMONT, 1859, e-book).

De acordo com Prince (2015, p. 36), aliás, a escritora

n’usait des contes qu’avec beaucoup des précautions dans la mesure où elle avait pour principal dessein non pas d’amuser les enfants mais de les moraliser, poursuivant de cette manière une longue veine par trop édifiante de la littérature de jeunesse. (PRINCE, 2015, p. 36)

E, para ratificar sua afirmação, a estudiosa alude à condenação das duas irmãs, o que transportaria a narrativa para a categoria dos “contes moraux”. (PRINCE, 2015, p. 36).

De todas as histórias contidas no livro, *A Bela e a Fera* foi, sem sombra de dúvida, a que obteve maior fortuna, sendo replicada pela Literatura, um sem-par de vezes e ainda apropriada pela Música e pelo Cinema. Na notícia que antecede o texto propriamente dito, da edição de 1865, Louise S.W. – Belloc assinala o caráter encantatório do livro como um todo, porém, guarda sua palavra mais enternecida para *A Bela e a Fera*.

Magasin des Enfants, titre magique! Que de souvenirs heureux n'éveille-t-il pas! Il rayonne de tout le soleil de notre enfance; à sa bénigne clarté défilent les visions qui nous charmèrent jadis: la blanche fée Candide et son talisman salutaire; le prince Chéri et ses métamorfoses; l'honnête prince Désir, si amusant avec son long nez, la *Belle* dont la pitié filiale et l'héroïque dévouement nous touchait aux larmes, et la redoutable *Bête*, qui nous apparaissent sous des formes tellement fantastiques que notre coeur se glaçait d'effroi à chacune de ses mystérieuses visites, pourtant, nous nous étions pris à l'aimer, cette pauvre *Bête*, à cause même de sa laideur, qui l'avait faite si humble et si bonne; puis tant d'autres vieux amis, aux traits ineffaçables, que nous reconnaissons avec bonheur. (BELLOC, In: Beaumont, 1865, p. 1-2)

Foi em Lucius Apuleius (Madaura, na atual Argélia, c. 125 - Cartago, c. 170), autor de *Metamorphoseon Libri XI* (*Onze livros de metamorfose*), cuja narrativa mais famosa é *O asno de ouro*, que Madame Leprince de Beaumont foi buscar o argumento para seu conto mais consagrado. Trata-se de “Eros e Psiquê”, que em *O Asno de ouro*, é narrado por uma velha, aspecto formal que o liga à noção

de tradição. Como já foi dito, a escritora francesa une o fundo de lendas mitológicas ancestrais da humanidade à nascente prosa infantil, dilatando e ao mesmo tempo consolidando um manancial de relatos maravilhosos, na tradição de Perrault, os quais encontrariam eco nas vozes sedutoras das amas que, mais tarde, reprisariam os enredos fabulosos descobertos e catalogados pelos irmãos Grimm.

Com seu *Magasin*, uma derivação eclética dos tratados de educação, que circulavam à época, Madame Leprince de Beaumont plasmou a mais conhecida versão dessa narrativa, embora não a primeira a ter como hipotexto “Eros e Psiquê”. Em 1740, Madame de Villeneuve, nome literário de Gabrielle-Suzanne Barbot, (Paris, 1685-1755) publicou em *La Jeune Américaine* ou *Les Contes marins* (1740) uma variante do enredo de *A Bela e a Fera* em que

criticava, de forma alegórica, o sistema matrimonial então vigente, no qual jovens de quatorze e quinze anos eram casadas contra sua vontade com homens às vezes décadas mais velhos, sem poder recusar-lhes seu corpo ou o controle sobre seus bens e sem o direito de se divorciar. (LACERDA, 2016, p. 22)

Como se percebe, *A Bela e a Fera* acrescida da assinatura de Madame de Villeneuve tinha um propósito determinado e mirava um público diferente do auditório infantil. Tanto isso é verdade que na configuração do texto está implícita a questão da recepção, a começar pela extensão do enredo, em três partes, com cento e setenta e quatro páginas, excedendo em muito as vinte e cinco do *Magasin des enfants*.

A tradução brasileira de *A Bela e a Fera* feita por André Telles (Zahar, 2016) guarda grande proximidade com o texto de partida e nem poderia ser o contrário, tendo em vista o conceito da coleção: Clássicos Zahar. Toma-se, aqui,

como referencial a edição de 1859, pertencente ao catálogo Collection XIX da Bibliothèque Nationale de France. Contudo, pequenas variações ocorrem atendendo a questões de estilo ou a critérios tradutórios idiossincráticos, como se observa nos dois trechos a seguir, do início e do final do conto, respectivamente. “Il y avait une fois un marchand qui était extrêmement riche; il y avait six enfants, trois garçons et trois filles, auxquels il donna toute sorte de maîtres.” (BEAUMONT, 1859, s/p) “Era uma vez um comerciante muito rico, que tinha seis filhos: três meninos e três meninas. Como esse comerciante era um homem inteligente, não poupou recursos na educação de seus rebentos, dando-lhes todo tipo de professores.” (BEAUMONT, 2016, p. 31) “Dans le moment la fée, donna un coup de baguette qui transporta tous nos personnages dans le royaume du prince. Ses sujets le virent avec joie, et il épousa la Belle, qui vécu avec lui fort longtemps, et dans un bonheur parfait, parce qu’il était fondé sur la vertu.” (BEAUMONT, 1859, s/p) “No mesmo instante, a fada executou um passe de mágica com sua varinha e transportou todos os que estavam no salão para o reino do príncipe. Seus súditos o receberam com alegria e ele se casou com Bela, que viveu com ele muitos e muitos anos numa felicidade perfeita, porque baseada na virtude.” (BEAUMONT, 2016, p. 56)

A leitura de Mademoiselle Bonne, quanto a esta narrativa, explora especialmente a questão da outridade, e o tema é discutido como suplemento à fruição da fantasia. Em suma: O que se deve fazer para ultrapassar a barreira da aparência e se penetrar nas qualidades distintivas de cada um com quem se interage? Esta é uma nuance da história absolutamente inserida no mundo contemporâneo, mais que isso até, na história do convívio humano. Basta lembrar “a fera de carne e osso”, apresentada por Rodrigo Lacerda, na abertura do livro,

intitulada “Fontes e versões de uma história”. Trata-se de Pedro González, um espanhol, que nasceu nas ilhas Canárias, e viveu no século XVI, entre as cortes espanholas e francesas, como uma espécie de bicho raro, capaz assim de atrair os olhares das pessoas, por conta de seu corpo peludo, devido à sua rara doença, a hipertricose. Segundo Lacerda, Catarina de Médici, empolgada com excentricidades, resolveu casar Pedro, que neste momento, já recebera esmerada educação, junto a Henrique II. A jovem escolhida para consorte, pela rainha, levou um enorme susto, ao ver o pretendente, mas conseguiu reconhecer no marido qualidades como polidez e cultivo do saber. Por esse aspecto da história pessoal de Pedro González, é possível verificar que a literatura não está apartada da cultura.

Sendo a tradução da Coleção Clássicos Zahar bastante fiel às palavras de Madame Beaumont, abre-se espaço para uma problematização: não seria esse um texto que iria de encontro à afirmação feminina, tão em voga no século que corre? Uma outra forma de enunciar a pergunta seria: Os clássicos infantis podem ou devem ser atualizados? Que força terá o contexto cultural e/ou ideológico nas releituras das histórias ditas “de sempre”? Essas são questões que afloram quando se pensa no peso dos contos de fada, ainda hoje, na formação leitora das crianças. O que se pode dizer é que iniciativas de reprodução dos clássicos são válidas, porque advirão dos próprios leitores as interrogações sobre tópicos comportamentais, como por exemplo, a capacidade de decisão da mulher quanto a seu próprio destino. Por quê? Por quê? Esta é a vocação infantil, como se sabe. O fato de se deixar a história como que envolta em um véu, que remonta a um passado antigo, pode ser a chave de interpretação para se entender o hoje, refratado no ontem longínquo, como acontece com o real que se deixa atravessar pela ficção.

A *Bela e a Fera* da Zahar é uma edição dupla em muitos sentidos, contemplando o trabalho ficcional de Madame Beaumont e de Madame de Villeneuve, e propondo uma cronologia em que os fatos biográficos de ambas se alternam, deixando o leitor a par das sutilezas dos perfis de cada uma delas. Além disso, o trabalho paratextual de Rodrigo Lacerda cria umnexo comparativo entre as narrações na análise que empreende.

Quanto a *Bela e a Fera* (Poetisa, 2014), apesar de não discrepar acentuadamente da dicção de Madame de Beaumont, apresenta pelo menos dois elementos que tensionam o livro e dão margem a outros tipos de interrogações. O primeiro deles diz respeito ao aparato paratextual, no caso, o título, que, prescindindo do artigo, que define Bela. Na realidade, essa supressão termina por redefinir a personagem, que é apresentada com a marca identitária do nome próprio. Uma existência pessoal lhe é assegurada, a partir de então. Quanto à Fera, ocupa o lugar do terrífico, a qualidade é o que a traduz. Assim, poderia ser identificada, quer por este cognome, quer por monstro, tal como ocorre na coleção Oficina dos sonhos – Clássicos, da Porto Editora. “O bom homem não tinha a intenção de sacrificar nenhuma das filhas, àquele horrível Monstro, mas pensou que, pelo menos, teria o prazer de as abraçar mais uma vez.” (BEAUMONT, 2005, p. 12)

A segunda dissonância ocorre não relativamente à Madame de Beaumont, mas à fórmula mágica que aciona o universo do faz-de-conta: era uma vez. No texto a autora opta por “Il y avait une fois”, “Havia uma vez”, no que é seguida pela tradutora, Marie-Hélène Cathérine Torres, que em “Bela e o Bicho ou algumas explicações sobre a tradução brasileira de Bela e a Fera”, reparte, no paratexto, suas inquietações sobre o processo tradutório com o leitor. “Traduzir não é tarefa fácil!”, eis a conclusão. (TORRES, in: BEAUMONT, 2014, p.9) Sobre a apenas aparente



simplicidade da tradução do texto infantil, percepção que domina, em muitos casos, o aludido conteúdo literário como um todo, DEBUS e TORRES (2016), na apresentação do dossiê sobre Literatura Infanto-juvenil, dos *Cadernos de Tradução*, afirmaram:

Alguns questionamentos prévios orientaram este número dedicado à literatura infantil e juvenil. Por exemplo, quais seriam os problemas específicos do tradutor de literatura infantil e juvenil? É possível falar neste caso de tradução ou trata-se de processos como adaptação, transposição livre ou reescritura? Qual seria o impacto desses processos na cultura de chegada? (DEBUS e TORRES, 2016, p.11)

É refletindo sobre o efeito das decisões tradutórias, que Torres (2014) justifica a opção por “Havia uma vez”, na medida em que credita maior poder de sortilégio a essa fórmula introdutória, “misteriosa e incomum”, segundo ela. Fica para o leitor, presa de suas reminiscências auditivas, estabelecer o grau de condão das duas frases-soleira, para o que depois se revela imersão na fantasia. Jean Cocteau (Maisons-Lafitte, 1889 – Milly-la-Fôret, 1963), na abertura de seu filme de título homônimo ao de Beaumont (1946), coloca, como uma espécie de epígrafe, um breviário sobre a sensibilidade infantil, relativamente ao mundo imaginário.

L'enfance *croit* ce qu'on lui raconte et ne le met pas en doute. Elle *croit* qu'une rose qu'on cueille peut attirer des drames dans une famille. Elle *croit* que les mains humaines d'une bête qui tue se mettent à fumer et que cette bête en a honte lorsqu'une jeune fille habite sa maison. Elle *croit* mille autres choses bien naïves. C'est un peu de cette naïveté que je vous demande et, pour nous porter chance à tous, laissez-moi vous dire quatre mots magiques, véritable “Sésame

ouvre-toi de l'enfance: *Il était une fois...*"  
(COCTEAU, *La Belle et la Bête*, 1946)

Do ponto de vista da materialidade do texto, a edição da Poetisa opta pelo preto como cor de capa, conceito que é seguido pelas ilustrações de Laurent Cardon. Ambas as decisões editoriais trazem uma inflexão ao conceito de Literatura Infantil, colocando em xeque visões edulcoradas desse conteúdo. As ilustrações de Cardon dão ênfase à série de experiências vividas por Bela, as quais têm por denominador comum o medo e o espanto, expressões captadas com argúcia psicológica pelo artista.

Por tudo que aqui foi dito, fica patente que Madame Leprince de Beaumont conseguiu, de fato, o selo da autoria em *A Bela e a Fera*, embora seu nome não tenha a fama da tríade de escritores, associados à constituição da Literatura Infantil. Em 2013, a Companhia das Letrinhas publicou *A Bela e a Fera ao redor do globo*, livro que denota a capilarização dessa narrativa e no qual figuram as versões correntes na Europa, na Ásia e na América. A europeia não poderia ser outra, a não ser a de Leprince, enquanto que, realçando aspectos culturais de cada geografia, “A serpente mágica” representa a versão chinesa e “Bodas às escuras”, a chilena. As traduções e adaptações desses textos representam uma forma de identificar a tradução como um processo cinético, uma vez que se correlaciona com a noção de margem e outros componentes semânticos, que estão presentes no referido movimento do traduzir. Para a dinâmica da tradução o que traz em si o estático é pura aporia. Assim, teríamos: passagem, ultrapassagem, traslado, viagem, limite, entre tantos outros. Ao retomar o Apuleio, de “Eros e Psíquê”, Madame Leprince de Beaumont não poderia imaginar quantas viagens proporcionaria a esta história nas dimensões do tempo e do espaço, a começar pelo próprio século XVIII que foi o seu e pelos outros que a ele se seguiram, sempre, sempre, estrada afora.

## REFERÊNCIAS

COCTEAU, Jean. *La Belle et la Bête*. 1946. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=T\\_kcquc2fbc](https://www.youtube.com/watch?v=T_kcquc2fbc). Acesso: 6out2019.

DEBUS, Eliane; TORRES, Marie-Hélène Cathérine. Apresentação Sobre a tradução de livros infantis e juvenis. In: DEBUS, Eliane; TORRES, Marie-Hélène Cathérine (Org.) *Cadernos de Tradução*. (Florianópolis, Online), V. 36, nº 1, jan-abr/2016, p. 11. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/2273/showToc> Acesso: 6out2019.

DEZOTTI, Maria Celeste Consolin. (Org.) *A tradição da fábula: de Esopo a La Fontaine*. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

LACERDA, Rodrigo. Fontes e versões de uma história. In: BEAUMONT, Madame de, VILLENEUVE, Madame de. *A Bela e a Fera*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. p. 7-27.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Jeanne-Marie. *Le Magasin des enfants*. Nouvelle édition revue par Mme. J. – J. Lambert. 120 dessins par Telory. Paris: Delarue, 1859. E-book.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Jeanne-Marie. *Le Magasin des enfants or Dialogue d'une sage gouvernante avec ses élèves. Nouvelle édition revue et corrigée d'après les plus anciennes et meilleures éditions augmentée d'un conte du même auteur et précédée d'une notice para Madame Louise S.W. – Belloc*. Illustrations de G. Staal. Paris: Garnier Frères – Libraires-Éditeurs, 1865.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Jeanne-Marie. *A Bela e o*

*Monstro*. Tradução Maria Teresa dos Santos Silva. Ilustração Inês de Oliveira. Porto: Porto Editora, 2005. Coleção Oficina dos Sonhos – Clássicos.

LEPRINCE DE BEAUMONT, Jeanne-Marie. *Bela e a Fera*. Ilustrações Laurent Cardon. Tradução Marie-Hélène Cathérine Torres. São Paulo: Poetisa, 2014.

NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris: Didier, 2009.

PRINCE, Nathalie. *La littérature de jeunesse: Pour une théorie littéraire*. 2ème. ed. Paris: Armand Colin, 2015.

TORRES, Marie-Hélène Cathérine. Bela e o Bicho ou algumas explicações sobre a tradução brasileira de Bela e a Fera. In: *Bela e a Fera*. Ilustrações Laurent Cardon. Tradução Marie-Hélène Cathérine Torres. São Paulo: Poetisa, 2014. p. 7-9.

## AUTORAS E AUTORES



### Carla Beatris Valentini

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Atualmente é professora titular da Universidade de Caxias do Sul e do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado. Coordena o Observatório Docência, Inclusão e Cultura Digital da Universidade de Caxias do Sul. Coordena o projeto de pesquisa: Pesquisando com deficientes visuais para construção de acessibilidade para o Objeto de Aprendizagem Incluir. Contato: [cbvalent@ucs.br](mailto:cbvalent@ucs.br)



### Caroline Machado

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutora em Literatura para a Infância pela Universidade do Minho. Professora no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade

Federal de Santa Catarina. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Literatura e Educação (GEPILed/UFSC). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC/UFSC) e do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e práticas de mediação literária (LITERALISE/UFSC). Contato: [carolmachadom@yahoo.com.br](mailto:carolmachadom@yahoo.com.br)



### **Cristiano Camilo Lopes**

Possui pós-doutorado em Letras pela FFLCH/USP, doutor e mestre em Letras pela mesma instituição. Atualmente é docente do curso de Letras e Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e também coordenador Programas e Projetos de Extensão. Contato: [cristianocamilolopes@gmail.com](mailto:cristianocamilolopes@gmail.com)



### **Daiane Ribeiro Paes**

Especialista em Educação Infantil (UFSC). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul).



### **Eliane Debus**

Possui graduação em Letras (1991), mestrado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996), doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001) e pós-doutora pela Universidade do Minho. Atualmente, é professora da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Metodologia de Ensino e nos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC) e Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET/UFSC). É líder do Grupo de Pesquisas Literalise: grupo de pesquisa em literatura infantil e juvenil e práticas de mediação literária, da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação e Letras, com ênfase em Literatura Infantil e Juvenil, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura infantil e juvenil, temática africana e afro-brasileira na literatura infantil e juvenil, formação de leitores, formação de professores e leitura literária. Contato: [elianedebus@gmail.com](mailto:elianedebus@gmail.com)



### **Eliane Galvão**

Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Câmpus de Assis, Estado de São Paulo, com linha de pesquisa em Literatura e Vida Social, na área de Literaturas de Língua Portuguesa. Possui experiência nas áreas de Literatura, Leitura e Ensino, com ênfase em Formação do Leitor. Temas de pesquisa mais recorrentes: leitura, literatura infantil e juvenil, e formação de leitores. Professora assistente doutora na graduação e pós-graduação da Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – FCL da UNESP, Câmpus de Assis-SP. Membro dos Grupos de Pesquisa: Leitura e Literatura na Escola (UNESP - Assis - SP); Literatura Infantil e Juvenil: análise literária e formação do leitor (UTFPR - Curitiba - PR); RELER – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Leitura (PUC - Rio); Ensino e Linguagem (UFRN); e EnLIJ – Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas (UERJ-Rio). E Membro do Grupo de Trabalho “Leitura e Literatura Infantil e Juvenil”, junto a ANPOLL, atuando como Vice-Coordenadora. Contato: [eliane.galvao@unesp.br](mailto:eliane.galvao@unesp.br)



### **Elisa Maria Dalla-Bona**

Doutora em educação, professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, onde atua na graduação no curso de Pedagogia, na pós-graduação acadêmica, no Programa de Pós-Graduação em Educação, e no mestrado profissional, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Pesquisadora na área de formação de leitores literários nos anos iniciais da escolarização. Contato: [elisabona2@gmail.com](mailto:elisabona2@gmail.com)



### Fernanda Coutinho

Professora de Teoria da Literatura e Literatura Comparada do curso de Letras e membro efetivo do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará – UFC, onde desenvolve pesquisa sobre Ecocrítica. Doutora em Teoria da Literatura (UFPE, 2004), com tese sobre Imagens da infância em Graciliano Ramos e pós-doutora em Literatura Comparada – UFMG/Université de la Sorbonne – Paris IV, 2010, pesquisando sobre Animais e crianças em Graciliano Ramos e pela UFMG (2015-2016) com trabalho intitulado Dos animais e suas significações na Literatura Infantil Contemporânea. Contato: fernandacoutinho2@gmail.com



### Flávia Brocchetto Ramos

Professora Adjunto I na Universidade de Caxias do Sul. Doutor e Mestre em Letras pela PUCRS. Especialista em Literatura Brasileira pela PUCRS e graduada em Letras e Biblioteconomia pela UCS. Realizou estágio de pós-doutoramento em Educação na FaE/UFMG. Contato: fbramos@ucs.br



### Franciele Caroline Pansolim

Mestra em Educação: Teoria e Prática de Ensino, pela Universidade Federal do Paraná (2019), área de pesquisa em: letramento literário, formação do leitor literário e a humanização na escola. Possui graduação em Letras Português/Espanhol pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2012) e especialização em Contação de Histórias e Literatura Infantil Juvenil, pela Faculdade de Ampére (2015). Atualmente trabalha na Prefeitura Municipal de



Curitiba, como professora do ensino fundamental I.  
Contato: fran.pansolim@gmail.com



### **Gilka Girardello**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC). Doutora em Ciências da Comunicação (USP) com estágio pós-doutoral em Educação Urbana (City University of New York). Contato: gilkgirardello@gmail.com



### **Heloise Baurich Vidor**

Atriz e professora de Teatro. Possui graduação em Interpretação Teatral pela Universidade de São Paulo/USP (1994), Mestrado em Educação e Cultura (2001) e Mestrado em Teatro (2008) pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC e Doutorado pela ECA/USP (2015). Professora adjunta do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, atua na Licenciatura em Teatro, no Mestrado Profissional em Artes (Profartes) e no Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGT), da mesma universidade. É autora dos livros *Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na escola* (2010) e *Leitura e Teatro: aproximação e apropriação do texto literário* (2016) e organizadora do livro *A poesia do texto na (po)ética do encontro: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, o teatro e a educação* (2020). Coordena o Projeto de Iniciação à Docência/PIBID Arte - subprojeto TEATRO no Edital CAPES de 2020-2022, no Centro de Artes da UDESC. Contato: heloisebvidor@gmail.com



### Hércules Tolêdo Corrêa

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto, com estágios de pós-doutorado realizados na Universidade do Minho, em Braga, Portugal (2007) e York University, em Toronto, Canadá (2018). É professor associado da Universidade Federal de Ouro Preto, onde atua no Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). É líder do grupo de pesquisa MULTDICS – Multiletramentos e usos das TDIC na Educação (certificado pelo CNPq e vinculado à UFOP) e membro do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem livros, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos acadêmicos sobre os seguintes temas, principalmente: letramento(s), letramento literário, letramento digital, multiletramentos, ensino de leitura e de escrita. Contato: [herculest@uol.com.br](mailto:herculest@uol.com.br)



### Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Coordenadora e pesquisadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE-UFLA). Desenvolve pesquisas e estudos nas áreas: leitura, escrita, formação do leitor, relação leitor e livro, literatura infantil, contação de histórias, literatura infantil digital, formação de professores alfabetizadores. Contato: [ilsa.goulart@ufla.br](mailto:ilsa.goulart@ufla.br)



### **Isabel Mociño-González**

Doutora em Filologia pela Universidade de Santiago de Compostela, em Espanha, e professora no Departamento de Didáticas Especiais da Universidade de Vigo, onde leciona disciplinas da área da Didática da Língua e da Literatura.

Integra grupos e redes de investigação, como a Rede Temática de Investigação “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano” (LIJMI) e “A LIX angloxermana e a súa tradución”, além de ser membro da ANILIJ (Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) e da ELOS (Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil). Tem participado em numerosos encontros científicos nacionais e internacionais e publicado estudos em livros coletivos, revistas e jornais sobre literatura galega e Literatura Infantil e Juvenil. Membro do grupo LITERALISE: Grupo de pesquisa em literatura Infantil e juvenil e práticas de mediação literária/CNPq/UFSC. Contato: imocino@uvigo.es



### **Juliana Pádua Silva Medeiros**

Membro dos grupos de pesquisas "Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens" (USP), "O discurso pedagógico de Paulo Freire: uma leitura" (UPM) e "Literatura Infantil e Juvenil" (UNIFESSPA), no qual é vice-líder. Doutoranda em Letras (UPM) e mestre também em Letras (USP) é consultora pedagógica e formadora de professores na área de literatura e seus diálogos com as artes, as mídias e as tecnologias. Contato: julianapadua81@gmail.com



### Lilane Maria de Moura Chagas

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP/Brasil). Pós-doutora em Literatura para Infância na Universidade do Minho (UMinho/Portugal). Professora do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/CED/UFSC). Membro do Grupo de Pesquisa sobre Literatura Infantil e Juvenil e Prática de Mediação Literária (Literalise/UFSC), do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa (NEPALP/UFSC) e, ainda, do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Literatura e Educação (GEPILed/UFSC). Contato: lilanemoura@gmail.com



### Lilibth Wilmsen

Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Neurociências aplicada a linguagem e aprendizagem. Licenciada em Pedagogia. Coordenadora Pedagógica de uma escola de Educação Infantil de Caxias do Sul. Contato: lili.bth@hotmail.com



### Maria Auxiliadora Fontana Baseio

Professora no Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro (UNISA) e na Faculdade Rudolf Steiner (FRS- São Paulo); Doutora em Letras, na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo, com a tese *Entre a magia da voz e a artefania da letra: o sagrado em Manoel de Barros e Mia Couto* (2007); Pós-doutorado em Estudos Portugueses e Lusófonos no Instituto de Letras e Ciências Humanas da

Universidade do Minho, Portugal. Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo. Bacharel em Letras pelo Centro Universitário Ibero-Americano (1989) e em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1992). Seus principais campos de trabalho e de investigação estão na área de Letras, no âmbito dos Estudos Comparados de Literatura. Atualmente, é líder do grupo de Pesquisa: *Arte, Cultura e Imaginário*, vinculado à Universidade Santo Amaro, pesquisadora do grupo *Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens*, vinculado à USP e do grupo *A proposta Pedagógica de Rudolf Steiner: contribuições para a educação contemporânea*, vinculado à UFTM e FRS. Sua pesquisa concentra-se nos seguintes temas: sagrado, imaginário, cultura, literatura e suas interfaces com outras artes e linguagens, educação, interdisciplinaridade. É coautora do livro *A literatura e o imaginário: diálogos transversais* (2017) e tem produzido variados artigos para periódicos científicos nacionais e internacionais. Contato: mbaseio@uol.com.br



### **Maria Laura Pozzobon Spengler**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pedagoga pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), com experiência docente na Educação Infantil, anos iniciais e Ensino Superior. Especialista em Gestão Escolar e Interdisciplinaridade, pela Faculdade de Joinville e especialista em Psicopatologia da Infância e Adolescência pela Sociesc. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Vice-líder do Grupo de Pesquisas LITERALISE: Grupo de pesquisa em literatura Infantil e juvenil e práticas de mediação literária, da Universidade Federal de Santa

Catarina. Atualmente é Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Contato: lolyzinhaspengler@gmail.com



### **Maria Zilda Da Cunha**

Professora doutora na Universidade de São Paulo; pós-doutorado em Estudos Portugueses e Lusófonos no Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal (2018) e pós-doutorado em Ciências, Educação e Humanidades pela UERJ (2016); Doutora em Letras, Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa - pela Universidade de São Paulo (2002); Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nossa Sra do Patrocínio (1977), em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras de Bragança Paulista (1973), em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1972), com pós-graduação em Psicopedagogia pelo Instituto Sedes Sapiense (1989), especialização em Psicomotricidade pelo Instituto GAE (1991). Coordenadora da área de Literatura Infantil e Juvenil FFLCH/USP. Líder do grupo de Pesquisa: Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (CNPQ), vinculado à Universidade de São Paulo. Editora da Revista Literartes. Tem experiência nas áreas semiótica e ciências cognitivas, com ênfase nos estudos de processos de aquisição da linguagem pela criança; produção destacada nos estudos comparados de Literatura e outras artes e literatura e novas tecnologias. Desenvolve junto à pró-reitoria de pesquisa e extensão, como coordenadora responsável, o projeto de extensão universitária Diálogos Híbridos na formação do leitor literário: teoria, prática e experimentação. Desenvolve junto a alunos de graduação

e comunidades escolares o projeto Criança e Linguagem: a leitura em intertextos de autoria e recepção. É coautora do livro *A literatura e o imaginário: diálogos transversais* (2017). Contato: [mariazildacunha@hotmail.com](mailto:mariazildacunha@hotmail.com)



### **Melina Carvalho Botelho**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Pesquisadora e integrante no Núcleo de Estudos em Linguagens, leitura e Escrita (NELLE-UFLA) e professora de educação infantil da rede particular da cidade de Lavras. Contato: [melinacbotelho@gmail.com](mailto:melinacbotelho@gmail.com)



### **Nelita Bortolotto**

Possui pós-doutorado pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, doutorado em Educação, mestrado em Linguística, especialização em Metodologia do Ensino e graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora titular no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. É líder do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Ensino de Português, com registro no CNPq e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa – NEPALP. Orienta pesquisas principalmente nos seguintes temas: estudos bakhtinianos, aquisição da escrita, ensino de português e literatura, formação de professores. Contato: [nelita.bortolotto@ufsc.br](mailto:nelita.bortolotto@ufsc.br)



### Nívia Barros Escouto

Possui mestrado pela Universidade Federal de Santa Catarina, pós-graduação em Alfabetização e Literatura Infantil pela Faculdade Decisão, graduação em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tem formação em Psicanálise pela Maiêutica – Florianópolis. Trabalhou como docente na Educação Infantil, área em que dedicou maior parte do tempo de seu percurso profissional. Atualmente é chefe do Departamento de Integração, Mediação e Avaliação de Desempenho da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Contato: [nivia.escouto@sme.pmf.sc.gov.br](mailto:nivia.escouto@sme.pmf.sc.gov.br)



### Teresa Mendes

Possui um Doutoramento em Estudos Literários/ Literatura Comparada obtido na Universidade de Lisboa em 2009. É Professora Adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre desde 1996, membro integrado do Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e da Direção da Associação Portuguesa de Literatura Comparada. Tem desenvolvido investigação a nível nacional e internacional nas áreas da Literatura Comparada, da Literatura para Crianças e Jovens e da Educação Literária, sendo autora de diversos artigos, livros e capítulos de livros nesses domínios. Contato: [teresa.mendes@ippportalegre.pt](mailto:teresa.mendes@ippportalegre.pt)



A publicação aqui organizada conta com 15 capítulos dispostos em duas frentes temáticas: a primeira compreende textos com apreciações referentes a processos de mediação de literatura e a formação do leitor literário; a segunda traz contribuições envolvendo livros ilustrados. Os textos resultam do encontro de pesquisadores que vivenciaram o VIII Seminário de Literatura Infantil e Juvenil (VIII SLIJ) e o IV Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (IV SELIPRAM): (r)ex(s)istências literárias na contemporaneidade, ocorrido na Universidade Federal de Santa Catarina, em novembro de 2019.

A finalização deste livro se dá em meio a Pandemia da COVID19 que, desde 2020, solapa nosso tempo e nos coloca em distanciamento social, nos ensinando novas experiências de resistência e reexistência. Esta publicação perspectiva, então, ser janela a mais, para tempos melhores. Os textos aqui reunidos, se por um lado, materializam retratos de discussões realizadas durante o seminário de 2019, por outro, sorvem o desejo de perpetuar o espaço de diálogo que lá se estabeleceu e vem sendo reafirmado ao longo dos anos da existência do evento SLIJ.

Maria Laura P. Spengler  
Eliane Debus  
Nelita Bortolotto  
Caroline Machado  
*Organizadoras*

