

João Paulo Borges da Silveira  
Andrea Kluge Pereira Bastos Costa  
(Organização)

*Literatura infantil & juvenil:*

**ABORDAGENS  
CONTEMPORÂNEAS**





*Literatura infantil & juvenil:*  
**ABORDAGENS  
CONTEMPORÂNEAS**



## **Fundação Universidade de Caxias do Sul**

*Presidente:*  
Dom José Gislon

### **Universidade de Caxias do Sul**

*Reitor:*  
Gelson Leonardo Rech

*Vice-Reitor:*  
Asdrubal Falavigna

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*  
Everaldo Cescon

*Pró-Reitora de Graduação:*  
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e  
Desenvolvimento Tecnológico:*  
Neide Pessin

*Chefe de Gabinete:*  
Givanildo Garlet

*Coordenadora da EDUCS:*  
Simone Côrte Real Barbieri

### **Conselho Editorial da EDUCS**

André Felipe Streck  
Alexandre Cortez Fernandes  
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho  
Everaldo Cescon  
Flávia Brocchetto Ramos  
Francisco Catelli  
Guilherme Brambatti Guzzo  
Karen Mello Mattos Margutti  
Márcio Miranda Alves  
Matheus de Mesquita Silveira  
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária  
Suzana Maria de Conto  
Terciane Ângela Luchese

## **Comitê Editorial**

Alberto Barausse  
*Università degli Studi del Molise/Itália*

Alejandro González-Varas Ibáñez  
*Universidad de Zaragoza/Espanha*

Alexandra Aragão  
*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo  
*Universidade de Lisboa/Portugal*

Jorge Isaac Torres Manrique  
*Escuela Interdisciplinar de Derechos  
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/  
Peru*

Juan Emmerich  
*Universidad Nacional de La Plata/  
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes  
*Universidade Federal de Sergipe/Brasil*

Margarita Sgró  
*Universidad Nacional del Centro/  
Argentina*

Nathália Cristine Viecelli  
*Chalmers University of Technology/Suécia*

Tristan McCowan  
*University of London/Inglaterra*



João Paulo Borges da Silveira  
Andrea Kluge Pereira Bastos Costa  
(Organização)

*Literatura infantil & juvenil:*  
**ABORDAGENS  
CONTEMPORÂNEAS**



© dos organizadores

1ª edição: 2024

Preparação de Texto: Giovana Letícia Reolon

Editoração e Capa: Igor Rodrigues de Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

L776 Literatura infantil & juvenil [recurso eletrônico] : abordagens contemporâneas / organizadores João Paulo Borges da Silveira, Andrea Kluge Pereira Bastos Costa. – Caxias do Sul, RS : Educus, 2024.

Dados eletrônicos (1 arquivo)

Vários autores.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN 978-65-5807-306-2

DOI 10.18226/9786558073062

1. Literatura infantil - Crítica e interpretação. 2. Literatura infantojuvenil. 3. Leitura. 4. Crianças - Livros e leitura. I. Silveira, João Paulo Borges da. II. Costa, Andrea Kluge Pereira Bastos.

CDU 2. ed.: 82-93.09

Índice para o catálogo sistemático:

- |  |          |
|--|----------|
| 1. Literatura infantil - Crítica e interpretação | 82-93.09 |
| 2. Literatura infantojuvenil                     | 82-93    |
| 3. Leitura                                       | 028      |
| 4. Crianças - Livros e leitura                   | 028.5    |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados a:



EDUCUS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educus@ucs.br](mailto:educus@ucs.br)

# Sumário

Apresentação	<b>7</b>
<i>João Paulo Borges da Silveira</i>	
<i>Andrea Kluge Pereira Bastos Costa</i>	
Era uma vez a Literatura Infantil	<b>14</b>
<i>Cecil Jeanine Albert Zinani</i>	
<b>PARTE I – PENSAR A LITERATURA</b>	<b>17</b>
Redescobrimdo a produção infantil de Júlia Lopes de Almeida	<b>18</b>
<i>Cristina Löff Knapp</i>	
A língua como objeto de reflexão em livros literários para crianças	<b>31</b>
<i>Estella Maria Bortoncello Munhoz</i>	
A criação de obras literárias infantis e juvenis	<b>47</b>
<i>Isiara Mieres Caruso</i>	
<b>PARTE II – ANÁLISE DE OBRAS LITERÁRIAS</b>	<b>61</b>
“O auto da maga Josefa”, de Paola Siviero: uma aventura quixotesca no nordeste brasileiro	<b>63</b>
<i>Wellington Freire Machado</i>	
<i>João Paulo Borges da Silveira</i>	
O tecer feminino na Literatura: Penélope e a moça tecelã	<b>93</b>
<i>Michele Savaris</i>	
<i>Flávia Brocchetto Ramos</i>	
Exercício para adestrar o vazio	<b>107</b>
<i>Valdemir Klamt</i>	
<i>Luciane Todeschini Ferreira</i>	
A pessoa idosa e sua inserção na Literatura Infantil e Juvenil: uma breve análise da obra de Ninfa Parreiras	<b>127</b>
<i>Adriana Valéria da Silva Freitas</i>	
<i>Verônica Bohm</i>	
<i>Lovani Volmer</i>	
Representação do velho na Literatura Infantil: Dona Benta e a Avó Amarela	<b>138</b>
<i>Milena Aleknovic</i>	
<i>Verônica Bohm</i>	

Elos e laços do incentivo à leitura para crianças e adolescentes por meio de variados gêneros, como as <i>graphic novels</i> <i>Kelly Serafini</i> <i>Fabiana Kaodoiniski</i>	<b>151</b>
A simbologia em <i>Leila</i> : teimosia e esperança <i>Andrea Kluge Pereira Bastos Costa</i>	<b>161</b>
Viver rima com o quê?: uma proposta de mediação de leitura literária no contexto da deficiência visual <i>Marcia de Oliveira Gomes</i>	<b>183</b>
Mediação de leitura, neurodiversidade e inquietude: da expectativa à realidade de falar com e para crianças <i>Ana Carolina da Costa e Fonseca</i> <i>Gisele Federizzi</i>	<b>214</b>
Posfácio <i>Diógenes Buenos Aires</i>	<b>233</b>
Autoras e autores	<b>236</b>

# Apresentação

Fomos alfabetizados para poder ler tudo o que quisermos. Descobrir o que os outros pensam ou já pensaram, saber o que já aconteceu e o que pode vir a acontecer. Entender melhor o mundo em que vivemos e imaginar como poderia ser melhor do que é.

Um universo sem fim espera por nós nos livros. Basta abri-los e deixar-nos levar pelas palavras, que se encadeiam nas folhas finas. Um livro é passaporte para uma viagem que começa na primeira linha, mas que não se sabe jamais onde poderá terminar. Cada um viaja à sua maneira. Cada leitura é única. Ler, antes de mais nada é um ato de liberdade<sup>1</sup>.

**P**ensar, analisar e praticar a Literatura Infantil e Juvenil tem seus encantos, mistérios e prazeres, que nos permitem viajar através dos livros e das histórias, onde conhecemos outros mundos e podemos ser livres a nossa maneira de ser e estar neste mundo. A presente obra, organizada a partir de textos de discentes e docentes vinculados ao curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil: da Composição à Educação Literária, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), reúne trabalhos que se propõem a pensar, analisar e apresentar práticas em torno de uma abordagem contemporânea da Literatura Infantil e Juvenil a partir de diferentes olhares e lugares.

Convidamos os leitores e as leitoras a mergulharem neste campo tão fértil e que pode nos tocar de inúmeras formas – a Literatura Infantil e Juvenil. São 13 textos, divididos em três seções por uma questão estética da obra, mas que se relacionam entre si ao tomarem o campo literário e da educação literária como frutos de trabalhos acadêmicos que objetivam apresentar ao menos uma parte do que tem sido discutido e pesquisado no e a partir do curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil: da Composição à Educação Literária da UCS.

---

<sup>1</sup> CADEMARTORI, Ligia. Um universo sem fim... (Prefácio). In: CARRASCO, Walcyr (Adap.). Os miseráveis. São Paulo: FTD, 2001, p. 03.

A primeira parte deste livro é um convite à reflexão sobre a Literatura, a leitura literária e o fazer literário. São quatro textos que, juntos, formam um painel abrangente e motivador de novas leituras.

Em **Redescobrimdo a produção infantil de Júlia Lopes de Almeida**, Cristina Löff Knapp recupera, como o próprio título anuncia, a produção literária de Júlia Lopes de Almeida para contextualizar historicamente o papel da mulher “à luz dos estudos culturais de gênero”, como afirma no texto. Para tanto, parte da análise dos contos “Leitura”, constante da obra *Contos infantis* (1886), e “Era uma vez” (1917) com o objetivo de evidenciar a contribuição de Almeida na luta pelo direito das mulheres à educação e à leitura como forma de emancipação feminina, já no final do século XIX e início do século XX. É a arte da palavra como forma de manifestação social e cultural.

Estella Maria Bortoncello Munhoz nos propõe uma análise sobre **A língua como objeto de reflexão em livros literários para crianças**, trazendo como referências teóricas Ferdinand de Saussure, Barthes e Coelho para discorrer sobre como esses estudos dialogam com a Literatura Infantil nas obras *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha (2011), *Museu desmiolado*, de Alexandre Brito (2019), e *Abracadabra, de onde vêm as palavras?*, de Ilan Brenman (2019). A autora do artigo destaca que essas obras, “por meio da ludicidade e da polissemia, podem ser tanto uma forma de fruição e contato com a leitura quanto uma oportunidade de refletir” sobre a própria língua, oportunizando aos pequenos leitores desconstruir e reconstruir suas experiências linguísticas.

Em **A corporeidade do livro brinquedo e a multimodalidade do livro digital**, as autoras Fabiana Kaodoiniski analisam as potencialidades do livro brinquedo e dos livros digitais, apontando como as diferentes interações com essas obras se estabelecem a partir dos movimentos corporais das crianças. As autoras trazem conceitos como livro brinquedo, hipertextu-

alidade e multimodalidade para comparar os modos de ler em suporte físico e digital, sem, no entanto, sugerir a superioridade de um sobre o outro: “Do mesmo modo que os livros brinquedos podem proporcionar a interatividade por meio de diversas sensações, o livro digital pode proporcionar outras formas de interação com o leitor.” Se as formas de interação são distintas, ambas podem “oferecer possibilidades de experiências diversas e diferenciadas”, concluem as autoras.

Já Isiara Mieres Caruso, em **A criação de obras literárias infantis e juvenis**, parte da reflexão sobre sua própria criação artística para abordar o fazer literário nos diferentes gêneros, tendo como foco a Literatura produzida prioritariamente para as infâncias. Partindo da etimologia de texto – tela/tecido/tessitura/entrelaçamento –, o artigo nos instiga a pensar sobre o processo criativo de obras para as infâncias e faz um alerta: “É importante lembrar que, para escrever Literatura, não basta ser *expert* em gramática ou em normas de manuais de escrita, muitas vezes romper esses códigos nos proporciona a escrita de bons textos literários”.

Assim, a abordagem de Caruso estabelece uma relação imediata com o artigo de Munhoz, no sentido de que é a brincadeira com as palavras, ou a subversão do esperado, que mobiliza os sentidos do autor e do leitor. Por sua vez, Costa e Kaodoiniski nos levam a pensar as relações entre os diferentes modos de ler presentes no texto, sob o viés da ludicidade, o que, conseqüentemente, nos remete ao texto de Knapp, no qual, a partir da linguagem literária e metafórica, podemos refletir sobre temas atuais trazidos por Júlia Lopes de Almeida, ainda no início do século XX. Dessa forma, os textos apresentados nessa primeira parte se imbricam e se tornam uno quando pensamos a Literatura voltada para todas as idades.

Adentramos na parte II com o objetivo de desvendar as entrelinhas de produções literárias voltadas, principalmente – é

preciso ressaltar, pois a Literatura não comporta adjetivos –, para as infâncias.

Em *O auto da maga Josefa*, de Paola Siviero: **uma aventura quixotesca no nordeste brasileiro**, Wellington Freire Machado e João Paulo Borges da Silveira) nos instigam a analisar um gênero relativamente pouco difundido entre a crítica literária, mas que tem grande alcance entre os jovens: o romance de aventura. É por meio do universo quixotesco ambientado no Nordeste brasileiro que visitamos a obra de Paola Saviero, reconhecida pela crítica especializada, tendo recebido os prêmios Leblanc na categoria de melhor romance nacional de fantasia, ficção científica ou terror, e Odisseia de Literatura Fantástica, na categoria de melhor romance de fantasia do ano.

Seguimos mergulhados na aventura em **O tecer feminino na Literatura: Penélope e a moça tecelã**. A partir do conceito de intertextualidade, as autoras Michele Savaris e Flávia Brocchetto Ramos traçam um interessante paralelo entre a personagem Penélope (mulher de Ulisses, em *A Odisseia*) e a moça que tece e destece a sua vida em *A moça tecelã*, conto de Colasanti. Como apontam as autoras, o tempo intercorrido entre as duas narrativas “não apaga os temas, os personagens e suas ações”. Como dialogam essas duas mulheres tão distantes no tempo e espaço, mas tão próximas na tessitura de seus destinos?

Valdemir Klamt e Luciane Todeschini Ferreira trazem, em **Exercício para adestrar o vazio**, uma análise da obra *Vazio*, livro ilustrado de Anna Llenas, obra plurissignificativa, capaz de sensibilizar leitores de todas as idades. O livro ilustrado demanda processos complementares, o não dito é percebido pela observação atenta das imagens e do projeto gráfico. E cada nova leitura desvenda novas camadas. Uma curiosidade no artigo complementa a apreciação estética da obra: “Llenas (o sobrenome, em espanhol, tem o significado de cheia, completa)”.

Já não se pode falar que temas sensíveis não sejam adequados para leitores menos experientes em termos de bagagem de vida. Dor, solidão, morte, adoecimento, envelhecimento, quando tratados com sensibilidade e qualidade estética, fornecem aos leitores oportunidades de reflexão. Em **A pessoa idosa e sua inserção na Literatura Infantil e Juvenil: uma breve análise da obra de Ninfa Parreiras**, Adriana Valéria da Silva Freitas, Verônica Bohm e Lovani Volmer discorrem sobre a representação do idoso e da velhice a partir da análise de *A velha dos cocos*, de Ninfa Parreiras, com ilustrações de Marcelo Ribeiro, pela Global Editora (2006), obra sensível e poética, analisada com delicadeza pelas autoras do artigo.

O artigo **Representação do velho na Literatura Infantil: Dona Benta e Avó Amarela**, de Milena Aleknovic e Verônica Bohm, complementa o anterior ao mostrar a evolução da imagem da velhice presente nas obras voltadas para as infâncias. Para tanto, as autoras partem da análise da representação da velhice a partir de dois personagens marcantes: a já conhecida Dona Benta, em Monteiro Lobato (1920-1947), e a Avó Amarela, personagem retratada por Júlia Medeiros em *A Avó Amarela*, que conquistou, entre outros prêmios, o Jabuti de melhor livro infantil de 2019. Em que medida as velhices, passados tantos anos entre as publicações, se aproximam ou se afastam?

Partimos para a terceira parte, que trata da prática literária. Nessa seção, são propostas análises e mediações de leitura para além do texto literário.

Em **Elos e laços do incentivo à leitura para crianças e adolescentes por meio de variados gêneros, como as *graphic novels***, Kelly Serafini e Fabiana Kaodoiniski propõem estratégias para a inserção das histórias em quadrinhos e *graphic novels* no cotidiano escolar, desde Maurício de Souza até Will Eisner, autor que revolucionou a visão dos quadrinhos em *Um contrato com Deus*, para ampliar o repertório dos leitores e estimular a leitura.

Em **A simbologia em *Leila*: teimosia e esperança**, Andrea Kluge Pereira Bastos Costa analisa como as ilustrações de Thais Beltrame contribuem para a apropriação de *Leila*, obra de Tino Freitas que tem como temática o abuso sexual, a partir das simbologias imagéticas, tendo como base os significados propostos por Chevalier e Gheerbrant em *Dicionários dos Símbolos* (2021). É possível seguir com teimosia e esperança? Tino Freitas e Thais Beltrame apontam um caminho.

Já em **Viver rima com o quê?: uma proposta de mediação de leitura literária no contexto da deficiência visual**, Marcia de Oliveira Gomes aponta caminhos para a inclusão de pessoas com deficiência visual e o modo como é possível garantir a apreciação do texto poético para além da visão. Nas palavras da autora do artigo, “a proposta busca também nortear profissionais para a aplicação em um contexto escolar no qual se insiram estudantes cegos/as e com baixa visão, apontando possibilidades para o trabalho em sala de aula com materiais e recursos adequados a esse público”. Para tanto, propõe um projeto de mediação de leitura de *Caderno de rimas do João*, obra de Lázaro Ramos, que, além da poesia, instiga reflexões sobre outras questões, como o racismo.

Chegamos ao artigo **Mediação de leitura, neurodiversidade e inquietude: da expectativa à realidade de falar com e para crianças**, de Ana Carolina da Costa e Fonseca e Gisele Federizzi. As autoras abordam uma questão delicada: como inserir aquele aluno ou aquela aluna com “fogo no rabo” e “vento nos pés”, como retrata Ziraldo em *O menino maluquinho*. Como garantir a apropriação de obras literárias por crianças neurodiversas? Pode parecer difícil, mas é possível, afinal cada um de nós não tem suas próprias diversidades. É o que mostram as autoras desse artigo.

Desejamos a vocês, leitores e leitoras, um mergulho nos diferentes vieses da Literatura Infantil e Juvenil, em abordagens contemporâneas, apresentadas nesta obra.

Boa leitura neste universo “sem fim” que é a Literatura!

*João Paulo Borges da Silveira e  
Andrea Kluge Pereira Bastos Costa*

# Era uma vez a Literatura Infantil

*Cecil Jeanine Albert Zinani  
Doutora em Letras  
Professora aposentada da UCS*

“Era uma vez...”, foi assim que a Literatura Infantil começou a abrir caminho para ter seu estatuto reconhecido no mundo das Letras. Atualmente, a Literatura para crianças e jovens tem seu espaço garantido devido a um alentado acervo literário direcionado a esse público leitor, às pesquisas acadêmicas em nível de pós-graduação e à transformação dessa modalidade literária em disciplina em cursos de graduação, além da ampla disseminação no ambiente escolar. A maior presença do livro na escola deveu-se a ações que, ao longo do tempo, possibilitaram o acesso a esse objeto e à metodologia adequada para otimizar a experiência de leitura, especialmente nos Anos Iniciais da Educação Básica. Iniciativas como a que ora se apresenta na obra coordenada por João Borges da Silveira e Andréa Kluge Pereira Bastos Costa são muito relevantes, uma vez que possibilitam a disseminação de conhecimentos acadêmicos para a comunidade escolar com a finalidade de ampliar um espaço de reflexão e de diálogo tão importante quanto necessário para otimizar a formação dos pequenos leitores.

Ainda que tenha havido um grupo significativo de precursores que se preocupavam com essa modalidade de Literatura, foi na década de 1970 que um conjunto de estudiosos debruçou-se sobre esse segmento literário, tendo em vista o surgimento de novos autores, com propostas inovadoras, além das criações de Monteiro Lobato e das traduções e adaptações de Carl Jansen e Figueiredo de Pimentel. Dando voz à criança, evitando a exem-

plaridade, também permitindo que o infante se tornasse sujeito, muitas obras criaram um espaço de liberdade e de fantasia que atraiu jovens leitores, apresentando-lhes um universo muito além do “faz de conta”, possibilitando a vivência ficcional de experiências que contribuem tanto para o desenvolvimento do gosto pela leitura quanto para a formação do ser humano. Além do conteúdo, o objeto livro também sofreu transformações em sua parte gráfica, com ilustrações e diagramação diferenciadas, com incentivo à leitura do signo visual, complementando e transcendendo o signo verbal. A partir dessa época, além de narrativas e poemas, foram também incorporadas produções culturais consideradas menores, como quadrinhos, tiras, desenhos, dilatando o próprio conceito de Literatura.

Muitos anos se passaram do *boom* inicial. Devido às múltiplas correntes teóricas que se têm desenvolvido desde o início do século XX, a Literatura sofreu transformações, potencializando uma diversidade de recursos expressivos, como a poetização da narrativa, a narratividade poética, a metalinguagem, a ruptura das expectativas. Por sua vez, os estudos culturais colocaram em evidência a pouca ou nenhuma visibilidade de grupos minoritários. A substituição de uma perspectiva que tentava abarcar a totalidade, para incorporar a apreensão de diversos microcosmos, possibilitou que se entendesse a criança não apenas como um ser único, porém, a sua pluralidade, da mesma maneira, mulheres, idosos, enfim, aqueles que se particularizam em algum aspecto, valorizando as diferenças em quaisquer modalidades que se apresentem e evitando os preconceitos de qualquer espécie. Assim, a Literatura desdobrou-se, acolhendo novas maneiras de abordar questões antigas e recentes, procurando dar uma resposta satisfatória aos diferentes públicos leitores. Outro aspecto importante foi a revolução tecnológica, incorporando novas variedades ao fazer literário. O mundo digital passou a integrar a Literatura, constituindo-se numa ferramenta interessante, diversificando abordagens, como a leitura que

desborda o texto por meio dos *hiperlinks*, conduzindo a muitas camadas de interpretação, entre outras possibilidades. Essa transformação do fazer literário foi apropriada pela Literatura direcionada a crianças e jovens a qual, focada na recepção, atualizou seu acervo, respondendo a necessidades e expectativas do leitor contemporâneo, viabilizando, assim, a interação do livro com o leitor e a consequente adesão desse público à leitura.

No entanto, questões básicas continuam sendo colocadas como a finalidade educativa da escola e sua relação com Literatura Infantil. Historicamente, um dos óbices dessa relação consiste no apagamento do caráter lúdico da Literatura, evidenciando o aspecto didático, o que confere a essa modalidade artística uma rotulagem pedagógica, decorrendo daí o fato de ser vista como uma arte menor. A obra *Literatura Infantil e Juvenil: abordagens contemporâneas* desconstrói essa situação, primeiramente, na medida em que evidencia a qualidade artística do artefato literário direcionado aos jovens leitores e, posteriormente, no tratamento lúdico evidenciado nas práticas de mediação propostas, o que confere à Literatura presente na escola o caráter formativo e não apenas informativo.

A coletânea, que aqui se apresenta, constituída, em sua maioria, de Trabalhos de Conclusão do Curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil, evidencia a preocupação em pensar a Literatura Infantil por diversos ângulos, justificando a divisão tripartite. O conjunto de ensaios contempla não apenas a teoria, mas também elementos analíticos e vinculados a práticas de ensino, o que torna essa obra muito valiosa para professores, pais e todas aquelas pessoas que, de alguma maneira, estão envolvidas com educação.

Boa leitura.

## PARTE I

# Pensar a Literatura

A Literatura é, pois, fator indispensável de humanização, pois permite que os sentimentos passem de simples emoção para uma forma mais concreta, ou seja, tornem-se conscientes, uma vez que são experienciados pelo leitor.

[...]

A Literatura pode contribuir para a nossa humanização, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, para a sociedade e para o semelhante.<sup>2</sup>

 pensamento é um produto da mente, uma capacidade da natureza humana de sairmos de nós mesmos, como em uma espécie de sobrevoou ou uma viagem sem sair do lugar. Da mesma forma, a Literatura nos permite conhecer outros mundos e culturas, mas, mais do que isto, nos permite conhecer a nós mesmos e nos humanizarmos por meio das ações e das emoções.

Pensarmos no coletivo a Literatura Infantil e Juvenil é o convite que os/as autores/as fazem nesta primeira parte da obra, com os quatro primeiros textos: Cristina Löff Knapp retoma a produção literária de Júlia Lopes de Almeida na perspectiva dos direitos das mulheres à educação e à leitura; Estella Maria Bortoncello Munhoz discute a partir de diferentes autores o papel da língua (assim como da linguagem e da fala) em obras literárias para crianças; e Fabiana Kaodoiniski estabelecem relações entre o livro brinquedo e o livro digital, considerando as diferentes modalidades do artefato livro e as possibilidades que cada formato pode oferecer; e Isira Mieres Caruso ilustra o processo criativo e o fazer na Literatura para crianças por meio de suas próprias experiências enquanto escritora e professora.

<sup>2</sup> RAMOS, Flávia Brocchetto. Por que Literatura? In: RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Mergulhos de leitura: a compreensão leitora da Literatura infantil. Caxias do Sul: EDUCS, 2015, p. 21-39, p. 22-23.

# Redescobrimo a produção infantil de Júlia Lopes de Almeida

*Cristina Löff Knapp*

## Introdução

**A** Literatura é uma arte e, como toda forma de expressão artística, representa a realidade de uma época em um determinado lugar. Ela está ligada às formas de expressão da humanidade, seja destinada ao público infantil, juvenil ou adulto. Cândido (2011, p. 176) “chama de Literatura todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura”. Além disso, segundo o autor, a Literatura tem a função de humanização:

Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A Literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade o semelhante (Cândido, 2011, p. 182).

Essa forma de humanização da Literatura pode sugerir o entendimento da realidade, assim como uma forma de crítica ou reivindicação de direitos a serem conquistados, tanto para as mulheres como para as crianças. Focando na Literatura Infantil brasileira, em seus primórdios, sabe-se que foi constituída de traduções dos clássicos europeus, como os contos de fadas clássicos de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm. Segundo

Zilbermann (2005, p. 18), em sua fase inicial não era destinada às crianças, mas sim aos adultos, além de serem adaptações de clássicos da Literatura oral. Em consonância com Zilbermann, Cunha (1991, p. 22) aponta os poucos capítulos da Literatura Infantil:

A história da Literatura Infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta.

Com a ascensão da burguesia no Brasil e a criação das escolas, os livros destinados às crianças de autoria de brasileiros foram ganhando força. Alguns autores, inclusive, produziram obras que foram adotadas nas escolas brasileiras. Assim, a escola passou a ser uma divulgadora da leitura e do livro. E isso aconteceu com uma escritora realista pouco conhecida.

Júlia Lopes de Almeida (1862-1934) produziu várias obras, desde romances até contos, crônicas e livros infantis. Por muitos anos seu nome ficou no esquecimento, embora tenha publicado muito no período em que viveu. Almeida escreveu também em jornais, tendo uma coluna por mais de 30 anos no jornal *O País*, intitulada “Dois dedos de prosa”. Sua obra infantil teve início com o título *Contos infantis*, de 1886, em parceria com a sua irmã Adelina Lopes, o qual foi adotado em várias escolas em diversos estados. Já em 1917, publicou *Era uma vez*, obra infanto-juvenil que traz um único conto. Essas duas serão o objeto de nosso estudo, com a intenção de analisar a representação do sujeito feminino à luz dos estudos culturais de gênero. Almeida foi uma defensora da educação para a mulher, e essa questão perpassa não somente seus textos na imprensa como também suas publicações em livros.

## Júlia Lopes de Almeida e seu tempo de publicação

Júlia Lopes de Almeida nasceu no ano de 1862, especificamente no dia 24 de setembro, no Rio de Janeiro. Sua família possuía boas condições financeiras, o que a tornou, de certa forma, uma mulher privilegiada em relação às moças da sua época. Isso, porque pôde aprender a ler e escrever bem como ter professores particulares e, o mais importante, o apoio de sua família para que ela pudesse se tornar uma escritora.

Sabe-se que no final do século XIX e início do século XX as mulheres não tinham direito à educação, e aquilo que recebiam estava destinado à educação dos filhos e a servir o marido. Assim, aprendiam a tocar piano, bordar, ler e escrever pouca coisa. Em nenhum momento incentivava-se a escrita de autoria feminina, muito menos tornar público esses escritos. Por isso, muitas mulheres que publicaram no período se esconderam atrás de pseudônimos, como nos informa Duarte (1997, p. 54). As mulheres utilizaram pseudônimos masculinos com a intenção de protegerem-se de críticas. Além disso, lembra a autora que muitas até tinham o talento, porém, se na família já existia um homem escritor, elas deveriam permanecer nas sombras, ocultas para não ofuscar o brilho do outro.

Ainda em relação à instrução feminina, Perrot (2008) informa que as mulheres que viviam reclusas em conventos tinham mais acesso à leitura e à educação do que aquelas que casavam e constituíam família, e, de certa maneira, estavam protegidas da autoridade masculina. A instrução para a mulher não era vista com bons olhos, visto que com isso o sujeito feminino passaria a reivindicar os seus direitos, trabalhar e conquistar o seu espaço, sem precisar depender do homem para se sustentar. Rago (1985, p. 65) assinala que a desvalorização e a completa anulação do sujeito feminino no ambiente de trabalho estão associadas à dedicação exclusiva aos filhos e ao marido.

Por isso, a importância da luta pela educação para a mulher. Entre o final do século XIX e início do século XX surgiram vários periódicos feministas lutando pelos direitos da mulher. Todavia, ressaltamos que o maior objetivo de todas elas era a educação, pois dessa forma a mulher poderia ter um trabalho remunerado e, assim, deixar a dominação masculina em segundo plano. Beauvoir (1960) argumenta que o trabalho amenizou a diferença que existia entre o homem e a mulher, tornando-a protagonista de suas conquistas e não mais dependente do sujeito androcêntrico.

Como já afirmamos, no período houve uma grande proliferação de jornais e revistas feministas. É interessante ressaltar a diferença entre imprensa feminina e feminista, como pontua Buitoni (1986). A primeira relaciona-se com publicações de ordem feminina que incluem moda, perfumaria, bordados e moldes de roupas. A última defende causas feministas, como a instrução, o trabalho e o direito ao voto.

Duarte (2017) salienta que muitos jornais e revistas foram os grandes divulgadores da Literatura, visto que muitas publicaram primeiro nos veículos de imprensa e somente depois em livros, como aconteceu com alguns autores. Além disso, a pesquisadora elucida a respeito do letramento das mulheres:

Quando as primeiras mulheres tiveram acesso ao letramento, imediatamente se apoderaram da leitura, que por sua vez levou à escrita e à crítica. E independente de serem poetisas, ficcionistas, jornalistas ou professoras, a leitura lhes deu consciência do estatuto de exceção que ocupavam no universo das mulheres analfabetas, de condição subalterna a que o sexo estava submetido, e propiciou o surgimento de escritos reflexivos [...] (Duarte, 2017, p. 14).

Isso tudo fez com que a imprensa feminista tivesse um papel significativo em dar voz e, principalmente, consciência ao lugar que o sujeito feminino ocupava na sociedade e ao lugar que almejava. Também, nas palavras de Duarte (2017, p. 23),

os jornais deixavam transparecer “a força das estruturas limitadoras: Igreja, Estado, família e escola”.

O que sempre vinha à tona em vários periódicos era o direito à educação para as mulheres, que estava restrita somente à elite, visto que a grande maioria das mulheres não era alfabetizada. Isso tudo gerou publicações que defendiam uma reforma no sistema de ensino para atender às demandas e permitir o acesso de mais mulheres ao sistema, assim como gerou resistência. E alguns jornais publicavam, segundo as informações de Duarte (2017), lado a lado textos defendendo a entrada de mulheres na escola e outros mais conservadores ressaltando a fragilidade do sexo feminino e a sua ocupação somente do ambiente privado.

Júlia Lopes de Almeida foi uma dessas mulheres que teve, como já mencionamos, amplo apoio da família à educação e à publicação de seus textos. A autora foi uma defensora da educação para as mulheres, e isso esteve presente em muitos de seus textos, tanto na imprensa como os literários, inclusive na sua primeira obra infantil em parceria com sua irmã, Adelina Lopes, intitulado *Contos infantis*.

## Júlia Lopes de Almeida e a Literatura Infantil

A obra *Contos infantis* foi escrita por Júlia Lopes de Almeida em parceria com sua irmã Adelina A. Lopes Vieira no ano de 1886. A edição que estamos consultando é a sexta, de 1905, e se encontra disponível de modo *online* no site da Universidade de São Paulo<sup>3</sup>. O livro é composto por 58 histórias, dedicadas aos sobrinhos das autoras, redigido em prosa e em verso. As histórias em verso somam 31, sendo que 14 são de autoria de Adelina A. Lopes Vieira e 17 são traduções que a autora fez do escritor Luiz Ratisbonne. Já as narrativas em prosa, 17 no total, são todas de autoria de Júlia Lopes de Almeida<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-12/contos%20infantis.pdf>.

<sup>4</sup> No artigo “Uma leitura de *Contos Infantis*” (1886), de Adelina Lopes Vieira e Júlia Lopes de Almeida, escrito por Cheila de Fátima Siqueira Stanislavki e publicado no pe-

No prólogo as autoras alertam que são “narrações singellas, em que procurámos fazer sentir aos pequeninos paixões boas, levando-os com amenidade de historia a historia” (Vieira; Almeida, 1905, p. 05). É uma obra que pode ser considerada um marco do início da Literatura Infantil no Brasil, com apelo pedagógico e distribuída em escolas brasileiras. Ao final de cada história são apresentadas perguntas direcionadas à compreensão do texto que poderiam ser respondidas na sala de aula. A primeira edição é de 1886 e foi impressa em Lisboa, segundo as informações de Stanislavski (2004), as demais aqui no Brasil. Como foi distribuída e adotada nas escolas brasileiras, teve várias edições. Arroyo (1968, p. 165) pontua que o livro era de “estilo leve” e grande sucesso entre o público infantil. O primeiro conto intitula-se “Leitura”, de autoria de Júlia Lopes de Almeida, e será o objeto de nosso estudo.

A narrativa contempla a história de um velho general aposentado que ficou cego e vivia muito triste. Nada o agradava. Morava com a sua filha e tinha uma neta que estava no colégio interno. A filha, vendo a tristeza do pai, buscou a neta Valentina para tentar agradar ao velho general. A menina, depois de algumas tentativas sem sucesso, pegou um livro com histórias de guerra e começou a ler para o velho general. Ele, por sua vez, ficou muito alegre e durante o dia revivia o seu passado por meio das histórias que eram lidas por Valentina. A menina entende, assim, o poder que a leitura pode ter.

O conto tem um enredo simples, um senhor de idade que chega ao final de sua vida sem encontrar mais a alegria de viver. Quem vai lhe devolver a felicidade é sua neta, por meio das histórias que ela lê para ele. Percebe-se a tentativa de focar a importância que a leitura exerce na vida das pessoas, inclusive o título do conto é “Leitura”, algo que foi uma reivindicação do sujeito feminino no final do século XIX e início do século XX.

---

riódico Revista Científica da UFF, em 2004, há um quadro sistematizando os títulos que compõem as narrativas e as autoras de cada um deles (Stanislavski, 2004).

A Literatura Infantil, nesse período, procurava enfatizar preceitos didático-pedagógicos e era produzida para a escola. A obra *Contos infantis* foi adotada em várias escolas públicas brasileiras. Sendo assim, a educação e a ideia de ensinar valores morais e sociais estiveram muito presentes. Júlia Lopes de Almeida foi uma defensora da educação e da instrução, assim como de um trabalho remunerado para as mulheres.

Na revista *A mensageira*, que circulou em São Paulo entre os anos de 1897 e 1900 e foi dirigida pela poetisa Presciliana Duarte de Almeida, prima de Júlia Lopes de Almeida, havia a coluna *Entre amigas*, assinada por Almeida. No primeiro número da revista, que data de 15 de outubro de 1897, Júlia Lopes de Almeida escreve um artigo defendendo o direito à educação e um trabalho para a mulher:

Os povos mais fortes, mais práticos, mais ativos, e mais felizes são aqueles onde a mulher não figura como mero objeto de ornamento; em que são guiadas para as vicissitudes da vida com uma profissão que ampare num dia de luta, e uma boa dose de noções e conhecimentos sólidos que lhe aperfeiçoem as qualidades morais (Almeida, 1987, p. 03).

A defesa de educação para o sujeito feminino, assim como uma profissão foi uma das lutas de Almeida. Aliás, é preciso frisar que esse artigo da revista *A Mensageira* é um dos poucos em que a autora declara o seu apoio à causa feminista, como bem enfatizou no parágrafo de abertura do seu texto:

Não é sem algum espanto que eu escrevo este artigo, para um jornal novo, e, de mulheres! É uma tentativa sem grandes fundamentos? Viverá pouco? Ficarà? Só o tempo poderá responder a estas perguntas; entretanto, que fique, ou que passe no sopro ligeiro dos dias curtos, esta revista assinala um fato, digno de atenção de que o movimento feminista vai desenvolvendo a força das suas asas, no Brasil. A mulher brasileira conhece que pode querer mais, do que até aqui tem querido; que pode fazer mais, do que até aqui tem feito. Precisamos compreender antes de tudo e afirmar aos outros, atados por preconceitos e que julgam toda a liberdade de ação prejudicial à mulher na família, que é a bem da própria família,

principalmente dela, que necessitamos de desenvolvimento intelectual e do apoio seguro de uma educação bem feita (Almeida, 1987, p. 03).

A longa citação assinala os ideais que Almeida defendia e que vemos claramente na primeira história da obra *Contos Infantis*, cujo título é “Leitura”, como já mencionamos anteriormente. A personagem criança, chamada de Valentina, tem a tarefa de fazer companhia para o avô, um general ranzinza que não vê mais alegria em viver. Porém, como a menina passa a ler uma história de guerra, o idoso relembra seu passado, com seus feitos heroicos, e retoma a alegria por alguns instantes, adormecendo tranquilamente. A menina, por sua vez, diz à mãe: “– Agora é que eu compreendo bem quanto vale á gente o saber ler” (Vieira; Almeida, 1905, p. 04).

A fala da menina para a mãe ao término do conto é bastante reveladora, a leitura pode mudar a vida das pessoas, e é isso o que acontece na narrativa. Por meio da história lida, o avô relembra seus tempos na guerra, seus combates, enfim, o período em que estava ativo, e torna-se feliz mais uma vez. Isso deixa em evidência como a leitura pode despertar a imaginação e fazer com que as pessoas se sintam bem e se transportem para lugares que sua imaginação permitir.

A criança tem um papel bem relevante, visto que é a responsável por ler e transformar o mundo do adulto. Sabe-se que nesse período a Literatura Infantil tinha a função pedagógica, e, como tal, o conto cumpre bem isso, uma vez que prioriza a leitura e a coloca à luz da discussão com o poder de mudar o universo do idoso. Frantz (2001, p. 16) pontua que “a Literatura Infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para as inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas”.

Embora a constatação de Frantz aconteça muito tempo depois da narrativa de Almeida, a narrativa nos leva a pensar a

possível intenção da autora, já que a obra foi adotada nas escolas públicas de nosso país, desenvolver a criatividade e perceber o quão rico é o universo da leitura, além de conscientizar as mulheres da importância da educação em suas casas. A mudança de comportamento do general somente foi possível devido ao fato de sua neta saber ler.

Esse universo da leitura, despertado pela imaginação na obra *Contos Infantis*, também pode ser vista em outro livro da autora, *Era uma vez*, de 1917. A obra é composta de apenas um conto narrando os mandos e desmandos da Princesa Edeltrudes. A pequena Princesa ficou órfã de mãe ao nascer e desde então seu pai, o Rei, procura sempre fazer todas as vontades da menina. Ela se mostra uma criança bastante geniosa e sua personalidade não muda, mesmo chegando à vida adulta. Todos no reino a temem, inclusive seu pai, o Rei.

Certo dia a Princesa, em um dos seus passeios, chega perto de um asilo de cegos e lá percebe a conversa de três homens, de idades diferentes, afirmando que julgavam a Princesa prepotente e que só havia tristeza e maldade em seu coração. A moça escuta tudo quieta e no dia seguinte manda chamar os três cegos, dizendo que, se não visitarem os lugares que ela determinar, eles serão mortos, enforcados nas árvores que fazem parte do jardim do palácio.

Assim, o primeiro cego deveria ir até o fundo do mar e depois descrever para Princesa tudo o que lá viu, o segundo precisava ir para o espaço infinito e o terceiro para uma floresta. Todos no reino ficaram muito assustados com o que a Princesa solicitou. Como os cegos conseguiriam cumprir o pedido da moça? No dia marcado, os três foram chamados diante da Princesa e de todos do reino para descrever o que tinha visto em suas jornadas.

As pessoas estavam muito apreensivas com o destino dos três homens. Para a surpresa dos presentes no local, cada um

dos envolvidos fez um relato maravilhoso de tudo o que tinham visto. A Princesa quis saber quem contou tudo isso aos cegos, e o mais novo deles informou que tinha sido uma fada que atendia pelo nome de Imaginação. Assim, a moça louvou a imaginação que fez três cegos verem o que lhes era impossível. A partir desse dia, o reino foi mais feliz e a Princesa mais amorosa com todos.

O enredo retoma os contos de fadas tradicionais, com uma moral ao final, uma vez que a personagem principal muda suas atitudes em relação às pessoas do reino, e o conto se encerra com ela afirmando que “o pior cego é aquele que não quer ver” (Almeida, 1917, p. 42). Como em *Contos infantis*, a perspectiva da Literatura Infantil era de ensinamento às crianças, e isso é feito por meio da personagem principal, Edeltrudes. A menina mimada que mandava e emanava medo em todos de seu reino aprendeu a lição.

O fato peculiar dessa obra é que justamente a Princesa que governava o reino precisou passar por provações para aprender a lidar com as pessoas com mais humanidade. Por ironia, são justamente os cegos, aqueles seres mais indefesos, que ensinam para a moça que devemos sempre estar dispostos às mudanças. Esses ensinamentos dos contos de fadas são extremamente comuns no período de publicação da obra de Almeida. Como assinala Zilberman (2005, p. 90):

Os primeiros livros que, quando foram editados, destinavam-se principalmente às crianças continham histórias recolhidas da tradição oral e redigidas agora com o olho nas potencialidades do novo público. Originalmente, narrativas como “Chapeuzinho Vermelho” ou “João e Maria” eram ouvidas por adultos, que as herdaram dos antepassados, também maiores de idade.

Todavia, além de mostrar ensinamentos, a obra de Almeida também procura deixar em evidência o sujeito feminino como protagonista de uma sociedade androcêntrica que a temia. A narrativa é construída focando a imagem de mulher temida por

todos e capaz de fazer todo o mal possível, a personagem caricata que povoa os contos de fadas, como uma espécie de bruxa, um ser malévolos.

Porém, essa imagem se desfaz porque a Princesa é convencida pelos cegos de que a imaginação é capaz de alterar tudo o que for possível, ou seja, a imaginação liberta. E isso é uma maneira de afirmar que, assim como a imaginação liberta, a educação também é capaz de produzir esse efeito. Por isso ela é importante para as mulheres.

## Considerações finais

Júlia Lopes de Almeida, como já afirmamos, foi uma escritora realista que publicou muito no período em que viveu. No entanto, após a sua morte, em 1934, ficou no esquecimento. Alguns de seus livros ficaram apenas na sua primeira edição e hoje são ainda desconhecidos do público, como é o caso da obra infantil da autora. *Era uma vez*, seu segundo livro infantil, teve publicação em 1917. Após isso, não foram feitas mais reedições. Somente em 2020 ganhou uma nova edição. Já *Contos Infantis* teve várias edições no período em que a autora estava viva, uma vez que foi adotado nas escolas brasileiras. Porém, após a sua morte, ficou também no esquecimento. Hoje é possível encontrá-lo disponível digitalizado pela biblioteca da USP.

Por isso a importância de se estudar e trazer à tona essas obras pouco conhecidas da autora, que de certa forma marcaram os primórdios da Literatura Infantil brasileira, além de tematizarem um dos ideais que a autora sempre defendeu: a educação para o sujeito feminino. Uma educação que pudesse garantir à mulher o seu próprio sustento, um emprego digno e a ocupação do espaço público, destinado somente ao sujeito masculino.

Almeida procura, em seus textos, sejam eles destinados ao público infantil ou aos seus leitores adultos, criticar a sociedade da época que via a mulher como um ser inferior, incapaz de

tomar decisões sozinhas. E, mais uma vez, o passo para alcançar a independência é a educação.

Dessa forma, entendemos a relevância da obra infantil de Almeida, como uma maneira de trazer à baila as primeiras manifestações literárias dedicadas às crianças, em um período em que se lutava muito pela instrução das crianças e das mulheres. Hoje, aos lermos os textos infantis de Almeida, os consideramos um relato de período inicial da Literatura para os pequenos que entendia a infância de modo bem diverso do entendimento que temos hoje. Zilberman (2005, p. 11) sustenta que “Centenária, a Literatura Infantil brasileira oferta ao leitor atual um acervo respeitável de boas obras, para serem lembradas por adeptos de várias gerações”.

A luta pela instrução do sujeito feminino hoje é uma vitória, no entanto a nossa Literatura Infantil ainda precisa focar a diferença de classe, de raça e de gênero, pois, assim como as obras infantis de Almeida representavam os valores pedagógicos da sua época, as obras atuais também representam as nossas lutas diárias, as novas concepções de família, entre tantas outras variações e conquistas.

## Referências

ALMEIDA, Júlia Lopes de. Entre amigas. In: ALMEIDA, Presciliana D. De (ed). *A Mensageira*: revista literária dedicada à mulher brasileira. Edição fac-similar. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado: Secretaria de Estado da Cultura, 1987. p. 03-05. V. I.

ALMEIDA, Júlia Lopes de. *Era uma vez*. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos Editor, 1917.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*: 1. Tradução de Sergio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1960.

BUITONI, Dulcília Schroeder. *Imprensa Feminina*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

- CÂNDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CÂNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011, p. 171-193.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: teoria & prática*. São Paulo: Ática, 1991.
- DUARTE, Constância Lima. O cânone e a autoria feminina. In: SCHMIDT, Rita Terezinha (org.). *Mulheres e Literatura: (trans)formando identidades*. Porto Alegre: Editora Palloti, 1997. p. 53-60.
- DUARTE, Constância Lima. *Imprensa feminina e feminista: século XIX: dicionário ilustrado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. *O ensino da Literatura nas séries iniciais*. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
- PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2008
- RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar. A utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890-1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- STANISLAVSKI, Cleila de Fátima Siqueira. Uma leitura de *Contos Infantis* (1886), de Adelina Lopes Vieira e Júlia Lopes de Almeida. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, São Paulo, 2004, v. 4, n. 2, p. 198-213. DOI: <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2004.v4n2.93>.
- VIEIRA, Adelina Lopes; ALMEIDA, Julia Lopes de. *Contos Infantis: em verso e prosa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1905.
- ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a Literatura Infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

# A língua como objeto de reflexão em livros literários para crianças

*Estella Maria Bortoncello Munhoz*

## Introdução

**A** Literatura Infantil, como forma de expressão simbólica, incentiva o leitor a conhecer melhor a si e ao mundo, sendo uma fonte de fruição e reflexão. A Literatura não conta o que aconteceu, mas o que poderia acontecer a partir de certos pontos de vista (Ramos, 2010). Ainda que seu intuito na contemporaneidade não seja didático, os livros podem abordar a questão da língua de forma lúdica e inovadora. Segundo Coelho (2000, p. 49), a “Literatura contemporânea [...] longe de pretender a exemplaridade ou a transmissão de valores já definidos ou sistematizados, busca estimular a criatividade, a descoberta ou a conquista dos novos valores em gestação”.

Assim, os sentidos e a brincadeira com as palavras, mesmo que não possuam caráter pedagógico, podem influenciar o leitor a pensar sobre a forma como a língua se constitui e se transforma. Ainda nas palavras da autora supracitada:

O que hoje define a contemporaneidade de uma Literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; ult-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e ult-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso (Coelho, 2000, p. 151).

A Literatura permite múltiplos olhares: observar a polissemia da palavra, o viés da visualidade, a estrutura narrativa e

tantos outros aspectos que são entrelaçados em um livro infantil. Nesta pesquisa, contudo, optou-se pelo estudo acerca de como a língua é tematizada. Para isso, além da abordagem bibliográfica, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa e análise documental para investigar a forma como a língua serve de mote em três obras literárias: (i) *Marcelo, marmelo, martelo*, (ii) *Museu desmiolado* e (iii) *Abracadabra, de onde vêm as palavras?*. A investigação teve como base principal os estudos de Ferdinand de Saussure (2012), registrados no livro póstumo do autor, denominado *Curso de Linguística Geral*.

Destaca-se ainda que os livros, no papel de obras literárias, geram um deslocamento da língua para falar sobre a própria língua. Barthes explica que a Literatura permite um jogo de palavras que rompe com a língua e que abre espaço para múltiplos sentidos. Sem querer ensinar nada, “a Literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (Barthes, 1980, p. 17). Essa força da Literatura, denominada de *mathesis* pelo autor, dialoga com os livros analisados, pois o conhecimento suscitado por eles se apresenta de forma indireta ao leitor, uma vez que está envolto pelo viés da ludicidade e da polissemia.

## Um olhar sobre a língua

A partir da linguagem, cada ser se constitui como sujeito. A linguagem é uma experiência humana, produto das interações sociais e históricas e, ao mesmo tempo, inerente ao indivíduo. Trata-se de uma faculdade pertencente a todas as pessoas e que, no entanto, precisa ser desenvolvida. Flores (2019, p. 42) defende que a linguagem contempla a língua e a fala, sendo a tríade *linguagem, língua e fala* indissociável: “sempre que se encontra ‘a linguagem’, se encontra, reciprocamente, ‘as línguas’ e ‘o falante’”.

Se a linguagem é uma propriedade humana que se realiza nas línguas, a língua é um sistema de signos presente em qualquer idioma que, por ser abstrato, pode ser deduzido a partir da

fala. Por isso, enquanto a linguagem é definida como multiforme, heteróclita, física, fisiológica, psíquica, individual e social, a língua é um produto social, um sistema de convenções de signos cuja natureza é homogênea. Esses conceitos são oriundos dos estudos de Ferdinand de Saussure, que, embora não tenha sido o inventor da Linguística, foi quem definiu um objeto de estudo para ela e a consolidou como ciência (Pietroforte, 2002).

Saussure, com base nos registros posteriores feitos por seus alunos no Curso de Linguística Geral, elenca dicotomias como *língua e fala*; *sincronia e diacronia*; *significante e significado*; *sintagma e paradigma*, além da ideia de *valor*, de modo que seus estudos são o principal aporte teórico deste trabalho.

Segundo o autor, o *signo*, como unidade linguística, é composto pela dicotomia *significado e significante*, sendo o significante a imagem acústica e o significado o conceito que tem como referência no mundo o que foi convencionado pelos falantes. Assim, a união das partes gera o *signo*, que está presente na mente de todos os falantes (Saussure, 2012).

No entanto, o *signo* não necessariamente tem relação com aquilo a que ele se refere, por isso a língua acontece por meio de convenções. Desse modo, ainda que a fala seja um ato individual, a língua é coletiva, pois se trata de um acordo inconsciente feito entre os falantes que permite a comunicação e a expressão em uma mesma sociedade. Segundo Saussure (2012, p. 44):

[...] entre todos os indivíduos unidos pela linguagem, estabelecer-se-á uma espécie de meio-termo; todos reproduzirão – não exatamente, mas aproximadamente – os mesmos signos unidos aos mesmos conceitos.

Com base na definição do que é *signo*, o linguista também desenvolve um de seus mais importantes conceitos, o de *valor*. Segundo Saussure, o *valor* não é algo intrínseco do *signo*, mas surge da relação entre ele e os demais, visto que, no sistema linguístico, os *signos* são vazios e apenas têm sentido no uso que é feito deles. Em outras palavras, o *valor* não se define po-

sitivamente pelo seu conteúdo, mas negativamente pelas suas relações com outros termos do sistema: “na língua só existem diferenças [...] sem termos positivos” (Saussure, 2012, p. 167).

Saussure (2012) também explica alguns princípios da língua. O primeiro princípio é o da *arbitrariedade*, que se deve ao fato de a união do significado ao significante não ser motivada, ou seja, ser arbitrária. Desse modo, a escolha dessa união não depende da vontade do falante, pois se trata de algo estabelecido socialmente e herdado pelas gerações. A arbitrariedade, no entanto, não impede que haja signos motivados.

Além disso, o princípio da arbitrariedade é também paradoxal, pois, ao mesmo tempo, ele torna a língua mutável e imutável. Como a união entre conceito e som é imposta, os falantes poderiam substituir um signo por outro; no entanto, um indivíduo sozinho não seria capaz de modificar qualquer ponto da língua, pois “o signo linguístico escapa à nossa vontade” (Saussure, 2012, p. 111). Todavia, mesmo sendo imutável e produto de fatores históricos, a língua também pode se modificar. Assim, o caráter arbitrário do signo, junto a outros fatores, como o tempo e a continuidade, admite a possibilidade de mudança, visto que pode ocorrer um “deslocamento da relação entre a ideia e o signo” (Saussure, 2012, p. 115).

Outrossim, o linguista também aborda a questão da Linguística Estática e da Linguística Evolutiva para embasar a dicotomia *sincronia* e *diacronia*. A primeira se relaciona com aquilo que é sincrônico, em que os termos são coexistentes na língua em determinado recorte temporal; enquanto a segunda está relacionada à diacronia e diz respeito às evoluções, em que os termos são sucessivos conforme a passagem do tempo. Para o falante, todavia, o sistema sincrônico constitui a única realidade.

Outra dicotomia saussuriana é a do *sintagma* e *paradigma*. Nas relações sintagmáticas, um termo sucede outro de forma não simultânea, estabelecendo o caráter linear da língua por

meio dessa sucessão. Em contrapartida, as relações paradigmáticas não têm por base a extensão nem podem, por exemplo, ser verificadas em uma frase, pois estão no cérebro dos indivíduos. Trata-se de uma associação mental e da escolha do uso de um termo ao invés de outro.

## A temática da língua nos livros

O breve panorama sobre alguns conceitos saussurianos demonstra a importância de se pensar sobre a língua. Mesmo dentro do espaço escolar e nas aulas de Língua Portuguesa, raramente os sujeitos são incentivados a refletir sobre o funcionamento desse sistema. Com base nessa perspectiva, os livros infantis, por meio da ludicidade e da polissemia, podem ser tanto uma forma de fruição e contato com a leitura quanto uma oportunidade de refletir sobre um assunto tão complexo que perpassa os falantes: a língua.

Com isso, algumas obras infantis como *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha, *Museu desmiolado*, de Alexandre Brito, e *Abracadabra, de onde vêm as palavras?*, de Ilan Brenman, são apresentadas nos tópicos a seguir. Esses livros permitem ao pequeno leitor – e por que não aos adultos? – uma leitura descontraída e, ao mesmo tempo, reflexiva sobre a língua.

O intuito é analisar de que maneira o conteúdo abordado nas obras se relaciona com conceitos saussurianos e ainda estimula o leitor a desenvolver a consciência crítica sobre a língua. A partir das imagens, da combinação de palavras e da forma como a temática se apresenta, a criança pode começar a compreender e se interessar pelo funcionamento do sistema linguístico.

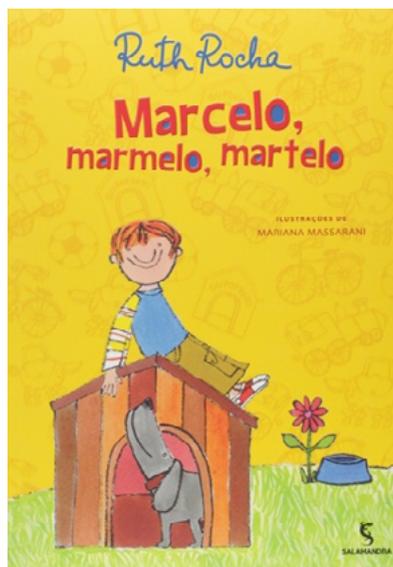
Para Zilberman (2003), as obras infantis são adultocêntricas, pois são concebidas por adultos. Assim, como forma de ir contra o que a autora chama de “traição” do pequeno leitor, os livros passam por uma adaptação para que consigam dialogar com o público ao qual se destinam. Desse modo, o meio, a forma, o conteúdo e o estilo são adaptados para que a criança

possa entender a história e se envolver com os acontecimentos narrados. No caso das obras selecionadas, há uma adaptação da temática da língua para que o conteúdo seja assimilado e compreendido pelo pequeno leitor de forma lúdica.

## Marcelo, marmelo, martelo

A primeira edição de *Marcelo, marmelo, martelo*, escrito por Ruth Rocha, foi no ano de 1976 e teve uma de suas edições ilustrada por Marina Massarani (Figura 1). A obra ganhou reconhecimento e esteve na lista dos *100 livros imperdíveis* da Revista Nova Escola, indicada pela revista Crescer, além de compor a lista do PNLD Literário. O enredo se desenvolve com base na vida e no pensamento incomum do protagonista Marcelo.

Figura 1 – Capa do livro *Marcelo, marmelo, martelo*.



Fonte: Rocha (2011).

O menino é inconformado e está sempre fazendo perguntas para entender o mundo: “As pessoas grandes às vezes

respondiam. Às vezes, não sabiam como responder” (Rocha, 2011, n.p.). As dúvidas mais frequentes de Marcelo giram em torno do nome das coisas:

- Papai, por que é que mesa chama mesa?
  - Ah, Marcelo, vem do latim.
  - Puxa, papai, do latim? E latim é língua de cachorro?
  - Não, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.
- (Rocha, 2011, n.p.).

A obra aborda a temática do nome dos objetos e das pessoas de forma divertida. O pensamento de Marcelo demonstra que o personagem é inconformado diante do que Saussure (2012) denomina “herança linguística”. Mesmo sem citar o linguista, as questões suscitadas pela obra se relacionam com a teoria saussuriana, visto que Marcelo não consegue assimilar a relação do significado com o significante e não compreende o motivo de o signo ser arbitrário: “Sabe, papai, eu acho que o tal de latim botou nome errado nas coisas. Por exemplo: por que é que bola chama bola?” (Rocha, 2011, n.p.).

Além da questão da arbitrariedade do signo, é possível pensar a sonoridade das palavras. Em uma das conversas entre os personagens, o som da palavra parece remeter ao objeto ao qual ela se refere:

- Não sei, Marcelo, acho que bola lembra uma coisa redonda, não lembra?
  - Lembra, sim, mas... e bolo?
  - Bolo também é redondo, não é?
- (Rocha, 2011, n. P.).

Nesse caso, no entanto, a “coisa redonda” que a palavra lembra pode estar relacionada à forma da boca ao pronunciar a palavra. A vogal posterior /o/, ao ser oralizada, faz com que a boca se arredonde, permitindo a completa passagem de ar. Assim, a relação entre nome e objeto não é uma questão de signo, mas de relação sonora e gestual entre a palavra *bolo* e sua vocalização. No entanto, Saussure (2012, p. 167) destaca que

os signos da escrita também são arbitrários, pois “nenhuma relação existe entre a letra e o som que ela designou”.

Ainda em relação à arbitrariedade, no decorrer da história, Marcelo resolve nomear as coisas como acha mais adequado: “Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim” (Rocha, 2011, n.p.). Marcelo, ao fazer neologismos e inventar palavras<sup>5</sup>, modifica a relação entre o significado e o significante dos signos. Segundo Saussure (2012, p. 116), “a língua não está limitada por nada na escolha de seus meios, pois não se concebe o que nos impediria de associar uma ideia qualquer com uma sequência qualquer de sons”. Logo, o protagonista, ao tentar compreender sua língua, acaba a transformando.

Saussure (2012, p. 118) também afirma que a língua pode ser vista como uma “convenção modificável conforme o arbítrio dos interessados, é a ação do tempo que se combina com a força do social”. Assim, o fato de Marcelo inventar palavras não modifica o sistema da língua, porque esse novo signo ainda não foi convencionado, ou seja, não faz parte da sociedade nem se consolidou com o passar do tempo. Para confirmar essa ideia, é possível destacar o trecho em que o pai do menino afirma: “Marcelo, todas as coisas têm um nome. E todo mundo tem que chamar pelo mesmo nome porque, senão, ninguém se entende...” (Rocha, 2011, n.p.). Isso, porque “a coletividade é necessária para estabelecer os valores cuja única razão de ser está no uso e no consenso geral” (Saussure, 2012, p. 160).

Durante o desenvolvimento da história, Marcelo se sente incompreendido. No entanto, o desfecho surpreende o leitor no momento em que os pais passam a se comunicar utilizando as palavras criadas pelo filho: “Não fique triste, meu filho. A gente

---

<sup>5</sup> Saussure (2012) explica que o signo linguístico não une uma coisa a uma palavra, mas um conceito a uma imagem acústica. Ainda que o signo não seja uma palavra, o livro simplifica essa ideia para que a criança melhor compreenda a língua.

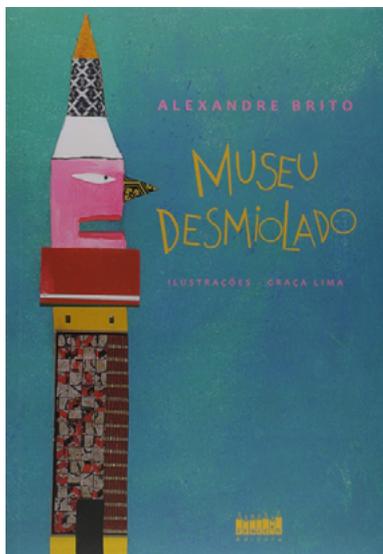
faz uma moradeira [casa] nova pro Latildo [cachorro]” (Rocha, 2011, n.p.). Assim, é possível que o leitor imagine se esses novos signos serão ou não consolidados na família, porque Saussure (2012, p. 116) afirma que “ao fim de certo tempo, podem-se sempre comprovar deslocamentos sensíveis [entre significante e significado]”.

Portanto, o livro permite ao leitor se envolver com os pensamentos inquietos do menino Marcelo. A reflexão da história possibilita que a criança em contato com a obra também se questione sobre a língua e desenvolva a capacidade de criar palavras. O protagonista incentiva o leitor a pensar o mundo de outra forma e a refletir sobre questões linguísticas.

## Museu desmiolado

Outro texto destinado às crianças e que apresenta uma reflexão sobre a língua está contido no livro *Museu desmiolado* (Figura 2). Trata-se de uma obra escrita por Alexandre Brito e ilustrado por Graça Lima que possui diferentes poemas a cada página. A obra foi lançada pela editora Projeto, em 2011, e possui prêmios como o da Biblioteca Fundação Itaú (2013), dos Melhores Livros Infantis da Revista Crescer (2012) e também esteve incluído no Kit Escolar da prefeitura de Belo Horizonte

Figura 2 – Capa do livro *Museu desmiolado*.



Fonte: Brito (2019).

(2012) e na Fundação para o Desenvolvimento da Educação de São Paulo (2012).

O livro apresenta diversos tipos de museus em forma de poemas. Dentre os vários museus do livro, um deles é chamado de “museu das palavras esquecidas”, que contém um poema disposto em página dupla (Figura 3). Além das rimas, o que chama atenção no texto são os termos suscitados pelo eu lírico. Entre as estrofes, há inúmeras palavras que causam estranhamento e muitas que o leitor desconhece o significado: “pacholice, rebimboca, pachouchada / iluminância / tabicada / saçanga / talisca / patuscada” (Brito, 2019, p. 37). Os vocábulos também quebram com a sonoridade do poema por serem de difícil pronúncia, permitindo que a criança interaja com os sons.

Figura 3 – Página dupla do poema “o museu das palavras esquecidas”.



Fonte: Brito (2019, p. 36-37).

Em relação ao conteúdo, o eu lírico é bem-humorado quanto ao esquecimento das palavras: “milênios para formar um vocábulo e seu fino refino / empenho de milhares de escribas, milhões de livros / no fim, a palavra encabulada sai de cena, perde sentido” (Brito, 2019, p. 37). Nesse viés, é possível fazer uma analogia entre sincronia e diacronia, pois os versos convi-

dam o leitor a pensar sobre como os signos são substituídos ou simplesmente desaparecem ao longo do tempo.

Essa relação com a diacronia é reforçada quando o poema menciona sociedades e funções que não existem mais hoje. Os “escritas”, por exemplo, são citados para fazer uma alusão ao percurso da língua que acompanha o desenvolvimento da humanidade, visto que ambas, com a passagem do tempo, renovam-se. Em relação à língua, Saussure (2012) ainda destaca que, nesse processo evolutivo, o sistema nunca se modifica inteiramente, apenas alguns elementos são alterados, o que não impede que esses elementos possam repercutir no sistema.

Além disso, o museu do poema guarda as palavras que não são mais utilizadas na atualidade, o que pode rememorar a ideia de Saussure (2012) de que o tempo, que assegura a continuidade da língua, tem como outro efeito, aparentemente contraditório, alterar mais ou menos os signos linguísticos. Com isso, o museu citado é o local imaginário onde estão as palavras que não fazem mais parte da realidade linguística do falante, visto que os signos se transformaram ou se apagaram na língua.

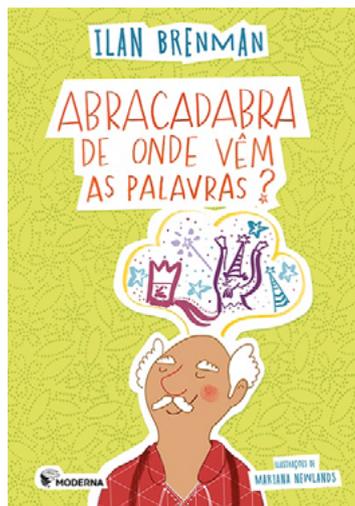
Assim, por meio da leitura de poemas, o leitor tem a oportunidade de se divertir com a sonoridade e pensar sobre a sua língua e o modo como esse sistema se constitui e se transforma. Para o falante, a sucessão de signos no tempo não existe, pois ele se acha sempre diante de um estado. Assim, refletir sobre essas questões pode ampliar sua forma de enxergar e entender a língua.

## **Abracadabra, de onde vêm as palavras?**

Outra obra que aborda a questão da língua é *Abracadabra, de onde vêm as palavras?*, escrito por Ilan Brenman e ilustrado por Mariana Newlands, publicado pela primeira vez em 2014 (Figura 4). A proposta do livro é apresentar algumas palavras ao leitor e, de maneira divertida, contar uma história inventada

sobre a origem delas. De forma indireta, a obra também aborda a relação entre significado e significante, as associações sintagmáticas e a mutabilidade do signo linguístico.

Figura 4 – Capa do livro *Abacadabra de onde vêm as palavras?*.



Fonte: Brenman (2019).

O livro inicia com uma pequena introdução:

Falamos sem parar. Todos os dias saem da nossa boca milhares de palavras. Vocês já pararam para pensar de onde elas vêm? Na minha casa, minhas filhas vivem perguntando: “Por que água se chama água? Quem inventou que árvore significa árvore?”. As palavras são como seres vivos: umas nascem e pouco tempo depois morrem; outras se desenvolvem, se transformam e morrem quando estão bem velhinhas [...]. De qualquer forma, não se esqueçam a nossa língua – a língua portuguesa – é viva (Brenman, 2019, p. 5).

O autor da história deixa claro que essa origem das palavras é ficcional e ainda oferece, ao final do livro, referências aos leitores que desejam conhecer a etimologia das palavras. Um dos objetivos do texto é, portanto, imaginar uma hipótese divertida e *nonsense* relacionada à origem de alguns vocábulos.

O narrador opta por, além de inventar a história das palavras, utilizar a sonoridade dos itens lexicais para deixar o enredo ainda mais lúdico. A partir da junção de sons, ele inventa uma narrativa sobre os vocábulos, como se os signos fossem, desse modo, motivados. De acordo com Saussure (2012, p. 180, grifos do autor): “apenas uma parte dos signos é absolutamente arbitrária; em outras, intervém um fenómeno que permite reconhecer graus no arbitrário, sem suprimi-lo: o signo pode ser relativamente motivado”.

Um exemplo retirado do livro é a palavra “girafa”. Segundo o narrador, havia um bicho no zoológico que começou a dançar ao ouvir uma música, e, vendo a cena, uma criança gritou: “– Gira, gira, fado. Gira, fado. Gira, fado...” (Brenman, 2019, p. 32). Os adultos, ouvindo a criança, decidiram chamar o animal de “Girafado”. No entanto, “com o passar do tempo, a última sílaba do Girafado foi envelhecendo e um dia morreu, ficando somente a palavra GIRAFA” (Brenman, 2019, p. 33).

O excerto do livro pode ser associado a conceitos saussurianos. Inicialmente, ele apresenta a origem da palavra e depois sua consolidação na sociedade por meio de uma convenção entre os falantes, afinal a criança sozinha não seria capaz de efetivar esse signo na língua. Outro aspecto saussuriano que pode ser suscitado com base no trecho é a questão da mudança no signo, visto que a passagem do tempo tem a capacidade de modificar a língua e transformar a palavra “girafado” em “girafa”: “o tempo altera todas as coisas; não existe razão para que a língua escape dessa lei universal” (Saussure, 2012, p. 117).

Além da palavra “girafa”, o autor também inventa a origem de outras como “árvore”, “calma”, “abracadabra”, “ovo”, “cueca” e “alface”, sendo que cada um desses termos possui origem em diferentes países. No caso de “abracadabra”, por exemplo, o narrador conta que uma menina espanhola possuía um laboratório no campo e uma cabra pegou com a boca o frasco que continha uma mistura de substâncias que a moça havia criado. Para fazer

o animal largar o vidro, a menina repetia: “– Abra a boca, cabra. [...] Abra, cabra, abra, cabra” (Brenman, 2019, p. 8), mas o animal só a abriu quando os amigos da menina tiveram a carinhosa ideia de falar para a cabra: “– dá, corazón, dá, amorcito, dá, dá” (Brenman, 2019, p. 9). Assim, a junção desses sons *abra* + *dá* + *cabra* fez surgir a palavra “abracadabra”, que, magicamente, fez o animal soltar o frasco de vidro.

Com base nisso, é possível fazer uma relação com o signo motivado e as solidariedades sintagmáticas. Ainda que as palavras sejam diferentes de um signo, a forma como o livro aborda o conteúdo relacionado à língua permite que a criança pense sobre a relação entre o som e o conceito, bem como as solidariedades sintagmáticas: “quase todas as unidades da língua dependem seja do que as rodeia na cadeia falada, seja das partes sucessivas de que elas próprias se compõem” (Saussure, 2012, p. 176). No caso da história, “girafa” e “abracadabra” são compostas por partes sucessivas que, unidas em uma associação sintagmática, formam o signo.

Por fim, o livro trata de signos motivados não porque haja relação linguística entre significado e significante, mas porque houve uma intenção entre os personagens que formam a comunidade linguística da narrativa. Para Saussure (2012, p. 182), “não existe língua em que nada seja motivado”, assim, os signos abordados na história só se estabelecem a partir da convenção entre as personagens, reforçando a relação indissociável entre língua, linguagem e falante.

## Algumas considerações

Os livros *Marcelo, marmelo, martelo*, *Museu desmiolado* e *Abracadabra, de onde vêm as palavras?* são obras literárias voltadas ao público infantil que tematizam a língua. Trata-se de livros que não possuem viés puramente didático, ao contrário: por meio da potência imaginativa, convidam o leitor a uma reflexão. As histórias permitem que cada um infira sentidos

próprios e imagine além do que está escrito por meio do pensar sobre a língua.

Como forma de adaptar a complexidade do assunto, as obras possuem ilustrações, fazem um jogo com as palavras e usam a polissemia para abordar a temática. Outrossim, sem citar aspectos teóricos, os livros relacionam-se com conceitos cunhados por Saussure. A reflexão acerca da língua serve de base para as histórias, e a maneira como o tema é abordado permite que a criança assimile o enredo com mais facilidade. Assim, ainda que *a língua não seja uma mera nomenclatura*, as analogias utilizadas nos livros facilitam o entendimento acerca do signo linguístico.

Por fim, salienta-se que a linguagem e a língua são indissociáveis dos seres humanos da mesma forma como a Literatura é indispensável no seu crescimento e emancipação. Embora sejam consideradas ciências distintas, Literatura e Linguística podem se entrelaçar e permitir que, desde cedo, o leitor compreenda melhor o mundo que o cerca. Assim, as memórias afetivas produzidas na infância por meio dos livros são significativas e podem impactar na vida da criança e no seu olhar sobre a própria língua.

## Referências

- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BRENNAN, Ilan. *Abracadabra: de onde vêm as palavras?* São Paulo: Moderna, 2019.
- BRITO, Alexandre. *Museu desmiolado*. Porto Alegre: Projeto, 2019.
- COELHO, Nelly. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- FLORES, Valdir. *Problemas gerais de linguística*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- PIETROFORTE, Antônio Vicente Seraphim. A língua como objeto da linguística. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2002.
- RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura Infantil: de ponto a ponto*. Curitiba: CRV, 2010.

ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo*. São Paulo: Salamandra, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

# A criação de obras literárias infantis e juvenis

*Isiara Mieres Caruso*

## Apresentação

 presente capítulo é meu Trabalho de Conclusão do curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil, da Composição à Educação Literária, da Universidade Caxias do Sul. Nele busco refletir sobre a escrita criativa da qual nascem os contos, as poesias, as novelas e as crônicas. Como será que esses textos nascem? Seriam resultado de um passe de mágica ou haveria alguma química ou conjuro que faria com que o lápis ou o teclado do escritor soubessem escrever sozinhos ao sentir o toque cálido dos seus dedos?

O processo da criação é um tema apaixonante por sua diversidade, pois arte é criação, é quando a ficção veste a fantasia da “verdade”. Navego pela poesia e sou imortal quando me transformo nela, posso flutuar num mar de rimas, sejam pobres ou não. A poesia tem o dom de transformar os olhares dos que a escrevem, dizem ou leem.

Brincar com palavras é o melhor remédio, e todos deveriam aderir a esse jogo. Ver o mundo com um olhar lúdico é quando conseguimos dar significado à nossa realidade e construímo-nos como pessoas. Também caminhei entre contos e deixo a todos essas poucas palavras, salientando mais uma vez a importância do aprender em nossa vida. Não deixe passar as lições do caminho sem perguntar-lhes o porquê da caminhada.

## Introdução

Este capítulo tem a pretensão de analisar a criação das obras literárias infantis e juvenis e o compromisso daqueles que se dedicam à Literatura Infantil e Juvenil, trabalho que necessita de cuidado e consciência, com qualidade. Toda obra literária veicula um olhar especial, aquele jeitinho de ver o mundo diferente de tudo que o leitor já viu, de sentir para além da realidade palpável. Ela sempre irá dispor daquela brechinha, para que alguém mergulhe num mar de ideias e fantasias que tornam a vida mais saborosa.

Então, escrever literatura infantil e juvenil requer uma visão profunda desse público e, mais que isso, empatia e afinidade com seu mundo e visões. Por sorte, nascemos crianças, como eu já disse uma vez: “Nascemos borboletas, tecemos nossa crisálida, enrijecemos o corpo, metemo-nos aí dentro com limites, travas e freios e nos tornamos gordas e pesadas lagartas incapazes de alçar voos. Fecham-se, isolam-se, encasulam-se” (Caruso, 2008). Nos tornamos adultos. Dessa forma, o escritor para esse público tem a missão de preservar suas asas de borboleta e sair em busca das flores do jardim da imaginação.

## O texto literário

Começo meu trabalho “tecendo” considerações sobre a palavra texto. Etimologicamente, TEXTO origina-se do latim *Textum*, tecido, entrelaçamento. O autor de um texto, comparo-o com um tecelão de um tear cujo fio a tecer está formado de pensamentos, lugares, personagens, sonhos, criatividade que se transformam em um tecido (o texto) que estará urdido e sempre causará admiração em quem o vê (lê), dando a sensação de que o tecedor tem sempre uma fórmula nova que torna seu trabalho único. Até pode ser que muitos já contaram aquela história, mas esse autor sempre poderá imprimir-lhe um outro matiz, uma outra verdade, que no entrelaçar dos fios seduzirá

o leitor e o conduzirá por outro caminho, porque “a ficção desrealiza o real para criar um novo real, mais seguro [...]. A ficção atende esta necessidade de maneira honesta: ela se disfarça, mas avisa que está disfarçando-se” (Régis, 2005, p. 15-16). Tudo é simplicidade, paciência, constância e sabedoria de trançar os fios da trama que forme esse tecido.

Nas obras literárias os autores usam palavras, por vezes imagens e sonhos para construir textos de maneira criativa, com o fim de despertar emoções, sentimentos e reflexões. O conto, o romance e a poesia são alguns tipos de textos literários. A Literatura é a arte expressa principalmente em forma de livros físicos e atualmente virtuais no formato de EPUB, PDF e outros.

Oferecer Literatura de qualidade para as crianças desde muito cedo é abrir uma porta importante para o conhecimento do mundo, mas não o conhecimento das coisas práticas e sim o conhecimento sobre condição humana mesmo. O contato com a Literatura de qualidade desde o ventre vai preparar a criança para as experiências da vida. Os textos e as ilustrações de qualidade serão espaços para a imaginação e a criatividade. Além disso (ou talvez principalmente), o contato com livros de qualidade vai permitir que leitores e leitoras tenham a oportunidade de se colocar no lugar do outro por meio do exercício de se colocar no lugar de personagens diferentes dele, leitor (Entrevista [...], 2019).

O processo da criação é um tema apaixonante por sua diversidade, sabemos que não existe fórmula nem manual de técnicas que possa produzir um escritor ou qualquer outro artista, pois arte é criação. Tem que ser um leitor contumaz, daqueles que não perde uma vírgula nem ponto, sequer reticências. Pessoas sempre perguntam como ele se motiva, de onde veem as ideias, se é inspiração. Existem muitos questionamentos sobre como a criação de obras acontece, seja nas artes plásticas ou nas literárias. Como será que esses textos nascem? Seriam resultado de um passe de mágica ou haveria alguma química ou conjuro que faria com que o lápis do escritor soubesse escrever sozinho ao

sentir o toque cálido dos seus dedos; ou o pincel do pintor pintaria também dessa mesma forma? Quando questionada, digo que sou eu e meu modo de organizar minha escrita. A resposta quase sempre é: por trás de tudo que faço está tudo que já vivi, que já li, que já visitei, estão também as pessoas que conheci, enfim, estou eu e o que sou.

Por isso, diversas vezes, a produção de Literatura e seu produtor são tomados como elementos fantásticos e frutos de um dom concedido a um grupo seletivo de pessoas. Outras vezes, também, essa escrita é associada a uma receita justa que, a partir de manuais de escrita, pode concretizar-se com qualidade (Andretta, 2019, p. 22).

Salles (1998 p. 13) afirma que “um artefato artístico surge ao longo de um processo complexo de apropriação, transformação e ajuste”. Quando se trata dessa arte, a Literatura, o importante é saber a quem ela se destina, quem é seu leitor. Nesta tarefa, o escritor sempre tem em mente um leitor idealizado, o narratário, a quem sua narrativa se dirige. Conforme Roland Barthes (1966 *apud* Alves, 2009), esse “narratário é uma entidade fictícia, um ‘ser de papel’ com existência puramente textual, dependendo diretamente de outro ‘ser de papel’”. Nesse processo de criação existe a necessidade de um maior cuidado da parte do escritor, para que não fuja aos interesses daqueles leitores reais que estarão presentes na leitura desse livro, seja ele criança ou adolescente.

Meu pensamento vai ao encontro aos dizeres de Andretta (2019, p. 01), quando menciona que “na Literatura, a língua assume uma condição simbólica e possibilita a resignificação do real e a pluralidade de interpretações”. É quando a ficção se disfarça de verdade, como na fábula recontada alguma vez por Malba Tahan, “Uma fábula sobre a fábula”.

Penso que o texto literário ou obra literária foi uma das primeiras formas de arte que o homem desenvolveu, tendo as paredes das cavernas como “portador” de texto, nas quais utili-

zavam as imagens gravadas para deixar suas experiências, como se fossem as páginas de um grande livro. O narrador das cavernas criou suas técnicas e estratégias para registrar sua epopeia e de lá até nossos dias estas foram aperfeiçoando-se e oferecendo ao narrador diferentes ferramentas e modos de expressar-se.

“A criação literária busca, em primeiro lugar recriar a partir do caos, dando forma ao que não tem forma” (Carvalho, 1994, p. 6), possibilitando ao leitor o desenvolvimento de novas visões de mundo e de si mesmo, ampliando seus horizontes. Assim sendo, o texto literário, embora sendo ficção, oportuniza ao leitor vivenciar experiências que muitas vezes ele desejou ser partícipe, mas não teve oportunidade ou coragem ou possibilidade de viver. Ela, “a criação literária [...] parece ser movida não pela repetição, mas pela transformação, já que é pela escritura que o autor se reinventa ou inventa o mundo [...] Escrever é tornar possível a impossibilidade” (Carvalho, 1994, p. 8).

Quando escrevo para crianças e jovens, assumo um grande compromisso, pois nesse momento devo deixar de lado a criança e a jovem que fui e todas as coisas que vivi para colocar-me a dispor do meu leitor, pois cada um tem um lugar diferente na sociedade e esse público para quem estou escrevendo necessita ver-se para entender-se e resolver seus conflitos, seus medos e suas angustias.

Em uma entrevista que encontrei no site *Metamorfose*, a professora Elaine Maritza torna claro as diferenças entre escrever para Literatura Infantil e Literatura juvenil, quando afirma que

As diferenças estão no protagonismo, nos temas/assuntos que serão tratados e na forma como serão abordados. A Literatura para crianças deverá ter o protagonismo da criança, a voz e o pensamento da criança, enquanto a Literatura juvenil deverá ter o protagonismo do jovem, do adolescente. Não deve ser o adulto a protagonizar uma história que é “endereçoada” à criança ou ao adolescente, porque é preciso haver identificação e eu usaria até mesmo a palavra interesse.

A esse leitor em formação vão interessar histórias nas quais ele possa “colar nas personagens” e “ver-se na história”, experimentando as situações como se fossem suas. [...] Quando eu falo em protagonismo, quero dizer que as personagens com as quais o leitor vai se identificar devem resolver as situações em que estão implicadas, encarando os medos, enfrentando dificuldades para poderem “crescer” e chegar ao final da história diferentes, mais fortes e mais capazes de encontrar soluções para sua vida. Se a personagem consegue – e ela tem a idade do leitor – esse leitor – a criança ou o adolescente – se sentirá empoderado ou, no mínimo, mais seguro para se arriscar diante das situações de sua própria vida (Entrevista [...], 2019).

E, falando do escritor, este que escreve as ditas histórias, cabe salientar que sempre ou quase sempre somos nós, os adultos, que nos tornamos escritores para esse público, e em geral queremos escrever como se estivéssemos redigindo normas e regras de bom comportamento, o que é totalmente improdutivo, pois com certeza não está dentro dos interesses deles. Outro ponto que pesa contra é quando a linguagem utilizada desconsidera o leitor e o trata como alguém que não sabe nada e ou não entende nada da vida, e a realidade não é assim, podemos aprender muito com eles.

É importante lembrar que, para escrever Literatura, não basta ser *expert* em gramática ou em normas de manuais de escrita, muitas vezes romper esses códigos nos proporciona a escrita de bons textos literários. E, assim, é importante que tenhamos algumas orientações coerentes sobre a escrita de textos literários para fundamentarmos bases, porém que não nos falte “inspiração” para tomarmos um caminho que tenha nossa marca, mas que não marque caminhos e sim abarque horizontes e desperte a curiosidade de desvendar a realidade e construir seus sonhos e fantasias.

Quando escrevo, procuro não pensar nas técnicas, ainda que as saiba, e nem na correção gramatical, costumo dar fluência ao desenvolvimento de minha ideia na busca daquele texto que imaginei. Geralmente, as ideias iniciais surgem ou de

algo que acontece ao meu redor, uma proposta saída de alguma brincadeira com crianças do meu convívio, ou de questões que construo em meus momentos de “brincadeiras” com as palavras que vou rabiscando. Depois disso tento dar corpo a essa ideia e vou dando forma. Costumo ler em voz alta, ou usar a leitura em voz alta do Word, e vou aprimorando. Depois de tudo procuro aperfeiçoar a escrita, corrigindo, acertando concordância e tempo verbal, que no afã de registrar as ideias podem ter ficado grafados de forma equivocada. Gosto de usar elementos de humor, alguma surpresa que dê um pouco de emoção ao texto.

Reconheço que quando “tomo o lápis” (em verdade, o teclado) para escrever para crianças, quem dita a senda é aquela menininha que procuro manter viva fiscalizando minha vida, para que não fique aborrecida – ou melhor, “emburrecida”, quem sabe –, e que me pergunta a cada instante: “O que fizeste hoje para ser feliz?”.

## Poesia

Esse é um portal que nos transporta ao mundo das emoções, hoje mais do que nunca necessitamos da poesia, pois ela enobrece nossos sentidos.

Manuel de Barros (1999, p. 23) escreveu: “A mãe disse que carregar água em peneira era o mesmo que roubar o vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos”. Essa expressão para mim tem um valor imenso, porque a água que coa na peneira molha os caminhos e faz brotar flores. Assim como escrever poesia no muro, ainda que esteja presa ali, será como soltar palavras ao vento. Elas se pegarão aos olhos dos passantes e sairão largando sementes pelos caminhos, fecundando corações e mentes.

Ah, a poesia liberta aquela “louca da casa” (para Rosa Monteiro é a imaginação) que tece palavras no tear do coração, quando a razão pede um olhar maduro, a varinha de condão troca de mão e o olhar desnuda coisas da madurez. A qualidade

na Literatura é uma eterna cumplicidade entre o autor e o leitor. Habita corações em que outros jamais entraram e assim sucessivamente. Não é suficiente pensar que algo é destinado a este ou aquele público, escrevo, faço arte, e ela necessariamente deve ser harmônica entre o conteúdo e sua forma, elaborada com o cuidado que exige, pois assim poderá ser lida por todos. Então Literatura Infantil e Juvenil é aquela que consegue libertar a fantasia, a imaginação e o engenho aos que se destina.

Na escrita de poesia um dos pontos muito importantes é a sonoridade, pois ela atrai e cativa tanto crianças como jovens e adultos. Um de meus livros surgiu do canto de um galo que havia nas redondezas de minha casa. O que chamou minha atenção foi seu desespero em cantar todas as noites e todos os dias, e seu canto parecia um pedido de socorro. Desse fato nasceu uma poesia, da poesia um conto e do conto um livro, *Cocorotti*, nome que dei ao galo cantor.

Brincar com palavras é o melhor remédio, e todos deveriam aderir a esse jogo, usando as parlendas e os trava-línguas – recorde que trazem a magia para qualquer momento com crianças.

Quando estudei Winnicot – ou melhor, quando “conversei” com ele durante meu curso de Psicopedagogia –, entendi que “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (Winnicot, 1975, p. 79-80). Brincando a criança consegue se relacionar com seu entorno, nós, adultos, também. Ver o mundo com olhar lúdico é quando conseguimos dar significado à nossa realidade e nos construirmos como pessoa. Na leitura ocorre o mesmo: se uma criança é alfabetizada apenas para decifrar sons e letras, sua leitura será vazia de significado, e ela será um adulto que não gostará de ler. Será um aluno que não conseguirá resolver problemas de física nem de matemática. Para mim o lúdico está presente na leitura do homem até sua morte.

Se não conseguir brincar com as palavras, ele não compreenderá o sentido do lido. Quando o mediador consegue explorar a dimensão do lúdico, por experiência minha vivida nas séries iniciais como professora, irá, com certeza, dar significado ao dito, pois a criança irá viver o texto e, nesse viver, conectar o lido com o vivido. Essa interação ocasiona mudanças, crescimento.

Um belo exemplo é o poema “Convite” de José Paulo Paes (2011, p. 05), que abre o livro: *Poemas para brincar*:

### Convite

Poesia  
É brincar com palavras  
Como se brinca  
Com bola, papagaio, pião.  
Só que  
Bola papagaio, pião  
De tanto brincar  
Se gastam.

As palavras não:  
Quanto mais se brinca  
Com elas,  
Mais novas ficam.  
Como água do rio  
Que é água sempre nova  
Como cada dia  
Que é sempre um novo dia  
Vamos brincar de poesia?

É interessante que a arte da Literatura, em especial a da poesia, tem no lúdico um elemento fundamental. Na poesia, além do brincar, as palavras estão presentes e vivas por meio da rima e das brincadeiras que fazem parte da vida, não só da criança, mas também do adulto. E esse brincar está presente nos trava-línguas, na parlenda e em outros jogos populares que infelizmente hoje já deixaram nossas calçadas e os serões dos lares.

O poeta muitas vezes deixa aflorar o humor das situações mais corriqueiras e banais que acontecem no dia a dia das pes-

soas, as quais rapidamente as crianças percebem e disfrutam, ainda que o adulto, na sua “madurez”, não perceba e desconsidere.

[...] atividades lúdicas envolvendo humor, os quais comprovam que através do brincar a criança explora muito mais sua criatividade, facilitando, desta maneira, o processo de aquisição do hábito da leitura. Ou lembrar ainda que, por meio do jogo, o ser humano desenvolve e exercita sua memória, seu raciocínio, sua capacidade de percepção, sua criatividade e sua autonomia. [...] o processo de jogar é capaz de elevar a autoestima, e a criança, mesmo após o jogo, sente-se parte do grupo e nele se fortalece (Bergmann; Sassi, 2007, p. 200).

O mundo cibernético e digital trouxe novas formas para manifestações antigas. Uma delas é o que passou a ser chamado de “ciberpoesia”. Também chamado de “poesia eletrônica” ou “poesia digital”, é um ramo da *ciberliteração* (também um novo termo) no qual predomina a função estética da linguagem. Esse processo caracteriza-se pelo uso de diversos recursos tecnológicos, desde a simples animação hipertexto, bi ou tridimensional, até as mais avançadas interfaces de realidade virtual, aplicadas à composição poética.

Como proposta criativa, ela é variada, e há muitas maneiras de fazer poesia digital, seja em mídia multimídia ou ciberespaço. Propõe-se uma classificação que permite abordar as diferentes manifestações que vêm ocorrendo há cerca de 30 anos nesse ramo de expressão literária tecnológica. Até pouco tempo atrás o poeta Sergio Caparelli possuía uma página que apresentava jogos com suas poesias, *Ciberpoesia*.

## O conto

O conto é um dos textos literários mais tradicionais e, quem sabe, um dos mais lidos pelo público na atualidade em diferentes modalidades. Por ser curto, esse tipo de texto tem alcançado cada vez mais espaço, circulando em redes sociais e *blogs* pela internet. O conto tem, em nossos dias, diferentes subdivisões, tais como ficção científica, infantojuvenis, contos

de fada – um dos primeiros desse gênero – fantásticos, assim como cibercontos e muitos outros formatos comuns na nossa época. As principais características do conto são a presença dos elementos tradicionais da narrativa – personagens, espaço, tempo e enredo – e a possibilidade de ser definido como uma narrativa curta com um único conflito, o que quer dizer que possui poucos personagens, com tempo e espaço reduzidos e enredo marcado pela existência de um único acontecimento relevante, aquele momento de maior tensão da narrativa.

Existem diversos tipos de conto, e a categorização dessas subdivisões do gênero devem-se a diversos fatores, como o tipo de personagem, a época em que o enredo ocorre ou, ainda, o público. Contos infantojuvenis são narrativas voltadas para jovens e crianças. Normalmente, a linguagem utilizada nesses contos é mais simples, e as temáticas são relacionadas a conflitos comuns na vida de seus leitores.

Um exemplo interessante de conto juvenil é *A casa das quatro luas*, de Josué Guimarães (1979), que narra as aventuras de um grupo de seis amigos que vão passar um fim de semana num sítio antigo que pertencia à família de um dos meninos, desde os tempos de seus bisavôs. Rodrigo e Adriana convidaram seus amigos: os primos Daniel e Eduardo, o chinesinho Davi, que sabia fazer coisas especiais, e Cíntia, uma coleguinha do colégio. Na viagem, chamaram os amigos para buscar um tesouro que estaria escondido no velho casarão dos avós que supostamente era habitado por animais exóticos e fantasmas. Esse livro possui um texto bem interessante, que cativa os leitores, deixando-os superinteressados em encontrar o tal tesouro e, principalmente, os fantasmas de que todos na família falavam. Qualquer ruído era motivo para um susto fenomenal.

Um livro para público infantil, deste momento, separei: *Um dia, um rio*, de autoria de Leo Cunha (2016) com desenhos de André Neves, que conseguiu dar ao livro toda a carga de emoções do lamento daquele rio, por não poder mais desempe-

nhar seu papel de provedor de alimentos e beleza. As imagens são fortes e transmitem a voz do autor do poema de forma belíssima.

Trago também um livro para o público infantil de minha época de menina: *Pituchinha* (Leite, 1988). Este narra a vida de brinquedos em uma loja que à noite gostam de brincar e tentam enganar o soldadinho vigia do local, outro brinquedo, que costuma tirar uma soneca durante a noite. Ele cuidava de manter a ordem e Pituchinha queria acordar todos os brinquedos. No final, são surpreendidos.

Hoje já existem muitos contos e poesias disponíveis em espaços cibernéticos que oferecem horas de diversão e aprendizagem numa outra dimensão.

## Conclusão

Para concluir, sobre a criação de obras literárias, reconheço que não deixei minhas asas perderem o viço, nem o brilho, e seguidamente meu voo me leva para o mundo do encantamento das letras, seja um canteiro de rimas, de contos, de minicontos ou de poetrinx.

Depois desta caminhada, penso que, das lições da vida, do dia a dia e dos livros, sempre necessitamos aprender e aprender e aprender para podermos tornar nosso trabalho cada vez melhor. Então escreva sempre, e para tal é necessário gostar de ler, gostar muito de escrever, brincar com as palavras, respeitá-las também, respeitar-se e respeitar nosso leitor. Escrever é como preparar um bolo: ter uma boa receita e saber a quem servi-lo. Ah, isto é importante: se for para uma criança, capriche no chocolate da cobertura, e no recheio, então, coloque muitos bombons cheios de sustos, alegrias, aventuras e brincadeiras!

Então mãos à obra: separe os ingredientes, pese, corte, peneire, pese outra vez, veja os prós e os contras, se o forno está

quente, se é o suficiente. Já colocou açúcar? Comece pelo início, quebre os ovos, bata bem, faça uma massa homogênea... assim mesmo, que flua ao colocar na forma.

Rezende (2007, p. 16) me deixa uma última sugestão no seu livro *Esses livros dentro da gente*:

Tem que aprender a rir, principalmente de si mesmo. Rir é primordial. Dá assim uma certa cancha, um jogo de cintura, um manejo com os perigos, uma mestria com as vicissitudes. De sobrepaga, facilita perseguir a poesia esse enredar nos segredos dos personagens.

## Referências

- ALVES, Jorge. Narratário. *E-Dicionário de Termos*, 24 dez. 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/narratario/>. Acesso em: 20 maio 2021.
- ANDRETTA, Luana Maria. Manuais de escrita(des)caminhos da criação literária. *Perspectiva*, Erechim. v. 43, n. 164, p. 22, dez. 2019.
- BARROS, Manoel de. *Exercício de ser criança*. São Paulo: Salamandra, 1999.
- BERGMANN, Leila Mury; SASSI, Renata Gonçalves. O humor na Literatura Infantil. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 11, n. 3, set./dez. 2007.
- CARUSO, Isiara. Brincar/Jogar. *Blocoderascunho Weblog*, 25 out. 2008. Disponível em: <https://isimieres.wordpress.com/2008/08/25/brincar-jogar/>. Isiara Caruso. Acesso em: 24 maio 2021.
- CARVALHO, Ana Cecília. O processo de criação na produção literária. *Psicologia: Ciência E Profissão*, v. 14, n. 1-3, p. 4-9, 1994.
- CUNHA, Leo. *Um dia, um rio*. São Paulo: Pulo do gato, 2016.
- ENTREVISTA com Elaine Maritza. *Escrita Criativa*, 21 mar. 2019. Disponível em: <https://www.escritacriativa.com.br/?apid=7584&tipo=140>. Acesso em 20 maio 2021.
- GUIMARÃES, Josué. *A casa das quatro luas*. Porto Alegre: L&PM, 1979.
- BERNARDO, Gustavo. In: OLIVEIRA, Leda de (Org.). *O que é qualidade em Literatura Infantil?* Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005.
- LEITE, Marieta. *Pituchinha*. São Paulo: Bakana, 1988.

OLIVEIRA, Ieda de (Org.). *O que é qualidade em Literatura Infantil e Juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2011.

REZENDE, Stela Maris. *Esses livros dentro da gente, uma conversa com o jovem escritor*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed Casa da Palavra, 2007.

WINNICOT, D.W. *O brincar e a realidade*. Tradução de José Otávio Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

# Análise de obras literárias

Lemos, mesmo se ler é indispensável para viver, porque a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem.

[...]

A Literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão que até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida.<sup>6</sup>



er como algo indispensável para o viver e a leitura como um direito humano, como nos descreveu Antonio Cândido<sup>7</sup>. Ao ler, interpretamos, refletimos, relacionamos o lido com nossas experiências de vida e, assim, analisamos as obras e os nossos percursos na e a partir da Literatura. Esta segunda parte do livro nos apresenta cinco textos que possuem como base a análise de diversas obras literárias sob diferentes pontos de vista.

João Paulo Borges da Silveira e Wellington Freire Machado discutem *O auto da maga Josefá*, de Paola Siviero, uma obra de Literatura fantástica com tom quixotesco e que se passa no Nordeste brasileiro; Michele Savaris e Flávia Brocchetto Ramos aproximam as personagens Penélope (de *A Odisseia*) e a moça tecelã (*A moça tecelã*) levando em conta o tecer feminino; Valdemir Klamt e Luciane Todeschini Ferreira experienciam, a partir da obra *Vazio*, de Anna Llenas, o livro literário de ilustração e as diferentes possibilidades de leituras que podemos fazer a partir das imagens; Adriana Valéria da Silva Freitas, Verônica Bohm e Lovani Volmer examinam a presença e as marcas de vida nas pessoas idosas na Literatura, em especial a partir da

<sup>6</sup> COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009, p. 29, p. 47.

<sup>7</sup> CÂNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

obra *A velha dos cocos*, de Ninfa Parreiras; e Milena Aleknovic e Verônica Bohm também inferem sobre a imagem da velhice em obras literárias para crianças e jovens, tomando como concepção para análise as personagens Dona Benta (de Monteiro Lobato) e Avó Amarela (de Júlia Medeiros).

# “O auto da maga Josefa”, de Paola Siviero: uma aventura quixotesca no nordeste brasileiro

Wellington Freire Machado  
João Paulo Borges da Silveira

## Considerações iniciais

**O** presente ensaio tem como objeto de análise a obra intitulada *O auto da maga Josefa*, de Paola Siviero, publicada pela primeira vez pela editora Dame Blanche, em 2018, e republicada pela Gutenberg, em 2021. A obra, uma autêntica aventura quixotesca, tem se destacado entre os leitores do gênero de aventura, obtendo notável sucesso e conquistando prêmios de relevância no cenário literário nacional. O mérito de *O auto da maga Josefa* foi reconhecido, sobretudo, pela crítica especializada. A publicação foi agraciada com o Prêmio Leblanc na categoria de melhor romance nacional de fantasia, ficção científica ou terror, além de também ter ganhado o Prêmio Odisseia de Literatura Fantástica, na categoria melhor romance de fantasia do ano.

De acordo com a autora, em nota da segunda edição, o livro nasceu a partir de uma provocação em um grupo de escritores no qual a autora participava, em 2015: seria possível a Literatura fantástica se alicerçar em elementos, personagens e contextos tipicamente brasileiros? O livro constitui, evidentemente, uma resposta positiva a essa pergunta.

Em nível narrativo, a história se passa na Região Nordeste do território brasileiro, no início da década de 1960. A obra é permeada por uma atmosfera de aventura repleta de seres

míticos/sobrenaturais, conduzindo os leitores a um mundo povoado por elementos mágicos. A autora demonstra habilidade em construir personagens cativantes, como a maga Josefa que intitula o livro, e cenários que compõem um grande itinerário de viagem, resultando em uma trama envolvente que cativa tanto os adeptos do gênero fantasia quanto os apreciadores de outras formas de fazer literário.

Na história, Toninho é membro de uma família de caçadores de demônios, ofício que desempenha com orgulho. Josefa, por sua vez, é uma maga definida na narrativa como “filha do sete-pele”. Ela detém o conhecimento de magia necessário para a dupla empreender uma viagem combatendo o mal. A Figura 1 apresenta capa da obra:

Figura 1 – Capa de *O auto da maga Josefa*.



Fonte: Editora Gutenberg (2021).

A obra se divide em uma estrutura bastante parecida com *Dom Quixote de la Mancha*, clássico da Literatura universal escrito por Miguel de Cervantes: cada capítulo constitui uma aventura que tem como pano de fundo uma cidade ou vilarejo.

Em *O auto da maga Josefa*, o cenário é, como já mencionado, o Nordeste brasileiro e em cada capítulo são apresentados personagens da mitologia universal ou nacional que causam algum problema no local onde estão. Josefa e Toninho, uma dupla já conhecida na região, é requisitada por uma ou mais pessoas da população local e instada a resolver algum problema comunitário. Ao término de cada capítulo uma experiência é acrescentada ao *know-how* da dupla.

No prólogo do livro é apresentado o personagem Toninho na convivência com seus pais, Francisco e Maria, ambos especialistas na arte de expulsar seres sobrenaturais. Apesar de não possuir um dom mediúnico ou aptidão equivalente, Toninho aprendeu com os genitores a realizar rituais de expurgo e manejar instrumentos mágicos, como o tabuleiro *Ouija* que usa para se comunicar com um fantasma que o está atormentando durante a madrugada, em uma noite ainda na infância. É justamente no término do prólogo que se registra a promessa que, *a posteriori*, possibilitará a ocorrência de todas as aventuras:

O garoto fitou a imensidão lá fora: o terreiro árido, o poço d'água lá no meio, o pé de umburana com seus braços nus e a cerca de estacas. Mesmo sem enxergá-la, sabia que, além da propriedade, serpenteava a estrada. O galo cantou; o sol não tardava a nascer.

E junto com ele, raiava em Toninho a vontade por grandes caçadas (Siviero, 2021, p. 21).

Josefa só aparece no primeiro capítulo da obra. Durante a primeira viagem de Toninho, a personagem é farejada pelo caçador como uma bruxa ou algo equivalente, justamente no momento em que comprava “couro de preá” para realizar um ritual. O jovem caçador persegue a maga, identifica-se e pede ajuda a ela para resolver um complicado caso de exorcismo. Ao término desse primeiro caso, após uma hilária discussão, ambos selam um pacto de cooperação. Nessa jornada, rumo ao improvável, é possível detectar inúmeras variáveis que asseguram um

lugar de destaque ao livro no novo quadro da Literatura juvenil nacional.

São aspectos que serão abordados neste capítulo, a saber: a questão da magia e da *fantasy fiction* como gênero literário; a elaboração cautelosa de personagens e enredos na ficção, que misturam a cor local, a identidade regional e as crenças e religiões brasileiras populares; e o diálogo com obras correlatas da Literatura nacional ou universal e a estrutura narrativa da obra.

## Aspectos de gênero: tradição e inovação

Em seus dez capítulos, a obra “O auto da maga Josefa” apresenta elementos que configuram o livro nos moldes de uma estética bastante em voga não somente no mercado editorial, mas também em outros campos voltados para a produção cultural: a *fantasy fiction*. Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2017, p. 122), em *Literatura Infantil brasileira: uma nova/outra história*:

A *fantasy fiction* não é um gênero de fácil definição. Expressão pleonástica, redundância evitada no termo ‘fantasia’ que, às vezes, é escolhido para traduzir o vocábulo em inglês ‘fantasy’, ela não se restringe ao campo literário, nem mesmo artístico, aparecendo não apenas em livros, filmes e novelas gráficas, mas também em jogos e performances. Qualquer das denominações, seja em inglês ou em português, nomeia produções povoadas por seres sobrenaturais, deuses e heróis imortais, detentores de poderes mágicos, capazes de fundar universos e de transitar com relativa facilidade entre o mundo dos vivos e dos mortos. Há séculos, personagens com esse recorte frequentam a cultura: mitos, lendas, relatos religiosos, epopeias, contos de fadas – eis todo um contingente de criações com a palavra que não se constringe em transpor fronteiras inacessíveis aos simples mortais, que apenas podem cruzá-las em sonhos, o espaço que a tradição ensina ser, por excelência, o território da fantasia e da imaginação. De todo modo, *fantasy fiction* ou fantasia tornou-se recentemente o termo empregado para indicar produções – literárias e não literárias, verbais e não verbais – que apareceram nas últimas décadas do século XX e primeiras do XXI.

A *fantasy fiction*, como gênero literário, é composta por uma variedade de recursos. Não há uma fórmula rígida, mas diversos elementos podem ser identificados em obras que se orientam por esse caminho. Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman, autores como J. R. R. Tolkien e C. S Lewis contribuíram significativamente para a construção do gênero, porém a pedra fundadora foi firmada com as publicações de *Harry Potter*, de J. K. Rowling, e a trilogia *His Dark Materials*, de Philip Pullman. Essas obras se destacam como marcos importantes no desenvolvimento e na popularização da *fantasy fiction*.

No caso específico de *O auto da maga Josefa*, são diversos os seres sobrenaturais que aparecem ao longo da obra: uma sereia no açude, um dragão que atormenta a população de um vilarejo, uma vampira uruguaia, um demônio da clavícula de Salomão, um amoral gênio da lâmpada, um *golem* descontrolado, um lobisomem nordestino e outros mais. Todos esses personagens surgem em um contexto no qual a realidade é bastante árida (o sertão brasileiro). Um lugar nacionalmente conhecido por seu calor, com uma realidade *sui generis*. A obra lança mão de recursos próprios desse meio, como um amálgama explícito das culturas africanas, judaicas e indígenas. Além disso, percebe-se a riqueza culinária dessa região (por meio de deliciosos pratos apreciados pelos personagens, como o sarapatel e a buchada de bode) e outros aspectos da realidade local, como o clima extremamente quente: “[...] a notícia foi um balde de água quente – já que um balde de água fria naquele calor seria muito bem vindo [*sic*]” (Siviero, 2021, p. 25).

Se os elementos de *fantasy fiction* apontam, por um lado, para um caminho de inovação, o título da obra sinaliza diretamente para a tradição. De acordo com Massaud Moisés (2004, p. 45), em *Dicionário de termos literários*, a palavra “auto” vem do latim “*actus*, realização, execução, ação, ato”. Ainda de acordo com o autor:

Vinculado aos mistérios e moralidades, e talvez deles proveniente, o auto designa toda peça breve, de tema religioso ou profano, encenada durante a Idade Média: equivaleria a um ato que integrasse espetáculo maior e completo; daí o apelativo que recebeu: auto. Ibérico por excelência, o auto remonta aos fins do século XII, quando teria sido elaborado o espécime mais antigo que se conhece, o Auto de los Reyes Magos, de que nos restam apenas cento e quarenta e sete versos, em cinco cenas que correspondem a menos da metade da peça, descobertos em 1785, num códice de princípios do século XIII (Moisés, 2004, p. 45).

Em linhas gerais, os autos eram escritos em versos e incluíam personagens alegóricos, que personificavam acepções morais e espirituais contrapostas. As histórias dos autos geralmente envolviam temas maniqueístas, como a salvação humana perante Deus, a redenção do pecado, o julgamento no juízo final e a fé na vida por parte dos seres humanos. Os autos basicamente apregoavam valores inerentes à religião, proporcionando aos leitores uma forma de entretenimento e educação moral que usava a Literatura a serviço de um propósito proselitista. A Figura 2 apresenta algumas obras nesse estilo:

Figura 2 – Os primeiros autos.



Fonte: L&PM Editores, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes e Porto Editora.

O fato é que *O auto da maga Josefa* não constitui propriamente um auto no sentido estrito do termo, uma vez que seguir fielmente essa estética seria anacrônico. No entanto, utiliza elementos que são primordiais em autos: aspectos cômicos (diversos autos incluíam passagens cômica e satíricas); lições que servem de exemplo para os personagens e, por conseguinte, para os leitores; presença de aspectos da religiosidade popular (em determinada passagem, Josefa e Toninho se consultam com um preto-velho em um terreiro); e personagens que funcionam de forma alegórica (a vampira que encarna o vício do alcoolismo, o fantasma avarento agrilhado a uma fortuna que deixou, etc.).

A magia, outro elemento presente no título da obra, constitui a aura que permeia praticamente todo o livro. Josefa é uma maga, um ser não humano, filha do tihoso: “Pelos cálculos, Toninho estimava que a maga devia ter mais de 600 anos” (Siviero, 2021, p. 51). Afinal de contas, o que, na história, significa ser propriamente uma maga? No capítulo 1, intitulado “Dia da Caça”, o narrador explica:

Bruxos eram humanos que metiam com receitas macabras, mas magos eram a cria de uma mulher com o próprio sete-pele, que vinha lá de baixo deitar-se com as coitadas. Eram coisa rara e perigosa; seu poder demoníaco era visceral e a intensidade variava de acordo com a idade (Siviero, 2021, p. 29-30).

Sir James Frazer, autor do clássico antropológico *O ramo de ouro*, apresenta algumas formas de magia conhecidas, a homeopática (ou imitativa) e a por contágio são algumas delas. Na obra de Paola Siviero é possível ver esses tipos de magia descritos por Frazer. Em relação à magia homeopática, por exemplo, há a crença de que certos elementos naturais têm uma afinidade inata ou uma conexão mística: “[...] de acordo com o princípio da magia homeopática, a influência é mútua: a planta pode contaminar o homem, tal como este pode contaminá-la. Acredito que na magia, assim como na física, ação e reação são iguais e

contrárias” (Frazer, 1982, p. 102). Nessa visão, determinadas pedras ou plantas, por exemplo, têm poderes mágicos especiais, e seu uso em rituais pode influenciar nos resultados almejados por uma determinada pessoa.

No capítulo intitulado “Magia homeopática ou imitativa”, Frazer (1982, p. 103-104) descreve como funciona esse tipo de magia:

Segundo o princípio da magia homeopática, as coisas inanimadas, bem como as plantas e os animais, podem derramar bênçãos ou maldições à sua volta, dependendo de sua própria natureza intrínseca e da proficiência que o feiticeiro demonstra para, conforme o caso, fazer fluir ou represar a fonte de felicidade ou de desgraça. Em Samarcanda, as mulheres dão um torrão de açúcar para os bebês ficarem chupando e colocam cola na palma de suas pequenas mãos para que, quando crescerem, suas palavras sejam doces e coisas preciosas se agarrem às suas mãos como se fossem cola. Os gregos achavam que uma roupa feita com a lã tosquiada de um carneiro ferido por um lobo provocaria em quem a usasse coceira ou irritação na pele. Também eram de opinião que, se uma pedra mordida por um cachorro fosse lançada no vinho, provocaria brigas entre todos os que bebessem daquele vinho.

Não são poucas as ferramentas mágicas utilizadas por Josefa e Toninho ao longo da obra para obter resultados específicos. Ao mandar Asmodeus para o inferno, por exemplo, a maga recorreu ao conteúdo de uma bolsa que carregava consigo. No invólucro continha: “[...] um punhado de pelos de preá, folhas secas de maracujá, um vidrinho com líquido escarlata, uns retalhos de tecido, linha e agulha, uma garrafa de cachaça, uma caixa de fósforos... [...] retalho de chita que estava cortado na forma de uma pessoa” (Siviero, 2021, p. 36). Ainda no ritual de expulsão de Asmodeus, por exemplo, Josefa elenca uma série de ingredientes utilizados na criação de um vodu: “Vodu de demônio foi o meu projeto de doutorado – ela explicou. Então começou a estofar o molde de tecido com os pelos de preá e as folhas de maracujá. [...] Pelo de rato é um ingrediente ótimo, sempre cheio de sujeira” (Siviero, 2021, p. 36).

Ao longo da narrativa não foram poucas as passagens nas quais Josefa lançou mão de recursos advindos de magia homeopática. Para prender uma vampira e fazê-la arder no sol, a maga preparou uma corda mágica, sendo “[...] preciso dez cabeças de alho, sangue de duas galinhas pretas, um fio de cabelo do último defunto, runas mágicas, cânticos demoníacos e um punhado de sal de rocha para completar a magia” (Siviero, 2021, p. 51). Em outra passagem, para entrar em uma casa que possuía um tesouro amaldiçoado, fez um amuleto com os seguintes ingredientes: gengibre bravo, duas velas pretas, carvão, sangue e olho de cabra (Siviero, 2021), sendo que esse último item deixou Toninho bastante assustado, por pensar que era de gente. Já Toninho carregava consigo um crucifixo e um caderninho com palavras santas em latim, objetos também com efeito mágico. Na Figura 3, uma representação da magia por meio das artes plásticas:

Figura 3 – A magia na arte e na cultura popular.



Fonte: *The Magic Circle* (1886), de John William Waterhouse.

Ao associar a tradição à inovação, Paola Siviero constrói uma narrativa que capta fortemente a atenção dos leitores. Com estratégias narrativas aparentemente despretensiosas, a cada página são apresentados elementos da narrativa que se revestem com um cariz de novidade: personagens com perceptíveis traços de humanidade e dotados de mistério.

## Personagens e enredos da obra

Em relação a Josefa e Toninho, Paola Siviero é perspicaz ao criar personagens que atraem a atenção dos leitores e dialogam entre si, contribuindo um com o crescimento do outro ao longo do texto. Ao primeiro olhar, são duas pessoas comuns, vivendo no Nordeste brasileiro, lidando com seus dilemas pessoais e sua missão: espantar e/ou eliminar qualquer tipo de assombração que pudesse comprometer a vida nas comunidades em que são chamados para ajudar. No entanto, ao longo da obra nos são apresentadas duas personalidades e trajetórias diferentes, que, ao se cruzarem, se unem e se fortalecem diante de um mesmo propósito de vida.

Toninho (cujo nome completo é Antônio Francisco da Silva Teixeira) é anunciado como “[...] um reconhecido caçador de demônios, herdeiro de uma linhagem antiga de outros caçadores” (Siviero, 2021, orelha do livro), filho de Francisco e Maria, apresentados no prólogo da obra como grandes caçadores que ensinam Toninho desde pequeno para a realização e a manutenção do ofício da família. Seus tios “emprestados” também aparecem na obra, Ana e Ciço, quando Toninho os visita em Orós/CE para apurar o caso da sereia no açude, no capítulo 4.

O paraibano Toninho encontra Josefa em Pernambuco, apesar de a obra não mencionar a sua origem – ou melhor, até a apresenta: maga e filha do sete-pele. Enquanto Toninho é construído como uma pessoa de boa índole que busca, a partir de sua fé (e, claro, seus rituais), realizar seu ofício, Josefa é uma

personagem que no primeiro momento nos deixa em dúvida, afinal, é filha do Demônio, apesar de nos deixar claro a distância que mantém do pai.

Ao longo da narrativa, Josefa se mostra uma maga que utiliza seus conhecimentos de magia para livrar as comunidades de figuras muitas vezes próximas dela mesma, como acontece ao reencontrar seu meio-irmão, Asmodeus (filho de Lúcifer com Lilith), no capítulo 1. Apesar da súplica “Irmãzinha, nós somos família...”, a maga Josefa é firme: “Ah, Asmodeus, disse eu sei muito bem. E tudo o que eu desejo pra minha família é que ela vá arder no quinto dos infernos” (Siviero, 2021, p. 37), e, sem titubear, põe fogo no irmão, mandando-o de volta para o lugar de onde não deveria ter saído: o inferno.

No mundo entre o bem e o mal ou o certo e o errado circulam os personagens do livro, tanto os protagonistas, Josefa e Toninho, como os demais, humanos ou não, o que os aproxima de nós, leitores. Antes de discutir as demais figuras, é imprescindível destacar a Vêia, mula de Toninho, sua amiga inseparável e que o compreende como ninguém, assim como ele a ela, inclusive o ajudando em suas caçadas:

Vêia entendia o que ele dizia, por isso não era necessário usar esporas, nem mesmo um toque de calcanhar; Toninho esquecera-se disso apenas uma vez e fora lançado longe. Além do mais, ela tinha um faro apurado para seguir o rastro de criaturas mágicas, amarrações e monstros da noite. Na maioria das vezes, era a própria mula que encontrava as missões (Siviero, 2021, p. 26).

A cada capítulo da obra, novos personagens são apresentados ao público leitor. Josefa e Toninho investem suas caçadas percorrendo diferentes regiões do Nordeste do país. Alguns seres possuem características humanas e outros não, são mitológicos e/ou do imaginário regional, nacional ou universal. O primeiro deles é Asmodeus, que estava possuindo pessoas, e Toninho foi chamado pelo padre José para ajudar no exorcismo, apesar de o demônio ter fugido na primeira tentativa.

No seu encaço entre Venturosa e Riacho das Almas, no interior pernambucano, Toninho conheceu Josefa. Após um breve desentendimento, viram que estavam atrás da mesma criatura e que, caso se unissem, teriam mais força para a empreitada. Assim o fizeram, expulsaram Asmodeus e seguiram em caçada após caçada, brindando-nos com suas estórias ao longo do livro.

A Vampira, cujo perfume “[...] era adocicado e cítrico, como manga madura e folha de limoeiro. Sua pele cintilava à luz dos candeeiros, as gotículas de suor resplandecendo como o céu da noite cheio de estrelas” (Siviero, 2021, p. 54), atormentou a pequena Livramento/PB, fazendo vítimas ao abordá-las no forró da cidade. Para caçá-la, Josefa utilizou Toninho como isca, embebedou-o e esperou pela vampira, que apenas tirava o sangue de vítimas bêbadas e, dessa forma, saciava dois de seus vícios: sangue e álcool. Amarrada e posta ao sol, a vampira não resistiu e, assim, quebrou seu feitiço, já que havia mordido o pescoço de Toninho, que não se tornou um vampiro também.

A ganância pelo dinheiro também é tema abordado na obra: em uma casa colonial em Caicó/RN, um coronel dominava a região e mantinha uma fortuna em sua propriedade. A grande questão é que Coronel Marcondes já não estava mais nesse plano: “Seu corpo era coberto por bandagens apodrecidas, e seu nariz e boca tinham sido comidos pelo tempo. A única coisa que fazia pensar que a criatura um dia fora humana era seu extenso bigode grisalho e o chapéu bem alinhado” (Siviero, 2021, p. 75). Após uma longa disputa que incluiu magia e luta corporal, Josefa e Toninho conseguiram quebrar a pedra preciosa que servia de amuleto e prendia o espírito do Coronel, libertando seu espírito e seu dinheiro, antes amaldiçoado.

Sereia, ser mitológico que encanta pescadores ao redor de todo o mundo, foi parar em um açude, em Orós/RN. Josefa e Toninho, ao investigarem um novo caso, depararam-se com a sereia: “Nem o céu estrelado da época de seca ou o pôr do sol no Orós, nem a sensação de primeira chuva do ano no sertão com-

paravam-se à beleza da sereia que os encarava” (Siviero, 2021, p. 92), beleza que atraía homens que sumiam nas águas do açude. Mas não era apenas a forma física que encantava, mas também seu senso de justiça: “Sereias eram juízes na Terra, conseguiam ver através das pessoas e avaliar seus pecados. Se condenados, a pena era a morte” (Siviero, 2021, p. 93). Assim, ao encontrar nossa dupla, reconheceu o coração puro de Toninho, mas não o da maga, que, como já estaria com seu destino traçado, deixou ir, pois a condenação viria no futuro. Como não condenava/matava pessoas boas, a alternativa de Josefa e Toninho foi por deixar a sereia no açude mesmo, já que não havia sentido eliminá-la, haja visto só afogar pessoas más.

Calango, lagarto típico da caatinga nordestina, aparece no quinto capítulo da obra. Na fantasia da autora, em “[...] uma versão de dez metros de um calango-de-cauda-verde, corpo cor de terra e asas e cauda de um verde estridente” (Siviero, 2021, p. 105), o calango se transforma em um dragão. O céu em chamas, em Bom Jesus/PI, foi o paradeiro não apenas de nossos personagens, mas de uma legião de outros caçadores de criaturas, inclusive Pedrão, antigo amigo de Toninho, ou nem tanto, já que em outrora fazia *bullying* com a altura de nosso protagonista. A amizade entre Foguinho, apelido carinhoso dado pelo humano favorito do dragão, e Seu João comoveu Josefa e Toninho, que fizeram os dois prometerem que se mudariam da cidade e não iriam mais cuspir fogo nas pessoas, mantendo a amizade longe da criação de problemas.

A ganância dos seres humanos volta a aparecer no livro, agora no capítulo 6, quando Josefa e Toninho são chamados pelo preto velho Pai Francisco para investigarem o rápido enriquecimento da população de Quixadá/CE, já que a lista de almas que iriam para o céu diminuía a cada dia e esses dois pontos poderiam estar relacionados. Ao chegarem na cidade, conheceram Dona Vicentina, que também estranhava tal “progresso”, incluindo sua sobrinha Leninha, que virou ponto-chave

para compreenderem o que estava acontecendo. Toninho foi atrás dela, e, depois de muita conversa e aproximação, Leninha contou seu segredo: havia uma lâmpada da qual, ao ser esfregada, saía um gênio que poderia conceder três desejos, os de Leninha foram dois bens materiais e a recuperação da saúde de sua mãe. Toninho foi incentivado a entrar na “corrente”, conhecer a lâmpada e ter seus três pedidos, na condição de passar a lâmpada para outra pessoa que faria o mesmo, mantendo a corrente e todos os pedidos assim se manteriam. Toninho até cedeu, levou a lâmpada, fez os pedidos, mas se arrependeu, pois não seria justo conquistar bens dessa forma. Para se redimir, não passou a lâmpada adiante. Todos os desejos foram desfeitos, incluindo a saúde da mãe de Leninha.

Certo dia a cidade de Araruna/PB amanheceu diferente, tremores de terra, deslizamentos e grandes pedras haviam mudado de lugar, e assim aconteceu em diferentes dias, o que instigou Josefa e Toninho a irem atrás de respostas. Em suas buscas entre os rochedos, descobriram um desenho, que na verdade mais parecia uma inscrição, apuraram e descobriram que estava em hebraico, mas quem conheceria o idioma naquele lugar? Paola Siviero (2021, p. 148) nos proporciona um mergulho de culturas em sua obra, quando os protagonistas conhecem Seu Shamir: “Era um senhor de pele bem clara, sobrancelhas grossas e nariz curvado. Ele usava uma camisa bem engomada e um quipá”, como um verdadeiro judeu, aponta-se na narração. Josefa e Toninho desconfiaram que ele estaria por trás dos acontecimentos e do *golem* de pedra (que é quando uma ou mais pedras que personificam uma figura humana ganham vida) e que estava aterrorizando a cidade. Os caçadores não esperavam que o pequeno Noam, filho de Shamir, havia pegado escondido do pai o pergaminho com a fórmula para criar *golens*, já que não tinha amigos e sofria *bullying* na escola. No entanto, a batalha para desmanchar o *golem* não foi fácil. Nossos protagonistas se

arriscaram, mas conseguiram reverter a situação, graças à ajuda de seu Shamir e seus conhecimentos de hebraico e *golens*.

No mundo da fantasia da obra, chupa-cabras se tornam extraterrestres e acabam sobrevoando o milharal de Dona do Carmo, alagoana humilde que viu um disco voador aterrizar em seu quintal, na cidade de Estrela de Alagoas/AL. A lenda do chupa-cabra é algo muito brasileiro, famosa não apenas nas cidades pequenas e do interior, mas em todos os cantos do país, como um ser que ataca os animais, nunca os seres humanos, para se alimentar de seu sangue. A caçada ao chupa-cabra requereu de Josefa e Toninho um disfarce em couro de cabra e glândula de bode esfregada pelo corpo. Ao fim, o ser enigmático é morto e a plantação de Dona do Carmo fica a salvo.

A lenda do lobisomem não poderia ficar de fora dos casos contados no livro, sobretudo quando “A presença de um lobisomem sempre se faz notar: os uivos, as marcas de garras nas portas, as vítimas desaparecidas, o sangue como única evidência do violento ataque” (Siviero, 2021, p. 179), e foi assim que Josefa e Toninho chegaram a Inhambupe/BA, em busca de respostas para mais uma caçada para eliminar o ser que afligia a comunidade. Apesar de o lobisomem conhecer tão bem Josefa, por ser maga e pertencente ao clã do sete-pele, não resistiu ao duelo traçado com os protagonistas, que não viram saída além de sacrificar o homem-animal para salvar as pessoas. Parte delas, inclusive, se escondiam dentro da igreja da cidade em busca de salvação divina.

No último capítulo do livro, dois personagens grandiosos se encontram em Samambaia/SE: Deus e o Diabo. Os motivos que os levaram à história não revelaremos aqui no texto, pois é o ponto máximo do desenrolar do enredo, mas, como se pode imaginar, eles estão em lados opostos e representam mundos distintos. Siviero (2021, p. 201-202) é perspicaz ao apresentar os personagens, estando Deus:

[...] com uma camisa branca de linho, gibão de couro, calças e botas. Seus cabelos eram escuros e grossos, seu corpo meio mirrado, nem alto, nem baixo, pele morena e queimada de sol. Uma figura comum, que passaria despercebida em qualquer lugar. Bem diferente da primeira vez que Josefa o conjurara, em que havia surgido como uma mulher negra de dois metros de altura, com tranças cor de rosa e vestida em um pijama quente com aparência de algodão doce.

Ao colocar Deus como uma figura comum ou mesmo feminina, a autora assume as múltiplas formas em que ele pode estar presente em nossa vida, muitas vezes podemos nem o perceber, como também aconteceu no outro “auto” e que será abordado na próxima seção do texto, que é o *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

Assim como Deus é apresentado, o Diabo também: “O tinho era o próprio estereótipo: corpo vermelho, queixo pontudo, chifres de bode” (Siviero, 2021, p. 204). Destaca-se que o encontro de Josefa com seu pai, o Diabo, não foi muito caloroso, pois a relação sempre havia sido distante, tanto que Josefa tinha se tornado uma caçadora não apenas de monstros e outras criaturas sobrenaturais, mas também de seres ligados ao seu pai, como seu meio-irmão Asmodeus.

O encontro de Deus e do Diabo é muito divertido, um dos pontos altos da obra, em que os personagens entram em uma disputa um tanto quanto diferente: um duelo de repentes (cantoria tipicamente nordestina baseada em versos improvisados na hora) sobre as questões sociais a partir de seus pontos de vista. O Diabo inicia a batalha pontuando o quanto o agreste é quente, seco, e a fome que assola parte da população, e indaga: “Teria Deus se esquecido dessa gente?”. Já Deus, em suas rimas, ressalta o poder de luta, a resistência dos nordestinos e a bondade no coração, em parte em função da religiosidade e da fé.

As marcas do Nordeste brasileiro também estão presentes na obra a partir de termos regionais utilizados pela autora. Há de se considerar a diversidade cultural entre os estados da região

e em um mesmo estado, como em paisagens litorâneas e/ou do interior, seja na Caatinga, no Cerrado ou na Mata Atlântica, por exemplo.

A regionalização da paisagem se faz presente na vegetação em termos como, por exemplo: “umburanas”, “ângicos”, “xiquexiques”, “caroás espinhosos”, “mandacarus” e “macambiras”, existentes no semiárido nordestino. Animais como calangos e curiós complementam os cenários de cada cidade em que Josefa e Toninho percorrem em suas caçadas em oito dos nove estados do Nordeste.

No âmbito alimentar, árvores frutíferas são citadas no livro, como seriguelas e umbuzeiros. Comidas como sarapatel e mungunzá doce permitem que os leitores mergulhem ainda mais na obra e na cultura nordestina, (re)conhecendo as diferenças dos estados e o que oferecem no campo cultural, como por meio da gastronomia típica.

Outros termos locais se destacam na obra de Siviero, contribuindo para que leitores se reconheçam na linguagem utilizada ou mesmo possam conhecer ou explorar novas expressões, tais como: “abestado”, “arre égua”, “arrochando”, “comer água”, “diacho”, “oxentê” e “peixeira”.

## **A Literatura como matéria-prima**

Quando observamos a construção de *O auto da maga Josefa*, percebemos o uso do vasto manancial de clássicos da Literatura como matéria-prima. O livro de Siviero evoca uma nuvem de referências a outras obras clássicas da Literatura brasileira ou universal. Uma dessas referências evidentes é o diálogo com o clássico *As mil e uma noites*, especificamente ao conto “Aladim e a lâmpada mágica”. Trata-se de um clássico levado aos cinemas por grandes estúdios de Hollywood que frequentemente é contado e recriado no Ocidente. Ao longo da história, esse clássico da Literatura ganhou diversas versões. Grande parte delas preserva elementos marcantes do tronco original da história.

Figura 4 – Sherazade, Shariar e Duniazade.



Fonte: Paul Emile Detouche (1794-1874).

Na versão traduzida por Mamede Mustafá Jarouche, a história começa a ser contada na 514ª noite. Na história que Sheherazade conta ao sultão Shariar e a sua irmãzinha Duniazade, Aladim é um adolescente que vivia em uma inespecífica cidade da China. O rapaz, filho de um “alfaiate pobre”, é descrito como “vagabundo e rebelde desde pequeno” (Livro das [...], 2012, p. 21). Após a morte do pai, a vida de Aladim muda ao conhecer um dervixe magrebino, descrito na narração como um bruxo plenamente hábil nas artes mágicas. O homem procura Aladim fazendo-se passar por irmão de seu pai, com o propósito de coagi-lo a encontrar uma lâmpada com um gênio dentro. Essa lâmpada está escondida em um tesouro guardado hermeticamente. Após excursionarem rumo aos confins da terra, o magrebino se zanga com Aladim e o tranca – com magia – embaixo da terra para que ele morra. É nesse instante que o jovem tem acesso ao gênio que realiza o primeiro dos seus três desejos:

Enquanto ele assim rogava a Deus, esfregando as mãos de angústia com a desgraça que lhe sucedera, casualmente a sua mão roçou o anel e eis que, de imediato, um escravo surgiu em pé diante dele dizendo: “Eis-me aqui às suas ordens; sou seu escravo, pois o anel do meu senhor está na sua mão”. Olhando bem, Aladim viu uma criatura enorme – semelhante a um dos gênios de nosso senhor Salomão – parada diante de si, visão essa tão amedrontadora que o aterrorizou; porém, ouvindo o escravo dizer-lhe: “Peça o que quiser; sou seu escravo, pois o anel do meu senhor está na sua mão”, aí sim recobrou o ânimo, lembrando-se das palavras que o magrebino dissera ao lhe entregar o anel, e felicíssimo encorajou-se para dizer-lhe: “Ó escravo do senhor do anel, quero que você me transporte à superfície”, e imediatamente, antes mesmo que terminasse de pronunciar, eis que a terra se fendeu e ele se viu diante da entrada do tesouro, do lado de fora, a céu aberto. Ao se ver em tal situação, recebendo em plena face a luz do dia e os raios do sol após três dias no escuro subterrâneo do tesouro, Aladim não pôde abrir os olhos logo, mas sim a pouco e pouco, ora abrindo-os, ora fechando-os, até que sua vista se fortaleceu, iluminou-se com a luz e os seus olhos se livraram do escuro (Livro das [...], 2012, p. 37-38).

Em *O auto da maga Josefa*, o intertexto com a história de Aladim se dá no capítulo 6, intitulado “A luz que me alumia”. Josefa e Toninho são chamados a um terreiro. O lugar estava mais movimentado que o normal, e o esforço coletivo era descrito como bastante forte, tudo no intuito de desfazer “uma mandinga”. Nesse episódio percebe-se uma forte presença de religiões de matrizes africanas, com todo o imaginário circundante a esse universo: entidades poderosas trabalhando para o bem, pessoas atormentadas por feitiços procurando o terreiro, cânticos em homenagem aos Orixás e pessoas de fé. Josefa e Toninho foram chamados por uma poderosa entidade, Pai Francisco. O preto-velho fez um discurso introdutório sobre a pobreza no sertão cearense e convocou Josefa e Toninho para averiguar o caso de uma cidade onde as pessoas estavam enriquecendo coletivamente e cada vez mais desaparecendo da lista de ingressantes no paraíso:

[...] tem um lugar que tá enriquecendo rápido demais. E não só isso, todo dia eu dou uma espiadinha na santa lista de quem vai pro paraíso, e a desse povo tá ficando curtinha, curtinha.

– E o que que tá condenando as almas? – Josefa perguntou, curiosa.

– É pacto com o Diabo?

O preto velho resmungou.

– Só pode ser coisa do sete-pele, mas nunca vi acontecer assim, aos baldes, tudo de uma vez. Algo muito estranho tá se passando por lá.

– É que lugar é esse, Pai Francisco?

– Quixadá.

Toninho acenou com a cabeça. Nunca recusaria uma missão dada por uma entidade tão importante. Mais que isso, sentia-se honrado por ter sido escolhido (Siviero, 2021, p. 119-120).

Josefa e Toninho então decidem viajar até Quixadá. Ao chegar lá, Toninho é designado para investigar mais de perto uma moradora chamada Leninha. O choque já começa quando o caçador chega na casa da investigada, pois fica estupefato com o luxo no qual vivia a jovem:

Toninho teve que segurar o queixo com as duas mãos, nunca havia visto uma casa como aquela. O piso era claro e liso, feito porcelana. [...] Havia lâmpadas nos lustres, no corredor e na sala. E até uma televisão, artigo raro, coisa que tinha chegado a pouco tempo naquelas bandas e que ele só tinha visto um par de vezes (Siviero, 2021, p. 126).

Toninho, apesar de ser menos astuto que Josefa, acaba conseguindo arrancar de Leninha a confissão de que havia feito seus pedidos ao gênio de uma lâmpada. Para surpresa de Toninho, Leninha entregou facilmente a lâmpada a ele:

[...] quando ela retornou, trazia nas mãos apenas uma bela lamparina. Era feita de bronze, em estilo clássico, daqueles que parecem um funil invertido com uma alça. Apesar da aparência antiga, reluzia como se fosse nova. – Essa lamparina é mágica, Toninho. Qualquer um que a possui tem direito a fazer três desejos (Siviero, 2021, p. 128-129).

Sem saber que o simples gesto de possuir a lamparina já implicava, dentro da crença que alimentava o gênio, um compromisso, Toninho ficou entre a cruz e a espada, praticamente obrigado a fazer também os três pedidos: “– Toninho, pelo amor de Deus. Eu te escolhi, se tu não fizer teus desejos e passar a lamparina para a frente, a corrente inteira se quebra. Meu marido se vai, meu dinheiro se perde. Minha mãe cai mortinha agora mesmo” (Siviero, 2021, p. 130).

Esse episódio expressa a forte natureza humana de Toninho, que, assim como as demais pessoas de Quixadá, viu uma imensidão de vantagens ao contratar os serviços do gênio. Os três pedidos de Toninho demonstram a percepção que o personagem tem em relação ao coletivo. Dos três pedidos, dois visavam melhorar a vida das pessoas: que se acabasse a seca no Nordeste e que demônios e seres sobrenaturais não pudessem mais fazer mal às pessoas. Já o último desejo do caçador se destinou a si próprio: reencontrar seu irmão Agostinho. Ao firmar o acordo com o gênio, evidentemente Toninho rompeu com o acordo tácito firmado com Josefa: expurgarem o mal da face da Terra. Para encobrir a escolha que fez, mentiu para ela sobre a natureza da lâmpada. Astuta, a maga prontamente descobriu a mentira e enganou o caçador para poder expurgar definitivamente o gênio da lâmpada. Fazendo-o crer que também usaria seus três desejos por direito, a maga surpreende:

– Eu não desejo nada.

E soprou a chama azulada.

Toninho sentiu o corpo gelar. Não sabia o que aquilo significava. A lamparina brilhou intensamente e Josefa a jogou no chão. Do pávio, uma nova chama começou a surgir. Cresceu até o teto e tomou forma.

A pele da criatura era do mesmo azul da chama, o que dava uma aparência doentia ao ser. Seus olhos eram leitosos como os de um cão cego, seu queixo, pontiagudo, e no lugar do nariz havia apenas duas fendas.

O caçador fez força para segurar o baião de dois no estômago. O gênio sibilou, furioso, na direção de Josefa.

– Volte pro limbo, verme!

A criatura pegou fogo e, da mesma forma que surgiu, desapareceu (Siviero, 2021, p. 135).

O gênio de *O auto da maga Josefa* é fisicamente azul, como na acepção popular que se atribui a esse tipo de personagem. No entanto, a natureza do personagem é maléfica, uma vez que, no contexto da história, pedir coisas a ele automaticamente implica abrir mão da felicidade. Isso se pode perceber no diálogo de Toninho com Leninha e na percepção que os personagens têm de outros moradores da cidade.

Nesse aspecto, em nível de personalidade, o gênio de *O auto da maga Josefa* dialoga também com outros personagens do tipo presentes na história da Literatura universal, como o demônio que dá título à novela *O demônio da garrafa*, de Robert Louis Stevenson, ou até mesmo a famigerada mão do conto *A mão do macaco*, de W. W. Jacobs. Nessas histórias, desejos instantâneos dão vazão a vidas que se esvaziam no curso de suas próprias existências.

Se no capítulo “A luz que me alumia” pode-se perceber uma alusão direta ao clássico conto de Aladim contado pela não menos ficcional Sheherazade, ao longo de todo o livro outros intertextos ficam evidentes aos leitores. Dois deles se percebem até mesmo nas camadas mais evidentes do texto de Siviero: a relação com *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, e *O auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

Em relação a *Dom Quixote*, as correlações são diversas. A começar pelo tipo de estrutura narrativa: 1) dois personagens (que à primeira vista são a antítese um do outro) decidem sair pelo mundo para resolver os problemas da humanidade, percorrendo um itinerário de cidades e vilarejos reais; 2) cada capítulo constitui uma aventura, com começo, meio e fim;<sup>8</sup> 3) o aspecto cômico é a variável mais constante da obra; 4) os personagens principais começam a se complementar ao longo da obra e terminam completamente influenciados um pelo outro

<sup>8</sup> Em *Dom Quixote* alguns capítulos continuam uma história já iniciada anteriormente.

ao término da narrativa;<sup>9</sup> 5) apesar da comicidade, ambas as obras tratam de modo cômico questões de natureza humana que geram conflitos no coletivo.

Em relação ao primeiro aspecto, Toninho é arquetipicamente um personagem muito próximo do que significa Sancho Pança na narrativa de Dom Quixote: possui uma personalidade mais compassiva; é o fiel escudeiro de outro personagem com características alfa e poder de mando (Josefa); acredita fielmente nas coisas em que o parceiro mais esclarecido diz (em diversos momentos Josefa engana Toninho para obter o resultado almejado em determinada empreitada); por ser menos esclarecido e preparado para a vida (Toninho é um jovem, enquanto se estima que Josefa tenha 600 anos), possui uma inclinação maior para colocar a dupla em situações de risco. Além disso, Toninho cavalga uma mula chamada Vêia, enquanto Sancho cavalga um burro.

Relativo a Josefa, a personagem expressa, à sua maneira, a personalidade forte que também se pode encontrar em Alonso Quijano. Enquanto Quijano é visto como um sujeito que perdeu a razão, Josefa – por se constituir como um ser muito antigo – possui muita clareza e discernimento na resolução das situações que se apresentam. Além disso, enquanto Dom Quixote se desloca em um cavalo (símbolo de poder e domínio nas novelas de cavalaria), Josefa se desloca em um galho de cajueiro<sup>10</sup>, voando pelos ares como uma bruxa.

---

<sup>9</sup> Relativo a Dom Quixote, Maria José Rodríguez Mosquera (2017, p. 21), em ensaio intitulado “El Quijote en imágenes: Adaptaciones cinematográficas y televisivas”, afirma que “La creación de dos personajes a priori tan antagonistas y que se van complementando y encajando de tal manera que uno se «sanchifica» y el otro se «quijotiza», porque don Quijote no sería el mismo sin Sancho Panza”.

<sup>10</sup> Em dada passagem, a narradora descreve o meio de transporte de Josefa: “[...] um galho de cajueiro, com galhos finos na ponta, folhas verdes e dois cajus pendurados, ainda amarelo” (Siviero, 2021, p. 41).



Figura 5 – *Dom Quixote de la Mancha* pelo olhar do francês Gustave Doré.  
Fonte: Gustave Doré, 1896.

Cada capítulo constitui a estadia da dupla em um lugar facilmente localizável no plano real. Esse é outro aspecto que permite um cotejo entre *Dom Quixote de la Mancha* e *O auto da maga Josefa*. Na rota de Dom Quixote, por exemplo, é possível identificar aproximadamente 148 localidades dispostas ao longo de dois mil quilômetros. Ainda hoje lugares como Toledo, Campo de Criptana, Villanueva de los Infantes, Campo de Calatrava, Albacete, Almagro e Campos de Montiel recebem turistas todos os anos e são oficialmente reconhecidos como partes da rota de Dom Quixote e Sancho Pança.

Em *O auto da maga Josefa* não são poucos os lugares por onde os personagens passam. São visitadas localidades dispostas em oito estados brasileiros localizados no Nordeste do país, conforme apresentamos no Quadro 1:

Quadro 1 – Localidades visitadas por Josefa e Toninho.<sup>11</sup>

Lugares (todos reais)	Capítulo	Personagem	Estado
Venturosa e Riacho das Almas	1	Asmodeus	PE
Livramento	2	Vampira	PB
Caicó	3	Coronel Marcondes	RN
Orós	4	Sereia	CE

<sup>11</sup> Disposição de páginas de acordo com a edição de 2021, da editora Gutemberg.

Lugares (todos reais)	Capítulo	Personagem	Estado
Bom Jesus	5	Dragão	PI
Quixadá	6	Gênio da lâmpada	CE
Araruna	7	<i>Golem</i>	PB
Estrela de Alagoas	8	Chupa-cabra	AL
Inhambupe	9	Lobisomem	BA
Samambaia	10	Deus e Diabo	SE

Fonte: elaborado pelos autores, em 2023.

Na Figura 6 (a seguir) é possível ter uma noção da distância percorrida pelos personagens ao longo da aventura. São aproximadamente quatro mil quilômetros de estrada, em localidades pouco ou completamente desconhecidas fora do Nordeste. Quando observamos a diversidade de lugares percorridos por Josefa e Toninho, podemos perceber de forma pictórica a aura para a qual o leitor é catapultado logo ao abrir as primeiras páginas da narrativa.

Figura 6 – Itinerário de viagem de Josefa e Toninho.



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir do Google Maps, em 2023.

Considerando a questão do intertexto, é impossível não mencionar a exitosa peça teatral *Auto da compadecida*, de Ariano Suassuna. Um leitor atento claramente pode perceber a homenagem que Paola Siviero presta a Suassuna ao narrar sua história e criar seus personagens, todos eles tipos muito característicos do meio em que habitam, tal como na peça de Suassuna. Aqui, mais uma vez a dualidade: na peça de Suassuna os protagonistas são João Grilo e Chicó. O primeiro, um malandro esperto. Já o segundo, um covarde que vive contando mentiras para se safar de problemas. Os dois amigos são pobres e vivem de pequenos golpes e trapaças para sobreviver. Na Literatura nacional, eles se configuram como uma espécie de pícaros<sup>12</sup> feitos à moda brasileira.

Em linhas gerais, a peça aborda temas como a hipocrisia da igreja, a justiça precária, a exploração dos mais pobres e a força das crenças populares. Tem um grande apelo ao humor e é ambientada em Taperoá, na Paraíba. A obra de Siviero e a peça de Suassuna compartilham diversos elementos, a saber: 1) o bem e o mal, mesmo que delineados em uma visão polarizada dos extremos, são apresentados como facetas distintas de uma mesma entidade singular; 2) tanto Josefa e Toninho como João Grilo e Chicó são frutos do meio em que vivem, e é graças a esse meio que eles possuem todas as credenciais para superar as adversidades que se apresentam; 3) Deus e o Diabo, além de viverem às turras, se mostram como duas forças que só existem em função dos seres humanos; 4) em ambas as histórias, Deus se disfarça de homem comum, seja para testar a bondade das pessoas, seja para não ser percebido; 5) o último ato da peça de Suassuna e o último capítulo da obra de Siviero levam o leitor a um *clímax* por intermédio de um mesmo elemento: Deus, o Diabo, e o julgamento dos – ou por parte dos – seres humanos.

---

<sup>12</sup> Sugerimos a leitura da obra *Qué es la novela picaresca*, de Alonso Zamora Vicente. É possível acessar o texto online, disponível em: [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/qu-es-la-novela-picaresca-0/html/ff70f412-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_3.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/qu-es-la-novela-picaresca-0/html/ff70f412-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.html).

Considerando todos esses elementos de intersecção com obras consagradas, pode-se dizer que o campo possível de referências de *O auto da maga Josefa* é bastante vasto, podendo cada leitor identificar uma ou diversas influências das Literaturas do Ocidente e do Oriente. Os apontamentos aqui sublinhados constituem uma parte das leituras que outros leitores poderão vir a fazer, dada a inegável riqueza da obra escrita por Paola Siviero.

## Considerações finais

A Literatura universal é um vasto território no qual desfilam personagens de todos os tipos e nos cenários mais improváveis possíveis. Como em um grande catálogo em permanente construção, os autores apresentam aos leitores histórias que desafiam a imaginação e, muitas vezes, encantam sucessivas gerações de leitores. O cânone, seja ele nacional ou ocidental, é um horizonte fixo o qual os bons autores jamais deixam de fitar.

Quando observamos *O auto da maga Josefa* no campo literário brasileiro, podemos perceber atributos que nos permitem efetuar as seguintes considerações.

1) Mais que formar leitores, o livro reúne as credenciais para conquistar leitores experientes: o cosmos da maga e de Toninho é riquíssimo no quesito cultura popular. Se por um lado todos os elementos do livro convergem para uma leitura prazerosa (o que em um primeiro momento pode ser uma isca para novos leitores), por outro o observador mais hábil pode perceber um árduo trabalho de pesquisa empreendido pela autora. São referências a um universo histórico e geográfico plenamente localizáveis no mundo real. Mais que isso, ao trazer para as páginas da Literatura a cor local do sertão nordestino conjugada a seres da mitologia nacional e/ou universais, é demonstrada destreza no trato narrativo. A narração, o encadeamento entre os capítulos, a linguagem e as específicas técnicas narrativas são

elementos que colaboram para que se conforme uma percepção de êxito no todo da obra.

2) O intertexto e a (não) angústia da influência: se outrora no campo literário a influência dos precursores gerava uma angústia nos escritores, o que se percebe na obra inaugural de Paola Siviero e exatamente o contrário, há no livro um aproveitamento máximo do cânone literário. Os leitores mais experientes poderão perceber relações com infinitas obras da Literatura brasileira e universal, sem propriamente isso constituir uma imitação ou qualquer tentativa de reprodução. Há, sim, sucessivas homenagens aos que vieram antes, e isso é possível perceber em praticamente todos os capítulos da obra. Um exemplo magistral de intertexto, hibridismo e *mashup* literário.

3) A cultura popular é um uma condição *sine qua non* para a configuração da obra: não há como pensar em *O auto da maga Josefa* sem todos os elementos das culturas populares presentes na obra. Nesse aspecto, é importante referenciar a riqueza da pesquisa relativa ao vocabulário nordestino e às nuances próprias do sertão. Tudo isso se percebe a partir da verossimilhança de cada um dos personagens, expressa em diálogos, situações que se apresentam e histórias que eles representam. Além do texto, a xilogravura e a arte em cordel (elementos integrantes do projeto gráfico do livro) corroboram o esforço em mimetizar aspectos próprios do Nordeste do país.

4) O livro remonta à década de 1960 e mimetiza aspectos históricos e sociais daquele período: não são poucas as passagens nas quais os leitores poderão fazer inferências à realidade da época na qual o livro é ambientado. Essa ambientação se percebe por meio da descrição que se faz a respeito do mundo tangível aos personagens, como o fato, por exemplo, de um dos personagens jamais ter visto uma televisão na vida.

5) A obra se coaduna a valores contemporâneos e pode acrescentar reflexões importantes às novas gerações de leito-

res: apesar de se passar em uma região do Brasil da década de 1960, trata prioritariamente de questões humanas atemporais e universais, como as relações sociais, o trabalho em prol do bem comum e a relação de parceria/amizade a serviço de uma causa nobre. São aspectos de mimese e verossimilhança que fazem com que a questão do tempo e do espaço se tornem secundárias diante da grandeza das relações humanas representadas pela Literatura.

Nesse cenário, com características que extrapolam as barreiras da *fantasy fiction* e brincam com os limites teóricos do gênero, Paola Siviero entrega uma obra honesta cujo objetivo principal é entreter e encantar. O livro, seja na mão de um bom mediador de leitura ou no horizonte visual de um desavisado buscador solitário, é capaz de fomentar a cultura popular nacional e provar – conforme anunciou a autora no prefácio da segunda edição da obra – que no universo da Literatura absolutamente tudo é possível.

## Referências

AUTO DE los Reyes Magos. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/auto-de-los-reyes-magos--0/>. Acesso em: 03 ago. 2023.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro. *La vida es sueño*. 18. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1997. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-vida-es-sueno--0/html/>. Acesso em: 3 ago. 2023.

CERVANTES, Miguel de. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Cátedra, 2005.

DORÉ, Gustave. *Doré's Illustrations for Don Quixote*. Mineolo: Dover Publications, 1982.

ECO, Umberto. *Sobre a Literatura: Ensaios*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FRAZER, Sir James. *O ramo de ouro*. Versão ilustrada. Zahar Editores, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura Infantil brasileira: uma nova/outra história*. Curitiba: PUCPRESS, 2017.

LIVRO das mil e uma noites: ramo egípcio + Aladim & Ali Babá. Traduzido do árabe por Mamede Mustafa Jarouche. São Paulo: Globo, 2012.

MOSQUERA, Maria José Rodríguez. El Quijote en imágenes: Adaptaciones cinematográficas y televisivas. *Trans Dossier*, n. 21, p. 19-34, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6290805.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SIVIERO, Paola. *O auto da maga Josefa*. São Paulo: Gutemberg, 2021.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da compadecida*. Rio de Janeiro: Agir, 1984.

STEVENSON, Robert Louis. *O clube do suicídio e outras histórias*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VICENTE, Gil. *Auto da barca do inferno*. Porto Alegre: L&PM, 2005.

VICENTE, Gil. *Auto da Índia*. Porto: Porto Editora, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a Literatura Infantil brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

# O tecer feminino na Literatura: Penélope e a moça tecelã

*Michele Savaris  
Flávia Brocchetto Ramos*

Mãos e linhas  
tecem o bordado,  
enquanto a memória  
derrama as cores  
sobre o bastidor.  
Entre um ponto  
e outro,  
entre um nó  
e seu avesso,  
o olhar caminha  
para trás e refaz  
o que foi vivido,  
sonhado, sentido  
e nunca se gasta  
(Roseana Murray)

## Introdução

**U**ma obra literária, a exemplo do bordado, vai sendo tecida cuidadosamente. E, no tecer artístico da Literatura, a obra que está sendo criada dialoga com outra(s) que a precedeu(ram), pois a “[...] Literatura nasce da Literatura; cada nova obra é uma continuação, por consentimento ou contestação, das obras anteriores, dos gêneros e temas já existentes” (Perrone-Moisés, 1990, p. 94). O leitor que transita pelas narrativas literárias, no ato de percorrer as linhas dos textos, é capaz de reconhecer o possível diálogo entre uma obra antiga e uma contemporânea. Ao estabelecer essa relação, o leitor tem a oportunidade de ressignificar a narrativa, atribuindo-lhe outros “sentidos que

ficariam na penumbra, caso se fizesse uma análise textual isolada” (Manesco, 2017, p. 23). Diante desse contexto, o presente estudo se propõe a aproximar *A moça tecelã*, da autora Marina Colasanti, à *Odisseia*, de Homero, no intuito de observar e discutir pontos de diálogo entre as duas obras a partir do conceito de intertextualidade. A distância temporal entre as escrituras não apaga os temas, os personagens e as suas ações, pelo contrário, propagam-nos, fazendo-os renascer de acordo com a cultura do “novo tempo”. Trata-se de estudo situado no campo da Literatura para crianças e jovens (embora *Odisseia* não seja classificada como obra infantojuvenil). Nos dois textos temos a manifestação do discurso do autor, ser social, que se dá pela criação de cenas em que cede a voz ora ao narrador, ora a personagens.

*Odisseia*, poema épico escrito por volta do século VIII a. C. pelo autor grego Homero, narra o retorno de Ulisses para casa após o fim da guerra de Troia, e a vitória desse herói conhecido e admirado pelas suas estratégias provenientes do seu fluente discurso em vez da violência. A história contempla deuses gregos e diversos outros aspectos da Grécia Antiga.

*Odisseia* inspirou muitos escritores e diversos episódios da obra são mencionados, representados e ressignificados até hoje. Dividida em 24 cantos e composta de doze mil versos, o fragmento do poema que nos interessa para o presente estudo se estende do canto XVII ao XXIII. Nesse intervalo narrativo, temos uma das imagens mais emblemáticas da obra, quando Penélope, esposa de Ulisses, após anos de espera pelo retorno do marido, que havia saído para a guerra, põe-se a tecer durante o dia e desfaz todo o trabalho à noite. Penélope havia ficado responsável por governar a ilha de Ítaca e criar o filho Telêmaco quando Ulisses partiu. No entanto, a demora do esposo fez com que determinassem que ela estava viúva e, portanto, deveria casar-se novamente. Para manter-se fiel a Ulisses, Penélope, a quem não faltavam pretendentes, encontrou uma forma de

preteri-los: comunicou a todos que, antes, teceria uma mortalha para cobrir o caixão do sogro e prometeu se decidir em relação ao novo casamento quando terminasse a peça. O ato de tecer e destecer de Penélope se alinha à passagem do tempo e lhe garante a espera por Ulisses, pois, enquanto o tecido não estivesse terminado, não tomaria decisões (Homero, 2013).

Muitas são as escritas inspiradas na *Odisseia*. Aqui, atemo-nos a um conto cujo narrador em terceira pessoa nos apresenta como protagonista uma moça que assume também o ofício de tecer. No enredo em questão, o discurso do narrador elege “palavras capazes de influenciar na determinação do significado de cada personagem” (Volmer; Munhoz, 2022, p. 192). Ela é feliz com esse trabalho que inicia todas as manhãs, bem cedinho, mas, no decorrer do tempo, sente-se só. Passa a acreditar que um companheiro poderia ser a solução e decide tecer um marido. Ele, então, surge entre suas linhas e se materializa. O homem, que passa a integrar o espaço físico, ganha voz e posição. Não contente com aquilo que o rodeia, sugere que a esposa teça um palácio com todos os luxos. O trabalho da moça, que antes era sinônimo de prazer e alegria, pelo excesso, torna-se cansativo e ela decide, numa noite, “desmanchar o marido”. Os pontos vão se desfazendo até o homem desaparecer (Colasanti, 2004).

Diante disso, parece-nos evidente que *A moça tecelã* tenha se inspirado na epopeia de Homero. Embora muitas sejam as diferenças entre os dois enredos, o ato de tecer concentra em ambas as personagens uma estrutura semelhante. Esse modelo é sustentado pelo conceito da intertextualidade, apresentado a seguir.

## **Conceito de intertextualidade**

O termo “intertextualidade” ganhou visibilidade por meio dos estudos de Julia Kristeva a partir da década de 1960. Para ela, “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto

é absorção e transformação de um outro texto” (Kristeva, 2005, p. 68). Maria Zilda Ferreira Cury (20--), nessa linha, explica que a “[...] produção de um texto sempre implica a retomada de muitos outros e depende do olhar do leitor para que se criem e recriem significações, já que este último é corresponsável por sua construção”. Para o leitor se dar conta do diálogo entre textos, é necessário que conheça a fonte inspiradora, pois nesse ato o sentido é construído.

Assim, podemos dizer que o diálogo entre narrativas considera, pelo menos, dois aspectos: a) o texto anterior se estabelece como base por garantir algum grau de relevância, seja em relação ao tema, à linguagem, ao estilo ou a outro traço; b) o texto posterior, reconhecendo essa importância, mantém a essência do texto-base, mas aponta, quase sempre, para uma espécie de atualização, de acordo com os novos valores e o contexto cultural. *Chapeuzinho Amarelo* (1979), de Chico Buarque, *Chapeuzinho Vermelho* (2017), de Lola Moral, e *Os 33 porquinhos* (2012), de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, são alguns exemplos de obras infantis modernas que dialogam com contos de fadas dos séculos XVII e XVIII. As versões modernas das narrativas trazem impressos traços responsáveis por manifestar novos valores culturais pertencentes ao contexto em que foram elaboradas e, portanto, ressignificadas. Ao transitarmos entre uma obra e outra, por meio do diálogo que as conecta, observamos a ruptura de alguns laços e o fortalecimento de outros a partir dessa ressignificação. Para Carvalhal (2003, p. 75-76):

[...] na trama do que se perde e do que se recupera, na alternância de esquecimento e memória do que se lê [...] se organiza a continuidade literária, tal como ela se manifesta em cada texto. A intertextualidade, ao operacionalizar-se, possibilita que se recomponham os fios internos dessa vasta continuidade em seus prolongamentos e rupturas. [...] Tomada num sentido largo, a intertextualidade nos permite entender que ler um texto é usá-lo num espaço interdiscursivo e na relação de vários códigos, que são constituídos pelo “diálogo entre textos e leitura”.

Por um lado, as semelhanças aproximam e validam o diálogo entre os textos, colaborando para a operacionalização da intertextualidade. Por outro, suas diferenças viabilizam a oportunidade de uma nova forma de ler, refletir e contrastar as narrativas.

## **Pontos de diálogo entre *Odisseia* e *A moça tecelã***

O diálogo de alguns aspectos entre *Odisseia*, de Homero, e *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, é o alicerce da análise neste estudo. Em ambas as obras, temos o ato de tecer vinculado ao fazer feminino, que ganha mais destaque, pois, ao associar-se à figura do marido, modifica o contexto no qual a esposa/tecelã se encontra.

Em *Odisseia*, Penélope, a mulher sensata que aguarda o retorno do marido, vê-se diante de um problema após esperar, durante anos, que Ulisses retorne da guerra. Desde a partida do marido, foi incumbida de governar Ítaca. No entanto, para continuar administrando, necessitava casar-se. Dada a ausência do marido e diante da possibilidade de morte na guerra, sofreu pressão para juntar-se, contra sua vontade, a um novo homem. Diante dessa adversidade, Penélope fez do ofício a sua salvação:

[...]

Por isso não dou trela a forasteiros,  
a súplices, a arautos que fazem as vezes  
de demiurgos: sofre o coração pensando  
em Odisseu. Exigem núpcias, os engano  
com dolo. Um deus primeiro me inspirou a armar  
a tela enorme em casa e então tecer brocado  
de perimétrica amplitude e leve. Firme,  
lhes disse: “Jovens pretendentes, Odisseu  
morreu, mas esperai ansiando, embora as núpcias,  
que eu finalize o pano (não se perca ao vento  
o fio!), sudário de um herói – Laerte: a moira  
fatal a de colhê-lo um dia sem clemência.  
Nenhum aqueu pela cidade me censure  
de um ser afortunado jazer sem mortalha”.

E consegui dobrar os corações altivos.  
Mas o que entretecia na jornada, eu mesma  
durante a noite, à luz do archote, destecia.  
Três anos iludi os aqueus, os convenci,  
[...].  
(Homero, canto XIX, 2013, p. 326-327).

O ato de tecer representa uma forma de lidar com a passagem do tempo, tanto pela presença do fio, elemento essencial para simbolizar a extensão (linha cronológica), como pela produção, ou seja, se algo foi gerado, é resultado do tempo transcorrido. No entanto, desmanchar o que foi produzido não pressupõe retrocesso, a menos que tivéssemos a presença de elementos mágicos na história.

Em sua narrativa, situada na era moderna, Marina Colasanti cria uma protagonista que, a nosso ver, inspira-se em Penélope. Colasanti não dá nome a seus personagens no conto, mas os coloca em sintonia com os de Homero, por isso é possível estabelecermos as relações. O ato de tecer da moça, no conto, está diretamente ligado ao marido que ela decide urdir, ou seja, a presença do homem é resultado do seu desejo, da imaginação, e se materializa pelo entrelaçamento das linhas. Além disso, em *A moça tecelã*, fica claro que o ato de tecer ocorre no período diurno:

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava (Colasanti, 2004, p. 6).

Já o ato de “desfazer” o seu trabalho, quando já cansada de atender os caprichos do marido, sucede à noite:

Só esperou anoitecer. [...] Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os

jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela. A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas (Colasanti, 2004, p. 13, 15, 18).

A estrutura relativa à tecitura que avança sob a luz do dia e é desfeita quando a escuridão se instala aproxima-se daquele presente em Homero: “Mas o que entretencia na jornada, eu mesma / durante a noite, à luz do archote, destecia” (Homero, canto XIX, 2013, p. 326-327). Na alternância entre o dia e a noite, apoia-se o ato de tecer e destecer. O tempo cronológico avança, enquanto o simbólico, representado pelo tecido desmanchado, permanece estagnado.

Outro ponto em comum entre as protagonistas diz respeito ao poder que o ato de tecer lhes confere – nas mãos das personagens está a possibilidade do que fazer e como lidar em relação ao marido. Para Penélope, entrelaçar os fios e desmanchá-los possibilitou controlar as ações em relação ao tempo, ao prometer que só se casaria com outro homem após finalizar a mortalha que estava tecendo para cobrir o caixão de Laerte, pai de Ulisses. Esse domínio do tempo pode ser considerado um artifício, símbolo de poder. Também a protagonista de *A moça tecelã* converteu o ofício de desmanchar o tecido em estratégia para salvá-la da vida descontente que ela havia trazido para si. Ao perceber que poderia voltar atrás, sem demora resolveu a situação: “Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido” (Colasanti, 2004, p. 15)

A partir de relações como essas, afirmamos a presença da intertextualidade, pois vemos que um texto

[...] está inserido em outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva [...] dos interlocutores. Isto é, em se tratando de intertextualidade stricto sensu, é necessário que o texto remeta a outros ou fragmentos de textos efetivamente produzidos, com os quais estabelece algum tipo de relação (Koch; Bentes; Cavalcante, 2007, p. 17).

A *moça tecelã* se manifesta como intertexto, já que neste se reconhece a retomada da *Odisseia* por Marina Colasanti. A aproximação entre os dois textos também aponta pequenas diferenças que justificam, em certa medida, a distância temporal e cultural de mais de dois mil anos entre eles. O lugar social que as duas mulheres ocupam é distinto. Penélope, embora esteja na condição de governadora da ilha de Ítaca, na ausência de Ulisses, vê-se obrigada a aceitar as convenções da época em relação ao matrimônio. No entanto, em nome da fidelidade e do amor pelo marido, cria uma estratégia para burlar o acordo. A longa espera pelo retorno do esposo está ligada à habilidade de sustentar, enquanto for possível, o jogo representado pelo ato de tecer e destecer. Já a moça tecelã, do conto de Marina Colasanti, parece não faltar coisa alguma e, também, não depende de outros para que seus desejos se realizem. Ela mesma, no trançar dos fios, satisfaz as suas vontades, materializando-as por meio do tear. Enquanto mulher que tece, concentra nas mãos a força da ação. Contudo, ao “construir” o marido pelas linhas, outorga-lhe poder desproporcional que o levará a fazer exigências à mulher. Ao perceber que o casamento não a faz feliz, volta atrás, desmancha o esposo e retoma a sua vida.

O texto de Colasanti é escrito em um gênero e em uma época distintos daqueles de Homero, e isso faz com que alguns aspectos sejam atualizados. A figura de Penélope, por exemplo, descrita na epopeia, está atrelada às regras sociais e ao destino. Sua decisão de tecer é uma estratégia para tentar enganar esse destino. Já a protagonista do conto de Marina Colasanti parece ignorar o seu entorno e, ao perceber que o ato de tecer

está consumindo-a, toma a decisão de desmanchar o que tinha produzido, ressignificando sua relação com o homem que havia “construído” para ser seu esposo. Assim, a figura feminina de Colasanti, em *A moça tecelã*, representa, em alguma medida, a mulher que se associa ao homem por entender que pode lhe fazer bem, mas também se desfaz dele quando percebe os transtornos causados e o quanto ele invade sua individualidade.

A intertextualidade potencializa o enredo contemporâneo não apenas pelo diálogo atualizado que observamos entre obras de distintas épocas, mas porque, ao ler o conto, retornamos à obra anterior:

Pela intertextualidade, há expansão do texto, progressão trilhada na influência de obras anteriores, uma rede de correlações entre os textos capaz de revelar as marcas que atestam a presença do outro; é o resultado de um imbricamento de textos. Todo texto é constituído de sedimentações autorais diversas e não há como despi-lo dessas marcas que transparecem a presença do outro, pois todo texto está permeado de textos anteriores (Salzedas; Paccola, 2019, p. 1.032).

Esse movimento de ida e volta resultante do imbricamento dos textos e revelado pelas marcas que os conectam confere ao leitor espaço para a elaboração dos sentidos no ato da leitura.

No diálogo que se estabelece entre *A moça tecelã* e *Odisseia*, são considerados os principais aspectos que acompanham o texto narrativo de acordo com o público a que estão, aparentemente, destinados. A obra de Homero, escrita originalmente em versos, tem algumas versões que foram adaptadas, ao longo dos séculos, tanto no que diz respeito ao gênero quanto à linguagem. Nesse sentido, é comum encontrarmos, por exemplo, a *Odisseia* escrita em prosa, cuja estrutura textual se aproxima daquela das narrativas modernas. Agregamos a isso o fato de que diversas editoras publicaram versões em prosa voltadas para o público infantil ou juvenil. Autores como Adrian Mitchell, Leonardo Chianca, Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa, Ruth Rocha, entre outros, juntamente com os ilustradores, adaptaram ao público

infantil e juvenil essa narrativa tão antiga. Para este estudo, optamos por uma tradução da *Odisseia* ao português, em versos, para adultos, por se aproximar mais ao texto original. Já a versão escolhida do conto de Colasanti é ilustrada. A narrativa com ilustrações em nanquim feitas pela própria autora foi publicada anteriormente na obra *Doze reis e a moça no labirinto do vento*, em 1982. Em 2004, uma nova edição do conto, com ilustrações coloridas, confere à narrativa nova atmosfera.

Em *A moça tecelã*, na edição objeto de estudo, desde a capa até a quarta capa, observamos o entrelaçamento da palavra com a imagem. Os desenhos de Demóstenes Vargas serviram de base para que Ângela, Antônia Zulma, Marilu, Martha e Sávia Dumont bordassem a história escrita por Colasanti. O leitor percorre a narrativa alicerçado na palavra e nas imagens que remetem à presença dos bordados. Nesse enredo ilustrado, o tecido da tecelã-personagem se vê acompanhado pelas tecelãs-ilustradoras que constroem a narrativa pela trama dos fios coloridos.

Além dos bordados que parecem reais sobre as páginas, as cores colaboram para a configuração da história. Nas páginas iniciais, tons quentes e fortes como laranja, vermelho e marrom predominam e acompanham a história que mostra uma mulher independente, trabalhadora e realizada:

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias. Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado, de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lâ cor de leite que entremeava o tapete. E, à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer (Colasanti, 2004, p. 08).

Suas escolhas, no entanto, vão alterando o rumo de sua vida, e o tom das imagens se encarrega de acompanhar o novo ritmo: “E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua triste-

za lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo” (Colasanti, 2004, p. 13). Descontente com o marido que tecera, e por se sentir presa aos caprichos dele, os bordados que cobrem as páginas da narrativa, agora, refletem cores frias como o azul-claro e, em grande escala, o cinza. O cenário sem vida representa o modo como a tecelã passou a enxergar o seu entorno. Sem perder a chance de mudar novamente,

[d]esta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela (Colasanti, 2004, p. 15)

As ilustrações, outra vez, destacam-se por meio dos tons quentes e representam a retomada da liberdade pela moça tecelã: “Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte” (Colasanti, 2004, p. 18).

Na relação entre palavra e imagem, o diálogo textual se dá a partir dos sentidos que elaboramos pela representação dos bordados sobre as páginas do livro cujas linhas e cores acompanham o avanço da narrativa escrita. Essa camada interpretativa, sem dúvida, é oportunizada pela versão ilustrada e colorida de *A moça tecelã*.

Em suma, o ato de “contar histórias, paradoxalmente, é uma antiga e moderna forma de comunicação” (Ramos, 2010, p. 80). O contar vai se desdobrando, pois somos seres narrativos, e, quando o mote para contar são as inquietações humanas, as narrativas não envelhecem. Pelo contrário, vão encontrando outras roupagens para conversar com os leitores em diferentes

tempos e espaços. As narrativas por meio de propostas inovadoras vão sendo atualizadas pelos contadores, como apresentamos neste estudo.

## Considerações finais

O conto *A moça tecelã* dialoga com o texto clássico *Odisseia*, fazendo um movimento em direção ao passado e, no mesmo ritmo, dialogando com o presente. O movimento dos fios narrativos que se entrelaçam, no vai e vem das palavras, tecem novos bordados cujas cores e formas são capazes de contar e atualizar histórias por meio da Literatura. Em *Odisseia*, Homero desenhou Penélope como uma mulher atrelada ao mundo masculino que, por convenção, deveria seguir as determinações vindas desse contexto. Já no texto de Marina Colasanti, a protagonista é elaborada sob um viés mais moderno, ou seja, associar-se ao mundo masculino é uma opção que permite voltar atrás sempre que necessário para desfazer os laços. Tal construção representa, sem dúvidas, o discurso da autora frente ao feminino e ao espaço que esse tema tem ocupado na sociedade moderna.

Ainda do ponto de vista do diálogo entre as narrativas, não podemos negar que o alicerce de *Odisseia* é tomado por Colasanti, atualizando, assim, a figura de Penélope. Diante do recurso da intertextualidade no campo literário, a originalidade das obras está, justamente, no ato de ressignificar, ou seja, tomar a roupagem de uma narrativa já existente e vesti-la sobre uma época posterior, de modo a possibilitar ao leitor a construção de novas interpretações. Quanto mais abundante for o conjunto de informações acerca dos textos ditos inspiradores, mais ampla será a produção de significados. O leitor que não conhece *Odisseia* e a atuação de Penélope, por exemplo, ao ler *A moça tecelã*, construirá sentidos restritos ao enredo. No entanto, ao dar-se conta de que essa protagonista foi construída com base em Penélope, realizará uma leitura extratextual, comparativa e interpretativa, com uma gama mais ampla de sentidos.

Por fim, vale ressaltar que a presença das ilustrações no conto *A moça tecelã* possibilitam ao leitor a construção de outros efeitos expressos nas cores e texturas representadas pelos bordados em conjunto com as palavras. Trata-se de uma articulação que demonstra complementaridade, já que as imagens, às vezes, vão além do que a palavra mostra. Todos esses elementos agregados colaboram para que tenhamos uma narrativa atualizada, em que o diálogo entre textos e leituras cria novas possibilidades interdiscursivas. Nesse contexto, *Odisseia* e *A moça tecelã* se tocam.

## Referências

- CARVALHAL, Tania Franco. *O próprio e o alheio: ensaios de Literatura comparada*. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2003.
- COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. Bordados de Ângela, Antônia Zulma, Marilu, Martha e Sávia Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. São Paulo: Global, 2004.
- CURY, Maria Zilda Ferreira. Intertextualidade. In: *Glossário CEALE*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 20---. Disponível em: Intertextualidade | Glossário Ceale (ufmg.br). Acesso em: 11 jan. 2023.
- HOMERO. *Odisseia*. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2013.
- KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.
- KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. 2. ed. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- MANESCO, Lara Maria Arrigoni. *Para além de Penélope: a tessitura mítica e intertextual em contos da Literatura brasileira*. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Teoria Literária e Literatura comparada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura comparada, intertexto e antropofagia. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores da escrivainha*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura Infantil: de ponto a ponto*. Curitiba: CRV, 2010.

ROMANO, Patrícia Aparecida; MEDEIROS, Juliana Pádua Silva. Urdidura literária: uma análise do livro “A moça tecelã”. *Revista Escrita*, Nilópolis, v. 12, n. 2, jul./dez. 2021

SALZEDAS, Nelyse A. Melro; PACCOLA, Rivaldo Alfredo. A moça tecelã: um texto instigante. *Estudos Linguísticos*, v. 48, n. 2, p. 1.030-1.043, jul. 2019.

VOLMER, Lovani; MUNHOZ, Estella. Os fios da narrativa e do discurso em A moça tecelã. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana*, v. 23, n. 1, p. 185-195, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/5866/7692>. Acesso em: 8 jan. 2023.

# Exercício para adestrar o vazio

Valdemir Klamt  
Luciane Todeschini Ferreira

“A imagem não vem depois do objeto, mas é contemporânea a ele”.

Tatiana Salem Levy, *A experiência do fora*.

 exercício do olhar não é fácil. Adentrar ilustrações buscando uma análise parece tarefa ainda mais complicada. Ainda mais quando surge como uma ação que também se apresenta como exercício de adestrar o vazio. Tarefa difícil, mas necessária.

Exercício significa movimento, e capricho supõe brio, esmero. De certa forma, provocados para adensar percepções, propomo-nos a refletir sobre dimensões visuais de imagens, considerando cor, texturas, traços, técnicas, espaço e estilo. Para tal exercício, trazemos para análise o livro *Vazio*, um álbum ilustrado, publicado em 2015, na Espanha, pela Barbara Fiore Editora. No Brasil, o livro foi publicado em 2017, pela Editora Moderna (selo editorial Salamandra), com tradução de Silvana Tavano.

O livro de Anna Llenas é um exercício de superação da perda e do preenchimento do vazio. Llenas (o sobrenome, em espanhol, tem o significado de cheia, completa), além de ilustradora, designer gráfica e diretora de arte, é a fundadora de um mundo de palavras que exploram o sentimento do vazio (o pensar que a nossa existência não tem fundamento).

Avisamos, de antemão, que o texto é exercício incompleto, assim como incompleto é sempre o nosso olhar e as possibilidades interpretativas, já que a cada olhar um outro mais e mais outro podem concorrer. Como expresso por Peirce (1995),

em um dos seus postulados da semiose, na trajetória estamos sempre no meio do caminho, ou, ainda, “do seu olho sou olhar” (Peirce, 1995, p. 74).

No ensaio *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*, a escritora Tatiana Salem Levy (2011) visita os três pensadores franceses que dão subtítulo à obra, para a compreensão da criação literária. Ao tentar responder ao questionamento “a palavra literária pode fundar um mundo?”, Levy (2011, p. 20) explica que o pensador Maurice Blanchot (1907-2003) acredita que a palavra literária funda seu próprio mundo, salientando que “é justamente em seu uso literário que a linguagem revela sua essência: o poder de criar, de fundar um mundo. Dessa forma, as palavras passam a ter uma finalidade em si mesmas, perdendo sua função designativa”. Ou seja, as situações, as sensações, as personagens são colocadas na nossa presença para que possamos senti-las, para que possamos viver a vida delas.

Na visão de Levy (2011, p. 28), Blanchot esclarece que “[...] o mundo criado pela Literatura – mundo este imaginário – não se constitui como um não mundo, mas como o *outro de todo mundo*”. Levy (2011, p. 67) ainda explica que:

O que marca a transição da Idade Clássica para a Modernidade é a ruptura com o modelo de representação. O fim do Classicismo coincide com o fim do reino do discurso representativo. O conhecimento clássico era profundamente realista, pois a linguagem funcionava como meio de conhecer as coisas. Acreditava-se que entre as palavras e coisas havia uma relação casual, ou seja, que as palavras existiam para representar as coisas. Na Modernidade, ao contrário, evidencia-se o fato de que as palavras não dizem as coisas, não as representam, nem as significam [...].

Ou seja, nas palavras de Levy (2011, p. 69), “A narrativa não relata senão a si própria” e, ainda, “A narrativa é, portanto, o próprio acontecimento daquilo que relata”. Neste sentido, a Literatura sempre pensa em si própria, e a resposta ao que é Literatura, segundo Levy (2011, p. 70), “[...] é o próprio gesto

de escrever, é a maneira de a linguagem chegar mais perto de suas fontes e de sua essência”.

No exercício incompleto proposto, partimos de dois pressupostos: a) há o mundo de fora, o cotidiano, mas há o mundo de dentro, o universo ficcional, as narrativas, a arte; e b) a arte da palavra e da ilustração que dão sentido à vida.

## O enredo da falta

Na obra literária *Vazio*, Júlia é uma menina que vive feliz com a família até o dia que há uma perda e ela sente um grande vazio. A personagem tentará de inúmeras maneiras preenchê-lo, mas não logrará êxito. Isso até descobrir que a solução está dentro dela.

Nas palavras da própria autora, disponibilizadas no sítio eletrônico da Barbara Fiore Editora (Club Peques Lectores, 20--):

[...] el libro trata un poco del sentimiento de vacío que pueden sentir las personas, de hecho, seguro que todos lo hemos sentido en algún momento de nuestra vida, con mayor o menor intensidad. Y ese sentimiento es debido a la pérdida de algún vínculo o relación importante en nuestra vida. Así que el libro va de las pérdidas, el sentimiento de vacío, que pasa cuando nos sentimos así, lo que estamos tentados a hacer o no hacer...

Qual é exatamente a perda da menina o texto não informa (a casa dela está fragmentada e não sabemos se a perda é de algo ou de alguém). Essa é uma primeira estratégia importante de autora: não informar o motivo do vazio, assim cada leitor ajusta a causa do vazio a uma vivência pessoal sua. O vazio é representado por um buraco no peito da menina que cresce, amplia-se, invade o mundo. Para que o buraco desapareça, a menina o enche, o cobre, o apaga, mas nada parece resolver.

Na sinopse, somos informados de que o livro é sobre resiliência, sobre a capacidade de enfrentarmos adversidades

e encontrarmos um sentido na vida. Ainda nela tem-se a informação de que o livro é para um público de todas as idades, não somente para crianças, embora haja indicativo de faixa etária: a partir dos sete anos. São 66 páginas de história em que a imagem do buraco (aquele vazio no peito da menina) só faz crescer. Não adianta comida, animal de estimação, novo amor, presentes, coisas materiais para preenchê-lo. Nada parece funcionar.

No entanto, cabe lembrar do teórico Peter Hunt (2010, p. 96), quando explica que “a Literatura Infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definida como crianças”. De posse da definição de Hunt, podemos pensar que o livro é riquíssimo em imagens (a colagem e o lápis de cor das ilustrações criam volume nas cenas), o texto é curto (e cuidadosamente redigido), as capas são de papel Paraná e com alta gramatura que dão ao livro robustez de manuseio, a edição é de muita qualidade, o conteúdo são as emoções, como identificá-las e manejá-las desde criança. Se é um livro para adultos, também o é para as crianças e para todos os públicos de todas as infâncias.

## **A técnica de ilustrar o buraco**

Quando o assunto são as técnicas de ilustração, a artista e escritora Anna Llenas opta pela técnica mista. Há, em *Vazio*, a combinação de um traço, de diferentes papéis resgados ou recortados, de cor, de tinta. Linden (2011, p. 37) explica que a técnica mista é importante a partir da virada do século XXI, quando, “A partir de então, várias imagens apresentam uma combinação de pintura, desenho e colagem. Trata-se de um fenômeno recente, que constitui uma das técnicas contemporâneas mais utilizadas (Wolf Erlbruch, Aurélia Grandin, Chiara Carrer)”.

Na obra de Llenas, o desenho é de traços simples de lápis de cor compondo geralmente o fundo da cena. Há, do mesmo modo, elementos na ilustração como a menina, os monstros, a banheira, o gato, o passarinho, o porco, o peixe, o coelho, o cachorro, a tartaruga que foram desenhados em papel à parte e, depois, recortados e adicionados à ilustração, mas deixando partes do papel original aparente (recorte sem precisão), simulando o possível corte com tesoura feita por uma criança que ainda não possui coordenação motora fina completamente desenvolvida.

Além de criar uma base de elementos desenhados diretamente com traços simples no papel e colagem de elementos recortados em papel, há os elementos compostos em papelão (desenhados, recortados, pintados) que conferem volume à ilustração (uma quase tridimensionalidade); esses objetos saltam aos olhos, como é o caso dos sorvetes, do celular, da televisão, das árvores, do pirulito, dos presentes (coloridos quase sempre em textura nervurada).

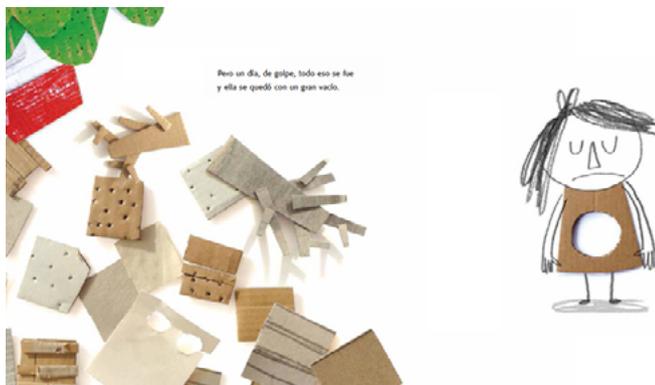
Outra característica é a colagem, de modo próprio. A ilustradora recorta pedaços de diferentes papéis (de embalagens, porque ficam aparentes as dobras, a cola que as fixou, as ranhuras), de fragmentos de textos de jornais ou livros (incorpora-os como se fossem de um palimpsesto várias vezes apagado e com indícios de escritas anteriores), de papéis manchados por líquidos (café, água, pelas intempéries climáticas), de papéis não nobres, e os compõe todos nas imagens do livro.

Também evidenciam-se as perfurações no papel com agulhas, pregos e instrumentos de incisão, criando-se uma espécie de cicatriz nos objetos representados (e na própria cena).

Além disso, há soluções particulares, como é o caso da cena da menina quando fica zonza, antes de desmaiar, que é representada por um vórtice (redemoinho, turbilhão) de tinta de cor preta diluída em água (aquarela ou guache, possivelmente).

Outro elemento sutil é o uso das sombras, como ocorre, por exemplo, na imagem três, de página dupla, na qual a casa, as árvores e o mundo são desestruturados. Ao fotografar os elementos, após a composição da ilustração, opta-se por uma luz que incide do canto superior direito, com iluminação que exagera as sombras, dando à imagem uma sensação de penumbra, de mistério, de quase assombro. Aqui cabe um parêntesis: depois de finalizadas as ilustrações, há um trabalho de fotografia e de pós-produção em editor de imagens que ressaltam ou aguçam determinados detalhes das ilustrações. Não se trata, portanto, apenas do uso da técnica mista, mas se adiciona o trabalho de pós-produção das imagens e da criação da sintonia com projeto gráfico cuidadosamente construído e alinhado às técnicas contemporâneas da linguagem audiovisual, como será demonstrado mais adiante no presente exercício de reflexão sobre a visualidade do livro ilustrado.

Figura 1 – Ilustração da cena 3 da obra *Vazio*, de Anna Llenas (página dupla).



Fonte: Llenas (2017).

Não podemos esquecer da materialidade do buraco da capa. Há um buraco de vinte e cinco milímetros de diâmetro na parte exterior do livro (e, com três milímetros de profundidade), na barriga da menina, feita por uma faca especial de corte, no

momento da impressão do livro. Linden (2011, p. 39) esclarece, nesse sentido, que “o aperfeiçoamento das técnicas de impressão contribui para uma ampliação das possibilidades”. Então, quando o leitor manuseia o livro, de pronto percebe o buraco físico, como uma janela arredondada aberta ao estômago de Júlia.

Por ora, cabe verificar que as duas contracapas (mais as falsas folhas de rosto) são em tonalidades da cor vermelha, pintadas, sobrepostas para criar a impressão de profundidade, em sequência da capa (e antecipando a contracapa), que possui uma coloração simulando o papelão (o invólucro, a embalagem, a cor da pele humana de muitas pessoas), e elas simulam um ser de sangue dentro do livro, um ser com buracos. Ou seja, ao abrir o livro você está dentro do corpo de Júlia, o corpo humano, feito de sangue venoso e arterial. Dentro do papelão estão as veias que irrigam o corpo e o próprio papel nervurado dá a entender que se trata de um corpo nervoso (ou, ao menos, um corpo nervurado). Trata-se de um buraco exposto na altura do estômago da protagonista, abertura materializada, que conversa com os próprios vazios também dos leitores.

A opção de simulação da capa como se fosse feita de papel ondulado, em ondas duplas (o papelão, como o conhecemos popularmente), e a utilização do papel nervurado ou ondulado em quase todas as ilustrações, remete ao título, ao conteúdo da narrativa, e explicita reforçando a existência de vazios, inclusive, na materialidade e na feitura do próprio livro. A arte é incompletude, também. A ilustração, o design, a escritura, ao menos, são incompletude porque sempre estão em trânsito, como propõe Eliane Debus (2018, p. 274): “Exercer o ofício de *design* de livros infantis implica promover a materialização de qualidades da linguagem literária”. Ou seja, tudo pode ser utilizado para auxiliar o leitor a compreender a estética, o pensamento e a cultura.

Há, ainda, o desenho das letras. A tipografia é muito clara e adequada para leitores iniciantes. Segundo Antunes (2013,

p. 177), “[...] o desenho das letras pode efetivamente auxiliar ou dificultar o processo de aprendizagem da iniciação à leitura. Também, o uso de fontes tipográficas não adequadas para crianças pode influenciar a sua motivação para a leitura (ou não desejo de continuar a leitura)”.

Por fim, depois que as palavras, a música e as cores começam a sair do corpo de Júlia, a partir do desenlace da narrativa, as cores ganham em intensidade, as ilustrações ficam mais coloridas e as próprias cenas são mais aproximadas do leitor. É como se a câmera estivesse mais próxima das cenas e a moldura da página do livro passasse a cortar partes da cena.

Anna Llenas possui grande preocupação plástica, com uso de diversos materiais, cores e traços intensos. Mas, sobretudo, a ilustradora mostra a textura do suporte que utiliza. Há diferentes camadas de imagens, sobreposições e efeitos de espessura. O seu trabalho estético cria empatia e trabalha as emoções do leitor (afetuosamente, de forma quase maternal).

## **A arte de enquadrar o vazio**

O enquadramento tem papel importante na narrativa, porque define não só o que se vê como também a maneira que o leitor perceberá o que está representado. A escolha de como a personagem e os elementos são dispostos em cada página auxilia a criar um raciocínio estético e narrativo. Sophie Van der Linden (2011, p. 75) explica que: “a noção de enquadramento surgiu com o cinema e acabou por designar a posição da moldura em relação à cena representada”.

No cinema, mas também nos livros para crianças, o enquadramento tem como elementos o plano, a altura do ângulo e o lado do ângulo. O plano é a distância entre quem observa e o objeto representado. A primeira cena do livro *Vazio* é um plano de ambientação (o plano aberto, *long shot*, no cinema); o olhar está afastado o suficiente da cena da cidade para que possamos observar uma parte significativa do cenário. A primeira cena

funciona como uma panorâmica para situar o espaço da ação. É uma cidade feita de casinhas, sem a presença de animais ou humanos. É um vazio de seres animados. O vazio de humanos na cidade. Nesse cenário, a ilustração é feita com cartão perfurado e pintado (papelão) e colagem. A ilustradora combina linhas, diferentes materiais e cores. Há predomínio dos desenhos. Os elementos da cidade apresentam as ranhuras deixadas pela cola no papel original (se de embalagens, de caixas, de restos de papel); os furos do perfurador de papel; os riscos e traços inacabados; há o espetado do alfinete, do prego, e o corte do estilete, da tesoura. Trata-se, portanto, de uma paisagem (uma cidade) que possui cortes, fendas, ranhuras.

Na cena seguinte, há um plano médio (*util shot*) no qual temos um movimento, a determinação de uma posição; na cena há ainda um espaço em volta da casa e da menina Júlia, mas o nosso olhar é canalizado para uma parte específica da cena anterior. E, nesse enquadramento, conhecemos a menina e a cor da casa, da menina e da vegetação. Importante frisar que a cena “um” e a “dois” são a mesma imagem. A segunda cena é apenas o recorte de uma área da cena anterior. Ou seja, a segunda cena funciona como uma explicação da cena de abertura do livro (da narrativa), mas com a inserção da personagem, a menina Júlia.

Figura 2 – Ilustração da cena 2 da obra *Vazio*, de Anna Llenas (página dupla).



Fonte: Llenas (2017).

Na terceira cena do livro, algo de ruim acontece para a protagonista, “E ela ficou só com um grande vazio” (Llenas, 2017, p. 8). Agora estamos diante de um plano fechado, observamos, assim, a expressão da menina e estamos próximos das partes desfragmentadas das casas e da natureza (alguma força destrói a harmonia das cenas anteriores). A casa, a árvore e a vida da menina sofrem um abalo, o que nos induz a crer que se trata de uma perda. Mas não se sabe o que Júlia perdeu: se um bicho de estimação, se a avó, se a casa.

A ilustradora, ao utilizar as técnicas da linguagem audiovisual, é muito perspicaz na construção da próxima cena. Ela usa a energia desagregadora da cena anterior e a irrupção da tristeza da menina para fazer o desenquadramento (um plano detalhe no qual se vê o grande buraco na barriga da menina). Quando o vazio se instala em Júlia, ela fica com “Um vazio enooooOooooorme” (Llenas, 2017, p. 12). Nessa cena de página dupla, a menina é cortada na altura dos ombros (não se sabe da sua expressão facial). Ou seja, a borda da moldura corta a personagem. Na produção de sentidos, o que significa esse corte?

Na sequência de quatro cenas (quatro páginas duplas), têm-se alterações no enquadramento: a ilustradora inicia com um plano aberto, para realizar um movimento de câmara para o plano médio até chegar ao plano fechado e apresentar o detalhe (que é cheio de sentidos), o buraco da barriga de Júlia (o vazio da menina).

Na maestria do contar pela ilustração, Llenas oferece uma pausa ao leitor, depois do evento inicial da narrativa. Há, pois, uma estratégia ao contar/ilustrar. Para tal, enumera o que acontece com e no buraco: um, dois, três (e aqui as imagens surgem “coladas” ao texto). Enumerar é para acalmar:

Figura 3 – Ilustração da cena 5 da obra *Vazio*, de Anna Llenas (página dupla).



Fonte: Llenas (2017).

1) “Por ali, o vento frio atravessava seu corpo” (Llenas, 2017, p. 13);

2) “Dali surgiam monstros” (Llenas, 2017, p. 14);

3) “O vazio sugava todas as coisas” (Llenas, 2017, p. 17).

As próximas duas páginas duplas (ou cenas) são o desfecho da atitude de Júlia em relação ao buraco. Então, saberemos que “Júlia fez de tudo para que o vazio desaparecesse, tentou preencher, tapar, apagar...” (Llenas, 2017, p. 18).

Figura 4 – Ilustração da cena 9 da obra *Vazio*, de Anna Llenas (página dupla).



Fonte: Llenas (2017).

Mas “[...] o vazio parecia crescer mais e mais” (Llenas, 2017, p. 21). Na cena, a altura do ângulo da câmera está em posição *plongée* (mergulho, em francês). A câmera está acima, voltada para baixo, e vê-se a personagem envolta em um redemoinho de giz branco e de giz de carvão. Ou seja, há um problema a ser resolvido. É preciso lembrar que enquadramento é o ponto de vista. Linden (2011, p. 75) salienta que “[...] um enquadramento *contra-plongée* será provavelmente interpretado como o da criança”, é o olhar da criança no livro. Então, o da posição em *plongée* é o olhar de um adulto, alguém que observa a cena a certa distância (aqui está a ilustradora observando a sua personagem, é o olhar da mãe que observa a filha mergulhada no seu conflito).

Quem prestou atenção em Júlia, até aqui, sabe que a menina não se deixará abater: “Então, certo dia, Júlia pensou em procurar uma tampa que fechasse aquele buraco” (Llenas, 2017, p. 23). Cabe notar que a protagonista compreende que o problema é de ordem física, há um buraco que precisa ser fechado. Então, uma tampa pode ser a solução. Mas há muitas tampas, de todos os tipos (a ilustração da página mostra celular, comida, roupas, televisão, bebidas), tampas boas (como animais de estimação), tampas que parecem boas (o sucesso), tampas de tapeação (doces), perigosas (presentes). São tantas tampas, mas elas não prestam ao seu ofício.

Figura 5 – Ilustração da cena 15 da obra *Vazio*, de Anna Llenas (página dupla).



Fonte: Llenas (2017).

A imagem de Júlia preenchendo o seu vazio se assemelha a um monturo, um montão de coisas repugnantes, como denota a própria expressão de desespero da personagem. A folha de papel Kraft está estrategicamente posicionada na página dupla no sentido de dar a impressão de ser uma montanha de lixo. A narrativa elucida a questão: “Por mais que procurasse, Júlia não encontrava a tampa certa” (Llenas, 2017, p. 32).

Depois do esforço de não conseguir a tampa certa, o livro faz um longo respiro, no meio do livro, exatamente. Trata-se uma página dupla sem ilustração; apenas a narrativa nos informa que “Então acabou desistindo” (Llenas, 2017, p. 35). Se estivéssemos assistindo a um longa-metragem, seria agora o momento em que algo precisa acontecer para o filme continuar; uma atitude da personagem é solicitada para continuar a sua jornada de herói.

A intensidade dos acontecimentos anteriores (a perda, a angústia, a incompletude) é grande, e a menina se sente zonzinha, perde o equilíbrio, cambaleia, desmaia e cai no chão. Depois da página central em branco (sem ilustração), há uma sequência de imagens em preto, branco e marrom (da cor do papelão). A

menina está triste e chora (chora silenciosamente, aos berros, chora em silêncio). Há uma catarse: ela chora, grita etc. antes de olhar para dentro. Ou seja, quando a protagonista desiste de tentar, o sentimento de tristeza a invade.

E assim, deitada e após o choro intenso, está pronta para algo novo (como o sol depois da chuvarada). A narradora do texto nos informa: “Neste silêncio, escutou uma voz que parecia vir do chão e dizia: ‘Pare de procurar por aí e olhe para dentro de você...’” (Llenas, 2017, p. 43). A resposta veio do interior da terra. Interessante é, também, que a resposta ao vazio é a voz. A palavra (a Literatura, a arte da palavra) é a resposta para o vazio. Essa atitude faz a menina descobrir que há dentro dela cor, melodia, mundos maravilhosos que a ajudam a superar a perda, recuperar a alegria e viver sem acessórios.

Figura 6 – Ilustração da cena 25 da obra *Vazio*, de Anna Llenas (página dupla).



Fonte: Llenas (2017).

No plano detalhe, a câmera enquadra uma parte de algo maior: uma mão, o olho, a boca. No caso de *Vazio*, enquadra-se o buraco da barriga da menina. A menina observa o seu vazio, na página à esquerda do livro. Na página à direita, vê-se o buraco ampliado e há um contraste com a imagem anterior: tem-se a impressão, inclusive, de que o buraco é tão grande que cabe toda

a menina dentro. Diferente da representação anterior, agora há cor nele (as tonalidades de azul).

E o que sai do buraco azul (do interior da menina) como ingredientes da cultura? Primeiro sai um pássaro (sim, sai uma pequena ave da barriga), acompanhado de:

a) “E dali começaram a sair palavras...” (Llenas, 2017, p. 49);

b) “... cores...” (Llenas, 2017, p. 50);

c) “... e sons” (Llenas, 2017, p. 53).

Figura 7 – Ilustração da cena 29 da obra *Vazio*, de Anna Llenas (página dupla).



Fonte: Llenas (2017).

Literatura, artes visuais, música? O que cura o nosso vazio é a arte. O que nos conecta com nós mesmos, com a terra e com os outros é a arte, porque possibilita:

a. “Surgiram mundos maravilhosos que ela nunca tinha imaginado” (Llenas, 2017, p. 54);

b. “Mundos mágicos” (Llenas, 2017, p. 57);

c. “[...] onde Júlia se sentia ligada a todas as coisas, como antes” (Llenas, 2017, p. 58).

A arte a deixa plena: “Era como estar em casa” (Llenas, 2017, p. 60).

Depois da jornada da heroína, ela sai fortalecida: “Feliz com a descoberta, ela foi se aproximando das outras pessoas de um jeito diferente” (Llenas, 2017, p. 62). Vazio todos têm, todos sentem, mas também há o gosto por algo, há a paixão que dá sentido à vida. O que há dentro de Júlia a religa à sua essência e a aproxima dos outros: “E percebeu que elas também tinham seus próprios mundos mágicos” (Llenas, 2017, p. 64). Na ilustração dessa página dupla, há dois papéis de desenho: o cachorro desenhou algo abstrato com aquarela e o homem (um artista) compôs uma imagem com volume exagerado de tinta. É a prova que faltava para afirmar que Anna Llenas responde que é a arte que preenche o vazio.

As pessoas viajam ao mundo da arte: “para onde viviam viajando e de onde traziam lindos presentes” (Llenas, 2017, p. 67). Importante notar que Júlia viaja de tartaruga até esse outro mundo (está implícito que a arte requer tempo, muitas vezes demora para a sua devida apreciação, a contemplação). As pessoas vivem os “mundos mágicos” da música, da culinária (a panela fumegando), da pescaria, do contato com a natureza, ad Literatura.

Figura 8 – Ilustração da cena 36 da obra *Vazio*, de Anna Llenas (página dupla).



Fonte: Llenas (2017).

Também é importante o convívio com as outras pessoas, “que compartilhavam com os amigos” (Llenas, 2017, p. 68). Estar bem consigo e com os outros. O vazio não é preenchido exclusivamente com o que somos, mas também pelo convívio com o outro. O convívio com os personagens de diferentes épocas, paisagens e pensamentos dos livros é uma forma eficaz de diminuir o nosso sentimento de incompletude. É isso que a autora nos diz.

Figura 9 – Ilustração da cena 37 da obra *Vazio*, de Anna Llenas (página dupla).



Fonte: Llenas (2017).

E chega-se ao ponto de finalizar o livro, não de fechá-lo, ainda. A nova forma de viver faz com que Júlia diminua o buraco: “Pouco a pouco, o vazio foi diminuindo...” (Llenas, 2017, p. 71). A perda de algo ou de alguém requer a busca em nosso interior, não de bens materiais. O que nos torna especiais está dentro de nós mesmos. O nosso interior contém as ferramentas para a felicidade, o fio que nos reconecta aos outros, e recuperamos o sentido de viver.



## Considerações finais

O trabalho ilustrativo concorre para a abertura de sentidos, as ilustrações são artesanias – ao mesmo tempo que conduzem leituras, abrem para outras possibilidades. A obra *Vazio* provoca o leitor, na viagem feita, a refletir sobre o quanto o mundo do cotidiano, o mundano, pode não suprir as necessidades do ser humano, sendo-lhe necessário preenchimento a partir de sua essência. A Literatura de Anna Llenas preenche o nosso vazio, a incompletude do leitor. Acredita-se que fica demonstrado que o mundo do cotidiano não supre as necessidades do ser humano, sendo-lhe necessária a matéria-prima da arte, das narrativas como a que Anna Llenas compôs com maestria. É a palavra literária que dá sentido à vida; a incompletude do leitor é preenchida com boas histórias.

A presente tentativa de escrita é um buraco que também não se fecha, com a devida e expressa autorização de Júlia, de Llenas e do leitor que habita em nós a cada momento de leitura realizado. Falta suprimir texto, falta agregar conceitos, falta refinar o pensamento, falta revisão; há faltas e falhas. No entanto, é nesse vazio que também se realiza o encontro.

## Referências

ANTUNES, Maria Fernandes. Topografia para a Infância. In: VIANA, F. L.; Ramos, R.; COQUET, E.; MARTINS, M. (Coords.). Atas do 9º Encontro Nacional (7º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração (pp. 163-179). Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2013.

CLUB PEQUES LECTORES. Vació, Anna Llenas. *Barbara Fiore Editora*, Granada, 20---. Disponível em: <https://www.barbarafioreeditora.com/prensa/resengnas/vacio-anna-llenas>. Acesso em: 14 mar. 2021.

DEBUS, Eliane; MENEGAZZI, Douglas. O Design da Literatura Infantil: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. *Calidoscópio*, Unisinos, v. 16, n. 2, p. 273-285, maio/ago. 2018.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e Literatura Infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LEVY, Tatiana Salem. *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

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

LLENAS, Anna. *Vazio*. Tradução de Silvana Tavano. São Paulo: Moderna, 2017.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

# A pessoa idosa e sua inserção na Literatura Infantil e Juvenil: uma breve análise da obra de Ninfa Parreiras

*Adriana Valéria da Silva Freitas  
Verônica Bohm  
Lovani Volmer*

## Introdução

A representação da pessoa idosa na Literatura Infantil é um tema de extrema importância. É fundamental apresentar às crianças personagens idosos nos livros infantis, a fim de estimular a intergeracionalidade e a imaginação quanto ao envelhecimento, às velhices e às pessoas idosas. Nesse sentido, Bohm, Marangoni e Ramos (2020) apontam que a sociedade tende a ganhar quando há respeito no convívio entre as gerações.

Estudo realizado sobre a análise de como a velhice é representada em duas obras infantis publicadas no Brasil em diferentes décadas afirma que, ao dar maior visibilidade ao idoso nas obras infantis ilustradas, reforça-se a importância de promover uma reflexão sobre a velhice, visto que ela é uma fase composta por um grupo de pessoas singulares, diversas, embora possam ter alguns aspectos semelhantes (Munhoz; Bohm, 2022). Isso pode ser compreendido, pois o envelhecimento é um processo universal que inicia desde o nascimento, compreendendo as diversas dimensões do indivíduo: biológicas, sociais, psicológicas, espirituais e culturais.

O Brasil, em 2025, será o sexto país com mais de 15% da população acima de 60 anos, não estando preparado para essa

rápida mudança na configuração populacional (Hees, 2016). Dessa maneira, faz-se necessária a construção de políticas públicas que colaborem para a melhoria da qualidade de vida das pessoas que envelhecem. Assim, a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou a Década do Envelhecimento Saudável (2021-2030) como uma iniciativa internacional que estimula que a longevidade seja acompanhada de qualidade de vida de forma sustentável. A Organização Mundial da Saúde reconhece a Década do Envelhecimento Saudável como uma oportunidade para alinhar as políticas globais, nacionais e locais com a pessoa idosa e para a pessoa idosa (WHO, 2020).

Dessa maneira, a Década do Envelhecimento Saudável também colabora para a quebra de estereótipos e estigmas que são construídos acerca da velhice. Compreendida como uma fase que as pessoas, em algum momento, vão vivenciar, é um fenômeno natural biológico que tem na perda das capacidades físicas o ponto central, iniciando por volta de 60 anos, com algumas variações, considerando o nível de desenvolvimento socioeconômico, o sexo, a cultura e outros fatores (Menegat; Nunes, 2022).

Diante do exposto, considerando o estudo de inserção da pessoa idosa na Literatura Infantil e Juvenil, este trabalho teve como objetivo analisar como se dá essa inserção em uma narrativa literária, discutindo o lugar ocupado por ela na obra.

## **Metodologia**

Trata-se de um estudo de análise teórico-crítica, de abordagem qualitativa, sobre a inserção da pessoa idosa em uma obra literária, realizado como atividade final da disciplina intitulada "Representação do Idoso na Literatura infanto-juvenil", presente no curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil: da Composição à Educação, ofertado pela Universidade de Caxias do Sul, cursada no ano de 2021.

A pesquisa qualitativa é, segundo Minayo (2014), como uma exploração de prática que não pode ser calculada, trabalhando, assim, com meios de significados, crenças, valores e atitudes. Pode também ser considerada como uma metodologia de caráter exploratório, com foco no subjetivo do objeto analisado, por meio do estudo das particularidades e experiências individuais ou em grupo do pesquisador e seus pesquisados (Rodrigues; Oliveira; Santos, 2021).

A primeira etapa do trabalho foi a seleção do livro de Literatura Infantil e Juvenil do acervo da pesquisadora, baseando-se nos seguintes critérios: ter as palavras velho, velhice ou idoso no título da obra ou na sinopse; ter descrito nos Dados Internacionais de Catalogação (CIP) que a obra está inserida na Literatura Infantil ou infantojuvenil; ter sido publicada a partir do ano de 2003, considerando o marco do Estatuto do Idoso que sinaliza a importância da inserção do tema sobre envelhecimento em todos os níveis de educação (Brasil, 2003). Foram excluídas dessa seleção obras que tivessem teor educativo, apesar de trazerem na narrativa personagens idosos.

A segunda etapa foi a análise da obra escolhida, que se baseou em alguns critérios descritos por Jardim (2001) para análise e seleção de textos de Literatura Infantil, como: os aspectos extrínsecos (faixa etária, ilustrações) e os aspectos intrínsecos (considerando se o texto está bem escrito, se a história é original, se prende a atenção do leitor, se está de acordo com a faixa etária a que se destina, se é capaz de despertar o imaginário, se suscita problemas e estimula o encontro de soluções para eles, qual o tipo de ideologia perpassa na obra contada e se é uma obra meramente didática ou moralista).

É fundamental pontuar que os aspectos éticos foram considerados segundo a lei dos direitos autorais 9.610/98, a partir do Capítulo IV, Art. 46 sobre não constituir ofensas aos direitos autorais, no inciso III, a citação de trechos da obra para

fins de estudos, indicando o nome do autor e a origem da obra (Brasil, 1998).

## **Resultados e discussão**

A obra estudada tem como título *A velha dos cocos*, da escritora Ninfa Parreiras, com ilustrações de Marcelo Ribeiro. Foi publicada pela Global Editora, tendo sua primeira edição no ano de 2006. Após uma primeira leitura foi possível identificar os critérios para análise e seleção de textos de Literatura Infantil, discutidos por Jardim (2001), que serão descritos abaixo como os aspectos extrínsecos e intrínsecos. Além disso, para a análise da inserção da personagem idosa no texto, consideraram-se as dimensões biológicas, sociais e psicológicas do envelhecimento.

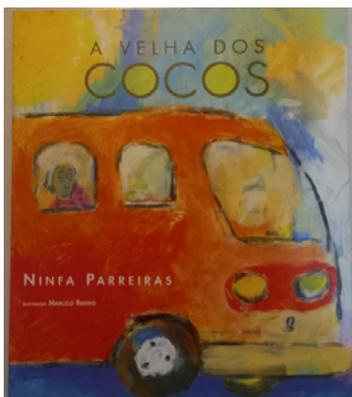
### **A inserção da personagem idosa frente aos aspectos extrínsecos presentes em textos de Literatura Infantil**

Sobre os aspectos extrínsecos referentes à faixa etária, o texto analisado não faz menção para qual/quais idade/s o livro está indicado. No entanto, os Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) informam ser um livro de Literatura infanto-juvenil. Para Jardim (2001), as obras literárias devem ser de interesse da criança, e para isso o/a professor/a precisa ter conhecimento sobre a função da Literatura Infantil na formação da criança.

Sendo assim, estar atento ao que crianças de faixas etárias diferentes requerem é fundamental. Como exemplo, pode-se citar que a estrutura do livro, no sentido de folhas mais resistentes e letras maiores, são alguns dos fatores que estimulam crianças menores. Diante disso, percebe-se que o livro estudado tem uma característica que condiz com crianças de faixa etária maior. Porém, a faixa etária é apenas um indicador, devendo ser considerados outros indicadores, como o interesse do leitor, as experiências individuais, entre outros (Jardim, 2001).

Em relação às ilustrações, é importante que não sejam mera descrição gráfica do texto, devendo estimular o raciocínio e a criatividade do leitor (Jardim, 2001). O livro escolhido tem ilustrações que estimulam a imaginação e não descrevem o enunciado verbal do texto. Pelo contrário, instiga o leitor a querer continuar lendo a obra. As cores são vibrantes e convidam, pela estética, à leitura da história, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Obra *A velha dos cocos*.



Fonte: Editora Global (2006).

Contudo, ao observar a personagem idosa a partir das ilustrações do livro estudado, percebe-se que sua inserção traz a imagem de uma mulher velha triste, com rugas de expressão, cabelos ralos e brancos, reproduzindo o que geralmente se imagina ser a aparência de uma pessoa idosa.

Figura 2 – Obra *A velha dos cocos*.



Fonte: Editora Global (2006).

Estudo realizado por Vaz (2017) analisando desenhos de pessoas idosas feitos por crianças com idades entre 06 e 10 anos corrobora com a percepção sobre a imagem com estereótipos sobre a velhice. A pesquisa observou que nos desenhos as pessoas idosas estão associadas a problemas de saúde, locomoção e incapacidades físicas. Em sua maioria, estão sozinhas e sem contexto específico.

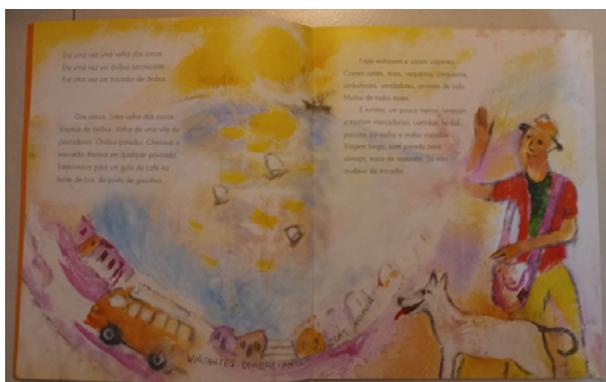
Para Jardim (2001), quando estereótipos e preconceitos aparecerem na Literatura, é possível estimular a discussão com as crianças, a fim de construir outras imagens, neste caso sobre a velhice. Essa discussão deve ser feita com a mediação da leitura, que é, segundo Volmer (2015, p. 41), “o processo que possibilita reelaborar sua realidade, recriando e significando os signos, a atividade e a consciência, levando-o a estabelecer relações sociointerativas”.

## A inserção da personagem idosa frente aos aspectos intrínsecos presentes em textos de Literatura Infantil

No tocante aos aspectos intrínsecos, percebe-se que a obra é bem escrita, original, e prende a atenção do leitor, pois logo no início do texto a escritora instiga a imaginação de qual história será contada, conforme demonstra Parreiras (2006, p. 4):

Era uma vez uma velha dos cocos  
Era uma vez um ônibus sacolejante  
Era uma vez um trocador de ônibus.

Figura 3 – Obra *A velha dos cocos*.



Fonte: Editora Global (2006).

O título da obra sugere que o foco da narrativa é sobre a velha dos cocos. Mas a leitura é interrogada sobre quem é o trocador de ônibus, de onde esse ônibus vem e para onde vai. Logo na sequência da obra vai emergindo a história, que se passa em um ônibus que leva muitos viajantes, entre eles a velha dos cocos. Ainda assim, o trocador, qual o papel dele na história? Essa é uma pergunta que somente no decorrer da leitura foi possível compreender.

A partir daí, a inserção da personagem idosa, descrita como uma velha na história, toma o foco principal. E a autora Ninfa Parreiras (2006, p. 06) descreve a velha com mais detalhes, conforme demonstra o trecho abaixo:

A velha levava o saco de cocos, a mala de roupas e as miudezas mais. Aproveitava o motor sacolejante para descansar pernas e braços secos enrugados pelos anos. Os poucos cabelos que lhe restavam misturavam-se ao colorido da poeira. Pensava nos filhos que não teve, nos parentes que se foram. Com o pensamento, ia arrumando a casa, resumida em três cômodos...

A representação da idosa no referido trecho parte de aspectos biológicos e psicológicos condizentes com uma velhice doente e sofrida. A velha é sozinha no mundo, e em sua memória essa situação de solidão a faz pensar, enquanto viaja, sobre sua condição social. De acordo com Moreno-Crespo, Moreno-Fernandez e Pedrero-García (2022), o processo de envelhecimento é cercado por uma série de crenças e estereótipos relacionados à falta de saúde física, à perda de processos cognitivos e funções vitais, à dependência, à incapacidade de enfrentar novos desafios, entre outros. Todas essas crenças e estereótipos que giram em torno do envelhecimento e, portanto, da figura da pessoa idosa geram um imaginário social que influencia negativamente a forma como esse coletivo é percebido.

No Brasil, a proporção de idosos que moram sozinhos é de 15,3%. O perfil sociodemográfico dessa população é, em sua grande maioria, do sexo feminino e com idade entre 60 e 75 anos (Negrini *et al.*, 2018). Esse fator pode ser explicado pela feminilização da velhice, visto que as mulheres buscam mais os serviços de saúde e o autocuidado, apresentando uma expectativa de vida de 5 a 7 anos a mais que os homens (Bezerra; Santos, 2020).

Nesse sentido, no livro *A velha dos cocos*, a idosa vende cocos para sobreviver. E chora a situação financeira, tendo que vender os cocos para ter possibilidades de fazer a manutenção

da casa. A história é contada por Ninfa Parreiras com sensibilidade e delicadeza, deixando o leitor imaginar quem é essa personagem idosa, sua vida e sua própria história, conforme ilustra a narrativa:

E o saco vazio da venda anterior? Já estaria seco com o sol na janela do quarto? Era nele que depositava esperanças para a próxima viagem e para os sonhos noturnos. Mas chovia em seus olhos. O outro cômodo, que servia de banheiro e despensa, estava com furos no teto. Inundava-se de emoção. Muito para limpar e arrumar. Fez contas de cabeça imaginando quanto ia ganhar com a venda dos cocos (Parreiras, 2006, p. 06).

O aspecto social da velhice é algo que emerge com a leitura da obra, requerendo um olhar cuidadoso sobre o problema da pobreza na velhice. No texto, essa é a situação-problema que surge, convidando o leitor para, mais uma vez, imaginar como os cocos e as roupas da personagem idosa sumiram, algo percebido quando ela chega a sua parada final, conforme descreve Parreiras (2006, p. 08): “Deu falta de sua bagagem. Será que o trocador a entregou a outro passageiro? Uma troca em parada anterior? Reclamou soluçando dos cocos que ia vender”.

Apesar de o trocador apresentar-lhes várias possibilidades de resolução do problema do sumiço dos cocos e da sua mala com as roupas, a personagem idosa repetia que queria seus cocos e suas roupas. Sem solução, a velha ficou chorando por mais essas perdas. O trocador seguiu viagem, o ônibus seguiu viagem. E a velha dos cocos continuou chorando a sua condição de vida, ano após ano.

## **Considerações finais**

O trabalho apresentado alcançou o objetivo traçado de analisar a inserção da personagem idosa na Literatura Infantil e Juvenil. Para tanto, considerou os critérios de análise e seleção de Literatura Infantil descritos como aspectos extrínsecos e intrínsecos. E ainda, de acordo com as dimensões do envelhe-

cimento, foi possível analisar a inserção da personagem idosa frente às questões biológicas, sociais e psicológicas.

Conclui-se que a obra suscita a imaginação e discute problemas e suas possíveis soluções, não sendo considerada de caráter moralista ou didático. No entanto, mostra apenas uma face da velhice, aquela que tem problemas sociais, com dificuldades financeiras, é solitária e sem família. Além disso, veem-se presentes na obra estereótipos de pessoa idosa enrugada, com cabelos brancos e rarefeitos.

Diante do exposto, recomenda-se que a obra seja lida, promovendo a possibilidade de pensar em outras velhices. Aquelas em que as pessoas idosas tenham um envelhecimento ativo, trabalhem, tenham saúde e vivam com mais qualidade de vida.

## Referências

BEZERRA, P. C. DE L.; SANTOS, E. M. A. DOS. Perfil sociodemográfico e situação de saúde de idosos acompanhados na Atenção Primária à Saúde em uma capital da Amazônia Ocidental. *Kairós-Gerontologia*, v. 23, n. 1, p. 19, 2020.

BOHM, Verônica; MARANGONI, Marli Cristina Tasca; RAMOS, Flávia Brocchetto. Moana: um olhar para as relações intergeracionais. *Aurora (PUCSP Online)*, v. 13, p. 68-82, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/39327>. Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 9610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 fev. 1998. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9610.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.610%2C%20DE%2019%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201998.&text=Alterar%2C%20atualiza%20e%20consolida%20a,autorais%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.,os%20que%20lhes%20s%C3%A3o%20conexos](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.610%2C%20DE%2019%20DE%20FEVEREIRO%20DE%201998.&text=Alterar%2C%20atualiza%20e%20consolida%20a,autorais%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.,os%20que%20lhes%20s%C3%A3o%20conexos). Acesso em: 03 dez. 2022.

BRASIL. Lei n.º 10.741, de 1 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.741.htm#:~:text=LEI%20No%2010.741%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20OUTUBRO%20DE%202003.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20%20](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm#:~:text=LEI%20No%2010.741%2C%20DE%201%C2%BA%20DE%20OUTUBRO%20DE%202003.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20%20)

Estatuto%20do%20Idoso%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsAncias.&text=Art.,a%2060%20(sessenta)%20anos. Acesso em: 03 dez. 2022.

HEES, C. A. *Fórmula 85/95 e a efetividade na prestação da aposentadoria por tempo de contribuição no RGPS diante da vedação de retrocesso e da transição demográfica*. 2016. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2016.

JARDIM, Mara Ferreira. Critérios para análise e seleção de textos de Literatura Infantil. In: SARAIVA, Juracy. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 75-79.

MENEGAT, Alzira Salete; NUNES, Fabio Pereira. O assentamento como lugar de chegada, de morada e da velhice. *Interações*, Campo Grande, v. 23, p. 299-312, 2022.

MINAYO, M. C. D. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucítec, 2014.

MORENO-CRESPO, Pilar; MORENO-FERNÁNDEZ, Olga; PEDRERO-GARCÍA, Encarnación. Estereótipos negativos para as pessoas idosas. Um estudo com professores em formação inicial. *Revista Electrónica Educare*, v. 26, n. 1, p. 342-361, 2022.

MUNHOZ, Estella Maria Bortoncello; BOHM, Verônica. A figura do idoso na Literatura Infantil: um comparativo entre as obras Guilherme Augusto Araújo Fernandes e Vó, para de fotografar! *UniLetras*, v. 44, p. 1-16, 2022.

NEGRINI, E. L. D. *et al.* Quem são e como vivem os idosos que moram sozinhos no Brasil. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.*, v. 21, n. 5, p. 542-550, 2018.

PARREIRAS, Ninfa. *A velha dos cocos*. São Paulo: Editora Global, 2006.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. *Revista Prisma*, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

VAZ, A. E. B. *Idadismo nas crianças: o que dizem os desenhos das crianças?* 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social da Saúde) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2017.

VOLMER, Lovani. *Mostrar? Esconder? Seduzir? O papel do narrador em obras do PNBE 2010*. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/967>. Acesso em: 03 dez. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Decade of healthy ageing: baseline report*. Geneva: World Health Organization, 2020.

# Representação do velho na Literatura Infantil: Dona Benta e a Avó Amarela

*Milena Aleknovic  
Verônica Bohm*

## Introdução

**E**m nossa sociedade atual, deparamo-nos com um novo contexto que necessita de um novo olhar e de uma nova abordagem. Com o crescimento da longevidade da vida, a população mundial passa a ter mais pessoas velhas inseridas na sociedade, diferentemente de anos atrás, quando poucas pessoas alcançavam os 60 anos ou mais. Dessa maneira, a sociedade como um todo precisa reformular-se e readaptar-se às novas demandas, oportunizando que se modifique a visão de velhice como fase da vida que não possui nada a agregar, vista com muitos preconceitos, buscando-se oportunizar e valorizar a presença dos velhos, garantindo-lhes políticas de envelhecimento ativo.

Todavia, antes de reformular o externo, precisamos interiormente quebrar os preconceitos que supervalorizam a juventude como fase de conquistas e aventuras e, em contrapartida, denotam a velhice como fase final e logo vista como um fardo para aqueles que a enfrentam, sendo considerados antiquados, conservadores e ultrapassados.

Essa mudança de perspectiva deve ser inserida e cultivada desde a infância, possibilitando que as crianças e os jovens vislumbrem os velhos como pessoas pertencentes à sociedade e atuantes nela, mesmo aqueles que já estão aposentados e não trabalham, considerando que eles ajudaram a construir o que

temos e possuem muitos conhecimentos para agregar em nossas vidas.

Partindo dessa busca por uma nova visão e ressignificação do ser velho, de se estar na velhice, uma abordagem que possibilita considerar o velho como pertencente e atuante na sociedade, a ser trabalhada com crianças e jovens, parte da representação do idoso na Literatura, oportunizando diálogos sobre os modos como as obras apresentam e representam o idoso e como as crianças e adolescentes enxergam e compreendem essa fase da vida, construindo juntamente com eles, por meio do recurso literário, uma nova concepção de velhice.

A presença do idoso na Literatura perpassa muitas obras. Aqui abordaremos a representação da personagem Dona Benta da obra de Monteiro Lobato (1920-1947), uma obra clássica, e a da Avó Amarela, de Júlia Medeiros (2019), obra atual com representação do idoso.

## **Dona Benta e a representação do idoso**

Monteiro Lobato encantou a todos com a série de 23 livros contando as aventuras fantásticas vivenciadas pelos moradores e visitantes do Sítio do Picapau Amarelo, que se tornou filme e série televisiva, dando maior popularidade para a obra. Dentre tantos personagens cativantes presentes na obra, iremos nos deter na representação idosa presente na avó das crianças: Dona Benta.

Dona Benta reside no Sítio do Picapau Amarelo com sua neta Lúcia, mais conhecida como Narizinho, e Tia Nastácia. Acompanhando as narrativas, temos também o neto Pedrinho, que passa as férias na casa da avó, a boneca Emília, o visconde de Sabugosa, personagens folclóricos, entre outros.

Dona Benta era a característica avó calma, doce, serena e contadora de histórias: “Dona Benta costumava receber livros novos, de ciências, de arte, de Literatura. Era o tipo de velhinha

novidadeira. Bem dizia o compadre Teodorico: ‘Dona Benta parece velha, mas não é, tem o espírito mais moço que o de jovens de vinte anos [...]’ (Lobato, 2018, p. 5).

Na narrativa das obras que compõem a série, notamos frequentemente a cena de Dona Benta contando histórias para os netos e outros personagens do sítio, encantando e cativando a todos com sua oralidade que busca estar ao alcance de todos, utilizando palavras e meios de auxiliar os ouvintes no processo de interpretação e compreensão da obra.

Nesta citação, com as palavras do personagem Teodorico, vislumbramos que ser velho era considerado algo ruim, pois ele enfatiza “parece velha, mas não é, tem espírito mais moço que o de jovens de vinte anos” (Lobato, 2018, p. 5). Notamos que a concepção de velhice presente na afirmação de Teodorico está atrelada a preconceitos: que ser velho influencia em ter um “espírito”, um modo de ser e viver pacato, frágil e de pouca influência na vida dos que os cercam, enaltecendo a fase da juventude, pois Dona Benta tem o espírito comparado ao dos jovens, o que demonstra a desvalorização da velhice e a supervalorização da juventude. Dona Benta era considerada o oposto do ser velho pacato, porque ela era atuante na vida dos netos e dos personagens do sítio, participava das suas aventuras, seja no ato de contar as histórias que levavam os personagens a viverem aventuras, seja participando delas, como quando viajou ao céu com os netos, fazendo-nos perceber que estar na fase da velhice não “enferruja” a pessoa nem a impossibilita de ser ativa e presente na sociedade.

A representação social do velho presente na obra demonstra como ele era visto pela sociedade da época: frágil, pacato, sem participação na sociedade. Todavia Dona Benta quebra com esses paradigmas, pois ela é forte, ativa e participativa no processo de subjetivação de todos os que estão ao seu redor, afinal é por meio das contações dela que as aventuras ganham vida no cenário fictício do sítio, encantando a todos.

Dona Benta vivencia a fase da avosidade (Ramos, 2015) sendo e estando presente na vida dos seus netos, seja de Lúcia, que mora com ela, ou de Pedrinho, que frequenta a casa da avó nas férias. Nesse sentido, Ramos (2011) corrobora afirmando que:

[...] é na infância que os laços entre essas duas gerações tendem a ser mais intensos, período em que os avós cuidam com mais frequência dos netos, passando juntos os finais de semana ou parte das férias escolares. Além disso, muitos avós também oferecem ajuda no cuidado das crianças, ocupando um papel indispensável nas redes de suporte familiar.

Dona Benta ocupa esse papel indispensável na rede de suporte familiar, sendo o elo da família e dos moradores do sítio, cuidando dos netos e dos personagens que fazem parte desse núcleo familiar. Ela preocupa-se em ajudar, atendo-se a suas necessidades e curiosidades, como percebemos no seguinte excerto presente na História das invenções: “Este livro não é para crianças – disse [Dona Benta] – mas se eu ler do meu modo, vocês entenderão tudo. Não tenham receio de me interromperem com perguntas, sempre que houver qualquer coisa obscura” (Lobato, 2018, p. 7). Notando que os livros não coincidem com a linguagem adequada para os ouvintes, seus netos, ela busca mediar esse processo de contato com a leitura, facilitando a construção de aprendizagens significativas.

Essa obra clássica da Literatura nacional retrata-nos a personagem Dona Benta com os cuidados e carinhos com seus familiares e amigos, quebrando os preconceitos em relação aos mitos que a sociedade tinha da velhice e que ainda se fazem presentes em muitos setores e pessoas na atualidade.

## **O idoso na Avó Amarela**

Obra que recebeu o prêmio Jabuti em 2019 de melhor livro infantil, *A avó amarela*, da autora Julia Medeiros, conta a história da Avó Amarela e a preparação para o almoço em fa-

mília. A narrativa poética nos recorda os almoços familiares na casa da avó, fazendo-nos lembrar de nossas avós e da presença delas em nossas vidas:

Este livro não é sobre a Avó Azul (embora ela também dormisse sem boca).  
Ele também não é sobre a sua avó (porque eu nem sei qual é a cor dela).  
Ele é sobre a minha Avó Amarela (de quem, às vezes, fico roxa de saudade) (Medeiros, 2018).

A narrativa nos apresenta uma velha com características que se mostram presentes na fase da velhice, como o uso de dentaduras que é descrito na obra bem como a boca que é colocada no copo ao lado da cama e “vestida” pela manhã depois do café:

Avó Amarela vestia sua boca depois de tomar o café. Depois de levar flores ao filho Preto e Branco o resto do caminho era feito de saudade e lágrima. Pro almoço de domingo, os Filhos Coloridos traziam os netos. Todos comiam, mas a Avó Amarela era sempre a última a sentar-se à mesa e não almoçava. O domingo se arrastava pelo dia. Os filhos se revezavam entre cochilos e rodadas de buraco, comandadas pelo avó. A avó separava quitutes pra toda família levar pra casa e, dessa maneira, todos podiam utilizá-la em cada mordida. Uma avó que cozinhava bilhetes (Medeiros, 2018, p. 04).

A presença da finitude com o filho “em preto e branco” apresenta a passagem do tempo que leva à morte, mesmo aqui mostrando-se na ordem indireta da vida, pois a mãe leva flores ao cemitério para o filho. Os filhos coloridos e os netos nos almoços de domingo retratam a fase da avosidade (Ramos, 2015) que se faz presente e participativa no processo de subjetivação dos netos, seja na casa e na presença dela com o convívio direto, seja com os “bilhetes” que eram cozinhados por ela e recordava aos netos sua presença quando estava longe.

Contemplamos também as mudanças que acontecem no seio familiar, pois antigamente, por conta da pequena longevidade de vida, os avós não estavam mais presentes na vida dos

netos, mas já aqui a narrativa mostra essa mudança que se fez, assim há a participação da Avó Amarela na vida dos netos. As autoras Bohm, Morangani e Ramos (2020, p. 71-72) destacam:

Outra mudança que vem sendo percebida, segundo Camarano (2016), é a transformação na estrutura familiar: as famílias estão diminuindo horizontalmente, em função da redução do número de filhos, mas aumentando verticalmente, pois há mais gerações convivendo simultaneamente. Em outras palavras, nascem menos crianças, mas as pessoas estão durando mais tempo, não sendo raro encontrarmos centenários (mais de 17.000 pessoas segundo CENSO de 2010 – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Tal mudança na estrutura das famílias contribui para maior convivência entre inúmeras gerações, situação que pode ser fonte de suporte e/ou conflito. Nesse sentido, revisitar o que diferentes autores escreveram sobre o conceito de geração é imperativo na busca de compreender melhor as relações entre crianças e velhos.

Essa convivência simultânea permite que a Avó Amarela se faça presente na vida dos filhos coloridos e dos netos, cuidando deles perto ou longe, enquanto estão cochilando em sua casa ou almoçando, ou mesmo com os quitutes que envia a distância. O toque da Avó Amarela se faz tão presente que a narrativa é de sua neta, que conta sobre a preparação que a avó tem desde cedo para receber a família para o almoço no domingo: acordando cedo, “apanhava a manhã pelo caminho” (Medeiros, 2018) que fazia para ir à feira comprar o necessário para preparar o almoço.

As lembranças da neta ao contar sobre a aquisição do galo na feira, o seu transporte até a casa da avó “dependurado debaixo do braço” (Medeiros, 2018) e a preparação dele no quintal e depois na panela demonstram as memórias afetivas que a presença da avó registrara no processo de subjetivação da neta-narradora.

## O velho nas obras

Colocando as duas personagens, Dona Benta e a Avó Amarela, lado a lado, conseguimos visualizar muitas características semelhantes entre as duas, ressaltando-se pequenas diferenças. Ambas as personagens são retratadas nas obras como o “padrão” que temos quando pensamos na figura da avó: senhoras com características físicas e psicossociais pertencentes à fase da velhice, como óculos, dentadura, cabelos brancos, preocupação em ajudar e ser presente na vida dos seus familiares. A presença da fase da avosidade apresenta-se nas duas personagens.

Dona Benta é retratada em um ambiente rural, no sítio, lugar no qual proporciona todos os cuidados com os netos e demais personagens, preocupando-se com suas demoras e ausências nas matas ou em outras aventuras que os tirem do campo de visão da avó. Já a Avó Amarela é retratada em um ambiente mais urbano, também destacando o seu cuidado em acordar cedo e deslocar-se até a feira para buscar o necessário para preparar o almoço de domingo bem como em preparar “quitutes” para que seus filhos e netos levassem para casa e não se esquecessem dela.

As ocupações das personagens revelam não só o amor por seus próximos, mas também a necessidade de estar presente, de sentirem-se úteis, como apontado por Ferreira (2015, p. 1.070):

A autorrealização na velhice, por meio de uma ocupação nova ou já realizada em etapa anterior de vida, mostra-se relevante não somente em termos de subsistência, no sentido de obter proventos financeiros, mas também em termos psicológicos, de continuidade de metas. Isso porque ao se ter projetos de vida os idosos deixam de ser expectadores e passam a ser atores da sua própria vida, em busca de realização pessoal.

As personagens buscam essa autorrealização no ato de atuarem e fazerem-se presentes na vida de netos, familiares e amigos. Notamos que Dona Benta dedica tempo ao preparar as

contações de histórias para que estas estejam de acordo com as capacidades dos seus netos, mostrando-se feliz em responder suas perguntas e indagações, por estar atuante na vida deles: “– Este livro não é para crianças – disse [Dona Benta] – mas se eu ler do meu modo, vocês entenderão tudo. Não tenham receio de me interromperem com perguntas, sempre que houver qualquer coisa obscura” (Lobato, 2018a, p. 7). A Avó Amarela demonstra a mesma preocupação no ato de preparar o almoço, dedicando tempo a tudo o que era necessário para que a refeição estivesse do agrado de todos, considerando o cuidado na preparação do galo para que os netos não acompanhassem o processo, ficando no jardim enquanto o avô distraía as crianças e não soubessem que a avó “cometia uma morte aos domingos e aquilo confundia o meu amor” (Medeiros, 2018, p. 07).

As duas obras enfatizam a importância que a presença dos netos tem na vida das avós. Ferreira (2015, p. 1069). corrobora sobre este assunto, afirmando que:

[...] o idoso mostra-se satisfeito com a troca estabelecida pelos indivíduos de outras gerações, geralmente, mas não unicamente, seus netos também demonstram reconhecimento e valorização, fazendo-os se sentirem melhor e mais felizes. O convívio entre avós e netos leva a um rico relacionamento para os indivíduos envolvidos; os idosos podem cuidar, transmitir informações culturais resgatadas de suas memórias e experiências, enquanto os indivíduos mais jovens, em especial as crianças, por apresentarem afeição pelo conhecimento, podem estimular o velho a relembrar suas histórias e então compartilhar seus saberes [...].

A convivência intergeracional agrega benefícios para ambos os lados: os netos recebem o afeto dos avós e aprendem sobre as informações culturais pertencentes à geração deles, agregando na sua formação como sujeitos ao receberem as “pinceladas” dos avós. Do mesmo modo, os avós sentem o carinho dos netos e sentem-se importantes e valorizados ao transmitirem ensinamentos que as gerações mais novas não possuem, possuindo esse sentimento de utilidade, de participação, e quebrando com

os mitos sociais que os excluem e geram preconceitos em relação à fase da velhice. Assim, os avós pincelam e são pincelados pelos netos que contribuem com informações da sua geração, assim o processo de subjetivação acontece simultaneamente, no caso das obras, na casa do almoço de domingo e no sítio na zona rural.

Visualizando a presença ativa dessas personagens avós na vida de seus netos e familiares e o que isso representa na sua formação daquelas enquanto sujeitos ativos da sociedade, nota-se que os velhos devem ser estimulados a buscarem ocupações e não se isolarem da sociedade pelo sentimento de inutilidade que esta estereotipa sobre essa fase da vida. Ferreira (2015, p. 1070) destaca que:

Percebe-se que a idade não pode ser impeditiva para projetos de vida e de ocupação. Pelo contrário, já que é por meio dessa automotivação em busca de novas conquistas que o idoso consegue manter significado para a própria vida (Ferreira, 2010). [...] A falta de interesse pela vida, o isolamento e a resistência ao novo são questões que dependem de cada indivíduo, não sendo uma condição considerada normal para essa idade [...].

Para que esse isolamento e a resistência ao novo não aconteçam, é importante que os velhos sejam inseridos na sociedade, sentindo-se parte dela. As personagens, em seus contextos sociais próprios, não se isolaram da vida de seus familiares. Pelo contrário, buscaram oportunizar que os contatos continuassem, como em *A Avó Amarela*, no convívio para o almoço que se tornou um hábito da família e uma necessidade, e no sítio com Dona Benta, oportunizando um ambiente de construção de aprendizagens significativas na exploração do imaginário e do fantástico das contações de histórias.

## **Considerações finais**

Por muito tempo a velhice foi vista e relacionada com coisas e acontecimentos ruins: ficar velho torna a pessoa rabu-

genta, traz inúmeros problemas de saúde, físicos e psicológicos, ela não tem utilidade para a sociedade, sendo um fardo para os outros carregarem, não consegue participar da sociedade, entre outros preconceitos e mitos criados.

Entretanto, a sociedade passou por transformações nos últimos anos que enfatizaram a necessidade de mudança frente às gerações mais velhas. Com o aumento da longevidade da vida, mais velhos começaram a fazer parte da sociedade e do cotidiano, estando vinculados a trabalhos, e mesmo quando aposentados ainda estão presentes na sociedade. Dessa maneira, políticas públicas passaram a ser criadas para valorizar essa fase da vida, garantindo direitos que fossem ao encontro de suas necessidades e valorizassem a participação ativa dos idosos na sociedade.

Hoje ser velho não limita as possibilidades de atuação do sujeito, mas ainda existe o olhar de preconceito e desvalorização que precisa ser quebrado. Para que isso aconteça, desde a infância deve-se mudar a concepção de velho, velhice e envelhecimento para que as pessoas que se encontram nessa fase sejam valorizadas e não mais excluídas. Dessa maneira, abordar a temática da velhice com os pequenos possibilita modificar o olhar e humanizá-los para as mudanças que aconteceram na sociedade, sendo a Literatura um caminho belo e nobre para se dialogar com as crianças sobre isso.

Oportunizar que as crianças enxerguem, por intermédio das histórias, a presença de personagens velhos, dialogando sobre eles, possibilita que eles busquem visualizar os idosos na sociedade e, assim, formem-se como sujeitos que valorizam e oportunizam o contato intergeracional, conhecendo e reconhecendo a importância dos velhos para o processo de subjetivação pessoal e social, afinal eles foram os formadores da sociedade que encontramos e com eles continuaremos formando e transformando a sociedade e a vida de todos.

## Referências

- BOHM, Verônica; MARANGONI, Marli Cristina Tasca; RAMOS, Flávia Brocchetto. *Moana: um olhar para as relações intergeracionais. Aurora (PUCSP. online)*, v. 13, p. 68-82, 2020.
- FERREIRA, Cíntia Priscila da Silva *et al.* A visão do envelhecimento, da velhice e do idoso veiculada por livros infanto-juvenis. *Saúde soc.*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 1.061-1.075, set. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12902015000301061&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902015000301061&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 jun. 2023
- LOBATO, Monteiro. *Nariz arrebitado*. Ilustrações de Eduardo Vetillo. Cotia: Pé da Letra, 2018a.
- LOBATO, Monteiro. *O Sítio do Picapau Amarelo*. Ilustrações Eduardo Vetillo. Cotia: Pé da Letra, 2018b.
- MEDEIROS, Júlia. *A Avó Amarela*. São Paulo: ÔZé, 2018.
- RAMOS, Anne Carolina. Os Avós na Literatura Infantil: perspectivas gerontológicas e educacionais. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 191-225, mar. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000100191&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000100191&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 out. 2019.

# A prática literária

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A Literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a Literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da Literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos.<sup>13</sup>

**P**ensar a Literatura e analisar obras ganha melhores contornos quando a colocamos em prática, ou, melhor dizendo, propomos e realizamos ou mesmo participamos de ações e experiências literárias. Como proclama Cosson, no exercício da Literatura somos nós e os outros, sem deixarmos de sermos nós a cada viagem em um novo livro e suas histórias. Ao finalizar esta obra, que objetiva dialogar diferentes abordagens contemporâneas da Literatura Infantil e Juvenil, apresentamos quatro textos que se alicerçam em múltiplos vieses e ações práticas, especialmente a partir da mediação literária.

Kelly Serafini e Fabiana Kaodinski demonstram possibilidades de trabalhado com histórias em quadrinhos e *graphic novels* no ambiente escolar, utilizando desde autores clássicos até os novatos, brasileiros e estrangeiros; Andrea Kluge Pereira Bastos Costa enuncia a relação entre texto e ilustrações na obra *Leila*, de Tino Freitas, sobre abuso sexual; Marcia de Oliveira Gomes propõe e exemplifica práticas em torno do texto poético com pessoas com deficiência visual, com indicações de aplicações em sala de aula; e Ana Carolina da Costa e Fonseca e

<sup>13</sup> COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 17.

Gisele Federizzi examinam o uso do texto literário com crianças neurodiversas, apontando ações de mediação de leitura em respeito às diversidades.

# Elos e laços do incentivo à leitura para crianças e adolescentes por meio de variados gêneros, como as *graphic novels*

Kelly Serafini  
Fabiana Kaodoiniski

## Introdução

**D**iante de tantos incentivos tecnológicos, a leitura nem sempre é tão atrativa. Muitas vezes, a maioria dos livros disponíveis na biblioteca da escola não está alinhada com as expectativas de alunos. Mesmo assim, professores, pais, bibliotecários e mediadores de leitura não medem esforços para fomentar o livro e a leitura às crianças. Nessa perspectiva, oportunizar acesso a variados gêneros pode ser uma boa estratégia de mediação. Os gibis foram e continuam sendo um instrumento para atingir inicialmente os pequenos leitores, por meio das histórias de diversos personagens, com destaque para a Turma da Mônica, que atravessou gerações com suas histórias e personagens.

Pensando em diversificar a maneira de sensibilizar crianças e adolescentes para a leitura, o autor Mauricio de Sousa desenvolveu diversos projetos para atingir esse público, que se relacionam com os livros e as tecnologias de uma forma diferente. Podemos citar as *graphic novels*, desenvolvidas com as personagens já conhecidas, no entanto sob criação dos desenhos e da história por artistas convidados. A coleção chamada de “Graphic MSP” conta com 30 títulos já lançados.

Dentre os títulos já publicados, temos livros dedicados a vários personagens já conhecidos como Bidu, Piteco, Tina, Cascão, Chico Bento, Cebolinha e, é claro, Mônica. É nos livros da Mônica que focalizaremos. *Laços* foi publicado em 2013 e *Lições* em 2017, os quais recentemente viraram filmes, em 2019 e 2021, respectivamente.

Diante da inquietação de incentivar a leitura e realizar uma mediação eficaz, bem como a forte presença das histórias da Turma da Mônica no repertório cultural e na produção cinematográfica de filmes que se baseiam em livros, pretende-se refletir sobre esses aspectos e sua relação com alicerces que contribuam para o fomento da leitura a crianças e adolescentes.

## **Primeiras palavras sobre a leitura**

Conforme Saveli (2007, p. 113), “ler é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é participar das representações do autor do texto lido e mergulhar em representações equivalentes”. Portanto, não se trata apenas da alfabetização, mas de oportunizar situações em que o leitor aprenda estratégias para ler diferentes textos, com a perspectiva de que as leituras realizadas possam ajudá-lo em relação a diversos objetivos, tais como: informar-se, ter acesso ao conteúdo veiculado em diferentes gêneros textuais, construir conhecimentos, aprimorar o gosto estético, entre outros.

Ler transcende o espaço escolar, supera a “leitura das palavras” por possibilitar maior consciência, autonomia e capacidade crítica no meio em que se vive. Como postulou Paulo Freire (1998), o ato de ler precede a leitura da palavra, pois a pessoa é capaz de fazer diversas leituras do mundo que a cerca, fundamentais para a compreensão sobre a importância do ler e do escrever, uma vez que contribuem para que os processos de leitura e de escrita tornem-se significativos, à medida que implica uma prática consciente e crítica, na qual se interpreta e

se reescreve o que foi lido. Assim, habilidades e práticas leitoras permitem, entre outras coisas, o exercício da cidadania.

A leitura aumenta e qualifica o vocabulário, além de melhorar a produção escrita, sendo que é possível ler por prazer, por lazer, entre outras finalidades. Nesse sentido, Silva (1986, p. 103) afirma que “falar em finalidades para o ensino da leitura significa estabelecer as funções que ela deve cumprir na escola e na sociedade”.

De acordo com Leffa (1956), a leitura pode ser concebida como um processo de interação entre texto e leitor, em que a compreensão ocorre somente à medida que, provido de uma intenção, o leitor atribui e extrai significado do texto. Dessa forma, quem lê de modo proficiente é capaz de estabelecer diálogos entre os mais variados textos, além de perceber as funções das suas relações sintáticas e semânticas, adquirindo, assim, recursos que lhe permitem desenvolver habilidades linguísticas, tão necessárias para interagir e compreender os textos de forma competente<sup>14</sup>.

Kleiman (2011) também concebe a leitura como um processo interativo. Para a autora, essa é uma atividade complexa, que envolve tanto uma dimensão social, pois acontece na interação com o outro (texto/autor), quanto individual, visto cada leitor trazer consigo uma bagagem experiencial subjetiva que será determinante para a sua compreensão leitora.

## **Incentivo à leitura e formação de leitores**

Para fomentar a leitura, muitas são as possibilidades e estratégias a serem utilizadas em diferentes espaços.

Uma característica fundamental ao mediador é ser leitor de variados textos, incluindo os literários (Silva; Arena, 2012).

---

<sup>14</sup> O termo competente é utilizado segundo a definição de Fontana et al. (2009, p. 135): “o leitor competente é capaz de emitir opinião crítica, bem-fundamentada, sobre o que leu, além de ter a habilidade de produzir outro texto (oral ou escrito) que dialogue de alguma forma com o texto lido”.

Com vivência estética e amplo conhecimento sobre títulos e gêneros, fica mais fácil ao mediador dar exemplo de sua prática, mostrar seus gostos ao ler, dividir experiências bem como criar estratégias mais certeiras para cativar crianças e jovens, de forma a provocá-los a ler/encantar-se com a leitura literária. Silva e Arena (2012) também chamam a atenção para a percepção do caráter dialógico da linguagem literária e indicam que a leitura pode ser feita em espaços propícios e diversificados.

Além disso, quanto mais dominar as especificidades (estrutura, tema e estilo) do gênero (conto, tira, fábula, poema), melhor poderá auxiliar o leitor a percebê-las e com elas interagir (Silva; Arena, 2012).

Outro cuidado importante é que o mediador utilize variedade de textos e propicie experiências de leitura que respeitem a integralidade da obra. Para tanto, cabe escolher textos literários em seu suporte original (Souza; Cosson, 2011).

Além do mais, vale a atenção para a seleção adequada e cuidadosa de obras literárias e autores (Ramos; Panozzo, 2012), para além de priorizar obras com enfoques temáticos pedagogizantes. No caso do texto literário, é ideal enfatizar as perspectivas estética e lúdica, privilegiando a fruição (Silva; Arena, 2012).

A criatividade também pode ser uma aliada. Ela permite planejar situações diversas de leitura, considerando a idade/maturidade/experiência da criança (Bataus; Giroto, 2012).

Refletir sobre a leitura, em especial a literária, implica adentrar em um mundo de constituição intersubjetiva. Cabe, assim, propiciar ao leitor vivências diferenciadas e humanizadoras, que instiguem nele novos modos de sentir e de pensar (Silva; Arena, 2012).

Mais uma possibilidade é instigar os leitores a comportarem-se de forma ativa e vigilante em relação à construção do sentido do texto (Silva; Arena, 2012). Para tanto, um caminho

é aplicar estratégias de leitura, como explorar conhecimentos prévios, conexões, inferências, visualização, perguntas ao texto, sumarização, síntese (Bataus; Giroto, 2012).

Nos textos literários, é viável chamar a atenção da criança para elementos verbais e visuais, enfatizando a diversidade de linguagens da atualidade e analisando palavras e ilustrações como indícios para produzir sentido (Ramos; Panozzo, 2012).

Destacamos que, para formar leitores, é necessário tempo, disposição, criação de ambientes favoráveis e, principalmente, procedimentos. Além de valorizar a autonomia dos jovens, cabe dar-lhes a possibilidade de ser autor crítico de suas leituras, sendo importante oportunizar a leitura de variados gêneros, explorando as diferentes formas de pensar a realidade.

Por muito tempo, o uso de HQs e posteriormente de *graphic novels* em sala de aula não era visto com bons olhos. Entretanto, isso mudou a ponto de documentos oficiais da educação, como a Base Nacional Comum Curricular, reconhecerem a importância e as inserirem na diretriz de construção dos currículos escolares e nos programas públicos de incentivo e disseminação da leitura.

Um grande expoente nacional na produção de HQs é Mauricio de Sousa, conforme pode ser visto a seguir.

## **Quem é Mauricio de Sousa?**

Mauricio Araújo de Sousa nasceu em 27 de outubro de 1935 em Santa Isabel. Filho de poetas, Antônio Mauricio de Sousa e Petronilha Araújo de Sousa, Mauricio cresceu em um ambiente artístico e literário. Sua mãe foi responsável pela sua alfabetização, utilizando os balões da história em quadrinhos que Antônio trazia para casa.

Com o desejo de seguir carreira como ilustrador, Mauricio, aos 19 anos, mudou-se para São Paulo. Durante cinco anos, foi repórter policial do jornal *Folha da Manhã*.

Em 1959, com sua primeira tirinha publicada no jornal *Folha da Tarde* (do mesmo grupo editorial do *Folha da Manhã*), decidiu dedicar-se à profissão de ilustrador. Sua primeira tirinha tinha como personagens Bidu e Franjinha.

Sua mais famosa produção, *A Turma da Mônica*, foi sendo criada aos poucos. Em 1960, nasceu o Cebolinha, um ano mais tarde, nasceu o Cascão e somente em 1973 é que a Mônica foi criada. Hoje, sabemos que essas personagens e tantas outras foram inspiradas em pessoas próximas ao Mauricio. Seus 10 filhos foram a grande inspiração (Batistoti, 2018).

Com mais de 60 anos de trabalho, a Mauricio de Sousa Produções (MSP) já desenvolveu mais de 250 personagens, publicou mais de 1 bilhão de revistas e marcou presença em mais de 30 países. A bagagem criada por Mauricio de Sousa vai muito além das revistas; os seus personagens foram marcantes e serviram de tema para diversos produtos, como livros ilustrados, álbuns de figurinha, DVDs, série de TV, parque de diversão, brinquedos, *graphic novels* e, mais recentemente, filmes.

## **Afinal, o que são *graphic novels*?**

Se traduzirmos ao pé da letra o termo *graphic novel*, temos “romance gráfico”. Esse termo foi usado pela primeira vez por Will Eisner na capa da obra *A contract with God*, entretanto não há uma definição clara dele. Estruturalmente, a *graphic novel* é mais extensa do que a história em quadrinhos. Trata de assuntos mais reflexivos, e a parte gráfica e artística são mais trabalhadas, com capa dura, folhas maiores e cores mais vivas.

Na Literatura, vem ganhando espaço e destaque, visto que alguns clássicos como *Orgulho e Preconceito*, *Odisseia*, *Dom Quixote* e tantos outros títulos já foram editados nesse formato.

A ideia de criar as *graphic novels* com a Turma da Mônica veio à tona durante o desenvolvimento do livro *MSP +50*, de-

dicado aos 50 anos de carreira do Mauricio de Sousa. Sidney Gustman, responsável pelo planejamento editorial da MSP, foi quem trouxe a sugestão até o Maurício, em 2010, perguntando: “Maurício, o que acha de convidarmos desenhistas de fora do estúdio para criar *graphic novels* com a Turma da Mônica?” (Sousa, 2017, p. 289). Essa simples pergunta, em dois pontos, mexeu com o desenhista; em sua biografia, Mauricio explica os dois pontos, entretanto aqui o que nos interessa é apenas o primeiro, que diz:

O primeiro: nas cinco décadas do estúdio, nunca tínhamos feito algo desse tipo. *Graphic novel* é a nobreza dos quadrinhos. Traduzida ao pé da letra, soa mal, embora seja isso mesmo, uma novela gráfica, mistura de livro e quadrinhos, com histórias mais longas e densas (Sousa, 2017, p. 289).

Sabendo da importância e admitindo ser algo nunca pensado, Mauricio de Sousa (2017, p. 290) ainda comenta sobre as dificuldades que poderiam ser enfrentadas: “Graphic Novel é um negócio complicado. Nos livros da série MSP 50, a maior história tinha cinco páginas. Mas *utile novel* pode ser ainda mais extensa do que mangá, com 70 e poucas páginas. Pode levar um ano, ou até mais, para ficar pronta [...]”

Mesmo com toda a preocupação e cuidado, a primeira *graphic novel* do estúdio MSP foi lançada em outubro de 2012, com o título de *Magnetar*, história do personagem Astronauta. Oito meses depois, lançaram *Laços*, a primeira *graphic novel* com os personagens Cascão, Cebolinha, Mônica e Magali.

Sobre a receptividade das *graphics*, Mauricio de Sousa (2017, p. 291) comenta que “Somadas, as 14 *graphic novels* publicadas entre 2012 e 2016 venderam cerca de 350 mil exemplares. Para um produto que mistura revista e livro, num país sem tradição nesse tipo de obra, é uma vendagem significativa”.

Depois de 2016, a editora MSP publicou mais *graphics novels* com tantos outros personagens, o que nos leva a deduzir

que o número de exemplares vendidos é bem maior do que o mencionado anteriormente. O sucesso da coleção é tão grande que duas delas se transformaram em filmes com atores de verdade: primeiramente foi lançado *Laços*; alguns anos depois, *Lições*.

## Considerações finais

Perante o exposto, vemos um possível caminho para o incentivo à leitura e à formação de leitores. A obra de Maurício de Sousa mostra potencial para trabalhos efetivos para sala de aula, permitindo uma reflexão que ultrapassa as páginas da história e chega até a vida do indivíduo, gerando modificações em suas relações pessoais.

Compreende-se que a mediação de leitura em diferentes espaços usando variadas estratégias é fundamental, pressupondo a postura do professor, dos pais ou dos cuidadores para a efetivação de um elo significativo entre a criança e o texto, o que fomenta o processo de letramento, fundado na experiência leitora.

Quanto mais os mediadores estiverem preparados, munidos de estratégias, mais potencial haverá para a disseminação do livro e da leitura. Essa preparação envolve o conhecimento de variados gêneros e suportes bem como a oferta nas situações de incentivo à leitura. As *graphic novels* mostram-se como uma possibilidade que inclui temáticas que chamam a atenção de crianças e jovens, personagens variados e tantos outros atrativos capazes de tornar o gênero mais uma opção para o trabalho variado com a leitura.

## Referências

BATAUS, Vanessa; GIROTTI; Cyntia Graziella G. Simões. Leitura e Literatura Infantil em sala de aula: a prática colaborativa no ensino de estratégias de leitura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., Campinas, UNICAMP, 2012. *Anais [...]*. Campinas: UNICAMP, 2012.

BELO, Roberto. Políticas públicas de incentivo ao livro, leitura e Literatura. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 26, n. 52, 2016. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/index.php/cadernosdeletras/article/view/164>. Acesso em: 09 jan. 2023.

BATISTOTTI, Vitória. Maurício de Sousa: conheça a trajetória do criador da Turma da Mônica. *Revista Galileu*, maio 2018. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/05/mauricio-de-sousa-conheca-trajetoria-do-criador-da-turma-da-monica.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

CAFFAGI, Vitor; CAFFAGI, Lu. *Turma da Mônica – Laços*. Graphic MSP. Barueri: Estúdios Mauricio de Sousa/Editora Panini Brasil, 2013.

CAFFAGI, Vitor; CAFFAGI, Lu. *Turma da Mônica – Lições*. Graphic MSP. Barueri: Estúdios Mauricio de Sousa/Editora Panini Brasil, 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: DC Luzzatto, 1956.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Leitura da Literatura Infantil como possibilidade de multiletramentos. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 39-63, jan./jun. 2012.

SAVELI, Esméria de Lourdes. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: BAGNO, Marcos et al. *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. *Álabe* 6, 2012. Disponível em: [www.revistaalabe.com](http://www.revistaalabe.com). Acesso em: 18 jan. 2023.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1986.

SOUSA, Mauricio. *Mauricio: a história que não está no gibi*. Em depoimento a Luís Colombini. Rio de Janeiro, Primeira Pessoa, 2017.

SOUZA, Renata Junqueira da; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. Coleção Objetos Educacionais UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

RAMA, Angela. Uso das HQs no ensino. In: VERGUEIRO, Waldomiro. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2008.

# A simbologia em *Leila*: teimosia e esperança

Andrea Kluge Pereira Bastos Costa

“Não existe agonia maior do que guardar uma história não contada dentro de você.”  
Maya Angelou

## Introdução

**E**ste capítulo foi esboçado no final do primeiro semestre de 2019, logo após o lançamento da obra, e apresentado sob a forma de oficina de mediação de leitura para professores, pais, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais da rede pública de ensino no município de Martinho Campo (MG) e em Brasília (DF). O objetivo, naquele momento, era apresentar a obra como uma possibilidade de ampliar as referências dos participantes sobre a abordagem do tema – o abuso e a violência sexual – em sala de aula, sem, contudo, negar-lhes a participação ativa.

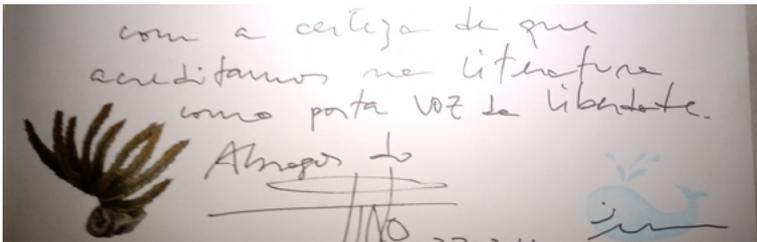
*Leila* é uma baleia jubarte que é assediada por Barão, um polvo, seu vizinho. Trata-se de uma narrativa fabular, na qual os personagens são metamorfoseados, ou antropomorfizados, adquirindo características humanas. Texto e imagem se complementam para dar voz a *Leila* e denunciar uma situação que não é incomum no universo infantil. As emblemáticas palavras de Maya Angelou traduzem a essência de *Leila*: é preciso ter voz, contar a sua história, combater o medo.

Segundo o autor da obra em questão, *Leila* presta uma homenagem à atriz Leila Diniz, símbolo da liberdade feminina, e à nadadora Joana Maranhão, que denunciou seu antigo técnico por violência sexual, tendo inspirado a Lei nº 12.650, de 17 de maio de 2012, segundo a qual o prazo para prescrição dos cri-

mes sexuais contra crianças e adolescentes só começa a contar quando elas completam 18 anos.

Assim como Leila Diniz e Joana Maranhão, é pela força da voz que a protagonista da narrativa se manifesta e alcança sua liberdade. É a voz que liberta e denuncia, como escreve o autor na Figura 1:

Figura 1 – “[...] com a certeza de que acreditamos na Literatura com porta voz da liberdade”.



Fonte: Freitas e Beltrame (2019).

A mensagem explicitada na frase “É preciso ter teimosia e esperança”, de Dom Pedro Casaldáliga – bispo espanhol, radicado no Brasil em São Félix do Araguaia, considerado o “bispo do povo”, recentemente falecido – e adotada por Tino Freitas assim como a concepção de “Literatura como porta-voz da liberdade” perpassam texto e imagem durante toda a narrativa. Ampliando o texto escrito, *Leila* traz, por meio das ilustrações, vários símbolos que, se analisados em conjunto com o texto verbal, passam uma mensagem de otimismo e esperança aos leitores.

Aguiar (2004, p. 79-80), citando Bakhtin, ressalta que “todo signo é ideológico, pois possui um significado e remete a algo fora de si mesmo”. A autora prossegue: “Qualquer produto natural ou tecnológico pode se tornar signo, quando aponta para uma outra realidade fora dele” (Aguiar, 2004, p. 79-80).

*Leila* é uma obra recheada de símbolos e signos, no sentido estabelecido por Bakhtin e Aguiar. Signo e símbolo são criações

humanas para representar a realidade e, portanto, ideológicos, embora se diferenciem, uma vez que o signo tem um caráter objetivo e o símbolo um caráter subjetivo. Na obra em análise não é diferente.

## **A Literatura como obra de arte e suas implicações éticas e estéticas**

A Literatura é, por excelência, mobilizadora de sentidos, desestabilizadora, provocativa e provocadora de emoções e reflexões. A leitura de *Leila* é capaz de mobilizar o leitor, levá-lo à reflexão crítica, à tomada de consciência e, potencialmente, à ação, sendo, portanto, uma obra que reúne todas as características de um texto literário.

Britto (2015, p. 53-54) convoca a pensar a “utilidade” da Literatura:

Para que serve a Literatura?

Para nada. E para tudo.

A Literatura não presta para nada. A poesia, o romance, o conto, a crônica, as narrativas fantásticas e da de cotidiano, as histórias e fatos que não aconteceram e que podiam ou podem acontecer – a Literatura não forma nem conforma os espíritos, não salva nem consola, não ensina nem estimula. Enfim, não se presta muito para coisas práticas e aplicadas. Não produz realidades mensuráveis e negociáveis.

A Literatura presta para tudo. [...] É o simples pôr-se em movimento, para sentir-se e existir num tempo suspenso da história, um tempo em que a pessoa se faz somente para si, para ser, um tempo de indagação, contemplação, de êxtase e sofrimento, de amor, de angústia, de alívio e esperança, disso tudo de uma só vez e para sempre.

É com esse sentido que *Leila* se distingue de obras como *Não me toca, seu boboca!*, de Andrea Viviana Taubman, como ilustrações de Thais Linhares, e *Pipo e Fifi – Ensinando proteção contra violência sexual*, de Caroline Arcari, com ilustrações de Isabela Santos, que tratam do tema de forma objetiva, induzindo o comportamento dos leitores, sem oferecer a possibilidade da reflexão, negando-lhes a subjetividade proporcionada pelo

texto literário. “Ninguém pode te beijar ou abraçar à força, sem você permitir. Nem fazer você sentar no colo sem a sua vontade ouvir. Carinhos em segredo nunca devem acontecer” (Arcari, 2021, n.p.)

Sem, em momento algum, desprezar a força e a necessidade de livros como os de Taubman e de Arcari dentro e fora das salas de aula, o que se pretende é enfatizar que essas obras não são Literatura na concepção já apontada, aproximando-se mais de obras informativas com tratamento lúdico. A Literatura encerra em si a possibilidade de mobilizar o leitor, sem, no entanto, conduzir seu comportamento, o que não ocorre nesses textos.

Assim como proposto por Britto, *Leila* causa estranhamento, sofrimento, angústia, alívio, esperança, “tudo de uma só vez”: “O desejo urgente de desaparecer e uma dor imensa, que lhe pesava no peito, arrastavam-na para o fundo do mar.[...] Lembrou-se de que é da sua natureza ser enorme e leve. Então, decidiu colocar algo para fora” (Freitas, 2019, n.p.).

Nesse sentido, é por meio da arte que o indivíduo se apropria, recria e elabora seus conceitos e sentimentos a partir de suas visões de mundo e expectativas. *Leila* é uma obra de arte, composta por texto, ilustração e projeto gráfico, portanto, é multimodal e plurissignificativa ao buscar apoio no ilusório para transpor-se para o real, no sentido proposto por Cândido (1965, p. 61):

Sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana (p. 26). [...] A arte, e portanto a Literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio da estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos.

Aguiar e Silva (1967, p. 9-10) aponta que “A conotação da linguagem literária, todavia, deve ser integrada numa característica mais geral e muito importante desta forma de linguagem: [...] a que mais rigorosamente podemos chamar plurissignificação da linguagem literária”.

Essa plurissignificação da linguagem literária é percebida tanto no texto verbal quanto no imagético, vejamos no trecho:

– Vou ali nadar e já volto!

[...]

Barão sussurrou uma frase que assombrou Leila:

– Minha Pequena, vou nadar com você! (Freitas, 2019, n.p.).

O termo nadar, na primeira frase, está associado à alegria, ao bem-estar da protagonista, já na segunda ocorrência, o termo adquire a conotação de angústia, pois insinua o que se aproxima: que perigo poderia haver em nadar? Uma atividade rotineira para uma baleia, mas que, no contexto, representa o medo. “Nadar com você” significa estar em companhia indesejável, ameaçadora. A diagramação ondulada da terceira frase, acompanhando os movimentos do polvo, tendo o termo “pequena” destacado em fonte maior, é o que dá ao leitor a sensação de medo e impotência diante do perigo.

Assim como definem Aguiar e Silva e Cândido, a fantasia, o ilusório, o conotativo ganham espaço na interpretação do leitor, que se apropria do texto, das imagens, do projeto gráfico e os ressignifica.

Definitivamente, *Leila* não é uma obra de entretenimento, antes, é uma narrativa desconcertante, fato que a torna tão potente como provocadora de reflexões e ações. Britto (2012, p. 51-52) contrapõe a arte ao entretenimento, a arte pressupõe indagação e percepção, já o entretenimento é a evasão, a fuga, a negação do humano:

A arte – seja a Literatura, a dança, a música, a pintura, o teatro, o cinema – supõe a intenção inventiva deliberada no processo de construção narrativa, que nos afasta da reprodução mimética do real. Ela se caracteriza pela busca continuada de percepções e manifestações do vivido. E, enquanto expressão do desejo de construir outro mundo, implica voltar-se para a própria vida e indagar a condição humana (nesse sentido, se opõe ao entretenimento, uma vez que este supõe o esquecimento, a evasão, a negação da condição humana; se o

entretenimento faz esquecer que se morre, a arte faz lembrar a vida e a morte).

Em *Leila* não fugimos da reflexão, não é possível separá-la da realidade nem lhe negar sua realidade. Não há esquecimento ou evasão, mas a condição humana em sua melhor e pior significação.

## A leitura literária para as infâncias

É por meio do simbólico que a Literatura alcança sua função humanizadora. *Leila*, por meio de um texto delicado, sutil, e ilustrações carregadas de simbolismo, é capaz de provocar o leitor e levá-lo a reflexões necessárias sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, função primordial da Literatura.

A opção do autor por metamorfosear a protagonista em uma baleia e seu algoz em um polvo confere à narrativa seu caráter conotativo, levando o leitor a afastar-se da realidade, ao mesmo tempo em que o aproxima. *Leila* é uma “baleia-menina” (Grazioli, 2020) e, por ser menina, desperta no leitor uma aproximação imediata. A ambientação – o fundo do mar –, a protagonista e a antagonista metamorfoseados contribuem para, como afirmam Corso e Corso (2006), garantir que se trata de outra dimensão: o que acontece com *Leila* permanece no nível da ficção, mas é transportada para o real por meio da identificação.

O elemento fantástico presente enquanto maravilhoso nessas narrativas cumpre a função de garantir que se trata de outra dimensão, de outro mundo, com possibilidades e lógicas diferentes. Assim fazendo, os argumentos da razão e da coerência já são barrados na porta, e a festa pode começar sem suas incômodas presenças, bastando pronunciar as palavras mágicas Era uma vez... como uma senha de entrada (Corso; Corso, 2006, p. 26).

A Literatura é o espaço seguro para a reflexão e a experimentação. Estando seguro nesse espaço, o leitor criança é capaz de perceber a ficção e, com ela sentir, sofrer, emocionar-se, para

depois voltar à realidade com uma nova bagagem: Leila é uma baleia, não sou eu ou minha colega; Barão é um polvo, não é o meu vizinho, mas poderia ser.

No entender de Diana Corso e Mario Corso (2006), o sofrimento de Leila pode ser interpretado como um momento de transição entre a infância e a adolescência. A baleia-menina transforma-se em baleia-mulher, movida pelo sofrimento e pela necessidade de posicionar-se diante da opressão e do abuso:

O que entendemos por adolescência, numa sociedade ritualizada, pode se resumir a uma noite na floresta, a alguma mutilação ou prova que se tenha de cumprir. Quando existe um ritual, não há nuances, o antes e o depois não deixam lugar a dúvidas. Antes da cerimônia o sujeito era criança, depois é adulto e ponto, vai responder pelos seus atos de outra maneira, vai ter outro estatuto social e sexual, vai estar pronto para o que quer que seja considerada a vida adulta (Corso; Corso, 2006, p. 88-89).

Chegamos, então, ao poder humanizador da Literatura, conforme aponta Cosson (2018, p. 16):

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falamos de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como dizer a nós mesmos.

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras, cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a Literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola.

Como aponta Cosson (2014, p. 49), ler Literatura demanda indagação, é preciso “significar”: “Sendo menos língua, no sentido de um sistema gramatical determinado, e mais linguagem, compreendida como a competência de fazer o mundo com palavras, a Literatura não tem outro limite que a própria capacidade humana de significar”.

É na escola, majoritariamente, e principalmente na pública, que as crianças têm a oportunidade de acesso às obras de Literatura que ultrapassam, se bem trabalhadas pedagogicamente, o viés utilitário ou doutrinário, ainda comuns no contexto de sala de aula. O papel do professor/mediador da leitura é, como Britto (2015 p. 49-50) aponta, um desafio:

O desafio maior na formação do leitor está exatamente em produzir um ambiente e um movimento em que, confrontando-se com objetos estranhos ou estranhando os objetos conhecidos, possamos progressivamente ampliar a crítica, a liberdade e a criatividade em nossas ações e escolhas.

Assim, cabe – sempre – à escola proporcionar aos alunos o contato com o texto literário de qualidade, visando a formar cidadãos capazes de ler a Literatura com olhos de leitor literário, aquele que toma para si as dores do mundo e do outro, que é tocado pelo texto e o transforma em ação e reflexão. O leitor, nesse sentido, é também criador, pois irá ressignificar e ressignificar-se, como ressaltam Paiva *et al.* (2005 p. 120):

O texto literário é uma produção de arte e, por isso, sua leitura vai tornar o leitor também um criador. A própria democratização da leitura tem de ser vista enquanto possibilidade de acesso a uma linguagem literária artística que é a Literatura. Criar, quando se lê literariamente um texto, significa se apropriar de uma linguagem artística em sua riqueza, em sua beleza, em suas possibilidades de ampliação de horizontes e de percepções diferenciadas de mundo.

Pelo exposto, levar a leitura literária para a escola significa oferecer aos alunos a ampliação dos modos de ver o mundo. Nesse “ver o mundo”, é necessário ater-se aos detalhes subjacentes ao texto escrito. É necessário perceber que, como em *Leila*, subjazem simbologias para além do dito; há o não dito, o subentendido, o imaginado, o inferido, o dito de outra forma que não por meio das palavras.

Na mesma perspectiva de Paiva *et al.*, Ramos (2004, p. 100) afirma que “o contato com a arte possibilita a recriação,

juntamente com o autor, de um universo pleno de informações, participando de forma ativa na construção de sentidos”. É nesse contexto que vislumbramos *Leila* como uma obra potencialmente rica em sentidos, levando o leitor à ampliação do seu universo de referências e à compreensão e apropriação do mundo em que se insere.

## **A simbologia da teimosia e da esperança nas imagens de *Leila***

Tomar *Leila* como obra de referência para tratar de um tema tão “espinhoso” como o abuso sexual é uma forma de conduzir o leitor a mergulhar, literalmente, na simbologia de suas imagens. Em momento algum o texto fala em abuso ou violência, é pelas ilustrações – predominantemente em tons de branco, azul, cinza e em nanquim aguado e aquarela – e pelas metáforas que o leitor se sente pertencente ao universo de *Leila*. É imaginariamente que o leitor ingressa nesse universo e o reconhece.

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (Houaiss, 2015, n.p.), o símbolo é “Aquilo que, por um princípio de analogia formal ou de outra natureza, substitui ou sugere algo; é aquilo que num contexto cultural, possui valor evocativo [...]; é aquilo que, por pura convenção, representa ou substitui outra coisa”.

Os símbolos em *Leila*, à primeira leitura, podem passar despercebidos, mas, em uma leitura atenta, revelam significados bem mais profundos do que a camada textual. Texto, ilustrações e projeto gráfico se complementam com propriedade, descortinando-se, aos poucos, em diversas camadas.

Hunt (2010, p. 233) considera a Literatura Infantil, especialmente o livro ilustrado, como aquela “que toma emprestadas características de todos os gêneros”, lembrando que “a ilustração altera o modo como lemos o texto verbal [...]”. *Leila* caracte-

riza-se como livro ilustrado, ou livro misto, na concepção de Azevedo (2008, p. 193), em que “texto e imagem atuam sinérgica e dialogicamente, não é possível publicá-lo sem uma de suas partes fundamentais”, ou ainda na definição de Van der Linden (2011, p. 24-29), para quem “a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto [...]. A narrativa se faz de maneira articulada entre texto e imagens, [...] o livro ilustrado constitui efetivamente uma forma específica de expressão”.

De fato, o texto é enxuto, contido, incitando o leitor a carregá-lo de significados, como adverte Queirós (2019, p. 56): “Depois descobri que escrever para crianças é um ato de contenção. Eu não posso nunca, no meu trabalho para a criança, deixar escorregar toda a minha fantasia. Tenho que conter o texto, reduzir o texto para a criança encontrar nele lugar para o imaginário dela”.

A imagem, predominante e abundante, impõe-se mais por sua força dramática do que pelas cores, que são contidas, apenas um vermelho aqui ou um laranja ali. O jogo de aproximação e distanciamento contribui para a carga dramática necessária à narrativa verbal.

A leitura da obra inicia-se já pela capa e pela orelha: temos, inicialmente, um fundo azul, com algumas letras flutuantes e o título *Leila*, em letras cursivas, e os nomes do autor, da ilustradora e da editora. A ambientação no fundo do mar é sugerida pela cor de fundo, pelos elementos que aparentam flutuar, como a letra “a”, que se assemelha a pequenas bolhas, e pela ostra, à direita.

O mar, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (2021, p. 663-664),

[...] é o símbolo da dinâmica da vida. Tudo sai do mar e tudo retorna a ele: lugar dos nascimentos, das transformações e dos renascimentos. Águas em movimento, o mar simboliza um estado transitório entre as possibilidades ainda informes e as realidades configuradas, uma situação de ambivalência,

que é a de incerteza, de dúvida, de indecisão, e que pode se concluir bem ou mal. [...] “Mas surgiam monstros das profundezas: a imagem do subconsciente, fonte também de correntes que podiam ser mortais ou vivificadas.

É no mar que se passa a narrativa, é no mar que se inicia o renascimento de Leila, esse mar povoado por monstros e incertezas.

Ainda na capa e na orelha, novas pistas se anunciam: à direita, na capa, em recorte, vemos a imagem da ostra fechada. Ao abrir a obra, na orelha, ao invés de uma ostra solitária, vemos várias ostras juntas, unidas. Essa imagem sugere a primeira leitura de esperança: somos muita *Opressão*. São muitos os abusos e os abusadores, e são muitas as formas de opressão, conforme apresenta a Figura 2. Nesse espaço – capa e orelha –, ilustração e projeto gráfico se casam para dizer ao leitor que algo vai acontecer, mas *Leila* não está sozinha.

Figura 2 – Opressão.



Fonte: Freitas (2019).

A ostra da capa percorre toda a obra, aparecendo aqui e ali, em uma narrativa paralela. As histórias de *Leila* e da ostra se imbricam, de forma que a ostra passa a ser uma metáfora de *Leila* e, ao mesmo tempo, uma personagem, pois vive sua própria história de libertação. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2021, p. 742), a ostra

[...] é, igualmente o animal que secreta a pérola. E essa se esconde na concha. Simboliza, nesse particular, a verdadeira humildade, que é de toda perfeição espiritual, e, em consequência, o sábio e o santo. As ostras não fazem mais do que se abrir ao sol e acumular riquezas interiores, sobre as quais se fecham depois, zelosamente, para que elas não sejam profanadas.

A pérola contida na ostra pode ser vista como símbolo do renascimento após a dor, pois se forma a partir de uma partícula intrusa, que precisa ser dominada e, por isso, é encapsulada por uma substância denominada nácar. Portanto, a pérola é fruto de uma agressão interna, imagem de um desconforto interior. Para virar pérola, é preciso passar pela dor, nominá-la e dominá-la. No texto escrito, temos palavras como “sufocada, petrificada, algo podre”, que remetem a essa sensação de dor causada por um agente externo, mas que se concretiza em um sofrimento interno, em uma etapa de absoluto silenciamento e enclausuramento, como a ostra em sua concha. Chevalier e Gheerbrant (2014, p. 787-788) apontam:

A pérola é rara, pura, preciosa. Pura porque é reputada sem defeito, porque é branca, porque o fato de ser retirada de uma água lodosa ou de uma concha grosseira não a altera. [...] A ostra que contém a pérola é mais imediatamente comparada, em diversas regiões, ao órgão genital feminino.

Cabe aqui um parêntese: o emprego do termo “petrificada” pelo autor é emblemático, pois remete à culpa (Chevalier; Gheerbrant, 2014, p. 792). Muitas mulheres, equivocadamente, sentem-se culpadas, quando são vítimas, e acabam por não denunciar o agressor por medo ou vergonha. A petrificação, simboliza, portanto:

[...] o castigo infligido ao olhar indevido. Ela resultaria ou de uma ligação que permanece depois da falta cometida – o olhar que se fixa – ou de um sentimento de culpa excessivo – o olhar que paralisa; ou ainda do orgulho e da cobiça – o olhar possessivo. A petrificação simboliza o castigo do descomedimento humano. (Chevalier; Gheerbrant, 2014, p. 792)

Assim, quem sofre uma violência, ao invés de perceber-se como vítima, impõe-se um sentimento de culpa, muitas vezes referendada por questões familiares ou religiosas. Como veremos adiante, Leila é petrificada, imobilizada, ancorada, em alusão aos sentimentos de impotência e imobilidade. No início da narrativa, ela surge feliz, despreocupada:

Leila vestiu o biquíni, penteou os cabelos e teve aquela certeza que brota na gente quando nos sentimos muito bem: Estou feliz! – pensou.  
Só então avisou a mãe:  
– Vou ali nadar e já volto!  
E foi (Freitas, 2019, n.p.).

Na imagem, em página dupla – a maioria das imagens é em página dupla, remetendo à dimensão do oceano –, vemos Leila – uma baleia, fato que não é informado pelo texto verbal, mas pela ilustração – com longos cabelos penteados e enfeitados por uma estrela-do-mar. Ao fundo, algumas casas de alvenaria, algumas algas, um peixe e... a ostra, fechada em seu casulo. Inicia-se a primeira parte da trajetória de Leila: sai de casa e vai, feliz, ao encontro da diversão, sem imaginar o que viria pela frente. A identificação de Leila com os leitores é imediata: ela tem características humanas, tanto nas ações – vestiu o biquíni, penteou os cabelos – quanto no ambiente – casas com telhados e cercas – e na vestimenta – biquíni, enfeite no cabelo –, próprios dos humanos.

Na página seguinte, *Leila* encontra o seu algoz:

O polvo, animal disforme e tentacular, é uma representação significativa dos monstros que simbolizam habitualmente os *espíritos infernais*, e até o próprio Inferno. Ele corresponde ao signo zodiacal de Câncer e se opõe ao golfinho. Essa identificação não deixa de se relacionar com o aspecto *infernal* do animal, sendo o solstício de verão a “porta” dos Infernos (Chevalier; Gheerbrant, p. 804, grifo do original).

Barão representa o lixo humano, o inferno, aquele que seduz a protagonista com palavras sinuosas, melosas, ameaça-

doras e que causam estranhamento: “Olá, Pequena!” (Freitas, 2019, n.p.). Barão usa o termo “pequena” em toda a narrativa como forma de marcar sua posição de superioridade. Na imagem em página dupla, o que vemos é a baleia dentro do olho cobiçador do Barão. Nesse momento, seu algoz assume a forma de um ser imenso, que a subjuga. Esse jogo entre pequeno e grande é traduzido na imagem apresentada na Figura 3, em que, dentro do olho de Barão, Leila é mínima, pequena, indefesa:

Figura 3 – Leila no olho de Barão.



Fonte: Freitas (2019).

É por meio desse jogo de imagens que percebemos a relação entre o opressor e o oprimido: Leila, sendo uma baleia, seria maior e mais forte do que seu opressor, mas nem sempre o assediador é o monstro, o maior, mas o mais ardiloso, o mais oportunista. Ele não se impõe pela força física, mas pelo pavor que causa. Além disso, o abusador, na maioria das vezes, é alguém que, aparentemente, não oferece perigo, pois faz parte das relações familiares ou de amizade, seja um parente, um amigo ou um vizinho, como no caso de Leila.

A diagramação sinuosa causa no leitor uma sensação de ansiedade: vemos Leila enredada pelas palavras, antes da violência que se anuncia. Tino Freitas esclarece que a opção por

representar o polvo com cinco tentáculos, ao invés de oito, é uma metáfora da mão humana, já que Chevalier e Gheerbrant (p. 660) associam a mão ao poder e à dominação.

Após o assédio verbal, segue-se o assédio físico: um beijo roubado, uma mexida no biquíni, em um *continuum* de aproximação que vai aterrorizando a protagonista até a concretização do ato de violência.

No clímax, Leila tem seus cabelos cortados, em uma alusão à mutilação sentida por quem passa por essa experiência. Vê-se a tesoura – enferrujada ou suja de sangue? – e Leila afundando-se em sua dor. Solta no oceano, vemos a estrela-do-mar, que outrora enfeitava os cabelos de Leila, caindo, com uma de suas pontas quebrada.

Nessa dupla de páginas, podemos perceber várias simbologias: a tesoura, estando enferrujada, representaria seu desgaste pelo uso, ou seja, trata-se de um abusador recorrente; o corte do cabelo remete, metaforicamente, ao estupro ou a outro tipo de violência – física ou moral –, é a ruptura, a perda, o golpe mortal e certo; estando suja de sangue, remete-nos à violência física ou ao estupro; os fios de cabelo soltos ao mar parecem reforçar a sensação de que algo se rompeu para sempre. Leila está aos pedaços. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2021, p. 202), os cabelos têm o poder de “conservar relações íntimas com o ser mesmo depois de separados do corpo”. Será possível juntar-se novamente? A estrela-do-mar, que perdeu uma de suas pontas, nos diz que sim, é possível. Sabe-se que a estrela-do-mar tem como característica a capacidade de regenerar-se quando perde uma de suas partes. A estrela-do-mar é a metáfora da resiliência. Eis a mensagem subentendida: há esperança.

Na página seguinte, a imagem mostra a relação de tamanho entre *Leila* e Barão. Ele, ainda agarrado ao corpo de Leila, mostra-se fisicamente pequeno, em comparação ao tamanho da baleia. Saindo do corpo de Leila, uma mancha, que imaginamos

ser o seu sangue ou a tinta que os polvos expõem em momentos de tensão, para afastar os inimigos. Mais uma vez, assim como na metáfora da tesoura, temos a plurissignificação das imagens, cabendo ao leitor estabelecer o sentido.

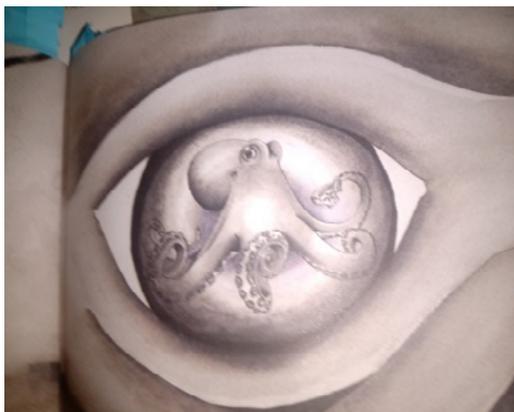
Seguindo-se a leitura, as imagens das próximas páginas convidam o leitor a virar o livro para a posição vertical, acompanhando a trajetória da protagonista: vemos Leila afundando na imensidão do oceano em sua tristeza e mudez, até alcançar o fundo do mar: “E Leila desistiu de nadar”, diz o texto verbal. Aqui, o termo “nadar” adquire outra conotação, assumindo o sentido de viver: Leila desistiu de viver. Está imóvel, no escuro. A seu lado, uma âncora, símbolo da imobilidade, da incapacidade de reagir. A mensagem que percebemos é: estou ancorada, petrificada, aqui, neste poço sem luz. São três páginas duplas sem texto verbal, mas altamente impactantes. Após um tempo decorrido não especificado, Leila passa da escuridão à luz, com a ajuda de uma rede de apoio, formada por seus amigos.

Com a chegada dos amigos, as imagens, antes em tons de cinza, adquirem tons de branco e azul-claro. É o momento em que se inicia a reação, é a “luz no fim do túnel”. Quem conduz Leila para a superfície são os peixes bioluminescentes, aqueles que têm luz própria, são eles que indicam o caminho, podendo ser interpretados como a rede de apoio – nem sempre existente, mas sempre necessária: família, instituições sociais, amigos, etc. Tino Freitas lembra que Leila é um mamífero e, portanto, precisa ir à superfície respirar, sua imobilidade no fundo do mar pode, nesse sentido, representar esse sufocamento causado pela dor.

Chegando ao final da narrativa, Leila ressurgue forte e livre para colocar Barão em seu lugar: no lixo, preso, enredado, por meio de uma linguagem forte e poética: “Feito um barulho incômodo, um desarranjo gigantesco por dentro” (Freitas, 2019, n.p.). As ilustrações pedem que o leitor volte o livro à posição

horizontal. *Leila* reencontra Barão, e agora temos a inversão dos papéis, como visto na na Figura 4:

Figura 4 – Barão se encontra dentro do olho de Leila.

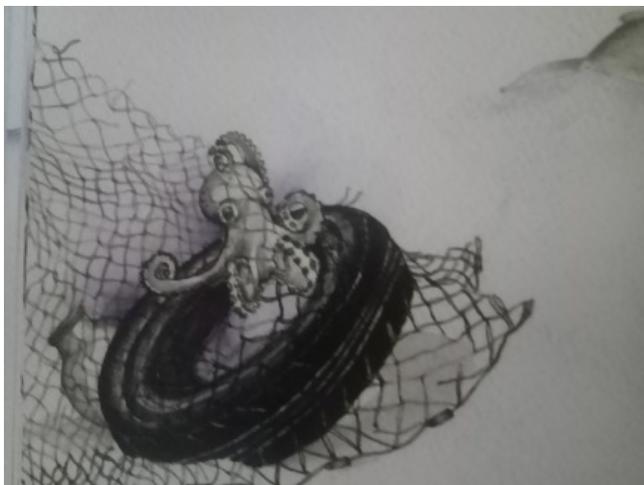


Fonte: Freitas (2019).

Leila, então, começa a descarregar sua dor: “Preso do seu silêncio, Leila não sabia se sentia raiva, medo ou coragem. Talvez fosse tudo isso” (Freitas, 2019, n.p.). Ela decide assumir um papel ativo, solta sua raiva, em letras garrafais e sem pontuação: “Eu não queria aquele beijo, eu sei escolher minha roupa, eu não gosto da sua companhia, eu decido se quero cortar meus cabelos e ninguém pode me tocar contra a minha vontade”, e conclui: “Sou uma baleia livre!” (Freitas, 2019, n.p.). A ostra, no canto esquerdo da página, que até então se mostrava fechada, se abre, revelando sua pérola. A libertação de Leila é também a libertação da ostra, que se sente livre do incômodo causado por um elemento estranho.

Na página seguinte, Barão está à esquerda, preso em uma rede (Figura 5), e Leila nada com seus amigos. Novamente, o ato de nadar adquire outra conotação: é a volta à vida.

Figura 5 – Barão preso em uma rede de pesca.



Fonte: Freitas (2019).

Leila segue a vida, ganha fones de ouvido, e a pérola se torna um colar em seu pescoço:

Só então avisou a mãe:  
– Vou ali nadar e já volto!  
E foi.

O texto verbal termina como inicia, mas Leila já não é a mesma: há uma diferença sutil em seu olhar, a pérola agora está pendurada em seu pescoço, simbolizando essa liberdade, cabelos trançados, e ela segue firme. A narrativa imagética revela uma baleia feliz, posto que, agora, é capaz de assumir uma posição ativa diante das opressões da vida.

As mensagens transmitidas pelas ilustrações vão além da narrativa: aqui e ali há críticas ao lixo jogado ao mar – uma tartaruga carrega consigo uma sacolinha plástica, há pneus, latas, rádio, sapato, garrafa, enfim, toda espécie de lixo encontrado nas praias. Mensagens explícitas contra a violência sexual também aparecem sutilmente, como “Meu corpo, minhas regras” em um cartaz à frente de uma casa e “não é não” grafitado em um farol.

A quarta capa traz um belo texto assinado pelo escritor Léo Cunha, que resume poeticamente a obra – a voz que clama por justiça e liberdade – e incita o leitor a buscar a sua voz:

Até as maiores personagens precisam encontrar sua voz.  
Conheça Leila e sua busca por liberdade e justiça.  
Uma busca que também é de todos nós.

As surpresas “escondidas” na obra chegam ao colofão, onde se tem a estrela-do-mar seguida da expressão “Teimosia e esperança”. Uma sutileza para olhares apurados que podem perceber na obra essa mensagem subliminar.

## Considerações finais

Diante do exposto, buscamos apontar que o livro ilustrado traz mais camadas conforme a quantidade de leituras, com novas descobertas a cada leitura. Santaella (2012, p. 109) afirma que “As imagens são recebidas mais rapidamente do que os textos, elas possuem um maior valor de atenção, e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro. Somos mais capazes de memorizar descrições de objetos a partir de imagens do que a partir de palavras”.

Assim, espera-se que a leitura literária, em especial do livro ilustrado, possa reverberar por muito tempo na vida de nossos alunos, acreditando em uma mediação adequada dos professores.

Vimos que o potencial dessas obras ultrapassa a relação texto-imagem como etapas sobrepostas, posto que são processos complementares e indissolúveis, assim como o projeto gráfico.

Buscamos mostrar que o texto literário é aquele que diz o que não conseguimos explicar, que mobiliza nossos sentimentos, traz em seu bojo o que não podemos verbalizar, mas nos toca e emociona. *Leila*, em sua simbologia imagética e textual, é capaz de dizer muito mais do que o explícito e, portanto, reúne

todas as qualidades necessárias para estar presente nas salas de aula. É uma obra de arte literária? Sem dúvidas. Seu potencial pode ser ampliado pela mediação adequada e pela leitura atenta de texto, imagem e projeto gráfico.

Conclui-se que muito mais pode ser dito para além do escrito, cabendo ao leitor, professor ou mediador a tarefa de decifrar o não dito, o inferido a partir das experiências leitoras e de vida.

*Leila* proporciona uma leitura ética e estética que transcende o texto verbal, que é de uma literaridade inquestionável. O que se espera é que os leitores de *Leila* possam exercer a empatia a partir de uma vivência ficcional, marcada pela palavra escrita, imagética e gráfica.

## Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. *O verbal e o não verbal*. São Paulo: UNESP, 2004.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina, 1967.

ANGELOU, Maya. *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*. Bauru: Astral Cultural, 2018.

ARCARI, Caroline. *Pipo e Fifi – Ensinando proteção contra violência sexual*. Ilustrações de Isabela Santos. 9. ed. Curitiba: Editora e Consultoria Caqui, 9ª ed., 2021.

AZEVEDO, Ricardo. Imagens iluminando o livro. 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.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Inquietudes e desacordos: A leitura além do óbvio*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Ao revés do avesso: Leitura e formação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1965.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 35. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.

- CORSO, Diana; CORSO, Mário. *Fadas no divã*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.
- COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.
- ESTRELA-DO-MAR. In: *Dicionário de símbolos*, 20---. Disponível em: <https://www.dicionariodesimbolos.com.br/estrela-do-mar/>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- FREITAS, Tino. *Leila*. Ilustrações de Thaís Beltrame. Belo Horizonte: Abacatte, 2019.
- GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Lelia, de Tino Freitas e Thais Beltrame: abuso sexual na infância e o diálogo com pressupostos teóricos da Literatura Infantil. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 16, n. 2, p. 242-260, maio/ago. 2020.
- HOUAISS, Antônio. *Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss. São Paulo: Moderna, 2015.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e Literatura Infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Editora UNESP, 2018.
- LISBOA, Ana Paula. Escritor Tino Freitas lança livro infantil sobre violência sexual. *Correio Braziliense*, 19 jul. 2019. Disponível em: <https://blogs.correiobraziliense.com.br/primeirainfancia/2019/07/19/escritor-tino-freitas-lanca-livro-infantil-sobre-violencia-sexual/>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- PAIVA, Aparecida et al. (orgs.) *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. São Paulo: Global, 2019.
- RAMOS, Flávia Brocchetto. O leitor como produtor de sentido nas aulas de Literatura: reflexões sobre o processo de mediação. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). *Leitura literária: A mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.
- SANTAELLA, Lúcia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

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

VITOR CEI | LITERALUTA. Como escrever um artigo científico (especialmente, mas não exclusivamente, para Letras e Filosofia). Entrevista com Nilma Lacerda. *YouTube*, 20 out. 2020. Disponível e: [https://www.youtube.com/watch?v=F0GL\\_2SVO0A](https://www.youtube.com/watch?v=F0GL_2SVO0A). Acesso em: 20 nov. 2021.

# Viver rima com o quê?: uma proposta de mediação de leitura literária no contexto da deficiência visual

*Marcia de Oliveira Gomes*

“Você sabe o que é uma rima?  
Veja essa explicação  
que deu Bela minha prima.

Olha só, já comecei  
com uma combinada infame!  
Por favor, peço uma coisa:  
paciência não se inflame.  
Disse Bela: Não é estranho.  
É juntar fome com inhome.  
O importante no jogo  
é você não dar vexame.

Sem medo e sem limite,  
o que vale é o palpite.  
Solte a criatividade.  
É gostoso de verdade”  
(Lázaro Ramos, 2018).

## Considerações iniciais

nício este texto pelos versos proêmios de *Caderno de rimas do João*, de Lázaro Ramos, que carregam a ludicidade e a intimidade cotidiana com as quais somos apresentados/as, na infância, à poesia. Brincando, pode-se combinar as palavras costumeiras e rimar infame com inhome, sem medo e sem limite, gostando de inventar poesia, de se saber poesia. Desde o berço somos acalantados por versos de fazer dormir, rir, imaginar, com o sabor prazenteiro de quem sabe rimar com viver. E, se essa intimidade

com a Literatura se fortalece na educação infantil, com o passar dos anos escolares a poesia costuma caminhar, dependendo das práticas de sala de aula, para a representação de algo solene, distante, enfadonho, dificultoso.

Para Oberg (2006, p. 148), “a escola é a principal responsável pela entrega do convite para que se entre no jogo da poesia. É ela a mediadora, aquela que cria condições para o encontro da criança, do adolescente e do adulto com a Literatura e, conseqüentemente, com a poesia”. Nesse sentido, cabe à escola investir em práticas que propiciem o desenvolvimento do gosto pela leitura, valorizando a compreensão dos recursos empregados, assim como a experiência estética.

O presente artigo tem, por conseguinte, o objetivo de propor uma via para a apresentação desse convite para experiências poéticas significativas para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental em aulas de Língua Portuguesa, a partir da proposição de um projeto de mediação de leitura da obra *Caderno de rimas do João*, de Lázaro Ramos.

As discussões que terão lugar neste texto se alicerçam na pesquisa bibliográfica qualitativa, tendo como recorte temático estudos sobre leitura, mediação de leitura literária e deficiência visual. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 183), esse tipo de pesquisa não se configura como “mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem”.

A fim de se ampliar os horizontes dessa prática, e tendo em vista minha atuação como docente e pesquisadora do Instituto Benjamin Constant, especializado na educação de pessoas com deficiência visual, a proposta busca também nortear profissionais para a aplicação em um contexto escolar no qual se insiram estudantes cegos/as e com baixa visão, apontando possibilidades para o trabalho em sala de aula com materiais e recursos adequados a esse público. Cabe salientar que se trata de um

projeto flexível que deve ser adaptado aos sujeitos e aos espaços escolares, respeitando sua heterogeneidade.

## **Quando a escola convida à poesia**

Em versos de “Matéria de poesia”, Manoel de Barros (2019) proclama “Todas as coisas cujos valores podem ser / disputados no cuspe à distância / servem para poesia” e segue a enumerar coisas, aparentemente, sem grande valor, como um pente e um terreno de 10x20, sujo de mato. Isso, porque a poesia não se encontra no objeto sobre o qual se debruça, ela mora na sensibilidade de quem se faz capaz de transbordar em encantamento para além da matéria e de si mesmo/a. Assim, pode-se encontrar poesia no amanhecer, em uma pintura, no texto em prosa, nas grandezas e nas pequenices da vida. E quando se emoldura em versos e estrofes, de palavras cuidadosamente cozidas para os sentidos que se deseja produzir, temos, enfim, o nascimento de um poema. Por outro lado, um poema nem sempre é garantia de poesia, uma vez que, sem um trabalho estético da palavra, um texto pode se configurar como mero agrupamento de versos e estrofes, sem qualquer caráter artístico.

Nas aulas de Língua Portuguesa, toma assento, entre outros gêneros literários e não literários, a poesia feita poema, com a exploração das potencialidades dos textos, seus sentidos e mecanismos linguístico-expressivos, assim como o contexto de produção, em práticas de leitura, interpretação e escrita, porque é papel da escola ensinar a ler, compreender, dialogar com o texto e desenvolver uma perspectiva crítica. Cosson (2018, p. 26-27) lembra que

[...] a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a Literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração.

O grande desafio consiste justamente em trabalhar com o texto de forma significativa para que, de fato, as experiências vivenciadas em sala contribuam para a ampliação do conhecimento linguístico e o repertório leitor, solidificando sua formação. Nesse sentido, cabe ao/a professor/a, exercer a mediação da leitura proposta, promovendo o encontro e o diálogo orientado com o texto, tendo por princípio que o mediador

[...] é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. “Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade”, um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto, “construído por” e “construtor de palavras” carregadas de sentidos” (Barbosa; Barbosa, 2013, p.10-11).

É muito importante que a mediação seja planejada, partindo da familiaridade do/a professor/a com o texto e respeitando-se a faixa etária e o contexto em que se insere o público-alvo, a fim de alcançá-lo com a obra selecionada e elaborar estratégias adequadas para a leitura. Em seus estudos sobre estratégias de leitura, Solé (1998) sugere o planejamento do trabalho com o texto a partir da sistematização de procedimentos que envolvam atividades antes, durante e depois da leitura. Para ela, o emprego de estratégias contribui para a formação de um/a leitor/a autônomo/a, permitindo que ele/a “planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; [...] [e facilite] a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos” (Solé, 1998, p. 73).

A autora reconhece na motivação um importante fator para a eficiência da proposta, uma vez que interfere no envolvimento e no desempenho discente. Sendo a motivação um fator interno, é preciso que o indivíduo tenha razões para realizar determinado ato. Por isso, na etapa de pré-leitura, a primeira

recomendação é que se estabeleça claramente os objetivos da leitura a ser realizada. Nesse momento inicial, também cabe ativar os conhecimentos prévios, por meio de elementos, como títulos, subtítulos, capa, ilustrações, estabelecendo, por meio dessas pistas, previsões do que vai ser tratado, buscando relacionar as hipóteses ao conhecimento de mundo dos/as leitores/as.

Durante a leitura em sala de aula, para que os/as estudantes se envolvam em um processo ativo de compreensão e interpretação, pode-se proceder, dependendo do texto e dos seus objetivos, com uma leitura silenciosa ou em voz alta na íntegra ou de trechos significativos, resumindo-se o que foi lido de forma compartilhada. Em seguida, cabe solicitar esclarecimentos por meio de perguntas orais ou escritas, estabelecendo-se previsões sobre o que ainda não foi lido, caso haja uma continuação do texto.

Após a leitura, Solé (1998) explicita que os/as alunos/as devem ser capazes de identificar a ideia principal do texto lido e, aqui acrescento, posicionar-se criticamente diante dela. Para isso, propõe atividades como a elaboração de resumos e a formulação de perguntas do/a professor/a para os/as estudantes, para avaliar sua compreensão leitora, e destes/as para si mesmos/as. Para a autora, “O leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz” (Solé, 1998, p. 155).

Ciente de que essas estratégias podem sofrer variações, de acordo com os sujeitos e os cotidianos envolvidos, tomei-as como base para a elaboração de uma proposta de mediação de leitura literária a fim de exemplificar como o trabalho com um livro de poesia pode ser realizado em um contexto de sala de aula com a inclusão de estudantes com deficiência visual, a fim de contribuir para sua formação leitora.

## Considerações sobre a deficiência visual

Antes de apresentar a proposta em si, cabem algumas palavras sobre deficiência visual e alguns dos recursos que podem ser utilizados no cotidiano de sala de aula para fins de acessibilidade. A deficiência visual engloba a cegueira e a baixa visão. Considera-se cegueira a ausência de visão, congênita ou adquirida, podendo ou não haver “algum resíduo de visão funcional, mesmo que seja apenas para detectar pontos de luz, sombras e objetos em movimento” (Sá; Simão, 2010, p. 30). Já a baixa visão diz respeito ao comprometimento do órgão da visão, acarretando perda de acuidade visual, não solucionada pelo auxílio de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas, podendo haver também redução do campo visual central ou periférico (Domingues; Carvalho, Arruda, 2010).

Para Vigotski (2022, p. 119), não obstante as limitações que a deficiência possa interpor, “o problema do mundo na educação da criança cega é solucionado de forma correta quando se estabelece não como um problema biológico, mas como um problema social”. Assim, no contexto escolar, é preciso que se identifiquem as barreiras na aprendizagem para que haja uma compensação pela utilização de recursos e métodos adequados.

Nesse sentido, nas aulas de língua portuguesa, no que tange às práticas de leitura e escrita, cabe garantir a acessibilidade comunicacional. Logo, é necessário que se disponibilizem materiais didáticos e paradidáticos em Braille para leitura, assim como punção e reglete ou máquina de escrever Braille para as atividades de escrita. Não obstante ser desejável que, em um mundo marcado pelas tecnologias digitais, as pessoas cegas também as utilizem, elas somente são capazes de propiciar a escuta de textos, seja por audiolivros ou por leitores de tela. A leitura com o ritmo, a voz e a alma do/a próprio/a leitor/a só é, à pessoa cega, assegurada pelo texto impresso em Braille, fator pelo qual se torna indispensável na formação leitora.

No tocante às pessoas com baixa visão, recomenda-se, para a leitura, o uso de textos impressos ampliados com fonte 24, sem serifas. Ademais, podem ser usados auxílios ópticos, como lupas manuais, e não ópticos, como a iluminação do ambiente, o contraste de cores no texto (letra azul com fundo amarelo, por exemplo) bem como o uso de bonés para fazer sombra na folha de papel e pranchetas inclináveis para aproximar o livro ou o caderno do rosto. Já para a escrita, cadernos com pauta escura e mais espaçada, assim como lápis 6B e canetas com ponta porosa, auxiliam a visualização.

Essas indicações, porém, variam de acordo com cada indivíduo, conforme a percepção visual de cada um, e devem ser consideradas mediante uma avaliação da funcionalidade do/a estudante. Haverá quem leia sem dificuldade um texto sem ampliação ou um caderno com pauta comum, por exemplo, pois a necessidade dos recursos está condicionada à patologia que originou a baixa visão e as vivências de cada um. Muitas vezes, duas pessoas com a mesma acuidade ou campo visual podem ter um desempenho diferente, uma vez que a falta de estimulação da visão na infância pode prejudicar sua funcionalidade.

No que diz respeito às imagens trabalhadas em sala, o/a docente pode realizar a audiodescrição, ou seja, a transformação da imagem estática ou dinâmica em palavra, a fim de promover a acessibilidade imagética para pessoas com deficiência visual. Trata-se de uma tradução intersemiótica, termo emprestado de Jakobson (2007, p. 64), que a define como a “interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais”, e aqui se estende para o movimento inverso, com a passagem da imagem para a palavra.

Por fim, para além do conhecimento de materiais e recursos acessíveis, ressalto a importância de que os/as professores/as estejam sempre atentos/as às necessidades e às potencialidades dos/das estudantes com ou sem deficiência, observando, avaliando, pesquisando, intervindo, em um processo de aprimoramento.

ramento das práticas em sala de aula pra que, de fato, tenha-se uma aprendizagem significativa no contexto de uma educação para todos/as.

## Uma proposta de mediação de leitura literária

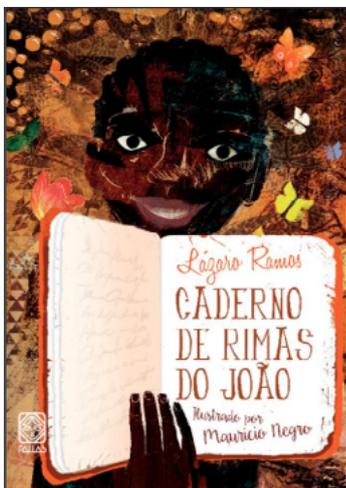
Para exemplificar a sistematização do trabalho com poesia em aulas de Língua Portuguesa apresento uma proposta de mediação de leitura literária do livro *Caderno de rimas do João*, de Lázaro Ramos. A escolha da obra levou em conta a linguagem adequada à faixa etária, a qualidade literária, a ludicidade poética e a riqueza nas referências da cultura afro-brasileira, que propiciam a valorização da diversidade étnico-racial por meio da Literatura. Outro fator relevante para a escolha foi o fato de a obra estar disponível, em Braille e em formato ampliado, para distribuição gratuita às instituições de ensino pelo Instituto Benjamin Constant<sup>15</sup>.

Assim, o projeto tem como objetivos fomentar o gosto pela leitura literária e aprimorar habilidades de leitura e escrita dos/as estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, por meio da leitura, da interpretação e da produção de poemas, que propiciem a contemplação da poesia cotidiana.

Por fim, esclareço que a proposta explora todos os poemas do livro, no intuito de apresentar várias possibilidades de trabalho com o texto, mas o/a docente pode organizar outra dinâmica de mediação, prevendo a leitura de partes da obra como tarefa extraclasse e optando por não aplicar todas as atividades sugeridas no projeto, por exemplo.

---

<sup>15</sup> O catálogo de livros didáticos e paradidáticos disponíveis em Braille e em formato ampliado pode ser consultado em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/pesquisa-e-tecnologia/materiais-especializados-1>.



**Obra:** Caderno de rimas do João.

**Autor:** Lázaro Ramos.

**Ilustrações:** Maurício Negro.

**Descrição da capa:** A capa é uma ilustração do artista Maurício Negro. Um menino de pele negra e cabelos crespos curtos sorri e mostra um caderno de capa laranja aberto, onde se lê “Lázaro Ramos”, “Caderno de rimas do João”, “Ilustrado por Maurício Negro”. Ao fundo, em tons terrosos, veem-se frutas pequeninas,

folhagens, flores e borboletas coloridas. À esquerda está o logotipo da editora Pallas.

**Sinopse:** João, um menino curioso, resolve explicar sua percepção do mundo e registrá-la em forma de rimas em um caderno muito especial.

## Objetivos

- ✦ fomentar o gosto pela leitura literária;
- ✦ compreender o gênero textual poema e suas propriedades;
- ✦ aprimorar habilidades de leitura e escrita;
- ✦ estimular os/as alunos/as a produzirem poemas.

## Organização

- ✦ Período: doze encontros de dois tempos cada.
- ✦ Público-alvo: estudantes do 5º ano com ou sem deficiência visual.

- ✦ Materiais e recursos: descrição no corpo do projeto nas sugestões de cada atividade.
- ✦ Produto do projeto: um *e-book* com as produções textuais dos/as estudantes.

## Procedimentos Metodológicos

### 1º Momento

#### *Pré-leitura*

O/a professor/a apresentará brevemente o projeto e seus objetivos. Em seguida, iniciará uma conversa sobre poesia com perguntas, como:

1. Vocês gostam de ler ou de escrever poesia?
2. O que é poesia?
3. O que pode ser tema para poesia?

Após as respostas, apresentará o livro *Caderno de rimas do João*, de Lázaro Ramos, iniciando pela exibição e pela audiodescrição da capa, seguidas da leitura da introdução da obra.

A essa leitura, seguirão questionamentos para serem respondidos por escrito:

1. Quem pode ser João?
2. Por que ele teria um caderno de rimas?
3. O que são rimas? Crie definições para essa palavra:
  - a. Conforme o dicionário.
  - b. Uma definição poética.
  - c. Uma definição rimada.

#### *Durante a leitura*

##### *Roda de leitura*

- ✦ O/a professor/a apresentará o autor e algumas curiosidades sobre a obra.

- ✦ Em seguida, será proposta uma leitura compartilhada do prólogo, a qual se seguirão a audiodescrição das ilustrações e os seguintes questionamentos:

1. De que trata esse poema?
2. Prólogo é um texto introdutório e explicativo de uma obra literária. Na sua opinião, por que o eu lírico intitulou seu prólogo de “Primeira garfada”?
3. Por que Bela afirma que não seria estranho juntar fome com inhamê?
4. O eu lírico considera fáceis rimas para “coração” e “simplesmente”. Será que é fácil mesmo? Indique uma rima para cada palavra.
5. João gosta tanto de rimar que não mede palavras, chegando a buscar rima para a gigantesca *inconstitucionalissimamente*.
  - a. Que outras palavras enormes você conhece?
  - b. Qual a maior palavra em língua portuguesa? Pesquise.
  - c. Encontre uma rima para ela.
6. Durex é considerada pelo eu lírico uma palavra bem difícil de rimar:

“Olhe, pense. / Só Tiranossauro Rex / é que vem à minha mente”. O desafio está lançado: o que mais rima com durex?

7. Vocês gostam/conhecem o gênero musical *hip hop* e os cantores Caju e Castanha?

Após as respostas, o/a professor/a pode apresentar trechos de *hip hop* e de alguma música de Caju e Castanha para que os/as alunos/as conheçam e comentem.

8. Que outros gêneros musicais vocês costumam ouvir? Qual a semelhança deles com a poesia?

### ***Pós-leitura***

#### *Produção textual*

#### Dinâmica “Laços de Palavras”

O/a professor/a seleciona várias palavras que tenham o mesmo final, como se fossem rimas, escreve cada uma dessas palavras em papezinhos, em tinta e em Braille, e distribui. Em seguida, pede que formem frases com ela, porém deixando essa palavra no final da frase. Depois, a turma forma um círculo e vai unindo as frases, gerando um poema. Em seguida, outro poema que contenha as mesmas palavras pode ser explorado pela turma.

***Leitura para casa:*** poemas “Meu mundo em rimas”, “Começar” e “Segredo”.

## **2º Momento**

### ***Pré-leitura***

#### *Sugestões*

- ✦ Verificar se todos/as leram os poemas indicados e se tiveram alguma dificuldade.
- ✦ Retomar brevemente os objetivos do projeto.
- ✦ Perguntar se, para além da leitura dos poemas, os/as alunos/as experienciaram a poesia naquele dia ou no anterior e solicitar que falem a respeito.

### ***Durante a leitura***

#### *Roda de leitura*

- ✦ Leitura compartilhada dos poemas “Meu mundo em rimas”, “Começar” e “Segredo”. Exibição e audiodescrição das ilustrações.

### **Questionamentos para iniciar a discussão**

1. Você gostou dos poemas? Por quê?
2. De que trata o poema “Meu mundo em rimas”?
3. Se você tivesse que escolher, no poema “Meu mundo em rimas”, uma palavra que traduzisse *rima*, qual seria?
4. Como seria o seu mundo em rimas?
5. De que trata o poema “Começar”?
6. O que mais te chamou a atenção nele?
7. O que significa começar para você? E recomeçar?
8. De que trata o poema “Segredo”?
9. Após ter seu segredo espalhado na internet, o eu lírico afirma: “Preciso resolver isso / cara a cara, sem confete”. Na sua opinião, o que isso quer dizer?
10. Você já revelou ou teve um segredo revelado por alguém? Como se sentiu?

### **Explorando o gênero poema**

#### *Questionamentos iniciais:*

1. *Rima* é sinônimo de *poesia*?
2. Qual a diferença entre *rima*, *poema* e *poesia*?

Após ouvir a turma, o/a professor/a pode estabelecer as diferenças entre *poema* e *poesia* e trabalhar as propriedades gerais do gênero poema e sua organização em versos e estrofes.

### **Pós-leitura**

#### *Produção textual*

Que tal iniciar seu próprio caderno de rimas? Para isso, seria muito bom começar se apresentando em versos: quem é você, como é seu mundo em rimas. Escreva um poema com esse tema.

**Leitura para casa:** poemas “Mãe”, “Pai”, “Vovô” e “Vovó”.

**Observação:** Pedir que os/as alunos/as tragam no próximo encontro uma foto de um/a familiar muito querido/a ou de toda a família.

### 3º Momento

#### *Pré-leitura*

##### *Sugestões*

- ✦ Verificar se todos/as leram os poemas indicados e se tiveram alguma dificuldade.
- ✦ Retomar brevemente os objetivos do projeto.
- ✦ Perguntar se, para além da leitura dos poemas, os/as alunos/as experienciaram a poesia naquele dia ou no anterior e solicitar que falem a respeito.

#### *Durante a leitura*

##### *Roda de leitura*

- ✦ Leitura compartilhada dos poemas “Mãe”, “Pai”, “Vovô” e “Vovó”. Exibição e audiodescrição das ilustrações.

#### *Questionamentos para iniciar a discussão*

1. De que tratam os poemas lidos?
2. O que mais te chamou a atenção nos poemas?
3. Os poemas “Mãe” e “Pai” começam com os mesmos versos e depois seguem caminhos diferentes. Por que vocês acham que isso acontece?
4. Os poemas “Mãe” e “Pai” terminam com provérbios. Quais são eles?
5. O que significa cada um deles?
6. Que provérbios ou frases feitas seus pais ou familiares costumam dizer com frequência?

O/a professor/a solicitará que os/as estudantes apresentem para a turma as fotos de seus familiares, falando sobre a importância em sua vida. O/a professor/a ou o/a próprio/a aluno/a, caso seja vidente ou tenha baixa visão, fará a audiodescrição da foto.

### ***Explorando o gênero poema***

Após ouvir a turma, o/a professor/a trabalhará rima e ritmo, analisando-os nos poemas e podendo acrescentar outros. Para explorar mais recursos de ritmo, por exemplo, pode-se utilizar o poema “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira, para demonstrar como ele é usado para imitar o som do trem de ferro.

### ***Pós-leitura***

#### ***Produção textual***

#### ***Scrapbook:***

1. Os/as alunos/as farão um poema com sua percepção sobre o/a familiar ou os/as familiares da foto. O/a professor/a corrigirá.
2. Após a devolução, que dependendo da quantidade de estudantes pode acontecer em outro encontro, o texto deve ser passado a limpo.
3. Em seguida, com materiais diversos trazidos pelo/a professor/a, farão um *scrapbook* com o qual presentearão a família. Materiais sugeridos: papel *color plus*, fitas de tecidos, botões coloridos, pérolas e *chatons*, glitter, papéis com texturas diversas, canetinha, lápis de cera.

Caso o/a aluno/a cego/a deseje fazer algum desenho, pode utilizar giz de cera e uma tela de desenho para que crie relevo e possa ser sentido pelo tato.

A tela de desenho consiste em uma placa de papelão envolvida por uma tela de *nylon*. A ela, prende-se uma folha com pregador.

*Leitura para casa:* poemas “Morrer” e “Gilberto Gil”.

#### 4º Momento

##### *Pré-leitura*

##### *Sugestões*

- ✦ Verificar se todos/as leram os poemas indicados e se tiveram alguma dificuldade.
- ✦ Retomar brevemente os objetivos do projeto.
- ✦ Perguntar se, para além da leitura dos poemas, os/as alunos/as experienciaram a poesia naquele dia ou no anterior e solicitar que falem a respeito.

##### *Durante a leitura*

##### *Roda de leitura*

- ✦ Leitura compartilhada dos poemas “Morrer” e “Gilberto Gil”.
- ✦ Exibição e audiodescrição das ilustrações.

##### *Questionamentos para iniciar a discussão:*

1. Você gostou dos poemas? Por quê?
2. De que trata o poema “Morrer”?
3. Em “Morrer”, que imagem o poeta utiliza para falar da morte?
4. O que o eu lírico sente com a partida da planta?
5. Qual seu consolo?
6. Para você, de que são feitas as memórias?
7. Em “Gilberto Gil”, o eu lírico faz uma homenagem ao cantor e afirma: “Com as letras da canção / parece um equilibrista”. Quais são as características de um equilibrista?
8. Quais delas, na sua opinião, podem ser atribuídas ao cantor?

9. “Refazenda”, citada no poema, é uma música de Gilberto Gil. Vamos ouvi-la?
10. O que chama a atenção na música?
11. Na música, o eu lírico afirma: “Abacateiro, teu recolhimento é justamente / O significado da palavra temporão”. Você sabe o que é temporão?
12. Na sua opinião, por que o eu lírico afirma que o abacateiro é justamente o significado da palavra temporão?
13. Que tal brincar com a palavra?
  - a. Escreva uma definição poética, inventada, para a palavra temporão.
  - b. Agora pesquisa o significado real e escreva-o aqui.

### *Explorando o gênero poema*

1. No poema “Morrer”, quando o eu lírico afirma “Foi-se embora a plantinha”, o que isso significa?
2. Por que se diz que ela foi-se embora em lugar de se dizer que ela morreu?

A partir das respostas, o/a professor/a trabalhará linguagem figurada, eufemismo, conotação, denotação. Pode-se explorar outras figuras presentes nos poemas e na música de Gilberto Gil, como aliteração, assonância, metáfora, comparação, entre outras.

### *Pós-leitura*

#### *Produção textual*

O/a professor/a entregará à turma palavras soltas, em tinta e em Braille, recortadas dos dois poemas. Em seguida, solicitará que cada estudante escolha três dessas palavras e as use como base para criar seu próprio poema com tema livre.

*Leitura para casa:* poemas “VIP”, “Sonegar”, “Arrumar” e “Viagem”.

## 5º Momento

### *Pré-leitura*

#### *Sugestões*

- Verificar se todos/as leram os poemas indicados e se tiveram alguma dificuldade.
- Retomar brevemente os objetivos do projeto.
- Perguntar se, para além da leitura dos poemas, os/as alunos/as experienciaram a poesia naquele dia ou no anterior e solicitar que falem a respeito.

### *Durante a leitura*

#### *Roda de leitura*

- Leitura compartilhada dos poemas “VIP”, “Sonegar”, “Arrumar” e “Viagem”. Exibição e audiodescrição das ilustrações.

### *Questionamentos para iniciar a discussão*

1. Qual poema te chamou mais atenção? Por quê?
2. De que trata o poema “VIP”?
3. Vocês sabem o que significa VIP?
4. A palavra VIP vem da expressão inglesa Very Important Person e significa “pessoa muito importante”. Quem normalmente se encontra no grupo dos VIPs?
5. Considerando o significado dessa sigla, quem vocês acham que deveria ser considerado VIP? Por quê?

A professora mostrará e repetirá a audiodescrição da ilustração do poema VIP. Em seguida perguntará:

6. De que forma ela dialoga com o poema?
7. De que trata o poema “Sonegar”?
8. Em “Sonegar”, por que o eu lírico achava que sonegar era dormir levemente?

9. De que trata o poema “Arrumar”?
10. De que trata o poema “Viagem”?
11. Nos poemas “Arrumar” e “Viagem”, João enumera ações que o ajudam a definir o que essas palavras significam para ele. Essa enumeração poética também pode ser feita de outras formas. Vamos conhecer mais poemas em que as enumerações ajudam a construir a definição do que se deseja?

O/a professor/a lerá “Cidadezinha qualquer”, de Carlos Drummond de Andrade, e “Pequenos luxos”, de Roseana Murray, e analisará poemas e recursos com a turma.

### *Explorando o gênero poema*

O/a professor/a poderá explorar os recursos linguístico-estilísticos dos poemas apresentados.

### *Pós-leitura*

#### *Produção textual*

Cada estudante deve escolher um tema (objeto, pessoa, animal, lugar, sentimento) e enumerar livremente suas características. A partir dessa enumeração, trabalhará a linguagem e a organização das frases para transformá-la em um poema.

*Leitura para casa:* poemas “Acaso”, “Candidato” e “Amigo”.

## 6º Momento

### *Pré-leitura*

#### *Sugestões*

- ✦ Verificar se todos/as leram os poemas indicados e se tiveram alguma dificuldade.
- ✦ Retomar brevemente os objetivos do projeto.

- Perguntar se, para além da leitura dos poemas, os/as alunos/as experienciaram a poesia naquele dia ou no anterior e solicitar que falem a respeito.

### *Durante a leitura*

#### *Roda de leitura*

- Leitura compartilhada dos poemas “Acaso”, “Candidato” e “Amigo”. Exibição e audiodescrição das ilustrações.

### *Questionamentos para iniciar a discussão*

1. Qual poema mais te chamou a atenção? Por quê?
2. De que trata o poema “Acaso”?
3. A partir da leitura do poema “Acaso”, como você definiria esse conceito?
4. Hora da chuva de ideias: que palavras no texto e fora dele você relacionaria ao acaso?
5. Você tem alguma superstição? Qual?
6. De que trata o poema “Candidato”?
7. No poema “Candidato”, o eu lírico afirma “Investigo direitinho / Para ver se cresce o nariz”. O que isso simboliza?
8. Qual a relação da ilustração com o poema?
9. Estamos em ano de eleição. Na sua opinião, o que é necessário para não eleger um candidato corrupto?
10. De que trata o poema “Amigo”?
11. Releia o poema “Amigo”. Qual o maior verso do poema?
12. De que forma o tamanho desse verso se relaciona com o seu conteúdo?

### *Explorando o gênero poema*

O/a professor/a pode abordar a poesia visual, utilizando o poema “Pássaro em Vertical”, de Libério Neves, para demonstrar como a forma pode auxiliar na construção dos sentidos.

### ***Pós-leitura***

#### *Produção textual*

Releia os seguintes versos:

- ✦ “Não sei se é azar ou sorte, mas explode até vulcão” (“Acaso”).
- ✦ “A maioria é quem escolhe. Único jeito de ser” (“Candidato”).
- ✦ “Com um amigo ao meu lado, de nada eu tenho medo” (“Amigo”).

Escolha um dos três grupos como mote para inspirar seu poema. Não é necessário incluí-lo. Se desejar, brinque com a disposição dos versos, criando um poema visual, de modo que a forma ou a posição deles contribua para o efeito almejado.

***Leitura para casa:*** poemas “Dança”, “Meia” e “Esporte”.

## **7º Momento**

### ***Pré-leitura***

#### *Sugestões*

- ✦ Verificar se todos/as leram os poemas indicados e se tiveram alguma dificuldade.
- ✦ Retomar brevemente os objetivos do projeto.
- ✦ Perguntar se, para além da leitura dos poemas, os/as alunos/as experienciaram a poesia naquele dia ou no anterior e solicitar que falem a respeito.

### ***Durante a leitura***

#### *Roda de leitura*

- ✦ Leitura compartilhada dos poemas “Dança”, “Meia” e “Esporte”. Exibição e audiodescrição das ilustrações.

### ***Questionamentos para iniciar a discussão***

1. Você gostou dos poemas? Por quê?

2. Com qual tema você mais se identificou? Por quê?
3. De que trata o poema “Dançar”?
4. Vocês gostam de dançar?
5. No poema “Dança”, o eu lírico cita vários estilos. Vocês se identificam com algum deles? Se não, com que outro se identificam?
6. Quem seria Pai Francisco? Levantem hipóteses.
7. Como ele poderia inspirar João na dança?
8. De que trata o poema “Meia”?
9. No poema “Meia”, o eu lírico brinca com os diferentes significados dessa palavra. Que outras palavras conhecemos que podem ter diferentes significados dependendo da situação?
10. De que trata o poema “Esporte”?
11. No poema “Esporte”, ao tratar da Olimpíada, o eu lírico questiona “Mas por que é que nesse evento / não tem minha capoeira?”. Na sua opinião, por que a capoeira não estaria incluída?

Após as respostas da turma, poderá ser lido e discutido o artigo “Capoeira nas Olimpíadas”, da Revista Raça.

12. Que outros esportes você gostaria que tivessem mais visibilidade na sociedade como um todo?

### *Explorando o gênero poema*

Aproveitando o tema esporte, o/a professor/a exibirá o vídeo “Cordel do Goalball”, de Jônatas Castro, auxiliar técnico da Seleção Brasileira feminina de goalball. A partir dele, explorará propriedades da Literatura de cordel, como a sua materialidade tradicional em folhetos, as temáticas populares, a linguagem informal e a organização em sextilhas, por exemplo.

Outros poemas podem ser acrescentados.

## *Pós-leitura*

### *Produção textual*

A turma será convidada a se dividir em grupos para escrever um cordel coletivo. A escrita coletiva exige discussão e planejamento. Assim, com a mediação do/a professor/a, os/as alunos/as escolherão, democraticamente, um tema e planejarão o que será tratado em cada estrofe, elaborando um roteiro. O número de estrofes deve corresponder ao número de grupos formados pela turma. As estrofes serão distribuídas para os grupos. Após o processo de escrita, um/a representante de cada grupo lerá, na ordem, sua estrofe. Se houver qualquer incoerência, esta será corrigida coletivamente.

*Leitura para casa:* “Sotaque”, “Livro”, “Profissão” e “Herói”.

## 8º Momento

### *Pré-leitura*

#### *Sugestões*

- ✦ Verificar se todos/as leram os poemas indicados e se tiveram alguma dificuldade.
- ✦ Retomar brevemente os objetivos do projeto.
- ✦ Perguntar se, para além da leitura dos poemas, os/as alunos/as experienciaram a poesia naquele dia ou no anterior e solicitar que falem a respeito.

### *Durante a leitura*

#### *Roda de leitura*

- ✦ Leitura compartilhada dos poemas “Sotaque”, “Livro”, “Profissão” e “Herói”. Exibição e audiodescrição das ilustrações.

### *Questionamentos para iniciar a discussão*

1. Você gostou dos poemas? Por quê?

2. De que trata o poema “Sotaque”?
3. Em “Sotaque”, o eu lírico observa mudanças na língua. A que fatores ele atribui essas mudanças?
4. Que palavras ele utiliza para exemplificar essas diferenças?
5. Cite outros exemplos.
6. De que trata o poema “Livro”?
7. Quais são as definições de livro apresentadas no poema? Explique-as.
8. Agora, apresente uma definição poética para livro.
9. De que trata o poema “Profissão”?
10. Por que João considera uma “coisa doida” quererem saber o que ele vai ser quando crescer?
11. Que tal lermos uma crônica que trata sobre o assunto “O que você vai ser quando crescer”, de Martha Medeiros. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/4590156>
  - a. No sexto parágrafo, a cronista afirma “Você não é o que você faz para ganhar dinheiro, você é o que você faz para ser feliz”. Você concorda com ela? Por quê?
  - b. O que você faz para ser feliz?
12. De que trata o poema “Herói”?
13. Na sua opinião, o que faz com que alguém seja considerado um herói?
14. Qual o/a seu/sua herói/heroína favorito/a? Por quê?
15. No poema “Herói”, João elege como favorito Kiriku, um menino superdotado que, conforme uma lenda africana, estava destinado a salvar sua aldeia de uma terrível feiticeira. Você já ouviu falar desse herói? Vamos conhecê-lo?

O/a professor/a poderá exibir com audiodescrição o desenho animado “Kiriku e a feiticeira”, produzido em 1998 pelo diretor Michel Ocelot. A exibição pode se dar em um segundo encontro. Após a exibição, cabe explorar questões sobre repre-

sentatividade negra, culturas dos povos africanos, opressão, senso crítico, entre outros.

Também se pode explorar a lenda a partir da narrativa do livro, que se originou do longa-metragem.

### *Explorando o gênero poema*

O/a professor/a pode trabalhar intertextualidade, usando como ponto de partida as relações trazidas na própria obra, como a música “Refazenda” (“Gilberto Gil”), a ilustração de Pinóquio e a referência ao nariz que cresce com a mentira (“Candidato”), o pai Francisco (“Dança”) e o menino Kiriku (“Herói”). Se necessário, podem ser estabelecidos diálogos com outros textos.

### *Pós-leitura*

#### *Produção textual*

O/a professor/a propõe que os/as estudantes escrevam histórias com seus heróis favoritos reais ou imaginários. No caso de optarem por reescrever uma história, podem atualizar a versão, trazendo-o para o tempo presente, como, por exemplo, e se a Cinderela vivesse nos dias de hoje? E se Kiriku morasse no Brasil? Que desafios enfrentariam?

Se desejarem que o texto faça parte de seu caderno de rimas, podem, no momento da produção ou posteriormente, escrevê-lo em forma de poema.

*Leitura para casa:* poemas “Amor”, “Autoestima”, “Saudade”.

## 9º Momento

### *Pré-leitura*

#### *Sugestões*

- ♦ Verificar se todos/as leram os poemas indicados e se tiveram alguma dificuldade.

- ✦ Retomar brevemente os objetivos do projeto.
- ✦ Perguntar se, para além da leitura dos poemas, os/as alunos/as experienciaram a poesia naquele dia ou no anterior e solicitar que falem a respeito.

### *Durante a leitura*

#### *Roda de leitura*

- ✦ Leitura compartilhada dos poemas “Amor”, “Autoestima” e “Saudade”. Exibição e audiodescrição das ilustrações.

### *Questionamentos para iniciar a discussão*

1. Você se identificou com algum poema? Justifique.
2. O que esses poemas têm em comum?
3. O eu lírico começa definindo amor como um “substantivo abstrato, pois não tem sinônimo que o explique por completo”.
  - a. Você concorda que não existem sinônimos para amor? Explique.
  - b. O que são substantivos abstratos?
  - c. Nesse caso, amor é realmente um substantivo abstrato?
  - d. O fato de amor não ter um sinônimo perfeito é o que o torna um substantivo abstrato?
  - e. Reelabore esses versos de modo a desfazer a incoerência. Faça o menor número de substituições possíveis.
4. Quais são as diferentes formas de amor?
5. O que é autoestima?
6. Você acha importante ter autoestima? Por quê?
7. Sobre a palavra autoestima, o eu lírico diz: “alto em cima, eu pensei”. Vamos brincar com as palavras? Pense em uma palavra e invente origem inusitada para ela.
8. Para você, o que é saudade?

9. Você sente ou já sentiu saudade de algo ou alguém?  
Explique.
10. Como lidar com esse sentimento?

### *Explorando o gênero poema*

O/a professor/a pode analisar os recursos linguístico-estilísticos dos poemas, explorando e/ou aprofundando figuras de linguagem presentes nesses poemas, como metáfora, anáfora, gradação, hipérbole, antítese e metonímia.

### *Pós-leitura*

#### *Produção textual*

O/a professor/a lerá para a turma o poema “Socorro”, de Alice Ruiz, e, em diálogo com os poemas do Caderno de rimas do João, discutirá a importância de sentir, compreender e expressar seus sentimentos. Em seguida, solicitará que cada aluno/a sugira um sentimento que será escrito no quadro, listando-se suas características.

Após a discussão, cada estudante escolherá o sentimento que lhe aprouver e escreverá um poema.

*Leitura para casa:* poemas “Final” e “Epílogo”.

## 10º Momento

### *Pré-leitura*

#### *Sugestões*

- Verificar se todos/as leram os poemas indicados e se tiveram alguma dificuldade.
- Retomar brevemente os objetivos do projeto.
- Perguntar se, para além da leitura dos poemas, os/as alunos/as experienciaram a poesia naquele dia ou no anterior e solicitar que falem a respeito.

## *Durante a leitura*

### *Roda de leitura*

Leitura compartilhada dos poemas “Final” e “Epílogo”.  
Exibição e audiodescrição das ilustrações.

### *Questionamentos para iniciar a discussão*

1. De que trata o poema “Final”?
2. Em seus versos, João vai significando o final de várias maneiras. Para você, o que significa chegar ao final?
3. Na quarta estrofe, o eu lírico afirma “O final pode ser um novo ponto de partida”. Dê exemplos de como isso poderia acontecer.
4. No contexto do poema, o que significaria o último verso, “e o sol finalmente raiou”?
5. De que trata o poema “Epílogo”?
6. O eu lírico inicia o livro com a primeira garfada e termina com a última mordida. Na sua opinião, qual a relação entre escrever/ler poemas e saborear uma comida?
7. No prólogo, o primeiro leitor de João pergunta “Isso aqui não é besteira?”. Após passar pelo processo de construir seu próprio caderno de rimas, como você responderia a essa pergunta? Como você se sentiu ao escrever poemas?
8. Agora que chegamos ao final, responda: o que você achou do livro? Recomendaria para alguém? Por quê?

### *Explorando o gênero poema*

O/a professor/a pode analisar recursos linguístico-estilísticos dos poemas e fazer considerações gerais sobre a obra.

### *Pós-leitura*

#### *Produção textual*

Chegou o momento da produção final e este será o tema. Cada aluno/a escreverá um último poema, refletindo sobre o fim dessa jornada poética e, quem sabe, o começo de muitas outras.

## 11º Momento

### *Balanço e Preparativos*

Neste encontro, será feito um balanço da atividade para que a turma avalie o projeto. Também será proposto que produzam uma ilustração introdutória para seus cadernos de rimas, a serem reunidos em uma antologia organizada pelo/a professor/a. Sugere-se a publicação no formato e-book em uma plataforma gratuita.

## 12º Momento

### *Culminância*

#### *Lançamento*

Evento de lançamento do livro produzido pelos/as alunos/as com a realização de um sarau, no qual recitarão alguns de seus poemas para promover o livro.

## **Considerações finais**

Quando a escola convida à poesia, ela deve fazê-lo de forma a estreitar laços com a imaginação, a sensibilidade, o saber, o não saber, a palavra do/a outro/a, a nossa palavra. Afinal, viver rima com tudo o que nos afeta, instiga, move, deslumbra. Por isso, é necessário que as atividades sejam planejadas, de modo a dialogar com o conhecimento prévio dos/as alunos/as e ampliá-lo, com uma dinâmica de encantamento e familiarização com essa arte, pois a escola deve fortalecer a aproximação com as diversas faces da Literatura.

Desse modo, foi intuito deste texto apresentar uma proposta de atividades com uma obra poética para nortear o trabalho docente no tocante aos cotidianos das aulas de Língua Portuguesa com a inclusão de estudantes com deficiência visual. Cabe lembrar que a proposta foi organizada a título de sugestão, podendo ser adaptada conforme cada realidade.

Espero, assim, contribuir para a formação de leitores em uma perspectiva literária, considerando a dimensão humanizadora e transformadora da poesia, de modo que ela seja um caminho para que, na relação com o texto, o/a estudante seja capaz de refletir, (re)conhecer-se, expressar-se, (re)inventar-se pelas linhas e entrelinhas que o/a aproximam e o/a afastam de si, entre encontros e descobertas.

## Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Cidadezinha qualquer. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (orgs.). *Leitura e mediação: reflexões sobre a formação do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- BARROS, Manoel de. Matéria de poesia. In: BARROS, Manoel de. *Matéria de poesia*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2019.
- CASTRO, Jônatas Castro. Cordel do Goalball. *YouTube*, 1º jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5GBQmz5O5jU>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2018.
- DOMINGUES, C. A.; CARVALHO, S. H. R.; ARRUDA, S. M. C. *P. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar; 3).
- GIL, Gilberto. Refazenda. In: GIL, Gilberto. *Refazenda*. Philips Records. 1975.

- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.
- MEDEIROS, Martha. O que você vai ser quando crescer?. *Revista O Globo*, 10 nov. 2013. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/4590156>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- MENDES, Fernanda. Capoeira nas Olimpíadas. *Revista Raça*, out. 2016. Disponível em: <https://revistaraca.com.br/capoeira-nas-olimpiadas/>. Acesso em: 16 jan. 2022.
- MURRAY, Roseana. Pequenos luxos. In: MURRAY, Roseana. *Fruta no ponto*. São Paulo: FTD, 2017.
- NEVES, Libério. Pássaro em vertical. In: NEVES, Libério. *Pedra solidão*. Belo horizonte: Movimento perspectiva, 1965.
- BERG, Silvia. Como vai a poesia. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: MEC, 2006.
- OCELOT, Michel. *Kiriku e a feiticeira*. Rio de Janeiro: Viajante do tempo, 2016.
- OCELOT, Michel. *Kiriku e a feiticeira*. *YouTube*, 20---. Disponível em: <https://youtu.be/Q4luNCxQ-gs>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- RAMOS, Lázaro. *Caderno de rimas do João*. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.
- RUIZ, Alice. Socorro. In: Vários autores. *50 poemas de revolta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- SÁ; SIMÃO. Parte II – Alunos com cegueira. In: DOMINGUES, C. A.; CARVALHO, S. H. R.; ARRUDA, S. M. C. P. A *Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar; 3).
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

# Mediação de leitura, neurodiversidade e inquietação: da expectativa à realidade de falar com e para crianças

Ana Carolina da Costa e Fonseca  
Gisele Federizzi

“Era uma vez um menino maluquinho.  
Ele tinha... fogo no rabo, tinha vento nos pés...  
Era um menino impossível!  
Ele era muito sabido, ele sabia de tudo,  
a única coisa que ele não sabia era como ficar quieto.”  
(*O menino maluquinho*, de Ziraldo)

**O** presente artigo trata do silêncio a respeito da consideração da neurodiversidade, que pode se manifestar, por exemplo, pela inquietação física e mental, quando da mediação de leitura. Para alguns, parece usual a expectativa de que as crianças vão se comportar de uma certa maneira (ficar sentadas, em silêncio, atentas, paradas, comportadas) e que, portanto, a mediação de leitura também se dará de um certo modo (contadora/contador ou mediadora/mediador de leitura na frente, falando sozinha/o, interpretando os textos que o livro apresenta), tudo programável, sem acidentes, controlado de modo previsível, como se *O Menino Maluquinho* fosse apenas uma linda história contada pelo Ziraldo.

Figura 1 – Capa e representação do Menino maluquinho.



Fonte: Ziraldo (2008).

Quem trabalha com crianças sabe que não é assim. E, quando consideramos a neurodiversidade, percebemos que tais expectativas se realizam ainda menos e que não há “um” modo de ser criança e espectador de uma contação de histórias. Ao contrário, há muitos modos de ser que podem, inclusive, variar conforme o dia e os estímulos sentidos até chegar ao evento. A mediação de leitura precisaria considerar tal pluralidade que se descreve considerando a neurodiversidade.

A academia, contudo, ainda não discute muito a respeito disso. Há escassez de textos sobre o tema. Artigos acadêmicos são diálogos entre pares escritos a partir da leitura de outros textos (artigos, Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado, relatos de experiências, etc.).

Em relação ao tema que propomos para discussão, quase não encontramos textos com os quais dialogar. Apesar da ampla pesquisa feita, quase nada há para a efetiva construção de um diálogo acadêmico a respeito da consideração da neurodiversidade em situações de mediação de leitura. Encontramos alguns poucos textos que abordam de maneira tangencial o que desejamos discutir. Adiante trataremos deles. Por ora, esperamos que o presente artigo seja o, então ausente, ponto de partida para que seja percebida a importância da discussão.

Antes de avançarmos, cabe, ainda, explicar quem são as autoras para que você, leitora ou leitor, entenda, em parte, o que motiva nossa inquietação a respeito do tema. Ambas escrevemos livros para as infâncias, além disso, uma é professora universitária com formação em Filosofia, Direito e Letras e a outra é artista plástica que não só escreve como também ilustra livros para as infâncias e trabalha com mediação de leitura há mais de vinte anos, além de ser mestranda em Educação.

Por ora, iniciamos um diálogo no qual apresentamos mais dúvidas e inquietações do que certezas. Identificamos uma questão: como promover a mediação de leitura considerando a neurodiversidade? Não encontramos respostas. Esperamos, com este artigo, contribuir para que silêncios sejam rompidos e, com isso, motivar outras pessoas a tratarem do tema.

## **A mediação de leitura e quem não se comporta como é o esperado**

O que fazer quando um dos ouvintes é uma criança com hiperatividade que não senta calmamente para ouvir histórias e passa o tempo todo correndo em torno da roda formada pelos colegas? E se a história for sobre cães e a criança é autista com hiperfoco em cavalos? E se a história tiver cavalos como personagens e o hiperfoco for acionado de tal modo que a criança interrompa a cada cinco segundos a contação da história para falar sobre cavalos? E se a criança balançar as mãos ou o corpo

constantemente? E se o menino maluquinho estivesse na plateia? E se... e se... e se...

Figura 2 – Menino maluquinho em ação.



Fonte: Ziraldo (2008).

A motivação para a escrita deste artigo decorre de um fato concreto. Em uma aula, com a participação de um mediador de leitura, ouvimos uma longa lista de reclamações do tal mediador a respeito de como sempre há *crianças* que não prestam atenção *nele* enquanto *ele* está contando histórias, que essas *crianças* são mal-educadas e as *professoras* tampouco as controlam, e “como pode” que uma *criança* fique correndo ou pulando enquanto *ele* estava contando a história? Etc. etc. etc.

O mal-estar sentido com tal relato progredia à medida que aumentava a lista de reclamações de tal experiente mediador que trabalha com contação de histórias há muitos anos. Para nós, a lista de perguntas sobre o significado da mediação também ia aumentando. O mais chocante nos parecia o fato de a pessoa não entender que a mediação é algo feito para o outro, não para si. Mediação demanda troca, mas é, antes de tudo, um exercício de liberdade alheia! E, como exercício de liberdade, deve superar o ego inflado de quem se coloca em frente a uma plateia como centro de tudo e não, de fato, como um mediador.

Tirando o foco do tal mediador-pavão, voltemos nossos olhos para a plateia. Quem são essas crianças? Como elas chegam para participar da mediação? Como são suas vidas? Quais são as suas inquietações? São neurotípicas ou neuroatípicas? E aqui fazemos uma pausa na nossa longa lista de perguntas para discutirmos alguns conceitos antes de avançarmos na discussão central deste artigo.

## **Mediação de leitura? Leitura? Mediador de leitura? Do que e de quem estamos falando?**

Antes de retomarmos as questões acima, existem alguns termos que precisam ser minimamente apresentados no contexto deste artigo. Mediação de leitura é um desses termos. Segundo Beatriz Cardoso (20--, n.p.), no Glossário Ceale da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

[...] mediação é um termo difícil de definir, uma vez que, para além de seu significado estrito, nos referimos a uma prática. Mediar significa estar entre duas coisas; no caso específico da *mediação literária* [...], entre o livro de Literatura Infantil e a criança. No entanto, efetivamente, o que faz a diferença é o tipo de ação propiciada ao mediar o acesso ao objeto livro. Se entendermos o termo sob essa conotação, abre-se um leque de aspectos a serem considerados nesta relação: desde o estabelecimento de critérios para a seleção do texto, até a ênfase, a intencionalidade de cada leitura e seus desdobramentos para além da leitura em si.

A mediação de leitura, portanto, envolve um objeto – o livro – e no mínimo dois sujeitos: quem faz a mediação e a/s criança/s a quem se destina a mediação. Destacamos, contudo, que a mediação de leitura só se justifica pelo sujeito a quem ela se destina, isto é, a criança. O foco está, pois, na criança e não no adulto que atua como mediador, apesar de usualmente o adulto que está conduzindo a mediação parecer estar no centro da atividade, por ocupar um palco ou o centro de uma roda. Mesmo ocupando um lugar de destaque no momento da mediação, os

sujeitos centrais do processo são as crianças a quem a mediação se destina.

Já leitura, segundo Delaine Cafiero Bicalho (20--, n.p.), no Glossário Ceale da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é

[...] uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. *Leitura* não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica. Isso significa que o bom leitor precisa realizar essas ações sobre o texto. A decodificação é uma parte da *leitura*, na qual o leitor, basicamente, junta letras e forma sílabas; junta sílabas e forma palavras e junta palavras para formar frases. No processo de *leitura*, à medida que informações de um texto vão sendo decodificadas e o leitor consegue estabelecer relações entre essas informações e os seus conhecimentos prévios, unidades de sentido vão sendo construídas. Ou seja, a compreensão se processa. Ao compreender o texto, o leitor é capaz de apreciar o que ele diz, é capaz de se posicionar, é capaz de realizar a crítica ao que é dito. A *leitura* é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social.

A leitura de mundo é um processo complexo, feito de diferentes formas desde que nascemos. A leitura de livros é um processo também complexo que passa por várias etapas e movimentos ao longo da vida que não necessariamente culminam em uma leitura fluente. Quando crianças, começamos a ler antes mesmo de sabermos ler. E vários são os mediadores ao longo desse processo: familiares, professores. Nós mediamos processos de leitura. E quem somos nós, os mediadores?

Segundo Yolanda Reyes (20--, n.p.), no Glossário Ceale da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

[...] mediadores de leitura são aquelas pessoas que estendem pontes entre os livros e os leitores, ou seja, que criam as condições para fazer com que seja possível que um livro e um leitor se encontrem. A experiência de encontrar os livros certos nos momentos certos da vida, esses livros que nos fascinam e que nos vão transformando em leitores paulatinamente, não

tem uma rota única nem uma metodologia específica; por isso os mediadores de leitura não são fáceis de definir. No entanto, basta lembrar como descobrimos, nos primeiros anos da vida, esses livros que deixaram rastros em nossa infância e, talvez, aparecerão nítidas algumas figuras que foram nossos mediadores de leitura: esses adultos íntimos que deram vida às páginas de um livro, essas vozes que liam para nós, essas mãos e estes rostos que nos apresentavam os mundos possíveis e as emoções dos livros.

Apesar do que disse Reyes, mediadores são mais fáceis de definir do que o que é uma mediação propriamente dita. O trabalho de quem faz mediação de leitura não é fácil de definir, tampouco há uma receita com o passo a passo para o sucesso garantido da mediação. Se há um “segredo” é estar atento às crianças. Em geral, pensamos na mediação feita para crianças, mesmo que não seja sempre o caso. O mediador de leitura tampouco é necessariamente um adulto, mesmo que geralmente o seja. O mais importante é o que Yolanda Reyes define, poeticamente, como o estender de pontes entre livros e leitores. A mediação é feita, portanto, com vistas ao outro. O foco está no mediado e não em quem media. O processo precisa, pois, de uma dose extra de sensibilidade, por ser fundamental que, antes de iniciarmos o processo de mediação, nos perguntemos: quem é o outro? Quem é a criança para quem mediamos a leitura? E para quê? Concordamos com o que a leitura desperta em nós:

[...] a leitura de narrativas literárias, cuja característica preponderante é ativar a imaginação, possibilita ao leitor, em qualquer idade, navegar por mares não pessoalmente navegados, viver o não vivido, sentir o não sentido, tornando-o, acima de tudo, mais humano e sensível frente ao mundo e suas múltiplas facetas (Battistello *et al.*, p. 343).

A questão que se mantém é: como estabelecer tais pontes? Como realizar tal navegação? E, para isso, é preciso saber quem está percorrendo tais mares conosco.

Ninguém discute que tanto a mediação de leitura quanto a contação de histórias acarretam benefícios para as crianças.

Para todas as crianças! Nossa provocação neste texto não se dirige aos benefícios, que são evidentes, mas ao modo de olhar e lidar com quem não parece ser um bom ouvinte. O que fazer com quem tem um comportamento que escapa ao que é esperado por mediadores de leitura? A experiência da mediação de leitura é uma das tantas experiências que nos mostram que a teoria ainda não dá conta da realidade. Antes de discutirmos nossas expectativas a respeito do comportamento das crianças, vamos tratar do silêncio em relação ao que escapa àquilo que é esperado, qual seja o silêncio a respeito da consideração da neurodiversidade em relação à mediação de leitura.

## O silêncio

O PubMed (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>) é um site que reúne mais de 34 milhões de publicações de alta qualidade na área da saúde. Inserimos, em 25 de agosto de 2022, as palavras “*story telling*” e “*disability*”. Como resultado, foram listados 61 artigos. Nenhum trata de tema próximo ao que buscávamos. Não encontramos artigos sobre a diversidade de ouvintes. Nesse *site*, a busca é sempre feita em inglês. Por isso, obviamente, para uma busca com as palavras “*contação de histórias*” e “*deficiência*” não apareceriam resultados.

No repositório Lume da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ([lume.ufrgs.br](http://lume.ufrgs.br)), fizemos uma pesquisa com os termos “*mediação de leitura*” e “*autista*” em 20 de junho de 2023. Apareceram 10 entradas com esses termos. Nenhuma tratava das questões da neurodiversidade e da mediação de leitura juntas. Há 40 entradas com o termo “*neurodiversidade*”, nenhuma delas tratando da questão da mediação de leitura. E o que encontramos no repositório Lume? Dois artigos que tratam da mediação de leitura para crianças autistas, ambos com abordagens similares: realizam a mediação de leitura para duas crianças autistas, o que é pouco, e concluem que a mediação de leitura “*pode*” contribuir para o desenvolvimento da criança.

Não há dúvidas de que a mediação de leitura contribui para o desenvolvimento das crianças. Por que alguém suporia que não contribuiria para o desenvolvimento de crianças autistas? Contudo, ter um  $n=2$  é pouco para que possamos fazer extrapolações. Do fato de que algo pode ser dito a respeito de duas crianças autistas não se segue que isso possa ser dito de muitas, menos ainda de todas as crianças autistas. Encontramos também um Trabalho de Conclusão de Curso que é um relato de experiência da mediação com uma criança autista. Nesse texto, o foco não está na criança autista, mas no autor e na sua posição como professor em formação. O autismo é um espectro, e há uma miríade de formas de ser autista. Ao escrever sobre o autismo, é fundamental considerarmos a pluralidade do que significa ser autista. Ao final da leitura dos artigos, perguntamo-nos se há algo especial na forma de mediar a leitura para crianças autistas que deveria ser considerado. De que modo as peculiaridades de cada criança devem ser consideradas? De que modo o que há de comum a todas as crianças autistas deve ser considerado?

Também encontramos *links* rompidos, ou seja, a publicação é mencionada na busca, mas não é possível acessá-la. Alguns conseguimos acesso por outros modos de busca no Google e não diretamente pelo site de busca utilizado. De qualquer modo, como não encontramos um artigo sobre o tema deste estudo, não há, de fato, prejuízo com as dificuldades de busca para além do reconhecimento de que não encontramos textos tratando sobre mediação de leitura e neurodiversidade. Nenhum texto!

Há apenas textos sobre mediação e contação de histórias que não consideram a neurodiversidade. Dado o reconhecimento da neurodiversidade, segue-se a necessidade de considerá-la em todas as esferas da vida e do conhecimento humano, inclusive, em algo que parece tão simples quanto a mediação de leitura, mesmo que feita do modo mais afetuoso possível, por

pais, mães e outros adultos que sejam responsáveis pelas suas crianças. Em todos os ambientes, inclusive nos lares, é preciso considerar a neurodiversidade, o que significa que é preciso considerar que a mediação de leitura se dirige não a indivíduos genéricos, crianças, mas a indivíduos específicos, as crianças que estão aqui, próximas a mim, ao meu lado, na minha frente. É para elas que a mediação é feita.

## **Como se espera (sério?) que as crianças sejam?**

É comum dizer que a maternidade e a paternidade são romantizadas e idealizadas, que mães e pais sonham com suas filhas e seus filhos durante a gestação ou durante a espera de um processo de adoção, e quando a criança está em seus braços percebem que a realidade (ter e estar com sua criança) é completamente diferente da expectativa. Para mães e pais tornou-se usual o reconhecimento da diferença entre expectativa e realidade. E para contadoras e contadores de histórias e outras ou outros mediadores de leitura? Parece que não! Para quem os contadores e mediadores de leitura esperam mediar a leitura de livros? Como eles esperam que seja a mediação?

Se perguntássemos para adultos “Como seria a criança ideal?”, a maioria talvez respondesse: uma criança obediente. A criança, quando ganha o rótulo de “boazinha”, “queridinha” ou “anjinho”, é aquela bibelô, que fica paradinha, sentada, silenciosa no lugar que indicaram para ela ficar. Não incomoda os adultos, não atrapalha os adultos. Que linda, que perfeita, um sonho, não? Não! Pois essa criança não existe enquanto ser humano em uma sociedade que é baseada em relações, trocas e vínculos entre os seus membros. Parada, silenciosa, não há trocas. Não há respeito, mas sim uma relação medo e de poder na qual o mais forte manda e o mais fraco, a criança, obedece.

## Como as crianças (e, de fato, todas as pessoas) são?

Crianças não são bibelôs. São puro movimento, pura curiosidade em forma de gente. São pessoas que veem com os olhos, com as mãos, com a boca, com o corpo todo! Mesmo que, em princípio, as pessoas desejem paz e tranquilidade ao estarem com crianças, paz e tranquilidade, de fato, inexistem quando estamos com elas. Existem outros sentimentos maravilhosos e intensos, mas nada tranquilos. Tornou-se lugar comum a expectativa de que educar crianças consiste em “treiná-las” para agirem de certa forma em certos lugares. Por exemplo, quando vai contar histórias ou mediar um livro, muitas vezes o adulto diz que a criança deve ficar quieta, sentada, parada com olhos e ouvidos bem abertos... Muitas crianças realmente obedecem e agem conforme esperado. Mas quem são essas crianças? Em geral, crianças neurotípicas. Porém, existem crianças neuroatípicas. E também com elas e para elas é feita a mediação de leitura.

São ditas neuroatípicas as pessoas que não são consideradas típicas. A explicação parece ruim? Mas é isso mesmo! Pessoas neurotípicas são as que se comportam e pensam como se espera que as pessoas se comportem e pensem. As demais são ditas neuroatípicas. Ou seja, existe um certo modo de ser, agir, pensar, desenvolver-se esperado que é descrito como típico. Quem não é, age, pensa e se desenvolve como o esperado é dito atípico.

Muitas são as formas de neuroatipicidade. Algumas são consideradas deficiência, como o autismo, outras, apesar de demandarem cuidados próprios, não são consideradas deficiência, como o TDAH. Por isso delimitamos de quem estamos falando: de fato, de muita gente, de todas e todos que são ditos, por alguma razão, neurodivergentes e, considerando a mediação de leitura, que se destacam dos demais por serem inquietos. Nem

todos os neurodivergentes são inquietos. Poderíamos escrever um artigo mais abrangente? Sim! Mas optamos por um corte, e o nosso corte está na atipicidade em relação à capacidade de ouvir calmamente e se mover pouco durante a mediação de leitura.

A mediação de leitura é, como dito, uma atividade que envolve, no mínimo, duas pessoas – quem media e o destinatário dessa mediação – e o objeto livro. Quem media está com o livro em mãos e conhece a história que vai ser contada. A contação de histórias pode ser feita com ou sem o objeto livro. Quem conta sabe a história de cor ou a lê e usa roupas de personagens ou roupas comuns. Pode contar usando todo o corpo, com gestos corporais e expressões faciais, pode ser verbalmente, com a boca, de modo gestual, com as mãos, pela linguagem de sinais. O fato é que existe um emissor. Se há emissor, presume-se que haja um destinatário, a pessoa a quem se destina a história. E quem é essa pessoa? E voltamos à questão da diversidade. Há muitas pessoas, muito diferentes, mas com características em comum, que as fazem receber um rótulo: hiperativa, autista, surda, cega, etc. A questão é: como contar histórias ou mediar a leitura para crianças neuroatípicas e inquietas, ou seja, crianças que não são como a maioria, ou que não são como se espera que crianças sejam, quando temos uma percepção restrita de como as crianças são e, conseqüentemente, de como gostaríamos que elas fosse.

Surdez e cegueira começam a ser consideradas possíveis características dos seres humanos que demandam ofertas especiais: intérprete de libras, audiodescrição. Parece algo tão fácil de ser feito, não? E permite a inclusão de muitas pessoas em uma atividade tão bacana como a contação de uma história! Tais atitudes são, aos poucos, naturalizadas. Mas tais crianças-receptores estão, supostamente, sentadas calmamente participando da contação.

Contudo, isso nem sempre se passa assim. Você já viu que em uma contação de histórias para mil crianças sempre há algumas que correm de um lado para outro e parece que não estão prestando atenção na história contada? Talvez a criança esteja prestando atenção e, talvez, só esteja correndo de um lado para o outro para se regular emocionalmente. E por que a criança não senta para ouvir a história como todas as outras? Porque ela talvez não seja como todas as outras crianças, talvez ela seja uma criança com, por exemplo, TDAH. Como saber? Alguém poderia avisar antes? Considere que isso só é possível se houver um diagnóstico e ciência do diagnóstico. Sem diagnóstico ou ciência, não há como avisar alguém de algo. Nós, contudo, podemos passar a pressupor que aquele que parece diferente da maioria talvez seja mesmo. E, ainda assim, merece todo a nossa consideração e respeito. Talvez possamos passar a considerar “normal” que haja crianças que não ouvem uma contação de histórias calmamente sentadas, e que está tudo bem se isso acontecer!

## **E se passarmos a pressupor a neurodiversidade?**

Durante muito tempo houve uma espécie de padronização das nossas expectativas em relação aos seres humanos, como se as pessoas fossem, e devessem ser, todas de *um* modo. Vivemos, há muito tempo e com cada vez mais intensidade, um processo de sensibilização da humanidade em relação ao reconhecimento das diferenças, o que acarreta, como consequência, a demanda por igualdade de tratamento e de direitos. Para que haja igualdade, é preciso haver, de fato, equidade. O tratamento equitativo não é igual para todos, mas é o que garante que se promovam desigualdades com vistas a estabelecer certa igualdade inexistente outrora por diversas razões.

Com o reconhecimento da diversidade, percebemos que somos todos únicos, apesar de termos características em comum

com diversos grupos. A pergunta é se quem é único precisa, ou não, de algum tipo de consideração e tratamento diferente do dispensado à maioria. Em relação a alguns aspectos, a necessidade de oferta de um tratamento diferenciado é condição para que haja uma compensação ou uma regulação dada às características da condição que a pessoa tem. Em termos concretos, o que fazer com a criança que não para de correr durante a contação de histórias? Talvez ela só precise correr. Se for isso, basta deixá-la correr. Os adultos não adoram dizer para as crianças que olhamos com os olhos e não com os dedos? É hora de adultos entenderem que ouvimos com os ouvidos e não com as pernas. Então, a criança pode correr e ouvir ao mesmo tempo. Depois, talvez, ao lembrar da experiência, ela recordará que se sentiu livre e respeitada para ser quem ela é durante a contação de uma história que a deixou especialmente feliz.

Supondo que entendamos tudo isso, a pergunta que ainda resta é: o que fazer? Uma pessoa está contando histórias, uma das formas de mediação de leitura, e há crianças que parecem não estar nem aí para as histórias contadas. Repetimos a pergunta: o que fazer? Não há um protocolo estabelecido dizendo faça isso ou aquilo. Tampouco apresentaremos uma proposta dadas as diferentes características de diferentes condições. Apresentamos um problema para começarmos a pensar, em conjunto, a respeito de estratégias para lidarmos com as diferentes inquietações em um contexto de mediação de leitura.

Se passarmos a pressupor a neurodiversidade, deixaremos de projetar nossas expectativas no outro. Ao chegarmos em um lugar para a mediação de leitura, passaremos a supor, desde o início, que, além de crianças típicas, há também crianças atípicas, ou seja, que as crianças que lá estiverem vão se portar de modos variados. São nossas expectativas que precisam mudar e não as crianças!

## Como realizar a mediação de leitura, afinal?

Se podemos terminar com sugestões, diríamos: aceite a diversidade, aceite que nem todas as crianças ouvirão calmamente a contação de uma história ou outra forma de mediação de leitura. Muito do que crianças fazem diz algo a respeito delas e não dos adultos. Repare que a criança poderia tentar ir embora do ambiente onde a história está sendo contada. Ela está tentando ir embora? Não! Está apenas inquieta, mas ouvindo a contação? Que bom! Ela parece interessada na história contada, afinal ela permanece no ambiente. Repetimos: a inquietação pode apenas dizer algo a respeito do modo de ser dela, não algo da sua habilidade como mediadora de histórias. O fato de a criança permanecer voluntariamente no ambiente, sim, diz algo a respeito da habilidade da mediadora ou do mediador de histórias!

Além disso, considere que a previsibilidade é algo muito importante para muitas crianças. Quando são programadas contações de histórias ou outras formas de mediação de leitura que, usualmente, não são regulares e não fazem parte da rotina das crianças, tais eventos representam quebras na expectativa. Para evitar que o estresse causado pela alteração da rotina atrapalhe a mediação de leitura, é preciso haver uma preparação para que as crianças entendam o que vai acontecer do início ao fim, com isso o imprevisível se torna minimamente previsível. Fazer com que a criança se sinta bem e acolhida é o primeiro passo para que ela possa, efetivamente, fruir da mediação de leitura.

Iniciada a mediação, podemos imaginar que há uma pessoa mediando a leitura de um livro e há crianças que parecem não estar nem aí para as histórias contadas. Repito a pergunta: o que fazer? Continue mediando normalmente. Use a voz a seu favor, como um fio condutor. Conte a história com voz mais baixa, criando mistério ou suspense, construa vozes de diferentes timbres para os diferentes personagens. Faça a criança

se sentir importante e valorizada, se ela quiser, deixe segurar, ser a “responsável”, por um objeto da contação ou pelo próprio livro da mediação. Se você tiver mais de um exemplar dos livros que irá mediar, leve-os. Isso pode ser útil. Assim você traz a criança para a presentidade (que é uma forma de tornar a mediação ou contação mais concreta por meio de um objeto que a criança pode segurar e controlar). A contação ou mediação de leitura se materializa na forma desse objeto que a criança segura e, ao mesmo tempo, dá segurança a ela, já que a mediação e a contação nem sempre estão presentes na rotina das crianças neuroatípicas.

As materialidades do livro podem ser exploradas para chamar a atenção das crianças e influenciam na percepção delas a respeito da história contada. A voz que narra a história tem um ritmo e tempo, mas a criança pode não entender ou perceber as coisas na mesma velocidade (para mais ou para menos), ter o livro em mãos a ajuda a materializar aquilo que ela está ouvindo com o corpo dela. O peso do livro, o tamanho, o virar de página, o formato, as texturas das folhas, das capas, podem fazer a criança sentir mais a história como um todo. Você tem o fio condutor da voz e o das materialidades que será construído no contato da criança com o livro físico. As ilustrações presentes nos livros também são importantes. Chame atenção para algumas chaves de leitura que as ilustrações trazem.

Se a criança trouxer algo do hiperfoco dela, acolha, escute e pergunte onde ela viu isso no livro, peça para ela mostrar nas ilustrações ou no texto o que lhe chamou atenção. Estabeleça uma relação entre o objeto do hiperfoco da criança e o livro objeto da mediação de leitura. Também é possível deixar a criança ajudar na mediação da história. Repare que esse movimento, novamente, coloca a criança na centralidade da relação e não o adulto.

E se a criança quiser ir embora? Isso pode dizer algo a respeito da sua habilidade como mediadora ou mediador de

leitura, mas pode ser que diga algo apenas sobre a criança, pois ela talvez esteja adorando a contação, mas não esteja suportando um ambiente com muitos estímulos sensoriais, como, por exemplo, muitas pessoas ou som muito alto. Então, que tal não usar microfone para contar a história se você vê que há crianças que não estão confortáveis com o som?

Pressupor a neurodiversidade é fundamental. Cabe ao adulto reconhecer e aprender a lidar com a imprevisibilidade na mediação de leitura. Não são as crianças que precisam caber na expectativa de quem media. São mediadoras e mediadores que precisam descobrir modos de serem, de fato, pontes entre crianças e livros.

## Dica final

Da próxima vez que você se deparar com uma criança inquieta, respire fundo, relaxe e tente deixar a criança o mais relaxada possível – inclusive para manifestar sua inquietação. Considere que se houver responsáveis presentes com ela, em geral, mães ou professoras, também elas ou eles conseguirão relaxar e aproveitar a mediação de leitura, pois perceberão que sua filha, filho, aluna ou aluno está bem por se sentir respeitado e incluído, e o adulto ficará bem também. Se *O Menino Maluquinho* do Ziraldo nos encanta, o nosso desafio está em nos encantarmos também com meninas e meninos maluquinhos anônimos e reais com quem cruzaremos, inevitavelmente, ao longo da vida.

Figura 3 – Menino observando o mundo



Fonte: Ziraldo (2008).

## Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos; NUNES, Marília Forgearini. Literatura e inclusão na educação: duas perspectivas que colocam o assunto em pauta. In: ANDRADE, Sandra dos Santos; NUNES, Marília Forgearini; PICCOLI, Luciana (orgs.). *Ensino remoto: alguns temas emergenciais para uma prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 50-64. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/233635>. Acesso em 22 jun. 2023.

BARRETO, R. B.; BARRETO JÚNIOR, C. A. O coelho azul e a sua toca: contributos heurísticos da mediação da leitura na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista nas escolas de ensino regular. *Rev. Saúde Digital Tec. Educ.*, Fortaleza, v. 7, n. esp. 3, p. 175-185, fev. 2022. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/resdite/article/view/78235/218217>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos; ELICKER, Ana Teresinha; VOLMER, Lovani; MARTINS, Rosemari Lorenz. A contação de histórias para crianças autistas. *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 55, n. 3, p. 342-350, jul./set. 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/36496/26417>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BICALHO, Delaine Cafero. Leitura. *Glossário Ceale, 20--*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CARDOSO, Beatriz. Mediação literária na Educação Infantil. *Glossário Ceale, 20--*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediacao-literaria-na-educacao-infantil>. Acesso em: 23 jun. 2023.

GLOSSÁRIO CEALE. *Termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores*. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016.

PORTO, Jacinety. *Estudo de caso: a experiência da mediação com autista*. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em [https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio\\_resumo2014/resumos\\_pdf/ctch/EDU/EDU\\_Jacinety%20Porto.pdf](https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/relatorio_resumo2014/resumos_pdf/ctch/EDU/EDU_Jacinety%20Porto.pdf) Acesso em 22 jun. 2023.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. *Glossário Ceale, 20--*. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, Ana Beatriz. *Mentes Inquietas*. TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. São Paulo: Globo, 2014.

ZIRALDO. "O menino maluquinho". São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

## Dedicatória

Cada uma de nós dedica este capítulo ao próprio filho. Gisele dedica a Cássio, que já é um homem. Ana dedica a Arthur, que ainda é uma criança. Cada um, à sua maneira, foi e é um menino agitado, inquieto, falante e feliz, que, por vezes, nos faz contar até mil para nos acalmarmos. Eles são nossos meninos maluquinhos, que olham para o mundo cheios de curiosidade. Nós, mães, em momentos diferentes das nossas vidas, tentamos dar conta de tanto interesse e curiosidade.

Por fim, uma curiosidade: quando Gisele soube que estava grávida de Cássio, o primeiro livro que ela comprou para o filho foi *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo; Arthur ganhou seu exemplar uns quinze anos depois e também se diverte com as aventuras do menino que usa uma panela na cabeça.

# Posfácio

Diógenes Buenos Aires  
Doutor em Linguística e Letras  
Professor da Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

 Todo ato de leitura é um desafio/risco para o leitor proposto por si ou por outrem, que pode se desenrolar em diversos contextos e espaços e diferentes modos, por conseguinte, múltiplas produções de sentidos. No entanto, os resultados alcançados vão depender também dos objetivos pretendidos pelo receptor e de seu conhecimento de mundo.

No caso deste livro, *Literatura Infantil e Juvenil: abordagens contemporâneas*, tem-se como alvo um público formado por pesquisadores/as, professores/as e estudantes, com atuação nos campos especialmente das Letras e da Pedagogia, que buscam, provavelmente, respostas para suas inquietações oriundas de conjunturas distintas. Os autores e as autoras dos capítulos desta obra, igualmente, compartilham dessas inquietações e se desafiaram a formular reflexões que possam responder a si mesmos/as e a outrem. Contudo, ao se realizar um processo reflexivo, as respostas apresentadas são sempre parciais e novas perguntas vêm à tona, pois toda reflexão é um ato dialético.

Cabe ao/à leitor/a deste livro, ao percorrer todos os capítulos ou parte deles, tentar perceber quais indagações sobre a Literatura Infantil e Juvenil puderam ser respondidas ou que novas perguntas são formuladas sobre o pensar a Literatura nas suas dimensões materiais e criativas, revelando a complexidade da criação literária para crianças e jovens, contrariando uma visão estreita que valora essa arte a partir de um olhar preconceituoso sobre seus receptores que se encontram numa escala menor de poder social, político e econômico. É compreender a composição multissemiótica que constitui o texto literário para

esse leitor em transição e a necessária recuperação histórica de autores/as e obras silenciados/as pelo tempo.

Ao adentrar na tessitura das obras literárias, os/as pesquisadores/as (re)afirmam que a produção artística para a infância e juventude pode tratar das mais diversas temáticas, sejam polêmicas ou não, que estejam na ordem do dia. As questões de gênero também interessam aos receptores em formação, pois suas identidades são construídas a partir desse eixo social. O questionamento “Quem sou eu?” percorre a vida inteira do ser humano e cabe à Literatura para crianças e jovens contribuir para que esse debate esteja ao alcance desde a tenra idade.

Por falar em idade, urge entender como essa produção literária representa quem está na ponta final da escala temporal da vida humana, o velho e a velhice. Tal urgência se dá pelo efeito do etarismo que permeia nossa sociedade neoliberal, desvalorizando a experiência e a vivência de homens e mulheres que atingem determinadas faixas etárias *versus* a capacidade produtiva para o setor econômico. Discutir essa temática é sensibilizar os/as leitores/as mais jovens para um processo inevitável da vida para todos/as e redimensionar as relações humanas entre crianças, jovens, adultos e idosos.

A Literatura, por sua vez, empreende e enriquece esse debate por meio da linguagem. Para tanto, demonstra as possibilidades da língua para expor os conflitos humanos e sociais numa perspectiva estética que promova uma fruição literária. No universo da infância e da juventude, os/as ficcionistas e poetas o fazem partindo do ponto de vista desses sujeitos, ou seja, o desafio é dialogar a partir da língua/contexto da criança e do jovem para se obter uma interação social/artística que promova a ampliação dos horizontes de expectativas dos leitores envolvidos.

Esse desafio se estende aos diversos mediadores sociais envolvidos no processo de formação de leitores, especialmente

o professor, que no chão da escola é um dos responsáveis pela elaboração/execução de um projeto de acesso ao livro literário, seja na sala de aula, na biblioteca ou em outro espaço escolar ou não escolar. Para tanto, é preciso conhecer essa criança/jovem, compor um perfil desse leitor em transição, para propor e efetuar práticas literárias exitosas que se constituam como eventos do letramento literário. São propostas de leitura literária promotoras de experiências/vivências estéticas como um lugar de descobertas, que pode provocar um deslocamento do olhar para si e para o outro, rompendo e ampliando os horizontes de leitura e de mundo.

Isso significa, na contemporaneidade, trabalhar/explorar/vivenciar a diferença e o diferente na escola, que no seu processo de democratização abriga leitores típicos e atípicos. A Literatura Infantil e Juvenil, com seu caráter emancipatório, apresenta-se como lócus privilegiado, porque fomenta a compreensão do mundo a partir do outro, redimensionando e alargando a visão de mundo de quem tem a oportunidade de interagir com suas narrativas e poemas, isto é, de quem aceita o convite do poeta José Paulo Paes para brincar com as palavras: “Vamos brincar de poesia?”.

E o leitor, depois da leitura deste livro, aceitou o convite/desafio/risco do poeta?

# **Autoras e autores**

## **Andrea Kluge Pereira Bastos Costa**

Professora aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal do Brasil. Bacharel em Letras/Tradução – Francês (Universidade de Brasília); licenciada em Letras/Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (Universidade de Brasília); com Especialização em Educação a Distância (Universidade de Brasília) e em Literatura Infantil e Juvenil (Universidade de Caxias do Sul e Universidade Cândido Mendes). Atuou como professora de Anos Iniciais, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Trabalhou no Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, de 2000 a 2015, acompanhando as avaliações das obras de Literatura do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e das obras didáticas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Atualmente, trabalha com formação de professores nas áreas de leitura literária, Literatura para as infâncias e mediação de leitura em encontros presenciais e on-line para estados, municípios e instituições de ensino.

E-mail: [mikaelkluge02@gmail.com](mailto:mikaelkluge02@gmail.com).

## **Adriana Valéria da Silva Freitas**

Enfermeira. Docente da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia. Doutora em Saúde Pública (Universidade Federal da Bahia); especialista em Gerontologia (SENAC/SP), em Biblioterapia e Mediação de Leitura Literária (Universidade Comunitária da Região de Chapecó) e em Literatura Infantil e Juvenil (Universidade de Caxias do Sul). Escritora de literatura para infâncias.

E-mail: [adrianaf719@gmail.com](mailto:adrianaf719@gmail.com).

## **Ana Carolina da Costa e Fonseca**

Professora de Filosofia na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre; bacharela, mestre e doutora em Filosofia (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); bacharela em Direito (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); licenciada em Letras-Português (Claretiano); especialista em Literatura Infantil e Juvenil (Universidade de Caxias do Sul). Autora de livros para as infâncias. Dirigiu a Editora da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre por seis anos. Organizou cerca de dez livros acadêmicos e quarenta livros infantis didatizantes, e editou mais de quarenta livros, alguns dos quais foram finalistas e receberam importantes prêmios literários. Reside em Gramado/RS.

E-mail: ana.berlin@gmail.com.

## **Cristina Löff Knapp**

Professora da Universidade de Caxias do Sul, no Curso de Letras-Português e no Mestrado em Letras e Cultura, e pesquisadora na área de Gênero, focalizando as escritoras do século XIX. Graduação em Letras-Português (Universidade do Vale do Rio dos Sinos); Mestrado em Letras – Literatura Brasileira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); Doutorado em Letras – Literatura Comparada (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

E-mail: clknapp@ucs.br.

## **Estella Maria Bortoncello Munhoz**

Professora nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino com interesse nos estudos de Literatura e de visualidade. Mestre em Letras e Cultura na linha de pesquisa de Literatura e Processos Culturais (Universidade de Caxias do Sul); especialista em Literatura Infantil e Juvenil (Universidade de Caxias do Sul); licenciada em Letras – Língua Portuguesa

(Instituto Federal do Rio Grande do Sul); bacharela em Design (Universidade de Caxias do Sul). Cresceu rodeada por histórias, por isso acredita no poder transformador dos livros e das palavras.

E-mail: munhozestella@gmail.com.

## **Fabiana Kaodoin**

Doutora e mestra em Educação (Universidade de Caxias do Sul); especialista em Inteligência Espiritual e em Leitura e Produção Textual (Universidade de Caxias do Sul); especialista em Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada (Instituto Federal Sul-Rio-Grandense); graduada em Letras – Língua Portuguesa (Universidade de Caxias do Sul).

E-mail: fkaodoin@ucs.br.

## **Flávia Brocchetto Ramos**

Pesquisadora CNPq. Doutora em Letras, ênfase em Teoria da Literatura, (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul); graduada em Letras e em Biblioteconomia (Universidade de Caxias do Sul). Professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul-RS, nos programas de Pós-Graduação em Educação e em Letras e nos cursos de Graduação em Biblioteconomia, Pedagogia e Letras. Coordenadora do Curso de Especialização em Literatura Infantil e Juvenil (EAD). Líder do grupo de pesquisa Observatório de leitura e de Literatura. Pesquisa em especial temas ligados à leitura, à infância e à Literatura.

E-mail: fbramos@ucs.br.

## **Gisele Federizzi**

Artista plástica (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); especialista em Literatura Infantil (Instituto Vera Cruz); mestranda em Arte-Educação (Universidade Federal do Rio

Grande do Sul). Mãe 24 horas por dia. Escreve e ilustra livros para as infâncias. Em 2008, criou o *blog Kids Indoors* para auxiliar na escolha de livros para as *kids*. Hoje, além de produzir conteúdo quase diariamente nas redes sociais, atua como promotora, mediadora de leitura e assessora literária. Reside em Porto Alegre/RS.

E-mail: gisele.artes@gmail.com.

## **Isiara Mieres Caruso**

Escritora, artista plástica, poeta. Docente em escolas assistenciais e da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, no Colégio Bom Conselho em Porto Alegre (didática, planejamento e prática de ensino) e na Fundação Cultural do Estado da Bahia, com formação de professores de Português ligada à Embaixada do Brasil na cidade de Buenos Aires (prática de ensino, planejamento escolar prática de ensino). cursou Normal no Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller (Rio Grande/RS). Graduação em Pedagogia (Universidade Federal do Rio Grande); especializações em Psicopedagogia (Universidade Federal de Pelotas), Educação a Distância (Faculdade SENAC), Psicopedagogia Clínica para graduados (com Alicia Fernandes), Psicopedagogia (CPOP Porto Alegre) e Literatura Infantil e Juvenil: da Composição à Educação Literária (Universidade de Caxias do Sul); curso de Ilustrador profissional (Escola Britânica de Artes Criativas e Tecnologia).

E-mail: isimieres@gmail.com.

## **João Paulo Borges da Silveira**

Bibliotecário-documentalista da Universidade Federal do Rio Grande e docente da Universidade de Caxias do Sul, coordenador do curso de Especialização em Práticas Educativas em Bibliotecas Escolares, membro do Núcleo Docente Estruturante e do Colegiado do curso de Biblioteconomia da Universidade de Caxias do Sul. Doutor em Educação (Universidade de Caxias

do Sul); mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural (Universidade Federal de Pelotas); especialista em Gestão em Arquivos (Universidade Federal de Santa Maria) e em Educação e Sociedade (Centro Universitário Barão de Mauá); bacharel em Biblioteconomia (Universidade Federal do Rio Grande) e em Sociologia (Centro Universitário Internacional).

E-mail: [jpbsilveira@ucs.br](mailto:jpbsilveira@ucs.br).

## **Kelly Serafini**

Leciona inglês na rede estadual de Santa Catarina. Formada em Letras (Universidade do Oeste de Santa Catarina), com especializações em Língua Inglesa: Metodologia de ensino e tradução (Pontifícia Universidade Católica do Paraná) e em Literatura Infantil (Universidade de Caxias do Sul). Discente do programa de Mestrado em Estudos Literários (Universidade Federal do Paraná). Suas linhas de pesquisa são estudos sobre traduções e Literaturas brasileira, americana, inglesa e infantil.

E-mail: [kelli1208@hotmail.com](mailto:kelli1208@hotmail.com).

## **Lovani Volmer**

Professora e pesquisadora na Universidade Feevale. Vice-líder do Grupo Observatório de Leitura e Literatura, cadastrado no CNPq. Doutora em Letras (Universidade de Caxias do Sul). Possui longa experiência na Educação Básica, tanto na docência quanto na gestão, e na formação continuada de professores. Pesquisa especialmente os seguintes temas: Letramento e alfabetização; Leitura e alfabetização; Leitura e formação do leitor; Leitura do texto literário no contexto escolar; PNBE; Gestão escolar; Formação de professores; Inclusão.

E-mail: [lovaniv@feevale.br](mailto:lovaniv@feevale.br).

## **Luciane Todeschini Ferreira**

Professora da Universidade de Caxias do Sul desde 1995, atuando na área de Letras (Estágios, Linguística Textual e Linguística Aplicada), na Especialização em Literatura Infantil e Juvenil (compartilha a disciplina “Dimensão visual e linguagem: da ilustração ao sentido”) e no Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade, desenvolvendo pesquisas sobre acolhimento. Especialista em Linguística Textual (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul); mestra em Comunicação e Semiótica (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo); doutora em Letras (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Reafirma diariamente a sua paixão pelo ensinar e pelo aprender.

E-mail: [ltferrei@ucs.br](mailto:ltferrei@ucs.br).

## **Marcia de Oliveira Gomes**

Trabalha na rede pública de ensino do Rio de Janeiro desde 2005 e, há mais de 10 anos, como professora e pesquisadora no Instituto Benjamin Constant, especializado na deficiência visual. No Instituto Benjamin Constant, atua no Ensino Básico e no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino na Temática da Deficiência Visual. É membro do Grupo de Pesquisas Linguísticas e Literárias no Contexto da Deficiência Visual e desenvolve pesquisas na área de Língua Portuguesa, Literatura Infantojuvenil, Literatura Inclusiva, Deficiência visual, Produção de Material Didático e Audiodescrição. Doutora em Letras (Universidade do Estado do Rio de Janeiro); especialista em Tradução Audiovisual Acessível/Audiodescrição (Universidade Estadual do Ceará) e em Literatura Infantil e Juvenil (Universidade de Caxias do Sul).

E-mail: [prof.marciagomes@yahoo.com.br](mailto:prof.marciagomes@yahoo.com.br).

## **Michele Savaris**

Professora efetiva do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Bento Gonçalves, desenvolve projetos de pesquisa e de extensão no campo literário. Graduada em Letras Português/Espanhol (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); especialista em Literatura Infantil e Juvenil (Universidade de Caxias do Sul); mestre em Literaturas de Língua Espanhola (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); doutora em Literatura Comparada (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Os principais temas de interesse são: Narrativas espanholas, hispano-americanas e brasileiras do século XX e XXI; Gênero conto; Fotografia e suas interfaces com a Literatura; Leitura de imagens; Formação de leitores.

E-mail: [michele.savaris@bento.ifrs.edu.br](mailto:michele.savaris@bento.ifrs.edu.br).

## **Milena Aleknovic**

Sua trajetória com a leitura e a Literatura iniciou quando ainda era pequena, na família. Sempre foi incentivada a ter contato com as histórias. Seus pais e sua irmã contavam narrativas e cada vez mais a encantavam para esse universo. Guarda com carinho as recordações daquelas contações de histórias que, antes mesmo de ser alfabetizada convencionalmente, foram apresentando ao universo dos livros. Depois seguiu com essa paixão nos estudos e na sua área de atuação como professora, inicialmente de Educação Infantil e agora de Educação Básica. Formada em Pedagogia e Letras-Português (Universidade de Caxias do Sul); especialista em Literatura Infantil e Juvenil: da composição à educação literária (Universidade de Caxias do Sul); e mestra em Letras e Cultura (Universidade de Caxias do Sul), investigando a atuação de projetos de leitura literária em Caxias do Sul. A literatura é uma das suas grandes paixões e cada dia mais é cativada novamente para o universo das histórias.

E-mail: [maleknovic@ucs.br](mailto:maleknovic@ucs.br).

## **Valdemir Klamt**

Atua como gestor de Cultura e Educação no Estado de Santa Catarina. Doutor em Teoria Literária (Universidade Federal de Santa Catarina); mestre em Literatura (Universidade Federal de Santa Catarina); graduado em Letras Português e Inglês (Universidade Federal de Santa Catarina) e Administração Pública (Universidade Federal de Santa Catarina); especialista em Gestão e Política Cultural, Arte, História e Cultura, entre outras (Fundació Universitat de Girona, Universidade Estadual de Ponta Grossa, etc.). No campo literário, publicou *Entardecer* (Editora da Universidade Federal de Santa Catarina), *Pequeno Gafanhoto Biografado* (Escrituras Editora), *Espantosa História de Ruffus* (Lábias Edições) e *Doce de Lua* (Nave Nina).

E-mail: valdemirklamt@gmail.com.

## **Verônica Bohm**

Graduada em Psicologia (Universidade de Caxias do Sul); mestra em Psicologia Social e Institucional (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); especialista em Gerontologia (Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia). Atualmente é pesquisadora e professora na Universidade de Caxias do Sul, atuando na Graduação em Psicologia, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia e no curso de Especialização em Psicogerontologia, do qual também é coordenadora, e professora responsável pelo Programa UCS Sênior. Tem experiência nas áreas de Psicologia do Envelhecimento Humano e Psicologia Organizacional e do Trabalho.

E-mail: vbohm@ucs.br.

## **Wellington Freire Machado**

Professor da área de Língua Espanhola, vinculado ao Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande, atuando no Campus de Santa Vitória do Palmar/RS. Doutor em Letras (Universidade Federal do Rio Grande, com período sanduíche na Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha, e estágio no grupo GALABRA – Galiza/Portugal/África/Brasil); graduado em Letras Português/Espanhol (Universidade Federal do Rio Grande); mestre em História da Literatura (Universidade Federal do Rio Grande). Foi pesquisador CNPq (2009-2012) e CAPES (2013-2016). Possui experiência docente em nível superior, com ênfase no ensino de língua espanhola e Literaturas. No âmbito da pesquisa, interessa-se pelos seguintes temas: Ensino de Língua Espanhola; Teoria da História da Literatura; e Teorias sistêmicas da Literatura.

E-mail: machadowf@gmail.com.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

## *Uma história de tradição*

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

## *A universidade de hoje*

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

## *A Editora da Universidade de Caxias do Sul*

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

