



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TAISA ANDRADE DE SOUZA SILVA RIBEIRO

**PAPEL E TELA:
UM ESTUDO SOBRE PREFERÊNCIAS DAS CRIANÇAS,
LITERATURA INFANTIL E NARRATIVAS TELEVISIVAS**

Presidente Prudente
2016



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TAISA ANDRADE DE SOUZA SILVA RIBEIRO

**PAPEL E TELA:
UM ESTUDO SOBRE PREFERÊNCIAS DAS CRIANÇAS,
LITERATURA INFANTIL E NARRATIVAS TELEVISIVAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza

Presidente Prudente
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Ribeiro, Taisa Andrade de Souza Silva.

R372p Papel e tela : um estudo sobre preferências das crianças, literatura infantil e narrativas televisivas / Taisa Andrade de Souza Silva Ribeiro. - Presidente Prudente : [s.n.], 2016

132 f.

Orientadora: Renata Junqueira de Souza

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Leitura e literatura infantil. 3. Narrativas televisivas. 4. Preferências infantis. I. Souza, Renata Junqueira de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA
(ORIENTADORA)

PROFA. DRA. GILKA ELVIRA PONZI GIRARDELLO
(UFSC)

PROFA. DRA. CYNTHIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTI
(UNESP/MARILIA)

TAÍSA ANDRADE DE SOUZA SILVA RIBEIRO

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 02 DE AGOSTO DE 2016.

RESULTADO: Aprovado

Ao meu amor, Caio César Ribeiro, que tem sido meu maior incentivador, melhor amigo e companheiro, durante os momentos mais difíceis da pesquisa.

Aos meus pais, Ananias e Neusa, que, apesar da vida simples e humilde, sempre serviram como base para que eu levasse meus estudos adiante.

Às crianças que passaram pelo Projeto “Hora do Conto”, as quais, tocando meu coração, fizeram de mim “uma verdadeira contadora de histórias”.

AGRADECIMENTOS

Toda história não se constrói só, ela é feita de emoções, sensações, desafios e, acima de tudo, de pessoas. Apesar de o estudo ter-se iniciado há pouco mais de dois anos, muitos dos personagens aqui presentes me acompanharam ao longo de cinco anos. Alguns já distantes, enfrentam novos desafios e se aventuram no novo, afinal, as histórias são isso, um ir e vir de novas peripécias. Neste momento, sou grata a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

A Deus, por ter sido o meu sustento, em momentos tão árduos, e ter-me permitido chegar até aqui.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa, e aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP de Presidente Prudente, pelos auxílios prestados.

À escola “Coronel José Soares Marcondes”, seu diretor, Edimar Aparecido, professores e funcionários, por terem me recebido tão gentilmente e tornarem acessível minha entrada nas salas de aulas. Agradeço imensamente às crianças, pelo protagonismo na pesquisa: obrigada por me permitir escutá-las.

À minha orientadora e companheira, Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza, pelos ensinamentos, dedicação, apoio e, acima de tudo, por me ter aberto as portas de sua biblioteca e do CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva”), espaços que cooperaram para que as narrativas infantis e juvenis passassem a fazer parte dos meus dias. Serei eternamente grata por despertar, em mim, o gosto leitor.

Aos meus pais, Neusa Andrade de Souza da Silva e Ananias de Souza da Silva, pela base familiar e por sempre me incentivarem aos estudos.

Ao meu esposo, Caio César Ribeiro, grande responsável pela realização deste trabalho. “Personagem positivo ativo”, nesta obra, obrigada por perceber em mim capacidade, ter-me acompanhado e sido paciente, pela ajuda com as tabelas, por ter assistido aos desenhos comigo e escutado minhas reflexões. Saiba que seu amor e dedicação me motivaram a sempre seguir em frente.

Às queridas Prof.^a Dr.^a Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto e Prof.^a Dr.^a Gilka Elvira Ponzi Girardello, pelo carinho com que acompanharam este trabalho e pelos apontamentos, os quais foram um “melhoramento” para a conclusão deste estudo. Às professoras Elizabeth da Penha Cardoso e Elisa Maria Dalla-Bona, por terem aceitado participar como suplentes da banca, e às professoras Berta Lúcia Tagliari Feba e Marta Campos de Quadros, pelas conversas, conselhos e sugestões que foram de grande valia para a composição do trabalho. Ao Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni, que me acompanhou por um breve período, me incentivando.

À Mariana Revoredo, pela disposição, gentileza e, principalmente, por ter-me socorrido com o *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Obrigada pelo ensino e ajuda com as dúvidas em relação ao sistema.

Aos contadores do projeto “Hora do Conto”, Nathália Burgarelli, Amanda Castro, Izabele Dias, Edna Mara, Paula Dantas, Daniele Gomes, Karoline Stringhetta e Davi Matos de Maria (*in memoriam*), pelas histórias que vivemos juntos. Às coordenadoras: Valéria Santos, pela amizade verdadeira e por sempre, acreditar no meu potencial de contadora; Roberta Caetano, pela paz que me transmitia; Juliane Motoyama, pelos momentos de trocas e disposição em enxergar em nós o melhor; Simônica Ferreira, pelos sorrisos iluminados; e, por fim, à Mayara Simões Araújo, por ter acompanhado meus primeiros passos no ofício de contadora de histórias e por ter-me presenteado com o meu primeiro livro de *Alice no país das maravilhas*.

Agradeço ainda aos demais membros do CELLIJ, à Renata Bianchui Prado, funcionária da BIP (Biblioteca Infantil de Prudente), pela prontidão em me atender sempre. E à Ana Laura Garro dos Santos, minha companheira nesta caminhada, agradeço pelas conversas e por tudo aquilo que descobrimos e vivenciamos juntas.

O livro é um lugar de papel e dentro dele existe sempre uma paisagem. O leitor abre o livro, vai lendo, lendo e, quando vê, já está mergulhado na paisagem. Pensando bem, ler é como viajar para outro universo sem sair de casa. Caminhando dentro do livro, o leitor vai conhecer personagens e lugares, participar de aventuras, desvendar segredos, ficar encantado, entrar em contato com opiniões diferentes das suas, sentir medo, acreditar em sonhos, chorar, dar gargalhadas, querer fugir e, às vezes, até sentir vontade de dar um beijinho na princesa. Tudo é mentira. Ao mesmo tempo, tudo é verdade, tanto que após a viagem, que alguns chamam leitura, o leitor, se tiver sorte, pode ficar compreendendo um pouco melhor sua própria vida, as outras pessoas e as coisas do mundo.

Ricardo Azevedo

RESUMO

Considerando a linha de pesquisa “Processos formativos, Ensino e Aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, campus de Presidente Prudente/SP, e partindo de investigações realizadas no CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva”) e atividades desenvolvidas junto ao projeto “Hora do Conto” sobre formação leitora, tem sido possível perceber que, diante dos avanços constatados na contemporaneidade, especificamente no cenário literário, as narrativas, os modos de ler e, conseqüentemente, os leitores passaram por grandes mudanças. O texto impresso em papel no formato de livro não é mais a única fonte de leitura. Com o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e informação, a televisão se apresenta como um dos meios de comunicação social que veicula narrativas infantis. Nesse cenário se encontra o atual leitor em processo de formação, dividido entre o livro infantil e a televisão, que se relacionam com seu modo de ser, pensar, agir, estar no mundo e vivenciar aspectos da sua vida cotidiana. Em face do exposto, o objetivo desta pesquisa foi compreender como ocorre a formação do gosto/interesse leitor do aluno de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola de rede pública do município de Presidente Prudente-São Paulo, no que concerne às narrativas que lhes são postas desde a infância, diante do livro literário como suporte impresso de leitura e da televisão como suporte digital. A pesquisa, de cunho quanti-qualitativo, relacionou as escolhas das narrativas quanto à diversidade de gênero e grupo etário e analisou a qualidade desse material em relação ao conteúdo. Como resultados, foi traçado um perfil do leitor que emana a partir desses textos e identificadas possíveis interferências na constituição do sujeito criança em formação.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Leitura e literatura infantil. Narrativas televisivas. Preferências infantis. Formação de leitores.

ABSTRACT

This study is linked to the research line “Formative processes, Teaching and Learning” from the Graduate Program in Education from the Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT – UNESP, in Presidente Prudente/SP, and it started from researches accomplished at CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva”) and activities developed with the project “Tale Time” about formation of readers, it has been possible to perceive that toward the ascertained advances in contemporaneity, specifically in the literary scene, the narratives, the ways to read and respectively the readers went through great changes. The text printed in paper in book format is not the only reading source anymore. With new communication and information technologies’ development, the television presents itself like a mean of social communication that conveys children’s narratives. In this scene, the current reader in process of formation is divided between the children’s book and the television, that are related to his/her way of being, thinking, acting, being in the world and experiencing aspects of his/her daily life. Based on the above, this research aimed to understand how the reader’s formation of taste/interest occurs in students from second to fifth grade of elementary school of a municipally-run public school in Presidente Prudente – São Paulo, in relation to the narratives that are made available to them since childhood, toward the literary book as printed support and the television as digital support. The research, with qualitative and quantitative nature, related the choices of narratives about the gender diversity and age group and analyzed the quality of this material in relation to the content. As results we profiled the reader that emanates from these texts and we identified possible interferences in the child’s constitution as a person in formation.

Keywords: Elementary School. Reading and Children's Literature. Television Narratives. Children’s Preferences. Formation of readers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diário de um banana.....	72
Figura 2 – Diário de uma garota nada popular: histórias de uma vida nem um pouco fabulosa.....	79
Figura 3 – Cinderela.....	86
Figura 4 – Hora de aventura.....	91
Figura 5 – Apenas um show.....	96
Figura 6 – Os Simpsons.....	101
Figura 7 – Bob Esponja calça quadrada.....	107
Figura 8 – Barbie: vida na casa dos sonhos.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Anos escolares.....	11
Tabela 2 – Divisão do alunado por idade e ano escolar.....	14
Tabela 3 – Sexo.....	14
Tabela 4 – Divisão do alunado por ano escolar e sexo.....	15
Tabela 5 – Quanto ao que o aluno do sexo feminino faz quando não está na escola.....	41
Tabela 5a – Quanto ao que o aluno do sexo masculino faz quando não está na escola.....	43
Tabela 6 – Quanto ao gosto pela leitura.....	45
Tabela 7 – Quanto ao local onde a criança mais lê.....	47
Tabela 8 – Sobre como as crianças do sexo feminino têm acesso aos livros que leem.....	48
Tabela 8a – Sobre como as crianças do sexo masculino têm acesso aos livros que leem.....	49
Tabela 9 – Quanto à frequência com que a criança costuma ler um livro.....	50
Tabela 10 – Quanto aos livros mais lidos pelo sexo feminino.....	51
Tabela 10a – Quanto aos livros mais lidos pelo sexo masculino.....	53
Tabela 11 – Sobre assistir televisão.....	55
Tabela 12 – Quanto à frequência com que as crianças assistem televisão.....	56
Tabela 13 – Quanto ao acesso televisivo por assinatura.....	57
Tabela 14 – Quanto aos programas de mais interesse pelo sexo feminino.....	58
Tabela 14a – Quanto aos programas de mais interesse pelo sexo masculino.....	60
Tabela 15 – Narrativas impressas e televisivas de maior relevância.....	62
Tabela 16 - Narrativas impressas e televisivas de maior relevância.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro-síntese das tipologias dos personagens.....	70
---	----

SUMÁRIO

1	Introdução: Caindo pela toca do coelho.....	1
1.1	Aventuras de Alice: a menina curiosa.....	8
1.2	Procedimentos metodológicos.....	9
1.2.1	Caracterização da pesquisa.....	9
1.2.2	Escolha do local da pesquisa	10
1.2.3	Produção de dados: procedimentos, forma e aplicação do instrumento.....	12
1.2.4	SPSS e delimitação do <i>corpus</i> de análise.....	14
1.2.5	Análise textual.....	15
2	No país das maravilhas: Leitura e literatura do impresso à tela.....	18
2.1	Interesses de leituras.....	21
2.2	Folheando histórias: a leitura do impresso.....	28
2.3	Trocando os canais: a leitura da telinha.....	34
2.4	Leitura na escola: o impresso e a tela.....	37
3	Conversas em uma mesa de chá: Delimitando o material de análise.....	41
3.1	Lazer.....	41
3.2	Preferências infantis: leitura de livros.....	45
3.3	Preferências infantis: leitura da televisão.....	55
3.4	Seleção do <i>corpus</i>	62
4	Rosas brancas e vermelhas: Análises das narrativas impressas e televisivas.....	64
4.1	Rosas brancas: narrativas impressas.....	72
4.2	Rosas vermelhas: narrativas televisivas.....	91
5	Considerações finais: Retornando do país das maravilhas.....	116
	Referências.....	123
	Apêndice: Questionário.....	130

1 Introdução: Caindo pela toca do coelho¹

*A Lagarta e Alice ficaram olhando uma para a outra algum tempo em silêncio. Finalmente a Lagarta tirou o narguilé da boca e se dirigiu a ela numa voz lânguida, sonolenta.
“Quem é você?” perguntou a Lagarta.*

Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: “Eu... eu mal sei, Sir, neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então.

Lewis Carroll²

Muitas histórias começam referendando o personagem principal, ou mesmo o lugar onde se passa a narrativa, algumas vezes inicia-se com “Era uma vez”, ou ainda com “No tempo em que os bichos falavam”. São inúmeras as formas de apresentar uma narrativa, de sorte que, geralmente, as histórias mais tradicionais são constituídas por uma trajetória com começo, meio e fim. No começo, ou situação inicial, temos a apresentação dos personagens, a ambientação e o tempo em que se passa a história. O desfecho é onde encontramos *le grand finale*, ou o grande final. Esse momento é demarcado como aquele em que todas as situações, geralmente conflituosas dos personagens poderão ou não ser resolvidas. Minha história³, ao contrário do comum, começa pelo meio, a partir do clímax e em seu momento auge. Não sei se inicia exatamente com a expressão: “Era uma vez”, mas de algo tenho certeza: ela ocorre no momento exato em que me deparo com uma “toca de coelho” e, curiosa, tomada por uma súbita coragem, debruço-me para investigar o que há lá dentro. E, a partir de então, caio num imenso poço que parece não ter fundo,

¹ O título da introdução faz referência ao momento em que Alice, personagem da obra *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, tomada por uma súbita curiosidade, cai por uma toca que mais parece um poço sem fundo, após perseguir um coelho branco, que, olhando em um relógio, seguia apressadamente devido ao tempo que corria sem parar. À medida que cai, a menina vai tomando consciência sobre fatos de sua vida cotidiana. Após a queda, Alice se vê peregrinando em um mundo novo, onde é sempre questionada e passa por diversas transformações, as quais vão mudando sua vida e pensamento.

² Trecho da história (3 parágrafos) *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll, extraído da obra CARROLL, Lewis. *Alice: aventuras de Alice no país das maravilhas e através do espelho*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 38. (grifos nossos).

³ No início da introdução, por se tratar da trajetória pessoal da pesquisadora, será utilizada a primeira pessoa do singular. Nos demais capítulos que se seguirão, passa-se para a primeira pessoa do plural, visto que foram elaborados conjuntamente a outras reflexões, como os livros teóricos e as contribuições da orientadora.

continuo caindo... À medida que vou descendo, vou tomando consciência de tudo o que há para saber, de quantas histórias e quanto conhecimento ainda há para ser descoberto. Penso que, assim como o poço, o qual parece ser infinito, no decorrer da queda, o caminho das descobertas, que nos levará a algum lugar, é longo. É preciso coragem para recuar e mudar.

Posso dizer que, atualmente, sou uma grande apreciadora de livros, principalmente os infantis, porque são eles os responsáveis por constituírem minha essência. Muitas vezes, sinto-me como se realmente estivesse em um universo paralelo, num mundo encantado e mágico; é como se eu pudesse ainda experimentar os sentidos que exalam da história, o cheiro do chá no fim de tarde, o aroma dos quitutes e docinhos feitos pelas senhoras, vovós e tantas tias, o balançar das folhas ao vento, o cheiro de terra molhada quando chove, o calor do deserto do Saara e o medo, quando aparece algum lobo ou monstro. Esses são breves momentos em que viro criança e me deixo transportar para um mundo de imaginação e sonhos.

Ao adentrar na floresta imaginária/literária, um entre tantos personagens que conheço, um que consegue, por vezes, me deixar boquiaberta é a Lagarta. Como encontrá-la? É só visitar o País das Maravilhas, lá a encontrarei fumando seu narguilé, pousada tranquilamente em um cogumelo. Isto, é claro, se ainda não tiver virado uma borboleta e saído voando vagarosamente! Essa criatura de Carroll (2013), tão misteriosa, vive a me questionar: “Quem é você?”

Embora tenha desenvolvido um gosto especial pela Literatura Infantil, os livros somente passaram, de fato, a fazer parte da minha vida e a me constituir como leitora, na fase adulta.

Nascida em Dracena, uma cidade interiorana do estado de São Paulo, em contínuo progresso, estudei em uma escola que não somente fez parte dos meus primeiros passos, como marcou minha trajetória. O “João Vendramini”, lugar tão especial, onde todo o corpo docente, funcionários e gestores trabalham com afinco pela formação de suas crianças. Foi nessa escola, localizada no centro da cidade, que tive contato pela primeira vez com uma biblioteca, ainda bem menina e, sem saber ler me encantava as coleções de livros que figuravam por entre as prateleiras. Por ainda desconhecer as letras, o que me chamava a atenção eram os livros com ilustrações grandes e coloridas: ninguém os lia para mim, mas me lembro de que ia à biblioteca durante os recreios e me punha a folhear suas páginas. A primeira

coleção a que tive acesso foi a dos desenhos Disney, mais precisamente “Uma história por dia”. Assim, por ainda não ser alfabetizada, era a que me fazia sentido, por conseguir, nesse período, relacionar as imagens dos livros com os desenhos vistos na televisão.

Mesmo não reconhecendo as palavras, eu atribuía alguns sentidos ao que se apresentava aos meus olhos; sempre visitava a biblioteca e, mais tarde, algumas coleções foram me seduzindo: Coleção Vovó Felício, Mundo da Criança e Sítio do Pica-Pau Amarelo. Nesse tempo, as leituras de imagens foram as que permitiram, de alguma forma, que eu tivesse acesso ao conteúdo de suas histórias.

Conseguir ler as primeiras frases não foi fácil; além do apoio e incentivo dos meus pais, isso me exigiu várias idas à fonoaudióloga, devido a dificuldades comunicativas, além da troca de letras e problemas respiratórios. Esses fatores não impediam a minha vontade de ler, apesar de tornarem a aprendizagem desse ato mais árdua. O engraçado é que foi nessa época que conheci o Cebolinha⁴ e descobri que tínhamos o mesmo problema nas trocas de letras. Resultado: com o passar do tempo, tratamento correto, estímulos vindo da família e da professora, finalmente, aprendi a pronunciar as vogais e consoantes, de forma que passei a ler não somente os desenhos que ilustravam o material didático utilizado em sala de aula, como também as palavras – a partir daí, lia tudo o que via pela frente.

Lembro-me de que o primeiro livro infantil que consegui ler foi *O pintinho que nasceu quadrado*, de Regina Chamlian (2007), o que significou um grande marco em minha vida, pois, assim como a pequena ave de penas amarelas acabara de vencer uma grande dificuldade que encontrara, eu obtivera o mesmo êxito durante o processo de aprendizagem do ato de ler. O mesmo livro me causaria ainda grande comoção, quando retornei à mesma escola, durante a minha primeira licenciatura. Foi no decorrer do curso de Letras (2006) que voltei ao “João Vendramini”, agora como membro de seu quadro de funcionários.

Enquanto cursava Letras, desenvolvi na escola o projeto “Sacola viajante”, que visava a desenvolver nas crianças o despertar para a leitura. Faziam parte desse projeto crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Cada sala de aula possuía sua própria sacola, a qual circulava entre os alunos. Ao recebê-la, a criança vinha até a biblioteca e escolhia um livro que fosse de seu agrado, a fim de

⁴ Referência ao personagem dos gibis *Turma da Mônica*, de Maurício de Sousa.

levá-lo para casa e fazer a leitura. Além do livro, ia junto um caderno, em que a criança poderia anotar o que desejasse sobre a leitura feita, sendo desde um resumo da história a algo que lhe tivesse agradado, bem como sugestões e/ou novas descobertas. Para as crianças menores, que ainda não liam, a ideia era de incentivar a participação dos pais, permitindo a eles não só o acesso ao livro, como a possibilidade de lerem para o filho. Nas sacolas dos pequenos, havia também um caderno de desenho, em que podiam deixar suas impressões.

Paralelamente ao projeto com as sacolas viajantes, foi nessa época que começava a ter minhas primeiras experiências como Contadora de Histórias ou, como descrevem Brenman (2005) e Girardello (2014), promotora de “leituras performáticas”. Naquele momento, ainda não descobrira o que seria isso; na realidade, apenas escolhia um livro cuja história achava agradável e o lia para as crianças da Educação Infantil que vinham até a biblioteca. Muitas vezes, acabava por ler o mesmo livro, mas cada vez de uma forma diferente: com gestos, outras entonações de voz, abrindo ou fechando o livro, tentando dar um ar de suspense à história.

Foi devido a esse primeiro envolvimento com as crianças e os livros que me dei conta de que, apesar de possuir uma Licenciatura em Letras, o que desejava de verdade era estar em meio aos pequenos. Nunca havia pensado em deixar minha cidade, as aconchegantes asas de minha mãe e, meu porto seguro, meu pai. Mas era hora de alçar novos voos, de conhecer coisas novas, me imaginar numa cidade maior, de ir atrás do novo e ver o que ele tinha a me oferecer. Meu grande incentivador, nesse momento de mudanças, foi meu marido, na época, namorado. Foi ele quem me colocou “na garupa de seu cavalo branco” e me trouxe para a cidade de Presidente Prudente/SP, mostrando novas possibilidades em minha formação.

Em Prudente, já no primeiro ano de graduação em Pedagogia (2010), fiz parte do grupo de pesquisa “Construindo Políticas Públicas de Formação Contínua de Professores Municipais”⁵, que teve grande contribuição para minhas descobertas iniciais como aluna e estudiosa da área de Educação. Todavia, sentia que faltava algo: queria estar novamente em meio às crianças. Foi após esse primeiro ano que

⁵ Coordenada pela Prof.^a Dr.^a Yoshie Ussami Ferrari Leite, através de investigações feitas nas cidades de Regente Feijó e Rancharia, a pesquisa procurava perceber quais eram as representações que os professores dos anos iniciais e Ensino Fundamental tinham sobre a escola pública e seus alunos.

descobri um lugar que mudaria minha vida e visão de mundo, um ambiente mágico, especial, escondido em meio a tantos caminhos da UNESP. Enfim, um lugar em que moram príncipes, princesas, bruxas, gnomos, seres encantados e, para descobrir e entrar, é preciso um pouco de pó encantado e dizer as palavras certas – “pirilimpim”⁶. Foi no CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil “Maria Betty Coelho Silva”) que me tornei contadora de histórias, leitora e estudiosa da literatura infantil. Descobrir novas histórias e autores era como navegar em um mar sem fim de novas ideias. Conhecer a professora Renata Junqueira de Souza, e ouvi-la falar sobre seus trabalhos, me cativava cada vez mais.

No CELLIJ, fui colaboradora de dois grandes projetos: o primeiro, o projeto de extensão “Sala de Leitura – formando crianças leitoras”, que atende, semanalmente, a crianças do ensino público e privado do município de Presidente Prudente/SP e região, com atividades de contação de histórias, de sorte a despertar nas crianças o gosto pelo livro, trabalhar a criatividade e a oralidade, além de desenvolver a criticidade. A pesquisa sobre livros infantis e Educação Infantil, “Literatura e primeira infância: dois municípios em cena e o PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) na formação de crianças leitoras”, foi o segundo projeto em que me envolvi. Financiado pela FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), era desenvolvido pelas professoras Renata Junqueira de Souza, da UNESP de Presidente Prudente/SP, e Cyntia Simões Giroto, da UNESP de Marília/SP. A pesquisa, realizada nas duas cidades, almejava descobrir como os livros circulavam pelas escolas, as noções de guarda e manuseio, por parte de gestores, professores e crianças. A par de um estudo analítico sobre as estruturas da narrativa e as estratégias de leitura, havia o enfoque na elaboração de um material teórico-prático, o qual norteasse os professores no desenvolvimento do trabalho com os pequenos.

Tais estudos tiveram influências diretas para as escolhas que viria a fazer. Lembro-me da primeira história que contei no projeto “Sala de leitura”, extraída do livro *A galinha que criava um ratinho*, de Ana Maria Machado (2006). Com a técnica de caixa de histórias⁷, encantei não somente as crianças, mas a professora acompanhante da turma, que, passados três anos, retornou ao CELLIJ e me relatou

⁶ Referência a personagem Emília, de Monteiro Lobato, que ao levar os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo para outros lugares, jogava neles um pozinho mágico, dizendo tais palavras.

⁷ Essa técnica envolve tirar objetos que façam referência à história de dentro de uma caixa, ao mesmo tempo em que esta vai sendo narrada.

que nunca esquecera a história e a forma como a escutara. Minha emoção foi ainda maior, quando mencionou que, a partir desse dia, mudou sua prática em sala de aula. Foi nesse momento que percebi a influência das histórias nos outros.

Observadora, durante os atendimentos no projeto, sempre estivera atenta às preferências das crianças. A cada encontro, relatava as observações à minha orientadora e professora, aquelas que mais me inquietavam ocorriam muitas vezes em atendimentos no CELLIJ, onde verificava que poucas eram as crianças que já haviam tido contato com as narrativas, no âmbito da leitura e do manuseio dos livros infantis. Algumas vezes, ao ouvirem uma história ou lerem um livro, elas relacionavam tais narrativas àquelas experienciadas na televisão, casos confirmados nas histórias de *Rumpelstiltskin* e *O Rei Sapo*, ambas de Jacob e Wilhelm Grimm (apud TATAR, 2004), e *O Ogro e os Três Carneiros*, de Bob Hartman (2007). Essas narrativas, quando mencionadas, eram (re)conhecidas pelos alunos por meio dos desenhos animados *Shrek para sempre*, produzido pela *DreamWorks Animation* (2001), e *A Princesa e o Sapo*, criação dos estúdios Disney (2009), ambas produções cinematográficas intensamente veiculadas pelas programações das TVs abertas e por assinatura brasileiras.

Quando, após a contação de histórias, o pedido era para que os alunos desenvolvessem um texto inventando um herói, os pequenos ouvintes e leitores não conseguiam se distanciar dos super-heróis: *Thor* (2011), *Hulk* (2008), e *Homem Aranha* (2002), produzidos pela *Marvel*, e *Mulher Maravilha* (2001)⁸, pela *DC Comics*. Esses eram (re)conhecidos pelas crianças mediante os desenhos animados, filmes e *games*, e não pelas histórias em quadrinhos, nas quais foram originalmente veiculadas. Havia, ainda, um elemento contextual, no caso de *Thor*, essa produção cinematográfica, amplamente divulgada em várias mídias, entre as quais a televisão, estava em cartaz, naquele momento, no circuito de cinemas da cidade.

Através das informações relatadas, é possível dizer que as crianças têm se tornado leitoras de textos verbais e imagéticos, estáticos ou em movimento, acompanhados ou não de sons, rompendo com a noção de serem telespectadoras, consumidoras passivas de narrativas audiovisuais e de, conseqüentemente, terem

⁸ A personagem é encontrada no desenho animado *Liga da Justiça*, transmitido pela Cartoon Network americana, pela primeira vez, no ano de referência mencionado, chegando ao Brasil em 2002, sendo transmitido pela mesma emissora e pelo SBT.

perdido o contato com os livros. Tal afastamento é, geralmente, apontado por professores e pais como preocupante, visto que a televisão passa a fazer parte da rotina de uma criança numa época em que ela está em formação física e mental, desenvolvendo hábitos e atitudes. Contudo, percebe-se, preliminarmente, pela experiência com jovens leitores no CELLIJ, que as crianças articulam esses dois universos narrativos de forma produtiva e que seu afastamento dos livros de literatura infantil pode estar ligado à exposição tardia das mesmas ao livro e ao seu manuseio. Tais ações necessitam ocorrer desde a mais tenra idade, a partir do ambiente familiar e comunitário da criança; porém, na grande maioria dos casos, o livro acaba por ser apresentado a ela somente na escola.

Frente às inquietações relatadas e ao meu interesse em ingressar no Mestrado, a professora Renata me apresentou sua Dissertação de Mestrado, intitulada *Narrativas infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam* (1991) e, ao ler suas páginas, me vi retornar no tempo, pois as narrativas, por ela analisadas, do livro e dos desenhos animados (televisão) foram as mesmas a que tive acesso na infância. Em face desse regresso no passado, vi-me imaginando o que sentiria a criança atual, lendo na fase adulta também análises de narrativas, que a constituíram como leitora de textos impressos e televisivos.

Assim, partindo de observações realizadas, na condição de aluna da graduação, e tendo como referência uma Dissertação de Mestrado, coube-me pensar em como o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação nos têm afetado, de forma direta e indireta, e até onde esse elemento do mundo contemporâneo se insere em nossas ações cotidianas, permitindo-nos olhar o mundo de outra forma. Em uma perspectiva marcada pelas ideias de McLuhan (1996), diferentemente do postulado por Eurasquin, Mantilla e Vásquez (1983), os produtos da ciência contemporânea, mais especificamente, os meios de comunicação social, não são nem bons nem maus: seu valor está relacionado ao seu uso social pelas diferentes comunidades e, dessa maneira, são o resultado do trabalho de vários sujeitos sociais (QUADROS, 2005). Fischer (2006, p. 12), ao analisar as articulações possíveis entre televisão e educação, destaca o seguinte aspecto:

A TV torna visíveis para nós uma série de olhares de pessoas concretas – produtores, jornalistas, atores, roteiristas, diretores, criadores, enfim, de produtos televisivos – a respeito de um sem-número de temas e acontecimentos. Quando assistimos à TV, pode-

se afirmar que esses olhares dos outros também nos olham, mobilizam-nos, justamente porque é possível enxergar ali muito do que somos (ou do que não somos), do que negamos ou daquilo em que acreditamos, ou ainda do que aprendemos a desejar ou a rejeitar ou simplesmente a apreciar.

Desse modo, partindo do pressuposto de que as tecnologias participam da constituição do sujeito, e com base nas inquietações expostas, tenho como objetivo principal de minha Dissertação de Mestrado: compreender como se articula a formação do gosto/interesse literário e televisivo, na construção do perfil leitor da criança, considerando características de grupo etário e gênero do estudante do 2º ao 5º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

A partir do enunciado sobre meu interesse em estudar as preferências de leitura do pequeno leitor, julgo necessário justificar, a seguir, as escolhas dos títulos que compõem os capítulos deste estudo.

1.1 Aventuras de Alice: a menina curiosa

Tomada preferencialmente por histórias que envolvem o mágico, o fantasioso e, como retrata Carroll (2013), o “absurdo”, descobri muito recentemente motivos que me levaram a escolher as histórias da menina Alice como as minhas favoritas. Teóricos como Fantin (2006), Egan (2007), Bamberger (2004), Magnani (2001), entre outros, retratam o personagem principal como uma das razões pela qual tomamos gosto por uma determinada narrativa. Ora, por vezes, sou curiosa também – e aliás, que criança não é? Se pensarmos por um instante no que nos inspira a pesquisarmos um assunto, nos defrontaremos com a curiosidade, pois, da mesma forma que ela propiciou à menina viver uma das mais maravilhosas aventuras já escritas, também me motivou a me aventurar pelo maravilhoso mundo do “faz de conta”.

Para fundamentar o estudo, apresento a seguir como selecionei a escola participante da pesquisa e o que me levou a essa escolha. Delimito igualmente o instrumento para produção de dados e a forma de análise dos mesmos.

1.2 Procedimentos metodológicos

1.2.1 Caracterização da pesquisa

Ao realizar a pesquisa, uma questão intrínseca é aquela que concerne aos caminhos escolhidos para concretizá-la. Tarduce (2006) refere-se a essa escolha como um “caminho para chegar a um fim”. Portanto, são os aspectos metodológicos que funcionarão como “coordenadas” estabelecidas pelo pesquisador em uma dada direção, para que se cumpra um trajeto e, assim, alcance o objetivo que se propôs. Logo, a metodologia relaciona-se às reflexões sobre o método selecionado pelo pesquisador, com base nas questões e nos objetivos da pesquisa. Podemos afirmar que a metodologia é utilizada como base para os procedimentos que serão realizados no decorrer da investigação.

Para pesquisar, tomo por pressuposto buscar respostas para um determinado problema apontado por meio do meu olhar de pesquisadora. Apoiando-me em Gil, vejo a ação da pesquisa (2002, p.17) como um “[...] procedimento racional e sistemático”; um processo contínuo que envolve desde a formulação de um problema até uma plena satisfação de seus resultados, processo que, antes de chegar a um fim, passa por diversas fases. Desse modo, procurei construir respostas que me ajudassem a pensar sobre a formação leitora do aluno que ainda está em fase de desenvolvimento intelectual e social, no Ensino Fundamental. Nesse sentido, para subsidiar as ações efetivadas, é necessário considerar as seguintes questões norteadoras da investigação: (1) “Como é construído o perfil leitor do aluno/criança, mediante a formação do gosto/interesse entre os conteúdos e formas de leitura midiática e do livro infantil?” e; (2) “Os gostos e preferências de leituras variam conforme o grupo etário e a diversidade de gênero?”

À procura por respostas a essas questões, é fundamental estabelecer uma relação direta com os elementos que compõem o *corpus* da pesquisa, a saber: as preferências de leitura em larga escala de um grupo de alunos que vão do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental, bem como seus gostos pelas narrativas televisivas e pelos livros de literatura infantil.

Dessa maneira, para a efetivação das ações que compuseram o processo de produção dos dados da pesquisa, realizei estudos de natureza quanti-qualitativa. Bardin (2011, p.145) assegura que a primeira “[...] obtém dados descritivos por meio

de um método estatístico”, sendo no momento da análise dos dados [...] “mais objetiva, mais fiel, mais exata.” Escolhi, portanto, como instrumento de geração de dados o questionário, pois, através dele, os sujeitos da pesquisa podem opinar diretamente (GIL, 2002). Todavia, a grande quantidade de respostas previstas, ao serem computadas e categorizadas, deu-me, ao final, um *corpus* de análise, o que se denomina procedimento qualitativo. Essa segunda forma de análise é mais maleável, permitindo que lancemos hipóteses, o que é necessário para estabelecer relações entre as crianças e o *corpus* a ser analisado (livros infantis e programas televisivos).

1.2.2 Escolha do local da pesquisa

Após algumas conversas, orientações e, em face do objetivo de compreender como se articula a formação do gosto/interesse literário e televisivo, na construção do perfil leitor da criança, tendo em vista características de grupo etário e gênero do estudante de 2º ao 5º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, foi oportuno pensar em escolas municipais dentro da rede de ensino de Presidente Prudente/SP, as quais tivessem um número relevante de alunos com essa classificação e cuja clientela escolar fosse composta por níveis distintos em relação a interesses sociais, culturais e econômicos, visto que um dos nossos interesses também é o de verificar o acesso televisivo que a criança possui em casa, tanto o canal aberto como o canal fechado.

Diante do exposto, a EM “Coronel José Soares Marcondes”, carinhosamente chamada pela comunidade prudentina de Escola do “Bosque”, devido à sua localização, foi selecionada para a pesquisa. A escola fica na área central da cidade, possui 718⁹ alunos, entre 1º e 5º anos, dos quais 467¹⁰ do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental participaram da pesquisa. Vejamos, na Tabela 1, como tais alunos estavam distribuídos:

⁹ Esse dado é referente ao ano de 2014, quando fizemos os contatos com a escola para a produção dos dados.

¹⁰ O número total de alunos do 2º ao 5º anos é de 557, no entanto, 467 são os participantes autorizados pelos responsáveis, conforme destacado da tabela.

Tabela 1 – Anos escolares.

Ano escolar	Nº	%
2º ano	105	22
3º ano	147	31
4º ano	152	33
5º ano	63	13
Total	467	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

Cada ano escolar representado na tabela possui cinco salas de aula, separadas entre A, B, C, D, e E. Apenas dois anos possuem um número menor de salas, sendo o 2º ano, com quatro salas, e os 5º, com três. As turmas são divididas ainda entre o período da manhã e da tarde. O que caracteriza essas divisões são as quantidades de estudantes presentes em cada turma, de sorte que os 5º anos, por terem um número menor de clientela, com 13% dos alunos, abrangem apenas o período matutino.

Algo que chama a atenção e que contribuiu para a escolha da escola foi a presença de uma biblioteca e a acessibilidade que os alunos têm a ela. Isso nos foi de extrema importância, visto que, em investigações recentes, desenvolvidas nos municípios de Presidente Prudente/SP e Marília/SP, por Souza e Giroto (2014), foi verificado que em muitas instituições ainda não existem bibliotecas escolares ou, se existem, localizam-se em espaços improvisados, com os livros muitas vezes trancados e sem acesso pelas crianças, de sorte que os livros com que elas geralmente têm contato são os que o próprio professor deixa em seu armário, na sala de aula, frequentemente de qualidade bem inferior à dos distribuídos pelos programas governamentais.

Na escola do “Bosque”, a biblioteca passou por grandes mudanças, no final de 2014, quando iniciamos esta pesquisa. O processo de mudança teve início com a carta de um aluno ao diretor da escola, em que pedia uma biblioteca com espaço mais amplo e mais livros. Sensibilizado e com a grande vontade de proporcionar uma biblioteca que atendesse à sua clientela leitora com mais qualidade, o diretor, juntamente com a secretária da escola, formada em *design* de interiores, começaram a reformulação da nova biblioteca. Foi escolhido um novo ambiente, uma antiga sala de computação, onde muitos computadores já não se encontravam em funcionamento. A partir de um espaço maior e mais adequado, a *designer* fez o desenho de uma biblioteca infantil mais lúdica e atrativa aos estudantes. A proposta era de que esta viesse a motivar mais crianças, e que elas sentissem prazer em não

só ler seus livros em casa, mas no próprio espaço da biblioteca. Com o desenho em mãos, secretária, diretor, funcionários, Secretaria de Educação e mais algumas empresas de Presidente Prudente/SP conseguiram reorganizar o local. Foi inaugurada, assim, a Biblioteca Escolar “Caio Shiguemy Cassiano Ishii”¹¹, com amplo espaço de leitura, novos mobiliários, mesas, computadores, tapetes e almofadas coloridas, a fim de proporcionar comodidade e prazer para seus frequentadores.

Com a escola escolhida para a pesquisa, precisávamos agora organizar os procedimentos que, ao final, nos sinalizariam o *corpus* de análise (livros infantojuvenis e programas televisivos).

1.2.3 Produção de dados: procedimentos, forma e aplicação do instrumento

A geração dos dados na escola e nas salas de segundo ao quinto ano se deu após a liberação da pesquisa pelo Comitê de Ética. Com a autorização, a escolha das turmas aconteceu junto à gestão administrativa da escola. Antes de visitar as salas de aula, pedimos para que o diretor nos concedesse um momento em uma reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a fim de informar aos professores da escola sobre o trabalho a ser executado, de maneira a negociar possíveis horários para a aplicação do instrumento de geração de dados (questionário).

O estudo, caracterizado como quanti-qualitativo, tem o questionário (APÊNDICE, 2014, p. 130) como instrumento de geração de dados para a pesquisa. Este deve resultar, segundo Richardson (1999), na produção em larga escala de dados que viabilizem apurar opiniões e atitudes explicitadas por meio de perguntas respondidas por um grupo de sujeitos. Como instrumento adequado à quantificação, o questionário nos permitiu tabular e categorizar os dados com a finalidade de alcançar um resultado qualitativo do trabalho, que sucede ao *corpus* final desse conteúdo, ou seja, as preferências impressas e televisivas das crianças pesquisadas.

¹¹ Nome dado à biblioteca como forma de homenagear o falecido advogado de 27 anos, professor de Direito nas Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo, de Presidente Prudente/SP, e na Faculdade de Direito da Alta Paulista, representante voluntário da OAB no Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente de Presidente Prudente/SP.

Esse momento da pesquisa junto aos alunos do segundo ao quinto ano ocorreu durante todo o mês de novembro de 2014, em períodos distintos: manhã e tarde. Adentrar as salas, embora já com combinados feitos previamente, nem sempre foi fácil. Por vezes, encontrei relutância por parte de algumas professoras, as quais se mostravam avessas a minha presença na sala de aula ou desenvolviam algum projeto extra na classe e, devido ao tempo curto, não aceitavam muito bem a minha presença na condição de pesquisadora. Contratempos também sobrevieram, como viagens dos alunos, excursões de algumas salas e aplicação de provas, exatamente nos dias previamente agendados para a aplicação dos questionários. As medidas tomadas para a resolução de tais problemas se detiveram em momentos de conversas, quando alguns resolvidos facilmente com as professoras; outros, discutidos junto à coordenação gestora da escola. Enfim, novas datas foram agendadas, algumas por duas ou três vezes, sempre procurando respeitar o espaço das professoras. É relevante, no entanto, mencionar que, em muitas outras salas, as professoras foram bem atenciosas ao trabalho, procurando ajudar no que fosse preciso e, por vezes, abrindo espaço para momentos de contação de histórias, a fim de me permitir estabelecer uma relação de proximidade com as crianças.

Antes da distribuição dos questionários, em cada sala era estabelecido um diálogo com os alunos, a fim de informar características importantes do trabalho em uma linguagem clara e concisa, bem como seu objetivo e a liberdade de escolha do aluno em participar ou não da investigação. Também foram esclarecidas as dúvidas por parte dos alunos quanto a uma ou outra questão do instrumento.

A aplicação do questionário teve por finalidade conhecer o perfil dos alunos quanto aos interesses e às preferências em relação aos livros e narrativas televisivas. As cópias eram entregues e lidas conjuntamente, à medida que fossem respondendo. Em cada sala, o tempo médio gasto para que as crianças respondessem às perguntas variava de trinta minutos a uma hora; fatores como a proficiência em leitura determinavam o tempo estimado.

Ao final da produção de dados, prometi para as crianças que, após a finalização do trabalho, retornaria com a tabulação das respostas dadas. As crianças ficaram curiosas por saber o que mais apareceria como resultado final.

1.2.4 SPSS e delimitação do *corpus* de análise

Depois da geração dos dados, passei as respostas obtidas para o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*¹², seguindo para a criação de categorias e análise. Os dados foram tabulados, categorizados e analisados por partes, buscando nesse processo perceber se há diferenças ou semelhanças com respeito às escolhas das crianças, conforme o grupo etário, o sexo e a formação do gosto pelas narrativas do livro e da televisão.

Segue a tabela que ilustra as variáveis da pesquisa:

Tabela 2 – Divisão do alunado por idade e ano escolar.

Idade	Ano escolar									
	2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
6	1	1,0	0	0	0	0	0	0	1	0
7	69	66	1	+1	0	0	0	0	70	15
8	34	32	119	81	1	1	0	0	154	33
9	1	1	27	18	105	69	1	2	134	29
10	0	0	0	0	45	29	54	85	99	21
11	0	0	0	0	1	1	7	11	8	2
12	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0
Total	105	100	147	100	152	100	63	100	467	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

Notamos que os 467 (100%) participantes da pesquisa tem idade de seis a doze anos, sendo que prevalece:

- no 2º ano: alunos de seis a oito anos;
- no 3º ano: crianças de sete a nove anos;
- e 4º ano: estudantes de oito a onze anos;
- por último, no 5º ano: discentes de nove a doze anos de idade.

Intuí que a idade e o ano escolar da criança podem contribuir em suas escolhas na condição leitora de narrativas impressas e televisivas.

Tabela 3 – Sexo

Sexo	Nº	%
Feminino	235	50
Masculino	232	50
Total	467	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

¹² *Statistical Package for the Social Sciences* (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais). É um programa de computador do tipo científico, o qual inclui a aplicação analítica e estatística, transformando dados em informações.

Tabela 4 – Divisão do alunado por ano escolar e sexo

Ano escolar	Sexo					
	Feminino		Masculino		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2º ano	50	48	55	52	105	22
3º ano	74	50	73	50	147	31
4º ano	74	49	78	51	152	33
5º ano	37	59	26	41	63	13
Total	235	50	232	50	467	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

A Tabela 3 mostra o número total de crianças, sendo que 235 (50%) são do sexo feminino, e 232 (50%), do sexo masculino, somando 467 (100%) estudantes. Na Tabela 4, podemos perceber a divisão entre os sexos presentes em cada ano escolar, dos quais se concentram, nos terceiros e quintos anos, o maior número de meninas (50% e 59%), enquanto, nos segundos e quartos anos (com 52% e 51%), a quantidade de meninos é maior. Contudo, entendo que a porcentagem entre os sexos presentes em cada ano não é relevante, visto que a distribuição de meninos e meninas revela quantidades bem próximas.

Assim como na Tabela 2, a suposição é de que as diferenças de sexo também contribuem para as escolhas leitoras das crianças.

1.2.5 Análise textual

Frente aos dados provenientes do questionário, tabulados e categorizados, busquei, ao final, com a obtenção do *corpus* narrativo (apresentado mais adiante), analisar as características dos textos publicados em livros, assim como os postos em circulação pelo suporte televisivo, a partir das tevês aberta e por assinatura, quanto à estrutura, personagem e temática abordada, a fim de traçar um perfil do leitor que emana com base nesses textos e, com isso, identificar possíveis participações dessas formas narrativas na constituição do sujeito criança em formação.

No momento da análise, foram selecionados, a partir do *corpus* de narrativas impressas, os mesmos livros a que as crianças tiveram acesso. Quanto aos textos televisivos, dentre os mais mencionados, assisti a uma temporada de cada, de sorte a selecionar, dentre os episódios, o que mais apresentasse elementos narrativos.

Os programas foram assistidos em um primeiro momento através dos canais de televisão e da *Netflix*¹³. Em seguida, foram gravados com a ajuda do software *Camtasia Studios*, um programa que captura imagens e sons exibidos na tela do computador.

Esta Dissertação se divide em quatro capítulos inspirados na primeira obra de Lewis Carroll¹⁴ (2013) sobre uma menina que, ao cair em uma toca de coelho, descobre um lugar totalmente novo e estranho, mas que, a partir de suas andanças, se depara com figuras e situações que a fazem se questionar sobre sua própria vida e forma de pensar. Nesse sentido, no primeiro capítulo, “*Caindo pela toca do coelho*” – a introdução –, conforme já foi apresentado, traço o meu perfil enquanto leitora e os caminhos que me levaram a pesquisar essa temática. Um longo trajeto, que, como o de Alice, me conduziu a grandes descobertas e reflexões. Um caminho de encontro ao até então desconhecido, uma grande aventura, com a presença de seres fantásticos. É na mesma perspectiva que, ainda aqui, apresentei o aporte metodológico que compôs este trabalho, os participantes da pesquisa, personagens fundamentais da história, e a forma de geração de dados.

Sobre a leitura e seus suportes impresso e televisivo, passo a discutir, no segundo capítulo, “*No país das maravilhas: Leitura e literatura do impresso à tela*”, através de diálogos com autores, explico como me foi permitido compreender diferenças e semelhanças entre o texto do livro infantil e o da televisão, a formação do gosto/interesse do pequeno leitor, bem como o trabalho com essas formas narrativas, no ambiente escolar. Adentrar o país das maravilhas é se permitir conhecer e rever novos caminhos para tratar essas histórias que nos são postas por meio dos impressos textuais e audiovisuais.

No terceiro capítulo, “*Conversas em uma mesa de chá: Delimitando o material de análise*”, fazendo alusão a um momento de grandes reflexões traçadas entre Alice, o Chapeleiro louco, a Lebre de Março e um caxinguelê¹⁵ sonolento

¹³ Provedor global que reúne séries, filmes, desenhos, novelas, dentre outros conteúdos de mídia via *on-line (streaming)*. É possível ter acesso através de um plano por assinatura. Mais econômico em relação aos pacotes de TV fechada, nele, cada programa é disponibilizado por um determinado período de tempo, o qual se renova conforme interesse do público consumidor.

¹⁴ *Alice no país das maravilhas* é a primeira obra do autor, sendo popularmente a mais conhecida. Entre seus outros escritos estão: *Através do espelho e o que Alice encontrou por lá*, e *O maribondo de peruca*.

¹⁵ Espécie de esquilo florestal nativo da América do Sul.

(CARROLL, 2013), ao redor de uma mesa de chá, apresento, por meio de um diálogo traçado com o leitor deste estudo, o tratamento dos dados gerados através do questionário.

No quarto capítulo, “Rosas brancas e vermelhas: Análises das narrativas impressas e televisivas”, adentramos em um jardim de belas paisagens e grandes curiosidades, em que analiso os textos impressos (rosas brancas) e televisivos (rosas vermelhas) que mais compareceram como preferidos, nas respostas das crianças, quanto aos aspectos estruturais, características dos personagens e a mensagem abordada.

Por fim, concluo as discussões apresentadas e as análises, no quinto capítulo, “Considerações finais: Retornando do país das maravilhas”, traçando um perfil leitor que emana a partir dessas narrativas, bem como contrastando possíveis semelhanças e diferenças entre as formas textuais. Proponho ao professor que, como num regresso com base em suas novas descobertas, reflita e reveja suas ações no ambiente escolar acerca desses dois universos de leitura distintos, mas que possuem pontos em comum. Finalizo a Dissertação com as referências sobre as quais se fundamentou todo o trabalho investigativo, inserindo ainda o modelo de questionário aplicado às crianças, na seção de Apêndice.

2 No país das maravilhas: Leitura e literatura do impresso à tela

ALICE ESTAVA COMEÇANDO a ficar muito cansada de estar sentada ao lado da irmã na ribanceira, e de não ter nada que fazer; espiara uma ou duas vezes o livro que estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, “e de que serve um livro”, pensou Alice, “sem figuras nem diálogos?”. Assim, refletia com seus botões [...] quando de repente um Coelho Branco de olhos cor-de-rosa passou correndo por ela. [...] quando viu o Coelho tirar um relógio do bolso do colete e olhar as horas, e depois sair em disparada, Alice se levantou num pulo, porque constatou subitamente que nunca tinha visto antes um coelho com bolso de colete, nem com um relógio para tirar de lá, e, ardendo de curiosidade, correu pela campina atrás dele, ainda há tempo de vê-lo se meter a toda pressa numa grande toca de coelho debaixo da cerca. No instante seguinte, lá estava Alice se enfiando na toca atrás dele, sem nem pensar de que jeito conseguiria sair depois.
(CARROLL, 2013, p.9)

Nos últimos anos, muito se tem falado e pensado sobre o trabalho com as narrativas voltadas ao público infantil, seja na produção dessas histórias, seja no seu contar, na forma como lemos para as crianças e nas escolhas que fazemos a respeito dessa temática, juntamente aos aspectos de literalidade nela envolvidos, a fim de identificar e estabelecer relações entre a Literatura Infantil e os leitores. Acreditamos que o contato com textos literários e os distintos suportes de circulação da leitura, já nos primeiros anos de vida das crianças, contribuem para que elas se tornem, no decorrer do tempo e do contato com diversos mediadores, leitoras críticas.

São necessárias, portanto, práticas cotidianas que permitam à criança ensaiar reflexões acerca de seu viver e ampliar seus conhecimentos com uma linguagem significativa e prazerosa, visto que a criança é um sujeito em constante processo de formação, que sempre está em desenvolvimento intelectual e social. Nesse sentido, ouvir, sentir, ler e ver histórias são ações que contribuem para o desenvolvimento intelectual da criança, uma vez que o conteúdo dessas atividades pode vir a motivar o agir infantil, no nível prático e mental, possibilitando, de forma mais natural, a compreensão sobre as características e os usos da língua.

Segundo Aguiar (2001), desde o seu surgimento, a literatura infantil mantém estreita relação com a necessidade do homem de conhecer e contar histórias, reconhecendo no poder das palavras um caminho para tratar de aspectos conflituosos da vida. Desse modo, passou a transmitir histórias como forma de repassar determinadas práticas sociais e perpetuar o seu conhecimento, atribuindo às narrativas diversos sentidos e significados. Além disso, a palavra do contador de histórias é viva em conteúdo, como destaca Praline Gay-Para (2001 apud MATOS, 2005, p.3): “O conto é uma palavra prazerosa de escutar mas também poderosa, colorida, comovente; enfim, uma palavra total, uma palavra que faz ver”, é um elemento fantástico para se trabalhar a emoção nas pessoas. Matos e Sorsy (2007, p.4) complementam, ressaltando que a narração de histórias “[...] não é simplesmente fala. Ela é carregada dos significados que lhe atribuem, o gestual, o ritmo, a entonação, a expressão facial e até o silêncio que, entremeando-se ao discurso, integra-se a ela.”

Contar histórias retrata uma cultura de antepassados, e o ato de narrar permite perpetuá-las de geração a geração. Histórias, como fábulas, contos, mitos e lendas, são reproduzidas no imaginário de uma civilização; assim, quando contamos, passamos conhecimentos para as crianças, dando a elas a oportunidade de desenvolvimento social e cultural.

O fato de contar e ouvir histórias na escola representa um valor inestimável para a criança e uma riqueza de comunicação, servindo como base para que o estudante desenvolva o interesse pela leitura, pois, conforme Meireles (1984, p.49), “[...] o gosto de ouvir é como o gosto de ler.” É interessante ao professor que desejar fazê-lo perceber e compreender o quão significativo pode ser esse ato, na vida do aluno. Por isso, é prudente que este esteja seguro de si, no momento da narrativa, de sorte a tornar prazeroso e atrair a atenção do ouvinte ao enredo, sendo preciso que ele estude a história a ser contada. O contador tem ainda a oportunidade de acentuar emoções vividas pela personagem, trabalhar com voz e gestos, além de fazer adaptações necessárias, de acordo com o público ouvinte. À medida que conta, como mencionam Matos e Sorsy (2007), o narrador recria a história com o ouvinte. Diferentemente do texto escrito, a narrativa oral oportuniza ao contador proferir um conto à sua maneira, a cada novo momento de contação. É verdade que o texto escrito carrega consigo a originalidade contextual no qual foi criado, mas,

como afirma Azevedo (apud GIRARDELLO, 2014, p. 48), “[...] coisa alguma está fixada e tudo se transforma com o passar do tempo.”

Contar histórias é uma arte, portanto,

[...] como toda arte a de contar histórias também possui segredos e técnicas. Sendo uma arte que lida com matéria-prima especialíssima, a palavra, prerrogativa das criaturas humanas, depende, naturalmente, de certa tendência inata, mas pode ser desenvolvida, cultivada, desde que se goste de crianças e se reconheça a importância da história para elas. (COELHO, 1986, p.9).

É importante contar histórias pelo fato de gostar de fazê-lo, porém, não é só isso. Através de uma história, percebemos coisas a nosso próprio respeito e conseguimos identificar alguns fatores acerca da criança, o que nos ajuda a incentivar sua participação, no desenvolvimento de suas atividades cotidianas, no ambiente familiar ou na escola.

As histórias enriquecem as experiências infantis, trabalham com o seu caráter, além de desenvolver seu imaginário. A história exerce grande influência sobre a criança, porque, em cada uma, o impacto causado é diferente; assim ocorre também com o adulto, que pode atuar como motivador no desenvolvimento da leitura dos pequenos.

Nessa perspectiva, os contos de fadas, como um dos primeiros gêneros de literatura infantil, são uma forma de dar sentido à vida, combinando o real com a fantasia, pois transmitem fatos vividos no cotidiano de muitas pessoas, em um enredo fabuloso com personagens fantásticos.

Esses contos caracterizam-se por serem histórias em cujo desfecho o personagem principal consegue achar uma solução para seus problemas, dando contraste a situações vivenciadas pelas crianças leitoras, que, no final da narrativa, são capazes, também, de encontrar uma solução para o que as aflige. Tais histórias transmitem, portanto, uma experiência de vida. Corso e Corso (2011), assim como Bettelheim (2007), sugerem que, além de ser uma forma de expressar o que se passa conosco, as histórias são uma forma de contornar sofrimentos e angústias.

Segundo Busatto (2008, p.17),

[...] o conto de tradição oral, seja ele conto de fada, mito, lenda, fábula, ou conto de ensinamento, encanta por alimentar o nosso imaginário e dar mais brilho ao nosso mundo interior. Ao narrar um conto se concede ao ouvinte a possibilidade de criar o seu cenário, a sua música e as suas cores.

As várias características e qualidades encontradas nos personagens ficcionais de uma história disponibilizam à criança leitora o conhecimento de muitas realidades humanas, de sorte que, auxiliando a educar em um sentido mais amplo, a leitura possibilita o desenvolvimento social e intelectual do indivíduo, dando a ele a oportunidade de emancipar-se dos dogmas por vezes impostos pela sociedade. Quando falamos de textos, principalmente os de literatura infantil, é importante permitir à criança experienciar as certezas, as verdades e as evidências transmitidas na narrativa. A literatura é inquietante e, por isso, é importante que as crianças se sintam inquietas frente às várias interpretações que um único texto pode causar. Daí a importância de as histórias serem apresentadas às crianças, visto que elas possibilitam aos pequenos pensar sua relação com o mundo.

A escola exerce papel fundamental, quando mencionamos os primeiros contatos das crianças com as narrativas. Girardello (2014, p.9) descreve como “clareiras num bosque” as contações de histórias que ocorrem dentro das salas de aula. Seriam estes os momentos em que lousa, caderno e lápis dariam lugar à imaginação. Assevera a autora:

A imaginação se alimenta de imagens novas e, por isso, talvez seja tão acesa nas crianças, para quem tantas imagens são novas. Assim, a escuta literária das crianças deve ser pelo menos tão intensa quanto a nossa leitura literária de adultos, e talvez seja muito mais. Essa escuta é o broto do amor pela literatura, que tanta felicidade e sentido poderá trazer à vida delas, nos seus anos de infância e futuro afora. (2014, p.10).

Será nesse espaço que antigas e novas relações irão se formar, que os pequenos irão viver suas primeiras aventuras pelo mundo do faz de conta. É como a ideia do “bosque”, onde, através de brincadeiras, de contações, do ouvir e ver histórias, que as crianças vão sonhando e imaginando juntas. Nesse sentido, o contato com o contar histórias é uma porta para, a partir do ouvido, a criança iniciar a ler o texto literário. Assim, diante desses pressupostos, a leitura e a formação do leitor serão os temas abordados a seguir.

2.1 Interesses de leituras

Quando tratamos de leitura, é possível perceber que a criança parte inicialmente da visualização de imagens, primeiro das que se encontram ao seu

redor, ainda no ambiente familiar, em seguida lhes chamam a atenção figuras que circulam ao seu entorno, quer em movimento, como é o caso das produções televisivas, quer estáticas, como as ilustrações de livros, placas e *outdoors*. Em “Dez propostas para o próximo milênio”, Calvino (1990, p.108) relata que aprendeu a ler quando pequenino, entre três e seis anos, lendo as figuras das histórias em quadrinhos, o que denominou como uma formação da “civilização da imagem”. Referindo-se a uma época em que os balões de fala ainda não acompanhavam os personagens, mas apenas pequenas frases rimadas abaixo das figuras, o autor revela que os desenhos já bastavam para que ele inventasse suas próprias histórias.

Não largava aquelas revistinhas que minha mãe havia começado a comprar e a colecionar antes de eu nascer e que mandava encadernar a cada ano. Passava horas percorrendo os quadrinhos de cada série de um número a outro, contando para mim mesmo mentalmente as histórias cujas cenas interpretava cada vez de maneira diferente, inventando variantes, fundindo episódios isolados em uma história mais ampla, descobrindo, isolando e coordenando as constantes de cada série, contaminando uma série com outra, imaginando novas séries em que personagens secundários se tornavam protagonistas. (CALVINO, 1990, p.109).

Aprendeu a ler com as figuras e, mais tarde, passou a escrever suas próprias narrativas, tornando-se um exímio contador de histórias. Notamos que a criança desenvolve seu gosto leitor já no início da primeira infância, quando está atenta para as imagens que vê, seja nos livros infantis, seja nos desenhos assistidos pela televisão.

Quanto a formar a criança como um futuro leitor, é vasta a quantidade de questionamentos que nos vêm a mente: *Como eu devo incentivar o aluno para que ele leia? Que tipo de leitura é apropriado a ele? Existe um tipo de leitura para cada grupo etário? Por que é importante desenvolver o gosto pela leitura?*

Ao pensar sobre literatura, especificamente a infantil, e também a respeito das formas como o leitor da contemporaneidade se apropria da leitura, nós nos deparamos com um cenário de constantes mudanças, onde se articulam gêneros não literários e narrativas midiáticas.

Com o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação, informação e entretenimento, o texto impresso, o livro, deixa de ser a única fonte de leitura. Atualmente, ao lado dos livros convencionais, a leitura está relacionada aos livros didáticos, histórias em quadrinhos, livros-brinquedos, livros *pop-ups*, *e-books*, *ipods*, *tablets*, *smartphones*, *CD-ROMs*, celulares, seguindo até as histórias a que

assistimos, na televisão, que tem ocupado cada vez mais espaço na sociedade. A partir desses diferentes meios de leitura, narrativas são colocadas em circulação e possibilitam o acesso a outras ideias, proporcionam a experiência de diferentes sentimentos e a formulação de novas e antigas indagações, informando e entretendo.

É notável o papel que desempenham, na sociedade, os diversos meios de propagação leitora. Porém, para que tenhamos uma resposta clara e concisa, é preciso que façamos reflexões sobre o papel da leitura literária, na formação de crianças e jovens.

Magnani (2001, p.1) refere-se à leitura como “[...] fundamental na vida do ser humano e, por isso, o objetivo de uma escola que se queira ‘revolucionária’ é formar leitores de ‘boa literatura’.” No contexto do conhecimento comum, a boa leitura está, normalmente, identificada com as obras de literatura (infantil), mais do que com qualquer outro texto verbal ou imagético, impresso ou audiovisual.

Quando discutimos leitura e literatura, é importante partir do ponto de vista de formação do gosto, no sentido de que precisamos considerar aquilo que a criança manifesta como preferência ou de maior interesse para, posteriormente, conforme sugere Magnani (2001), ampliar o seu universo quanto aos diferentes temas, gêneros e tipos textuais. Assim, é desejável que haja uma preocupação com os efeitos que serão produzidos pelo manuseio do livro, o contato com as narrativas e o reconhecimento dos diferentes suportes; de como serão compreendidos os diversos textos e do uso futuro dessa compreensão.

Segundo Coelho (1986), ao recomendar-se um livro para o leitor em formação, é necessário estar atento quanto a alguns fatores: a leitura para esse público precisa ser alegre, viva e dinâmica, além de clara e concisa. Essa autora argumenta que,

[...] da mesma forma que a elementaridade ou simplicidade da mente popular ou da infantil repudia estruturas narrativas complexas (devido à dificuldade de compreensão imediata que elas apresentam), também se desinteressa da matéria literária que apresente excessiva variedade ou novidades que alterem continuamente as estruturas básicas já conhecidas. (p.144).

Considera-se inadequado que o professor oportunize uma leitura/literatura, ao aluno, cuja linguagem não esteja apropriada a ele, circunstância que pode fazer com

que o indivíduo não entenda o que está lendo, além de achar o texto “chato” e construir uma perspectiva da leitura como algo não prazeroso.

Assim como aprendemos a andar, falar e comer, também podemos ser ensinados a gostar de ler, a sentir prazer e satisfação no que lemos. Isto se consegue através de estímulos, seja na escola, seja em casa ou em ambientes sociais, os quais, conforme Brenman (2005), fazem parte do cotidiano da criança. À medida que o aluno vai se desenvolvendo enquanto leitor, suas preferências entre uma narrativa e outra podem variar em conformidade ao seu momento presente; a esse dinamismo Bamberger (2004) e Magnani (2001) denominam como interesses de leitura.

São vários os fatores que levam a criança a escolher entre uma determinada narrativa ou outra. Estes envolvem características que variam de acordo com os níveis de idade, os tipos existentes de leitores, aspectos de ordem social e objetivo em face de um determinado assunto. Cabe ressaltar, no entanto, que nada é definido, quando se trata de leitura: segundo o autores citados, ela é dinâmica e cheia de possibilidades, de maneira que convém ao professor fazer suas próprias observações e investigações, a fim de detectar as preferências individuais de seus alunos.

As etapas de leitura são classificadas conforme a fase de desenvolvimento leitora da criança. Tanto Coelho (1986) como Bamberger (2004) partem do consenso de que o pequeno leitor desperta o gosto, primeiramente, por assuntos referentes ao que o rodeia, ou seja, entre o período de vida que varia entre dois e seis anos, a criança se interessa por histórias de narrativa simples com animais, que abordem a natureza e o próprio universo da criança. Segundo Bamberger (2004, p. 33), a criança, nesse período, “[...] faz pouca distinção entre o mundo interior e exterior; só experimenta o meio em que vive em relação a si mesma (idade do pensamento mágico).” É relevante que os textos indicados para essa faixa etária possuam grandes gravuras e que tenham muitos versos ritmados, fazendo referências com suas “brincadeiras”.

Os pequenos podem tomar gosto pelas narrativas de contos de fadas por volta dos cinco a nove anos, momento em que, de acordo com Coelho (1986, p.16), “[...] a criança passa a exigir enredos mais longos” e ainda com maior variedade de assunto. É essa a fase da fantasia, na qual a criança se identifica com os

personagens do mundo das maravilhas e se interessa por enredos que provoquem sua imaginação.

Entre nove e doze anos, inicia-se a fase dos questionamentos: é quando o leitor busca respostas para fatos que o rodeiam e, apesar de o interesse pelo maravilhoso continuar presente, de acordo com a autora (1986), é nesse momento que passa a ter preferência pelas histórias com sagas, mitos e o anseio pelo aventuroso.

Nesse cenário de fases da leitura, Bamberger (2004) define os distintos tipos de leitores: o tipo romântico é o que tem por preferência o mágico, com histórias mais ambientais ou de não ficção. O leitor realista rejeita livros de conteúdo fantástico, como é o caso das histórias de *Alice: Aventuras de Alice no país das maravilhas e através do espelho*, de Lewis Carroll (2013), *Crônicas de Nárnia*, de Clive Staples Lewis (2009), *O mágico de Oz*, de Lyman Frank Baum (2013), e tantos outros, bem como possui aversão aos contos de fadas. Os intelectuais preferem leituras que tenham tudo explicado, ou com material instrutivo, procurando uma moral no que leem, e gostam de aprender algo, da mesma forma que o tipo romântico se interessa pela ficção. Por último, o leitor estético atenta ao som das palavras e ao ritmo, tendo por preferência a poesia. Esses leitores, no entanto, raramente se encontram “isolados” em apenas uma escolha textual. Em geral, nós nos deparamos com os que têm por gosto uma ou mais tendências.

As classes sociais, de acordo com Bamberger (2004), também interferem na formação do interesse leitor; o ambiente ao qual a criança está inserida pode contribuir em sua ação leitora. Nesse sentido, o autor acrescenta:

Compete à sociedade e à escola dar a todas as crianças uma oportunidade igual, isto é, tirar o máximo proveito das possibilidades de leitura de cada criança, favorecendo-lhe os interesses nesse campo. As crianças cujas experiências antes e fora da escola não foram dirigidas positivamente para a leitura necessitam de ajuda especial. (BAMBERGER, 2004, p. 37).

Alunos que recebem atenção dos professores em relação à leitura, com disponibilização de grande quantidades de livros com narrativas textuais de gêneros diversificados, podem ter sua relação com os livros gradativamente melhorada.

Outro fator que interfere nas escolhas das crianças diz respeito às diferenças sexuais e processos culturais socialmente construídos ao longo de um período, quer em seus lares, quer em outros locais onde a criança passa grande parte de seu

tempo, quer, ainda, através da influência que a indústria e o comércio exercem sobre os meios midiáticos. São fatores que podem levar a criança a uma predisposição quanto às suas escolhas. É nesse sentido que Bamberger (2004) e Magnani (2001) afirmam que grande parte das meninas são levadas a ter gosto por assuntos que façam referências à família e a escola, enredos emotivos, sentimentais e de mistérios, enquanto os meninos acabam por dar preferência às histórias de ação aventureira, lutas, assuntos de conteúdo científico, histórico, tecnológico e biográfico, bem como livros que tratem de seus *hobbies*. Todavia, cabe levar em consideração que as escolhas variam conforme o sujeito e com o seu desenvolver enquanto ser humano, ou seja, *o que é de gosto de um pode não ser do outro, e a escolha de hoje pode não ser a de amanhã*. Conforme a criança cresce, os seus interesses se modificam. É significativo que, nessa fase de escolhas, professores, pais e educadores estejam atentos e atuem como mediadores, reforçando o diálogo em casa ou na sala de aula, a fim de que não haja uma distinção entre os sexos e a propagação de um modelo de conduta.

O interesse/gosto pela leitura de uma determinada narrativa também diz respeito a seu conteúdo estrutural. Parece pertinente considerar o que Souza e Giroto (2014, p. 31) caracterizam como “esquema de 3 atos”, isto é, levar em conta o processo de desenvolvimento da trama. Por isso, ainda segundo as autoras, o momento inicial da narrativa é comumente marcado pela apresentação dos personagens, ambiente e tempo em que ocorre, e nele os conflitos que impulsionam as ações dos personagens ainda não estão explicitados; o desenvolvimento da história, em que os conflitos aparecem como motivadores de determinadas ações dos personagens e situações vivenciadas pelos mesmos; e o desfecho, etapa em que os problemas ou situações conflituosas são resolvidas, podendo ou não ser tomado como “um final feliz”.

Na narrativa, outros elementos são essenciais e significativos para a fruição da história e como para sua compreensão pelo receptor: personagens, ambientação ou espaço, e tempo. Cademartori (2012) retrata o personagem como principal fator pelo qual aderimos a uma narrativa, pois podemos nos identificar com determinado personagem ou reconhecer nele características de pessoas conhecidas. Como o desenrolar de todo um contexto gira ao seu redor, na medida em que os acontecimentos se desenvolvem, o personagem adquire força e expressão dentro de um enredo, aguçando ainda mais a “curiosidade” e interesse do leitor.

Uma personagem se dá a conhecer pelas informações sobre quem é, o que faz, como se relaciona com os demais e reage diante de certas situações. As personagens de histórias infantis, de modo geral, tendem a representar determinadas situações ou comportamentos, mais do que permitem ser identificadas como a criação literária de uma individualidade possível, de acordo com determinadas características psicológicas mais ou menos complexas. De modo com frequência desastroso, elas, às vezes, são usadas para figurar ideias. (CADEMARTORI, 2012, p. 27).

Cabe-nos pensar que o motivo de o leitor interessar-se por determinada história, sobretudo no caso do leitor que ainda se encontra no primeiro estágio de leitura, é a curiosidade: ele deseja saber o que ocorrerá ao personagem com quem se identificou, mesmo que de forma subjetiva.

O espaço onde o personagem se situa pode variar; especialmente quando tratamos de criações literárias voltadas para o público infantil, a ambientação pode ocorrer tanto em espaços físicos comuns do cotidiano, tais como ruas ou cidades, como em mundos mágicos e fantásticos, nos quais o personagem pode cair em uma toca de coelho ou andar por vários mundos levado por pássaros selvagens, como acontece em *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll (2013), e em *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (2009).

O tempo possui papel imprescindível na narrativa, situando o leitor de forma que este possa melhor entender como ocorrem os “fatos”. Nas histórias infantis, é por diversas vezes marcado pela expressão “Era uma vez”, anunciando o início da história e convidando o jovem leitor a conhecê-la, como num recuo a um passado imaginário, quando os fatos se darão dentro da mente de quem conta e escuta.

Ao pensar em trabalho com os textos infantis, Souza e Giroto (2014) acrescentam outros fatores a serem observados, como as ilustrações, que podem ser usadas em momentos distintos ao da linguagem verbal, dentro da narrativa, com a finalidade de estimular pensamentos e proporcionar sentimentos às crianças; e o uso de animais¹⁶ em uma história, aos quais são atribuídas características humanas, com o objetivo de proporcionar a aproximação da criança leitora com o texto.

Diante dos pressupostos teóricos acima expostos, julgamos importante discutir e olhar para um outro tipo de texto, aquele que também está entre as preferências do público infantil – o texto televisivo.

¹⁶ *Antropomorfização* é o nome dado ao ato de atribuir características humanas a elementos da natureza e animais, presentes em histórias infantis.

Com o desenvolvimento das tecnologias (digitais) de comunicação e informação cada vez mais recorrentes, estamos (re)conhecendo outras formas de leitura e de circulação da literatura infantil, através de produções audiovisuais televisivas ou cinematográficas, de jogos eletrônicos e da construção de textos produzidos de forma cooperativa, em ambientes de redes digitais; porém, ainda não há consenso relativamente aos seus efeitos sobre o leitor em formação.

Os tipos e as escolhas de leitura e de interesse variam conforme a necessidade do sujeito e o que se pretende. Quando lemos, pensamos; contudo, isso não é o suficiente, pois é fundamental, como salienta Brenman (2005), que ajudemos as crianças a compreender o que estão lendo e atribuir a isso significados. É necessário que se tracem meios para dar sentido ao que se lê.

2.2 Folheando histórias: a leitura do impresso

Não podemos falar na leitura que a criança faz do texto impresso, sem antes delimitar o momento em que esta começa a se relacionar com o livro infantil. Logo, após as transformações no modelo familiar, desde o século XVII, quando adultos e crianças, como apontado por Zilberman (2003), conviviam igualmente sem distinção, é que se começou a se pensar na infância como categoria sociocultural, tendo uma preocupação com o elo entre pais e filhos.

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. (ZILBERMAN, 2003, p.13).

As crianças passaram, então, a ser educadas em casa, entretanto, eram vistas como seres frágeis e indefesos, os quais necessitavam de proteção e cuidados para se desenvolver. Tais transformações foram decorrentes de mudanças nos sistemas de poder econômico e político, resultando numa nova ordem social e cultural.

Tomadas como seres diferenciados do adulto e que precisavam de maiores instruções, a fim de que pudessem se tornar sujeitos aptos ao trabalho e convívio social, necessitavam, portanto, de instrução dirigida para essa finalidade. Assim, no

século XVIII, passou-se a investir em educação como forma de preparar a criança para a vida adulta.

A infância tornou-se, assim, a partir dessa época, o centro das atenções, e as novas instituições, como a escola moderna, não só divulgavam as idéias vigentes, mas também condicionavam a criança para desempenhar seu papel na sociedade. Nesse contexto, a literatura infantil surgiu e serviu à proposta burguesa de formar mentalidades, de impor sua ideologia. (AGUIAR, 2001, p. 23).

Nesse sentido, foram incorporadas as leituras infantis como parte dessa nova forma de ver a infância: *as Fábulas*, de La Fontaine, *As aventuras de Telêmaco*, de Fenelon, e *Os contos de Mamãe Gansa*, de Charles Perrault, histórias surgidas entre os séculos XVII e XVIII, durante o Classicismo francês. Do mesmo modo e também enquadradas no gênero dos *Contos de fadas*, passam a fazer parte da literatura voltada à formação das crianças as obras adaptadas dos Irmãos Grimm e as novas obras de Hans Christian Andersen, no século XIX.

Observa-se, por conseguinte, que essas histórias eram antes utilizadas com o intuito de ensinar comportamentos e “embutir” regras às crianças. Porém, ressalva-se que tal fato não caracteriza os contos de fadas tomados como clássicos, como banalizadores das regras sociais: eles apenas eram usados de maneira hoje considerada inapropriada, mas segundo as necessidades e possibilidades de dada época.

No Brasil, essas obras chegaram durante o século XIX, concomitantemente à implementação da Imprensa Régia¹⁷. A preocupação dos governantes era tornar acessíveis aos membros da elite essas obras que faziam sucesso na Europa, na forma de traduções, bem como possibilitar a sua adoção com finalidade educativa, devido ao processo de urbanização.

Nesse contexto, a escola brasileira, inicialmente muito marcada pela presença das ordens religiosas e posteriormente regulada pelo Estado, passou a exercer um papel fundamental na sociedade urbana e rural, havendo uma aproximação entre os livros infantis e os escolares.

Aos poucos, o pedagogismo e o moralismo foram sendo deixados de lado, e os livros passaram a ser percebidos pelo seu caráter artístico e literário. Essas mudanças ocorreram a partir das obras de Monteiro Lobato, mais especificamente A

¹⁷ Era denominada Imprensa Régia a primeira imprensa do Brasil, surgida com a vinda da família real portuguesa para o país. Destinava-se a imprimir documentos, decretos e livros, entre outras coisas.

menina do narizinho arrebitado, em 1921. A preocupação dos novos escritores que começavam a surgir no Brasil era que a leitura fosse prazerosa para a criança e escrita numa linguagem compreensível a ela. Essa nova forma de produção de livros para as crianças caracterizava-se pela ruptura com o padrão culto de escrita, pela possibilidade de fala dada aos personagens, assim como pelas marcas de oralidade nas “falas” dos narradores.

Com tais avanços, a escola e as formas de ler tomaram novos formatos, provando, de acordo com Zilberman (2003), sua utilidade, ao se transformarem em espaços onde as crianças poderiam refletir sobre sua condição pessoal.

Após as primeiras publicações de Lobato, surgiram outros autores, no campo da produção livresca para as crianças. Um elemento marcante nas obras desses escritores, assim como na obra de Lobato, era a preocupação de retratar a diversidade existente na cultura brasileira. Os anos 1960 foram promissores para a produção do livro infantil do país, todavia, com a instauração dos governos militares e seus atos de repressão, foi colocada em risco toda a produção de livros infantis de cunho mais social. Contudo, ainda nessa década, emergiu no Brasil o uso da linguagem figurada e da metáfora, no contexto da literatura para crianças. Conforme argumentado por Aguiar (2001), é através do uso desses recursos que diversos autores brasileiros, principalmente os de livros infantis, conseguiram expressar em novas publicações o que não era permitido pelo regime político vigente.

Nos anos 1970, a escola abriu as portas para todas as camadas sociais, passando a ser direito de todos. É importante ressaltar que, embora o acesso à escola tenha sido reconhecido como direito universal, este não ocorreu tão eficazmente à época, vindo a se concretizar somente no final do século XX. Sobre essa fase, Aguiar (2001) comenta que, com a reforma no ensino, o livro de literatura infantil ganhou papel de destaque como produto: o mercado passou a ver a criança como um potencial consumidor de obras literárias na forma de livros. A expansão no número de publicações voltadas às crianças foi intensa e junto às obras de qualidade gráfica e estética, “[...] surgiram obras que não tinham compromisso com o leitor infantil; [que] pecaram pelo pedagogismo, pela “imbecilização” da infância ou pela incapacidade de promover a identificação da criança com as propostas ali contidas.” (AGUIAR, 2001, p. 28).

Pelas mudanças operadas no âmbito político, com a intensificação do processo de redemocratização do país, na década de 1980, a escolarização

aumenta consideravelmente, permitindo que a cultura letrada atingisse um número maior de pessoas. Tais mudanças, se, de um lado, eram vistas como desenvolvimento do campo da educação e da sociedade brasileira, por outro, oportunizavam o crescimento do mercado voltado ao público infantil e a consolidação do livro para criança como produto de consumo. Nessa perspectiva, encontravam-se autores preocupados com a representação do universo infantil e produção de textos que ampliassem os horizontes das crianças, mas era preponderante o número de autores que tinha apenas o objetivo de colocar um novo produto em circulação no mercado.

Atualmente, a edição do livro infantil tem merecido extremo cuidado no que concerne a papel, diagramação e, sobretudo, ilustração. Muitas vezes, vale mais a linguagem visual do que o texto escrito, o que, no mínimo, deve levar-nos a questionar o conceito de literatura infantil. (AGUIAR, 2001, p. 32).

O livro infantil se tornou agradável e chamativo, muitas vezes quase um brinquedo, todavia, sem necessariamente se caracterizar pela qualidade estética e narrativa. Atualmente, devido a esse grande mercado livresco, tem sido cada vez difícil pensar em um livro ou literatura adequada e de qualidade para a criança em formação leitora.

Embora saibamos que as produções de cunho infantil são predominantemente constituídas por histórias que têm cativado crianças, ao longo dos tempos, também constatamos que, algumas vezes, elas não são destinadas especificamente a esse grupo etário, como é o caso de *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe, ou mesmo *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift.

Assevera Regina Zilberman (1981 apud AGUIAR, 2001, p. 17):

Embora seja um tipo de texto literário que traz a peculiaridade de se definir pelo destinatário, a obra infantil tem sua dimensão artística assegurada quando rompe com o normativo, com o pedagógico, enfim, com o ponto de vista adulto e, através de um exercício de qualidade com a linguagem, leva o leitor a uma abrangente compreensão de existência.

Romper com o normativo não significa perda da qualidade literária e, nesse sentido, o livro infantil possui características estéticas implicadas no seu valor e na sua importância para a criança. Para Bettelheim (1980 apud AGUIAR, 2001, p. 18), por exemplo, a partir de um estudo sobre os contos de fadas, “[...] a obra infantil é aquela que, enquanto diverte a criança, oferece esclarecimentos sobre ela mesma, favorecendo o desenvolvimento da sua personalidade.”

Para cada criança, as histórias infantis apresentam significados diferentes. Ela encontra, nas histórias lidas, conflitos que enfrenta em seu dia a dia. E, assim como nos textos, que, em sua maioria, possuem um final feliz, ela consegue encontrar soluções também para seus problemas, mesmo que simbolicamente.

A leitura é um ato social, ela se configura através de acontecimentos que incidem ao redor e ao modo como o ser humano está no mundo. Coelho (1993) salienta que, quando a criança realiza a leitura de um livro, ela não somente passa os olhos por suas páginas, mas busca nas palavras escritas um sentido, algo que a incite para a aventura de ler.

Mesmo que o texto de cunho infantil seja dirigido à criança, é o adulto quem o produz, a partir de suas perspectivas e interesses, no momento da escrita. Dessa maneira, para que a obra seja de qualidade e consiga atrair o interesse das crianças, é necessário que o autor seja capaz de perceber e captar aquilo que é próprio da vida na infância.

Ao apresentar o fragmento a seguir, da obra *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (2009, p.8), buscamos exemplificar esse aspecto da literatura infantil relativo à perspectiva adulta em relação à criança: “Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem entender melhor. Elas têm sempre necessidades de explicações detalhadas.”

No texto citado, o príncipezinho pede a um aviador que lhe faça o desenho de um carneiro e este lhe responde que não sabe desenhar. Tal dificuldade, segundo Saint-Exupéry (2009), se deve ao fato de os adultos sempre precisarem de explicações para as coisas, inclusive para os desenhos feitos durante o período da infância. Quando criança, o sonho do aviador era ser desenhista, deixou esse sonho de lado, porque o homem adulto lhe fez acreditar que não era bom com desenhos.

Vemos, portanto, uma assimetria entre o escritor-adulto e o leitor-criança: o autor tenta explicitar, no texto por ela lido, aspectos da vida infantil que afetam a vida adulta. A criança nem sempre terá essa percepção, porque ela pode ainda não estar suficientemente amadurecida para a assimilação da informação. Esse amadurecimento ocorre com o tempo, pelo contato da criança com o livro (infantil), a leitura (literária) e a vivência no mundo.

Segundo Aguiar (2001, p. 21),

[...] o autor da obra infantil compreende que não basta apenas falar sobre a criança a partir da sua posição de adulto que já viveu essa

fase da vida. É preciso mais do que isso: colocar-se ao lado do leitor, ver o mundo através dos seus olhos, ajudando-o a ampliar esse olhar nas variadas direções (AGUIAR, 2001, p. 21).

Recentemente, há no país uma acelerada produção de livros infantis que pode favorecer o desenvolvimento de diversos públicos-leitores, cada qual com uma preferência, um gosto particular. Por isso, é importante ressaltarmos que é durante a infância que a criança precisa ser estimulada a desenvolver o interesse pela leitura. De acordo com Bamberger (2004), é nessa fase da vida que ela tomará gosto por determinados tipos de narrativas. À medida que a criança entra em contato com outras leituras, pode fazer inferências e preencher as lacunas deixadas pelo texto.

As editoras buscam conquistar os jovens leitores, mas sobretudo o público adulto potencial “comprador” do livro infantil, a partir de uma ideia prévia de infância que se manifesta por meio dos diferentes tipos de temáticas, gêneros e ilustrações. Percebemos que especialmente estas últimas têm adquirido um padrão estético marcado mais por uma “[...] cultura do entretenimento utilizada pela indústria televisiva dos desenhos animados e das histórias em quadrinhos do que por padrões de literalidade ou valor estético, conforme defendidos pela crítica artística e literária”, como destacado por Kirchof e Silveira (2010, p. 68). O livro infantil como um artefato destinado a ser consumido de modo prazeroso por um grande público apresenta um sem número de histórias que transformam diferentes aspectos da vida da criança em um produto de consumo. Como defendem esses autores, “[...] muitos dos livros infantis de grande circulação e sucesso lançam mão de uma série de recursos estéticos e estruturais já amplamente utilizados por outros produtos da indústria cultural” (KIRCHOF; SILVEIRA, 2010, p. 68), tais como programas de televisão, produções cinematográficas e histórias em quadrinhos, em detrimento da qualidade literária.

É imperioso, ao escrever ou propor a leitura de um texto para as crianças, ter em mente que ele, por vezes, partilha de determinadas atitudes, ações e modos de pensar com seu leitor. Nesse sentido, é preciso pensar sobre a qualidade textual que estamos proporcionando, ao que e como o texto se refere a um determinado assunto. Por qualidade, entendemos uma obra que permita a quem lê partilhar de pistas e, com base nelas, pensar sobre o texto e construir significados. Como sugere Hunt (2010), devemos deixar os pequenos leitores realizar deduções a partir de pistas que o texto vai sugerindo, conforme o desenvolvimento da leitura.

É necessário, no entanto, que tomemos cuidado ao apontarmos um livro como bom ou ruim, porque o fato é que existem diversos usos e finalidades distintas de leitura. Em consequência, tomemos por pressuposto um sujeito que tem por preferência livros de romance, que fale de falsas ilusões e triângulos amorosos, e que, nesse momento, seu único objetivo em relação à leitura seja de alguns momentos de descontração; nesse caso, passar algumas horas nessa leitura será eficaz. Contudo, Hunt (2010, p.129) afirma que, ao avançar com a leitura, a familiaridade se torna previsível, pois,

[...] como envolve pouca dedução, pode ser lido com facilidade; devido a ambos os fatores, a transcendência do real de informações (ou seja, novas informações) é pequena. Em vez de sugerir um público leitor, o livro prescreve o nível de leitura. (E quase o mesmo se aplica a milhares de livros comercializados para adultos como “literatura popular”.) Ele nem demanda contribuições do leitor nem fornece nada além da confirmação dos padrões do mundo ficcional.

Ler apenas por prazer também desenvolve o gosto leitor e a prática de leitura, visto que esse sujeito também está refletindo enquanto lê, mesmo que inconscientemente. No entanto, uma “obra aberta”, ou seja, um livro com narrativa mais elaborada, suscita mais sentidos, à medida que proporciona uma série de interações e sensações que vão sendo construídas ao longo da leitura. Nas palavras de Coelho (p. 22, 1993), a “[...] leitura segue apoiada pela reflexão; a capacidade de concentração aumenta, permitindo o ‘engajamento’ do leitor na experiência narrada e conseqüentemente alargando ou aprofundando seu conhecimento ou percepção de mundo.”

Da mesma forma que o livro, a televisão proporciona uma série de reflexões e significações acerca de seu conteúdo, das qual passamos a tratar.

2.3 Trocando os canais: a leitura da telinha

Nossas inquietações relativas a essas articulações entre leitura impressa e leitura televisiva estão ligadas à relevância que a televisão, implementada no Brasil durante a década de 1950, adquiriu na vida cotidiana do país, como produtora de narrativas e, conseqüentemente, um bem de consumo a partir do qual as crianças produzem sentido para os acontecimentos da vida de todos os dias: na vida familiar e comunitária. A televisão é comparada a um produto, “um aparelho

eletrodoméstico” de grande valor dentro de um lar, que já possui um lugar garantido, como argumentam Fischer (2006) e Silverstone (2002).

Perante os argumentos expostos, é difícil imaginar que a televisão, objeto que se tornou, ao longo das últimas décadas, indispensável nos lares brasileiros, já foi considerada artigo de luxo e destinada às classes mais abastadas, além do fato de que suas imagens não passavam, inicialmente, de pequenos chuveiros em preto e branco, conforme Camargo (2009). Antes de chegar ao Brasil, vários experimentos foram realizados em países como a Inglaterra, EUA e Japão, por volta do ano de 1920, com o objetivo de aperfeiçoar a transmissão de imagens, sons e recepção dos mesmos pelos telespectadores.

Eventos como a Segunda Guerra Mundial ajudaram a alavancar estudos e pesquisas em torno do aparelho televisivo e das suas primeiras transmissões em canal aberto. Entre os anos de 1940 a 1950, os aparelhos televisivos passaram a ser produzidos em larga escala, porém poucas eram as pessoas que usufruíam de seu conteúdo, devido ao seu alto valor. Fato interessante desse período é que as telas desses aparelhos não ultrapassavam a medida de cinco polegadas, se comparadas às grandes proporções das telas produzidas para a tecnologia digital em alta definição (HD) do momento atual em que vivemos.

Em 1940, a televisão ganhava cores e invadia os lares estadunidenses, até finalmente chegar ao Brasil, em 1950, através do jornalista Assis Chateaubriand, o qual importou daquele país cerca de 200 aparelhos, espalhando-os em estabelecimentos comerciais paulistas e cariocas. A partir desse período, quem passava pelas ruas se deparava com esse objeto transmissor de imagens e sons nas vitrines, geralmente ligado, sendo impossível não se encantar com aquele aparelho que se tornava objeto de desejo de grande parte da população.

A primeira emissora brasileira foi inaugurada em São Paulo. No ano seguinte, em 1951, no Rio de Janeiro, a denominada TV Tupi. Para Mattos (2002, p.21), os primeiros tempos da televisão brasileira foram “[...] marcados pela falta de recursos e de pessoal e pelas improvisações.” No entanto, segundo Saconi (2014), era grande a insistência de “[...] empresários, artistas e técnicos que acreditavam no sonho de fazer televisão no Brasil”, resultando em mais de sete mil televisores espalhados entre Rio e São Paulo, ainda no fim desse período. Nas décadas seguintes, surgiram novas emissoras, agrupadas ou não, mais contemporaneamente

conhecidas como Rede Globo, Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), Rede Record, TV Cultura, Rede Bandeirantes e a extinta TV Manchete.

Atualmente, o mercado televisivo é vasto, os aparelhos televisores evoluíram conforme o desenvolvimento tecnológico, as possibilidades comerciais e os mais variados usos sociais. Bem mais sofisticados, os aparelhos receptores trazem, além de imagem a cores, o controle remoto. A programação televisiva é veiculada através de canais digitais e via satélite, gerando um aumento significativo na oferta de canais por tevê aberta e por assinatura, comerciais ou públicas.

Percebemos que grande parte dos acontecimentos ocorridos nos últimos anos e em diferentes lugares foram transmitidos e assistidos pela televisão, e que esta, ainda hoje, tem informado e entretido significativa parcela da população brasileira. Segundo estimativas do IBGE (2014), entre 2001 e 2011, o crescimento do número de aparelhos televisivos teve um avanço acentuado, estando presentes em 96,88% dos domicílios particulares permanentes do país¹⁸.

Nas últimas décadas, pesquisadores, como Eurasquin, Matilla e Vázquez (1983), Souza (1991), Fischer (2006), Silverstone (2002), Magalhães (2007), entre outros, destacam o fato de que, em grande parte do tempo em que as crianças estão em casa, seus momentos de lazer são destinados a horas em frente à televisão – ainda hoje e mesmo com a concorrência de outras telas, tais como computadores, *smartphones* e telefones celulares multifuncionais, por exemplo. No contexto escolar, tal fato é motivo de preocupação e questionamento, por grande parte dos educadores; no entanto, é necessário ressaltar que, assim como as histórias dos livros, o que as crianças assistem na televisão também vai ao encontro do que elas vivenciam, seja em seu âmbito unifamiliar, seja educacional. Ao se deparar com a narrativa audiovisual, a criança pode se identificar com o que está acontecendo e com determinado personagem. Trata-se de um conjunto de significações construído através de sons, imagens em movimento e palavras ditas, diferentemente do que acontece com o livro impresso.

Pode-se dizer que a TV, ou seja, todo esse complexo aparato cultural e econômico – de produção, veiculação e consumo de imagens e sons, informação, publicidade e divertimento, com uma linguagem própria – é parte integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significações e sentidos, os quais por sua vez estão

¹⁸ Segundo dados do IBGE (2014), entende-se por Domicílio Particular Permanente o local de moradia estruturalmente separado e independente, caracterizado por sua estrutura dividida em cômodos sob um teto.

relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida. (FISCHER, 2006, p.15).

Cabe aqui ressaltar que não defendemos que as crianças do mundo contemporâneo limitem seu tempo de lazer a longas horas diante da televisão. Pelo contrário, para que a criança tenha um bom desenvolvimento, parece-nos que esta deve ser exposta e usufrua de uma série de linguagens de que seu corpo e mente necessitam: é preciso tempo para brincar, ouvir música, praticar exercícios físicos.

A televisão nesse meio, como sugere Fischer (2006), é mais um aparato, uma espécie de “processador”, de produtor de narrativas audiovisuais pelas quais também podemos aprender e construir identidades individuais e culturais, participando significativamente na constituição da subjetividade de diferentes sujeitos (infantis). Nesse sentido, podemos comparar o leitor/telespectador no processo de leitura do texto televisivo, como Kleiman (2011, p. 65) pensa o leitor no processo de leitura do texto impresso: “[...] o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.” Portanto, é fundamental que haja uma reciprocidade entre leitor e texto, para que este seja levado a refletir sobre suas ações e pensar os fatos do cotidiano e do mundo.

Diante do exposto, discutiremos a seguir o texto, seja impresso, seja televisivo – ambos podem estar presentes no ambiente escolar – e a escola e a relação que essa faz com esses textos.

2.4 Leitura na escola: o impresso e a tela

Como já mencionado anteriormente, a leitura do texto impresso e da tela vêm se constituindo gradualmente, conforme a sociedade e a escola avançam, ainda que de forma paralela. Apesar de suas diferenças, o leitor possui a mesma capacidade de assimilar seu conteúdo. Habitualmente, a leitura pelo meio digital tem adquirido cada vez mais espaço entre os sujeitos, e tanto o livro como a televisão têm se destacado como meios de veiculação de informações e entretenimento.

Embora haja diversas discussões sobre o assunto, percebemos que, quando o tema são as mídias, mais especificamente o uso da televisão no ambiente escolar, ou como forma de promover o conhecimento e a educação, ainda não há um

consenso ou denominador comum para a sua utilização.

Atualmente, vivemos em uma sociedade em que esses meios de leitura, mesmo que adversos por parte de alguns indivíduos, como os professores, gestores e pais, interferem diretamente na formação de crianças, jovens e adultos.

Cabe-nos pensar, nessa direção, como ocorre a utilização e a compreensão desses conteúdos nas salas de aulas, e que conhecimentos são necessários para trabalharmos com os alunos, em época de crescente velocidade de informações, difundidas tanto pelos meios impressos como pelos livros, como os digitais, a televisão. Em acréscimo, urge refletir sobre o quanto tem sido favoráveis as formas como a escola vem usando o livro infantil e o aparelho televisivo, a fim de estimular o desenvolvimento leitor e o senso perceptivo do aluno, bem como uma leitura crítica.

Baixos índices de leitura, como os apontados em recentes pesquisas, como o Exame Nacional do Ensino Médio e o Programa Nacional de Avaliação dos Estudantes (PISA, 2011), somados com a escassez de bibliotecas públicas em todo o território brasileiro, conforme mostra Bertoletti (2004), contribuem com a falta de compreensão e interpretação leitora por parte dos estudantes. Trata-se de um fato preocupante, visto que, desde 1997, as redes públicas de ensino contam com os acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), os quais promovem o acesso à cultura e o incentivo à leitura junto aos alunos e professores, distribuindo obras literárias, de pesquisa e referências em todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP).

Além dos recursos disponíveis através do programa mencionado, levemos em conta ainda o suporte televisivo e outros meios digitais, que são geralmente utilizados sob forma de mero transmissor de conteúdo ou difusor de noticiário, sem ao menos um debate ou discussão aprofundada entre o professor e os alunos, sobre aquilo que foi assistido.

Entendemos que não é tarefa fácil compreender como ocorre o processo de composição de uma narrativa televisiva, seja ele um simples desenho animado, seja um noticiário, bem como suas características ideológicas, se levarmos em conta que a linguagem produzida pelos meios midiáticos possui múltiplas interpretações

Diante desse fato, investigar como se comporta o pequeno leitor perante tais meios também não é fácil, porém, é fundamental uma reflexão e o debate sobre os

diferentes segmentos de leitura junto à sociedade e à escola. Lázaro e Beauchamp (2008), em face das análises documentadas em *Retratos da Leitura no Brasil*, atestam a necessidade das escolas na promoção da leitura para com seus alunos, visto que é nela que crianças e jovens ampliam e fortalecem suas práticas de leitura, sendo ainda por meio dela que possuem acesso a diferentes gêneros e formas de leitura, não importando qual seja sua classe social, grupo etário e gênero.

Atualmente, nós nos deparamos com uma educação instrumentalizada, que, segundo Citelli (2002), permite contatar uma escola ainda em dificuldade em trabalhar a linguagem de forma dinâmica e dialógica. Através da leitura, pelo meio televisivo ou livro, é necessário fornecer elementos para que os alunos façam a leitura crítica e reflexiva de textos impressos e televisivos, com base na leitura do mundo, tarefa para a qual cabe à escola fornecer instrumentos adequados, paralelamente ao acesso para que estabeleça um conhecimento onde o leitor possa se relacionar, fazer conexões e construir um significado para o texto.

Sobre a relação da criança com a linguagem midiática, Belloni (1991, p. 41) afirma:

A mídia representa um campo autônomo do conhecimento que deve ser estudado e ensinado às crianças da mesma forma que estudamos e ensinamos a literatura, por exemplo. A integração da mídia à escola tem necessariamente de ser realizada nestes dois níveis: enquanto objeto de estudo, fornecendo às crianças e aos adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto instrumento pedagógico, fornecendo aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino, porque adaptados ao universo infantil.

A formação leitora e o desenvolvimento da leitura crítica pelos alunos não se dá apenas através da leitura de um único e exclusivo meio de leitura, mas com diversos acessos de gêneros e suportes, bem como a comparação entre ambos. É a partir dos variados meios de veiculação da leitura que a criança desenvolverá o reconhecimento e a percepção de interpretações de um mesmo fato.

O trabalho com esses textos, por sua vez, nortado por concepções equivocadas de leitura e literatura e conduzindo num contexto pouco adequado e por profissionais desorientados, acaba, na maior parte das vezes, se restringindo a fichas e roteiros, a fim de avaliar mais “objetivamente” a leitura. E, em vez de se lançarem questões, busca-se, através de caminhos pseudocientíficos, frutos de teorias literárias mal digeridas, convencendo o leitor de que literatura é resumo do enredo, nome dos personagens, onde e quando se passa a ação, trecho de que mais gostou e mensagem. (MAGNANI, 2001, p.65).

Na escola, muitas vezes, o ensino da leitura restringe-se a uma série de perguntas acerca de um texto, as quais o aluno deve responder. Tais questões são geralmente formuladas para terem uma resposta já pré-definida a ser dada pelo sujeito. De fato, o discente está lendo o texto, porém, não o compreendendo, pois procura nesse momento resposta para os questionamentos feitos, mas não reflete sobre o texto. Ao que a autora ainda completa que, “para demonstrar esses ‘conhecimentos’, “[...] nem é necessário que o aluno leia o livro: basta perguntar ao colega do lado.” (2001, p.65)

Em segundos, parte do que o aluno leu será esquecido, fazendo com que esse processo de leitura seja apenas momentâneo, para uma única e exclusiva finalidade de responder a perguntas que levarão o professor a lhe atribuir uma nota.

Segundo Magnani (2001), trabalhar com meios e modos de leitura diversificados, ao contrário, motivam os estudantes a raciocinar a partir do texto e a fazer indagações, à medida que a narrativa ocorre. Habilitar o aluno para a compreensão leitora pressupõe permitir a ele construir significados baseados em suas vivências e pensamentos, ajudando-o a construir novos saberes que não serão momentâneos.

Segundo Weschenfelder e Rettenmaier (2003, p.59),

[...] os novos tempos obrigam a escola tradicional a questionar suas grades curriculares rígidas e seu ensino ultrapassado, buscando mais do que a fixação de conteúdos estanques e não interativos. Para isso, é fundamental que se abram canais informatizados de expressão capazes de construir aprendizagens, nos quais a história possa ser lida e escrita dia a dia, não por um autor, mas por uma infinidade de vozes e olhares.

Discutir as práticas de leitura e o acesso televisivo dos alunos é muito importante; embora a televisão e o livro estejam na escola, pelas conversas entre as crianças, nos momentos não formais e formais, a escola pode olhar para os dois suportes (livro e televisão), verificando os interesses e gostos dos alunos para direcionar melhores práticas pedagógicas e formar o aluno leitor.

3 Conversas em uma mesa de chá: Delimitando o material de análise

Neste capítulo, apresentamos os dados¹⁹ que obtivemos com a aplicação dos questionários, em conformidade com as variantes de grupo etário e gênero, apresentadas no primeiro capítulo, a fim de percebermos a formação leitora do aluno, através de suas preferências pelas narrativas impressas e televisivas, assim como o acesso do aluno à televisão e o tempo destinado a momentos de leitura e a assistir TV.

A seguir, na focalização das respostas e análise dos dados, dividimos a exposição em lazer, preferências infantis e seleção do *corpus*.

3.1 Lazer

O questionário aplicado com as crianças pretendeu saber o que os meninos e meninas fazem quando não estão na escola, em seu tempo livre. Para tanto, percorremos um caminho com várias perguntas que ajudaram a verificar e compreender as atividades físicas e extracurriculares dos alunos, bem como o lugar do livro e da televisão em meio a essas preferências. A seguir, expomos os resultados inicialmente divididos por gênero.

Tabela 5 – Quanto ao que o aluno do sexo feminino faz quando não está na escola.

Atividades	Feminino									
	Ano escolar									
	2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Brinco	32	32	42	28	42	23	19	18	135	25
Assisto TV	28	28	38	26	34	19	20	19	120	23
Fico/jogo no computador	5	5	9	6	18	10	10	10	42	8
Estudo	3	3	8	5	16	9	10	10	37	7
Leio	8	8	6	4	10	6	11	11	35	7
Passeio	3	3	10	7	5	3	1	1	19	4
Vou para o projeto	0	0	8	5	7	4	3	3	18	3
Ajudo pai/mãe	1	1	9	6	5	3	3	3	18	3
Jogo/mexo em dispositivos móveis	2	2	5	3	4	2	6	6	17	3
Durmo/descanso	2	2	3	2	8	4	2	2	15	3
Ando de bicicleta	4	4	2	1	2	1	0	0	8	2
Fico/vou na casa da avó	2	2	1	1	4	2	1	1	8	2
Jogo bola/futebol	1	1	1	1	1	1	3	3	6	1
Desenho	3	3	1	1	2	1	0	0	6	1

¹⁹ As respostas mencionadas pelos alunos são computadas considerando a quantidade de vezes que cada item aparece, e não correspondem ao número de crianças; portanto, os totais das respostas serão diferentes.

Pratico/treino esporte	0	0	0	0	2	1	4	4	6	1
Jogo <i>videogame</i>	1	1	2	1	1	1	1	1	5	1
Vou para a piscina	0	0	0	0	3	2	1	1	4	1
Toco/estudo instrumento musical	0	0	0	0	3	2	0	0	3	1
Ando de patins	0	0	0	0	2	1	0	0	2	0
Outros	5	5	3	2	10	6	9	9	27	5
Total	100	100	148	100	179	100	104	100	531	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

Quanto à questão sobre o que os alunos do sexo feminino fazem quando não estão na escola, ou seja, nos momentos de lazer ou horas livres, as respostas mais relevantes foram: *Brinco* (25%), *Assisto TV* (23%) e *Fico/jogo no computador* (8%), sendo que, nos segundos e terceiros anos, se concentra o maior número de crianças que têm como atividade o brincar (28% e 38%), e o assistir televisão (28% e 26%). Por seu turno, as crianças dos quartos e quintos anos passam parte do seu tempo em frente ao computador; ambas as salas tiveram 10% das respostas, sendo as atividades principais jogar via *on-line* ou “mexer” em ambientes sociais, como o *facebook*²⁰; poucos dizem utilizar o equipamento para leitura, entendendo aqui por leitura algo referente aos conteúdos escolares. Os alunos que reservam um tempo do dia para o estudo permanecem entre os dois últimos anos com (9% e 10%), e para leitura, os quintos anos²¹ (11%) e segundos anos (8%). Nas salas dos segundos anos, a preferência é por andar de bicicleta (4%) e desenhar (3%); passear (7%), ir a projetos²² (5%), ajudar o pai ou a mãe em tarefas de casa (6%) são atividades mencionadas pelos terceiros anos; nos quartos anos, as crianças preferem dormir ou descansar (4%), ir nadar na piscina (2%), tocar ou estudar algum instrumento musical (2%), andar de patins (1%); e jogar jogos ou mexer no *tablet* e celular (6%), jogar bola ou futebol (3%) e praticar ou treinar esporte (4%), nos quintos anos. Passar o dia na casa da avó ou visitá-la aparece nos segundos e quartos anos, com 2%, ao passo que jogar *videogame* em todas as salas, com 1%. 27% das preferências são relativas a outras atividades.

Dentre as atividades mais citadas pelas meninas, podemos perceber que são as ligadas de forma direta aos produtos tecnológicos, como a televisão e o

²⁰ O *facebook* é uma rede social via *on-line* onde usuários de todo o mundo podem compartilhar assuntos de interesse comum, como músicas, imagens, fotos, notícias e informações.

²¹ Leem-se quintos e terceiros anos, pois se trata da somatória de vários alunos dos mesmos anos, como explicitado na Introdução. O mesmo ocorrerá em outras tabelas.

²² Referente a projetos em que as crianças participam na cidade, promovidos pela Prefeitura.

computador. Embora apontado como algo preocupante por pais e professores, como já destacado no capítulo anterior, Fischer (2006, p.18) retrata que tanto a TV como a mídia, de um modo geral, têm “[...] importantes repercussões nas práticas escolares, na medida em que crianças, jovens e adultos de todas as camadas sociais aprendem modos de ser e estar no mundo também nesse espaço de cultura.”

No entanto, Girardello (2008, p.131) destaca a necessidade de essa experiência ser “[...] guiada por um adulto que ajude a criança a contextualizá-la, a assistir à TV criticamente e a compreender a linguagem do meio, suas riquezas e limitações.” O mesmo vale para o uso da internet, de sorte que a autora aponta ainda que “[...] elas não devem ser abandonadas diante do computador como se fosse a velha babá eletrônica.” (2008, p.131). Na verdade, se mediados, tais meios podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do aluno, passando a ser utilizados também para fins formativos e de reflexão, e não apenas como entretenimento, sem esquecer, contudo, que tais meios também colaboram para o desenvolvimento do lúdico e do imaginário. E, como menciona Fernandes (2012, p.68), a “[...] TV faz parte da brincadeira e às vezes é a brincadeira principal. Ver TV é também uma brincadeira”, estabelecendo relação entre o assistir e o brincar. A televisão alimenta a brincadeira, permitindo aos pequenos apropriarem-se de seus conteúdos, assim como recordar e reviver experiências por ela passada, enquanto brincam, reelaborando criativamente possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo com seus desejos, necessidades e afeições.

Tabela 5a – Quanto ao que o aluno do sexo masculino faz quando não está na escola.

Atividades	Masculino									
	Ano escolar									
	2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Assisto TV	24	22	29	21	31	18	15	23	99	21
Brinco	25	23	20	15	21	12	5	8	71	15
Jogo videogame	19	17	25	18	14	8	8	12	66	14
Jogo bola/futebol	15	14	10	7	20	12	7	11	52	11
Fico/jogo no computador	6	5	17	13	23	14	4	6	50	10
Estudo	3	3	2	1	15	9	7	11	27	6
Jogo/mexo em dispositivo móvel	3	3	8	6	8	5	1	2	20	4
Passeio	3	3	7	5	4	2	4	6	18	4
Leio	2	2	5	4	3	2	3	5	13	3
Jogo/treino esporte	0	0	3	2	8	5	2	3	13	3
Ando de bicicleta	4	4	1	1	5	3	0	0	10	2
Durmo/descanso	1	1	2	1	6	4	0	0	9	2

Vou para o projeto	0	0	1	1	5	3	1	2	7	1
Vou para a piscina	1	1	1	1	1	1	1	2	4	1
Toco/estudo instrumento musical	0	0	0	0	3	2	1	2	4	1
Ajudo pai/mãe	0	0	1	1	1	1	1	2	3	1
Fico/vou na casa da avó	0	0	2	1	0	0	0	0	2	0
Desenho	1	1	0	0	0	0	1	2	2	0
Outros	3	3	2	1	1	1	4	6	10	2
Total	110	100	136	100	169	100	65	100	480	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

Em relação aos alunos do sexo masculino, as respostas mais relevantes foram: *Assisto TV* (21%), *Brinco* (15%), *Jogo videogame* (14%), e *Fico/jogo no computador* (11%), sendo que, nos segundos, terceiros anos e quintos anos, se concentrou o maior número de crianças que têm como atividades de lazer: assistirem televisão (22%, 21% e 23%); 23% das crianças dos segundos anos preferem brincar, 17% e 18% dos alunos dos segundos e terceiros anos assinalam preferir jogar *videogame*, 14% e 12%, jogar bola ou futebol, e 13% e 14% dos estudantes dos terceiros e quartos anos passam parte do seu tempo em frente ao computador, como no caso das meninas jogando jogos via *on-line* ou acessando ambientes sociais, como o *facebook*. Outras atividades que mais comparecem são: nas salas dos segundos anos, a preferência é por andar de bicicleta (4%); jogar jogos ou mexer no tablete e celular (6%); passar o dia ou visitar a avó (1%), nos terceiros anos; as crianças dos quartos anos preferem praticar ou treinar esporte (5%), dormir ou descansar (4%), ir a algum projeto (3%); estudar (11%), passear (6%), ler (5%), ir nadar na piscina, ajudar o pai ou a mãe em tarefas de casa e desenhar (2%), nos quintos anos, aparece nos segundos e quartos anos, com 2%, e jogar *videogame* em todas as salas com 1%. Outras atividades são referentes a 2%.

Em comparação aos gêneros, percebemos que as atividades extracurriculares usufruídas pelas meninas são mais diversificadas em relação ao acesso aos meios tecnológicos. Além do já mencionado a partir da Tabela 5, elas geralmente desenvolvem mais atividades extras ao longo do dia, como “*brincar com irmã*”, “*brincar com primo*”, “*pular corda*”, “*brincar de detetive*”, “*brincar com o gato*”, “*brincar de desfile*”, “*passear com o cachorro*”, entre outras. Tais atividades são consideradas por elas como brincadeiras, em respostas dadas via questionário. Tais falas comparecem com menos frequência no quesito “brincar”, no discurso dos meninos. Embora o uso das tecnologias esteja presente com intensidade, em ambos os casos, sua relevância quanto aos garotos é maior, principalmente no que tange a

jogos eletrônicos: enquanto as garotas mencionam utilizar os meios digitais geralmente para se socializarem, os garotos destacam usá-los para jogos eletrônicos, por meio do computador, dispositivo móvel ou aparelho de *videogame*.

Embora o livro e a leitura do texto literário não tenham sido mencionados por muitas das crianças, na busca pela preferência infantil, achamos necessário verificar, quando leem, o que os alunos leem e o que gostam de ler. A seguir, expomos e discutimos os resultados.

3.2 Preferências infantis: leitura de livros

Tabela 6 – Quanto ao gosto pela leitura.

Sexo		Ano escolar									
		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Feminino	Sim	45	90	74	100	71	96	32	86	222	94
	Não	5	10	0	0	3	4	5	14	13	6
	Total	50	100	74	100	74	100	37	100	235	100
Masculino	Sim	45	82	66	90	65	83	25	96	201	87
	Não	10	18	7	10	13	17	1	4	31	13
	Total	55	100	73	100	78	100	26	100	232	100
Total	Sim	90	86	140	95	136	89	57	90	423	91
	Não	15	14	7	5	16	11	6	10	44	9
	Total	105	100	147	100	152	100	63	100	467	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

Com respeito ao gostar de ler, 94% dos alunos do sexo feminino veem a leitura como algo prazeroso, enquanto, com relação aos meninos, esse índice é de 87%, sendo que o gosto se manifesta com maior intensidade em crianças dos terceiros e quartos anos do sexo feminino (100% e 96%), e 96% e 90% com os garotos dos quintos e terceiros anos. Percebemos, portanto, que a preferência de leitura é maior entre as meninas, o que comparece também em pesquisas realizadas pelo PISA²³ (2011); nelas, há evidências de que as garotas leem mais por prazer do que os meninos, em todos os países e economias, diferindo apenas na Coreia, onde esse dado se iguala com vinte e um pontos porcentuais para ambos os sexos.

Entre as crianças que não veem o ato de ler como algo que desperte prazer, 6% são referentes ao sexo feminino e 13%, ao sexo masculino. Ambos os sexos aludem ao fato de não gostar de ler, por ser o ato algo chato e cansativo ou, ainda,

²³ Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48869332.pdf>> Acesso em: 27 set. 2015.

por conta da dificuldade em relação à leitura das palavras.

Com porcentuais que variam entre 17% a 14%, as salas de quartos e quintos anos associaram a quantidade de páginas ao fato de a leitura se tornar chata.

[...] porque eu esqueço tudo o que li lá na frente quando é muito grande. (4MA254)²⁴

[...] é chato ficar parada só lendo, prefiro assistir. (5MO423)

[...] é muito chato. Tem livros grandes. (5MO440)

Alunos dos segundo e terceiros anos, com 5% a 10%, ainda em fase de apropriação da palavra escrita, apontam como chata a leitura, pois atribuem isso ao fato de pensarem que ainda não conseguem ler, como mostramos a seguir:

Chato. (3MA107)

Porque ainda tenho dificuldade pra ler. Estou fazendo fono. (3MO119)

Difícil, ainda estou aprendendo. (2MO15)

Porque é difícil. (2MA33)

Não gosto. (2MO62)

Cabe ressaltar que ler é um processo de diferentes linguagens que vai além da decodificação de palavras. Dentro do ambiente escolar, a leitura ou literatura, como aponta Soares (1999), é sempre posta como educativa e formadora, sendo comum a divisão de meios textuais por faixa etária ou ano escolar, contribuindo para uma resistência leitora. Desse modo, assim como Calvino (1990) inventava histórias a partir de figuras vistas em revistas, as crianças também podem estabelecer interlocuções com os distintos gêneros narrativos.

²⁴ Para manter a identidade das crianças participantes da pesquisa em sigilo, nós as identificamos neste estudo através da junção de letras e números, sendo, por exemplo, 3 o ano escolar do aluno (terceiro ano); MA (menina) ou MO (menino) para identificar o gênero sexual e uma numeração dada a cada sujeito da pesquisa.

Tabela 7 – Quanto ao local onde a criança mais lê.

Sexo		Ano escolar									
		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Feminino	Casa	28	56	57	77	55	74	31	84	171	73
	Escola	15	30	14	19	12	16	5	14	46	20
	Igreja	3	6	0	0	1	1	0	0	4	2
	Biblioteca	4	8	1	1	3	4	1	3	9	4
	Outro	0	0	2	3	3	4	0	0	5	2
	Total	50	100	74	100	74	100	37	100	235	100
Masculino	Casa	18	33	45	62	49	63	23	88	135	58
	Escola	31	56	18	25	21	27	2	8	72	31
	Igreja	3	5	3	4	4	5	0	0	10	4
	Biblioteca	3	5	6	8	0	0	1	4	10	4
	Outro	0	0	1	1	4	5	0	0	5	2
	Total	55	100	73	100	78	100	26	100	232	100
Total	Casa	46	44	102	69	104	68	54	86	306	66
	Escola	46	44	32	22	33	22	7	11	118	25
	Igreja	6	6	3	2	5	3	0	0	14	3
	Biblioteca	7	7	7	5	3	2	2	3	19	4
	Outro	0	0	3	2	7	5	0	0	10	2
	Total	105	100	147	100	152	100	63	100	467	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

No sexo feminino, os principais locais de leitura são a casa (73%) e a escola (20%), sendo que a preferência dos alunos em todos os anos escolares recai na primeira opção – no lar. Igreja comparece com 6% e 1% para crianças dos segundos e quartos anos; biblioteca²⁵, com 8%, 4%, 3% e 1%, citada respectivamente por estudantes dos segundos, quartos, quintos e terceiros anos. Quanto aos alunos do sexo masculino, a preferência por ler em casa é igualmente maior 58%, porém, as crianças dos segundos anos demonstraram preferir ler na escola, com 56%, em comparação com as crianças das outras turmas. A igreja aparece com 5% como o local onde crianças dos segundos e quartos anos leem, 2% no terceiro; e biblioteca é mencionada por 8%, 5%, e 4% dos alunos dos terceiros, segundos e quintos anos, respectivamente. Outros lugares correspondem a 2% das respostas das crianças de ambos os sexos.

Conforme apresentado na tabela, observamos que o local onde as crianças mais leem é em casa, totalizando 66%; contudo, nas Tabelas 8 e 8a, mostradas a seguir, pudemos perceber que é na biblioteca da escola onde os alunos retiram grande parte dos livros lidos, o que se justifica também, nas Tabelas 10 (p. 51) e 10a (p.53) na qual identificamos que o material de leitura citado pelos estudantes se

²⁵ A biblioteca mencionada neste item não se refere somente à biblioteca da escola.

encontra em suas estantes, com exceção do romance *A culpa é das estrelas*, de John Green (2014). Cademartori (2009) atribui a valorização da leitura, por parte dos pais, e a capacitação, através de programas de leitura dentro da escola, o fato de alunos se interessarem por um livro e serem instigados a terminar a leitura – começada na sala ou na biblioteca – em casa.

Tabela 8 – Sobre como as crianças do sexo feminino têm acesso aos livros que leem.

Respostas	Feminino									
	Ano escolar									
	2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Biblioteca da escola	35	49	58	46	58	54	32	49	183	50
Livraria	2	3	19	15	11	10	8	12	40	11
Compro	7	10	12	10	10	9	3	5	32	9
Pai/mãe compra	10	14	8	6	4	4	10	15	32	9
Salão do livro	10	14	3	2	2	2	2	3	17	5
Ganho de presente	1	1	5	4	3	3	4	6	13	4
Banca	0	0	10	8	3	3	0	0	13	4
Biblioteca do Matarazzo	0	0	0	0	6	6	1	2	7	2
Feira do livro	0	0	2	2	5	5	0	0	7	2
Sebo	0	0	3	2	0	0	2	3	5	1
Outros	6	8	5	4	6	6	3	5	20	5
Total	71	100	125	100	108	100	65	100	369	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

Referente a como as crianças do sexo feminino têm acesso aos livros que leem, a grande maioria (50%) diz emprestar os livros na *Biblioteca da escola*, *Livraria* (11%), *Compro* e *Pai/mãe compra* (9%). Outras formas de aquisição são: no *Salão do livro* (14%, meninas dos segundos anos); terceiros e quartos anos (4% e 6%) ganham de presente de algum parente; garotas dos terceiros anos pegam na *Banca*; *Biblioteca do Matarazzo* (7%) quartos anos; *Feira do livro* (5%), quartos anos; Sebos (2% e 3%) crianças dos terceiros e quintos anos; e outros (5%).

Conforme as Tabelas 8 e 8a, é possível notar que a biblioteca escolar desempenha importante função na formação de leitores. Sempre acessível, durante todos os horários do período escolar, como pudemos acompanhar, ela cumpre, como mencionam Lopes e Balça (2013, p. 137), “[...] seu papel de instituição social”, à medida que abre espaços para o acesso leitor em níveis distintos, atendendo a toda clientela da escola, sejam alunos, sejam professores. Nesse ponto, como frisam ainda os autores, a biblioteca escolar, enquanto espaço de propagação da leitura e de formação dos leitores, é “[...] um dos pontos fundamentais para a democratização da leitura.” (2013, p.140).

Tabela 8a – Sobre como as crianças do sexo masculino têm acesso aos livros que leem.

Respostas	Masculino									
	Ano escolar									
	2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Biblioteca da escola	48	65	55	61	60	53	21	55	184	58
Pai/mãe compra	6	8	5	6	7	6	4	11	22	7
Banca	1	1	14	16	4	4	3	8	22	7
Livraria	2	3	8	9	9	8	2	5	21	7
Salão do livro	9	12	1	1	6	5	1	3	17	5
Compro	2	3	3	3	4	4	3	8	12	4
Feira do livro	0	0	0	0	5	4	0	0	5	2
Ganho de presente	0	0	0	0	5	4	0	0	5	2
Internet	0	0	0	0	3	3	2	5	5	2
Sebo	0	0	0	0	5	4	0	0	5	2
Biblioteca do Matarazzo	0	0	2	2	1	1	0	0	3	1
Igreja	1	1	1	1	1	1	0	0	3	1
Outros	5	7	1	1	4	4	2	5	12	4
Total	74	100	90	100	114	100	38	100	316	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

Com relação aos meninos, a grande maioria (58%) se refere à *Biblioteca da escola* como o lugar em que adquirem os livros; em seguida, mencionam: *Pai/mãe compra* (11% e 8%), citados por garotos dos quintos e segundos anos; *Banca* (16%) pelos terceiros anos; *Livraria* (9% e 8%), referida por alunos dos terceiros e quartos anos; *Salão do livro* (12%), segundos anos; *Compro* (8% e 4%), meninos dos quartos e quintos anos; *Feira do livro* e *Ganho de presente* (4%), citados pelas crianças dos quartos anos; *Internet* (5% e 4%), pelos quintos e quartos anos; *Sebo* (4%) garotos dos quartos anos; *Biblioteca do Matarazzo* (2%) terceiros anos; Igreja corresponde a 1% das respostas dos meninos dos segundos, terceiros e quartos anos; e outros (4%).

Como salienta Aguiar (2006), desde os primórdios, a biblioteca exerce função social, ofertando acesso a diferentes camadas da população, sendo a história da biblioteca diretamente ligada com a do livro. Atualmente, a biblioteca abre espaço para todas as demandas sociais, enquanto, na época clássica, usufruíam dela apenas letrados e clérigos. Entretanto, estudos feitos sobre os programas como o Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE (SOARES; PAIVA, 2014; SOUZA, 2012) apontam que são raras as escolas em que esse material de leitura é ofertado e disponibilizado eficazmente. As Tabelas 8 e 8a e os depoimentos das crianças reforçam a necessidade desse bem cultural, dentro do ambiente de

formação e desenvolvimento infantil. Silva (1998) enfatiza que a formação começa desde a mais tenra idade, sendo a escola muitas vezes a grande incentivadora nesse início.

Para além do escolar, locais como livrarias, sebos e feiras de livros têm comparecido como espaço de acesso ao material de leitura. Isso nos leva a crer que há uma sensação de liberdade, no processo de escolha do livro por parte das crianças, visto que, na escola, muitas vezes, os alunos são “obrigados” a escolher os livros da estante do ano escolar a que eles pertencem, ou se limitar à pré-escolha feita pelo responsável pela biblioteca escolar, que os deixa em cima de mesas para que as crianças possam escolher o livro que levarão para casa. No entanto, Cardoso (2006, p.165) destaca que “[...] o contexto volta-se para a relação comercial. Se nas escolas tem-se a figura do professor, nas livrarias há a liberdade de escolha e a ajuda dos atendentes”, ou seja, uma limitada, visto que nos pontos comerciais há uma mediação que leva o aluno a entender que determinado livro é uma boa sugestão, não se colocando em jogo, nesse momento, a qualidade narrativa ou estética do livro.

Tabela 9 – Quanto à frequência com que a criança costuma ler um livro

Sexo		Ano escolar									
		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Feminino	todo dia	23	46	26	35	27	36	13	35	89	38
	um dia sim, um dia não	20	40	28	38	25	34	13	35	86	37
	uma ou duas vezes por semana	3	6	10	14	8	11	3	8	24	10
	uma ou duas vezes por mês	1	2	4	5	3	4	2	5	10	4
	quase nunca	2	4	6	8	10	14	5	14	23	10
	Nunca	1	2	0	0	1	1	1	3	3	1
	Total	50	100	74	100	74	100	37	100	235	100
Masculino	todo dia	19	35	14	19	26	33	3	12	62	27
	um dia sim, um dia não	19	35	24	33	27	35	9	35	79	34
	uma ou duas vezes por semana	11	20	12	16	14	18	7	27	44	19
	uma ou duas vezes por mês	2	4	4	5	2	3	2	8	10	4
	quase nunca	4	7	17	23	7	9	5	19	33	14
	Nunca	0	0	2	3	2	3	0	0	4	2
	Total	55	100	73	100	78	100	26	100	232	100
Total	todo dia	42	40	40	27	53	35	16	25	151	32
	um dia sim, um dia não	39	37	52	35	52	34	22	35	165	35
	uma ou duas vezes por semana	14	13	22	15	22	14	10	16	68	15
	uma ou duas vezes por mês	3	3	8	5	5	3	4	6	20	4
	quase nunca	6	6	23	16	17	11	10	16	56	12
	Nunca	1	1	2	1	3	2	1	2	7	1
	Total	105	100	147	100	152	100	63	100	467	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

No que concerne à frequência de leitura, 38% dos alunos do sexo feminino leem todos os dias, enquanto 27% do sexo masculino afirmam que leem diariamente. As maiores incidências estão nos segundos e quartos anos do sexo feminino, com 46% e 36%, sendo 35% e 33%, igualmente, os anos no sexo masculino. As meninas leem, ainda: um dia sim, um dia não (40%), nos segundos anos; uma ou duas vezes por semana (14%) e uma ou duas vezes por mês (5%), nos terceiros anos; e quase nunca (14%), nos quartos e quintos anos, sendo que, neste último, também uma ou duas vezes por mês, e nunca com 5% e 3%. Com relação aos meninos: um dia sim, um dia não corresponde a 35%, nos segundos, quartos e quintos anos; uma ou duas vezes por semana, e uma ou duas vezes por mês são citados por 27% e 8% dos garotos dos quintos anos; quase nunca (23%), nos terceiros anos; e nunca (3%), nos terceiros e quartos anos.

Diferentemente do tempo de se assistir televisão, declarado como de 3 horas diárias, ao se questionar o tempo dedicado à leitura, a maioria dos alunos disse ler dia sim, dia não. No entanto, não temos certeza de se, ao assinalar essa quantidade de tempo dedicada à leitura, as crianças não somaram o tempo destinado a tarefas escolares, que requer ler o livro didático, ou o material utilizado pelos professores em suas aulas,

Tabela 10 – Quanto aos livros mais lidos pelo sexo feminino.

Preferências	Feminino									
	Ano escolar									
	2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Diário de um banana	4	4	36	22	43	21	20	18	103	18
Gibi	18	17	21	13	16	8	5	4	60	10
Diário de uma garota nada popular	1	1	5	3	22	11	6	5	34	6
Cinderela	7	7	8	5	0	0	2	2	17	3
A culpa é das estrelas	1	1	0	0	6	3	6	5	13	2
A bela adormecida	5	5	4	2	1	0	0	0	10	2
Branca de Neve	7	7	3	2	0	0	0	0	10	2
Harry Potter	0	0	1	1	3	1	5	4	9	2
A Bela e a Fera	2	2	5	3	1	0	0	0	8	1
A droga da obediência	0	0	0	0	7	3	1	1	8	1
Poemas, poesias e rimas	1	1	2	1	3	1	2	2	8	1
Princesas	4	4	4	2	0	0	0	0	8	1
Bíblia	0	0	3	2	2	1	3	3	8	1
A bolsa amarela	0	0	0	0	7	3	0	0	7	1
A droga do amor	0	0	0	0	7	3	0	0	7	1
Crepúsculo	0	0	0	0	0	0	7	6	7	1
O sofá estampado	0	0	0	0	7	3	0	0	7	1
Querido diário otário	0	0	0	0	4	2	3	3	7	1
A pequena sereia	3	3	1	1	1	0	0	0	5	1
Barbie	2	2	3	2	0	0	0	0	5	1

O pequeno príncipe	0	0	0	0	4	2	1	1	5	1
Outros	52	49	66	41	69	34	53	46	240	41
Total	107	100	162	100	203	100	114	100	586	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

Quanto aos títulos mais lidos pelas meninas, as respostas de maior relevância foram: *Diário de um banana* (18%), *Gibi* (10%), *Diário de uma garota nada popular* (6%), *Cinderela* (3%), *A culpa é das estrelas*, *A Bela Adormecida*, *Branca de Neve*, *Harry Potter* (2%), *A Bela e A Fera*, e *A droga da obediência*, títulos mencionados por 1% das garotas. Nos terceiros e quartos anos, a preferência recai em 22% e 21% para o livro: *Diário de uma banana*; os alunos do sexo feminino dos segundos e terceiros anos leram mais *Gibi* (17% e 13%), *Cinderela* foi citada por 7% e 5% das garotas, enquanto *A Bela Adormecida* (5% e 2%), *Branca de Neve* (7% e 2%), e *A Bela e a Fera* (2% e 3%); as meninas dos quartos e quintos anos mencionaram *Diário de uma garota nada popular* (11% e 5%), *A culpa é das estrelas* (3% e 5%), e *A droga da obediência* (3% e 1%); já *Harry Potter* aparece com ênfase nos quintos anos, talvez por conta da maturidade que a leitura do livro exija. Outros livros incluem: *Princesas* (4% e 2%) e *Barbie* (2%) segundo os terceiros anos; *Bíblia* (2% e 3%) terceiros e quintos anos; *A bolsa amarela*, *A droga do amor*, *O pequeno príncipe* (2%), e *Sofá estampado* (3%), nos quartos anos; *Poemas, poesias e rimas* (2%), *Crepúsculo* (6%), *Querido diário otário* (3%) quintos anos, e (41%), outros.

É possível perceber que, nas salas dos segundos e terceiros anos, tanto as meninas como os meninos (conforme descrito abaixo) preferem narrativas curtas, como os clássicos de contos de fadas, fábulas e gibis, enquanto, nos quartos e quintos anos, as histórias de livros em série (*Diário de um banana*, *Harry Potter*, *Percy Jackson*, entre outros) prevalecem. Magnani (2001, p.64) ressalta que as

[...] expectativas e preferências dos alunos refletem a complexidade das relações que envolvem sua formação enquanto leitor. Seu gosto traz marcas do aprendizado da leitura a partir da exposição, desde a mais tenra idade, aos produtos da indústria cultural.

Não apenas o conteúdo e os temas são decisivos, mas também alguns outros fatores são de especial importância para despertar o interesse leitor. No caso das crianças menores, além do fascínio pelo fantasioso, o tamanho das letras, o espaçamento entre as linhas e a presença de ilustrações contribuem para a apreensão de relações que se estabelecem na história, exercendo um desejo de ler positivo para os pequenos que, conforme Magnani (2001), ainda estão em processo

de aprendizagem da leitura verbal. Segundo Bamberger (2004, p.50), as ilustrações junto ao texto atraem o leitor principiante, “[...] ornamentam o texto, estimulam o interesse e dividem o livro de modo que a criança possa virar as páginas com frequência e ter a impressão que está lendo depressa.” É comum encontrar uma criança, nessa fase de aquisição leitora, contando histórias ou lendo para outra, ainda que se baseando nas figuras que encontra no livro, pois as gravuras ajudam a tornar o texto compreensível.

À medida que desenvolve a habilidade leitora e de compreensão, o aluno passa a inserir, em suas preferências e aquisições de leitura, textos narrativos de extensão mais longa, como é o caso das séries, livros de romance ou aventuras, pois geralmente fazem referências a fatos vividos no cotidiano do aluno, que, conforme Bamberger (2004), se assemelham aos interesses do momento: caso estes se alterem, o entusiasmo também poderá ser outro.

Tabela 10a – Quanto aos livros mais lidos pelo sexo masculino.

Preferências	Masculino									
	Ano escolar									
	2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Gibi	25	27	47	33	27	16	6	8	105	22
Diário de um banana	2	2	33	23	50	30	19	27	104	22
Revistas	0	0	9	6	0	0	1	1	10	2
Piadas e charadas	0	0	4	3	4	2	1	1	9	2
Harry Potter	1	1	2	1	1	1	0	0	4	1
Assassin's Creed	0	0	1	1	5	3	1	1	7	1
Bíblia	4	4	1	1	0	0	1	1	6	1
Como treinar o seu dragão	0	0	0	0	6	4	0	0	6	1
Dinossauros	3	3	1	1	2	1	0	0	6	1
A droga da obediência	0	0	0	0	4	2	1	1	5	1
Uma história de futebol	0	0	0	0	3	2	2	3	5	1
Didático	3	3	0	0	1	1	0	0	4	1
Fábulas	3	3	0	0	1	1	0	0	4	1
Mangá	0	0	0	0	3	2	1	1	4	1
Percy Jackson	0	0	0	0	3	2	1	1	4	1
A culpa é das estrelas	1	1	1	1	1	1	0	0	3	1
A morte	0	0	0	0	3	2	0	0	3	1
O pequeno príncipe	0	0	2	1	1	1	0	0	3	1
Quem soltou o Pum?	0	0	3	2	0	0	0	0	3	1
Resident Evil	3	3	0	0	0	0	0	0	3	1
A casa mal-assombrada	1	1	0	0	1	1	0	0	2	0
Outros	46	50	40	28	50	30	37	52	173	37
Total	92	100	144	100	166	100	71	100	473	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

Entre as narrativas mais lidas pelos meninos, estão o *Gibi* e o livro *Diário de um banana*, ambos citados por 22% dos alunos homens. As porcentagens maiores

(27% e 33%) referentes ao *Gibi* se encontram nos segundos e terceiros anos, e *Diário de um banana* (23%, 30% e 27%) é mencionado por garotos dos terceiros, quartos e quintos anos, respectivamente. Em relação ao gênero oposto, os títulos variam com maior intensidade, sendo que os meninos dos segundos anos indicam *Bíblia* (4%), *Didático* (3%), *Fábulas* (3%), *Resident Evil* (3%), *Dinossauros* (3%) como escolhas. 2% e 6% dos garotos dos terceiros anos escolheram como preferência o livro *Quem soltou o Pum?* e *Revistas; Manga, Percy Jackson, A morte* (2%), *Assassin's Creed* (3%), e *Como treinar o seu dragão* (4%) foram as preferências dos alunos dos quartos anos. Alunos dos terceiros e quartos anos mencionam *Piadas* (3%), *Charadas* (2%) e *O pequeno príncipe* (1%); enquanto os quartos e quintos anos, *Uma história de futebol* (2% e 3%), *A droga da obediência* (2% e 1%). Apenas 1% dos garotos dos segundos, terceiros e quartos anos escolheu *Harry Potter, A culpa é das estrelas ou A casa mal-assombrada*; outros (37%).

Dando continuidade ao aporte teórico de Bamberger (2004), se equiparmos às tabelas 10 e 10a é possível perceber algumas preferências específicas que variam conforme o gênero e grupo etário dos alunos. Embora também tenham interesse por histórias que envolvem aventuras, como ocorre com *Harry Potter* que comparece com 2% a mais do que na preferência dos meninos, as garotas apontam como seus temas preferidos *best sellers* e narrativas de contos de fadas que têm como pano de fundo o romance ou relacionamento familiar, como ocorre com o livro *A culpa é das estrelas*, de Green (2014); *Crepúsculo*, de Meyer (2007); e *Cinderela*, de Penteado (1999), escolhas que vão de encontro com a teoria defendida pela psicóloga Anastasi apud Souza (1991) em relação as narrativas tidas como predileção pelo público feminino. Em contraponto os garotos optam em sua grande maioria como sugere a autora, por assuntos que envolvam aventuras, viagens e explorações, ou lutas. Nesse sentido as histórias: *Assassin's Creed*²⁶, de Bowden (2011); *Como treinar seu dragão*, de Cowell (2010); *Percy Jackson*, de Riordan (2014), são mencionadas pelos meninos dos anos escolares finais. Tais narrativas são encontradas também em adaptações para o cinema ou em jogos de vídeo game e nesse sentido, não podemos dizer com clareza, mas talvez o interesse pelo filme tenha levado as crianças a procurarem e lerem tais narrativas.

²⁶ Ao contrário das outras narrativas mencionadas, trata-se de uma série de ação-aventura, de ficção histórica adaptada do game para o livro.

Os livros citados também mencionam as narrativas textuais em série e nesse sentido, como apontado por Bamberger (2004) em um contexto mais extenso, dividido em volumes onde o público leitor acompanha o personagem principal em sua saga por um longo período de tempo, muitas vezes partilhando dos mesmos conflitos e interesses. Embora no formato de diário, os livros *Diário de uma banana*, de Kinney (2008); e *Diário de uma garota nada popular*, de Russell (2013), se tornaram série e, abordam conteúdos vividos por garotos e garotas na escola, pois as narrativas curtas, episódicas quase que diárias, retratam o dia a dia escolar, dos protagonistas e sua vontade de se tornar popular (Greg em *O diário de um banana* e Nikky, *O diário de uma garota nada popular*).

3.3 Preferências infantis: leitura da televisão

Tabela 11 - Sobre assistir televisão.

Sexo		Ano escolar									
		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Feminino	Sim	49	98	73	99	73	99	37	100	232	99
	Não	1	2	1	1	1	1	0	0	3	1
	Total	50	100	74	100	74	100	37	100	235	100
Masculino	Sim	55	100	72	99	75	96	26	100	228	98
	Não	0	0	1	1	3	4	0	0	4	2
	Total	55	100	73	100	78	100	26	100	232	100
Total	Sim	104	99	145	99	148	97	63	100	460	99
	Não	1	1	2	1	4	3	0	0	7	1
	Total	105	100	147	100	152	100	63	100	467	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

Dentre os alunos o sexo feminino 99% assistem televisão, enquanto que no sexo masculino 98% afirmaram-se espectadores. Entre as crianças que não veem tevê 1% é do sexo feminino e 2% do masculino. Os alunos que não possuem acesso ao televisor mencionam a religião como fator relevante.

Tabela 12 – Quanto à frequência com que as crianças assistem televisão.

Sexo		Ano escolar									
		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Feminino	1 hora ou menos	13	26	23	31	17	23	8	22	61	26
	3 horas por dia	9	18	25	34	24	32	15	41	73	31
	5 horas por dia	11	22	12	16	8	11	10	27	41	17
	mais do que 5 horas por dia	16	32	13	18	25	34	4	11	58	25
	em branco	1	2	1	1	0	0	0	0	2	1
	Total	50	100	74	100	74	100	37	100	235	100
Masculino	1 hora ou menos	9	16	18	25	18	23	8	31	53	23
	3 horas por dia	17	30	31	43	27	35	7	27	82	35
	5 horas por dia	10	18	9	13	7	9	3	12	29	13
	mais do que 5 horas por dia	20	36	14	19	25	32	8	31	67	29
	Em branco	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0
	Total	56	100	72	100	78	100	26	100	232	100
Total	1 hora ou menos	22	21	41	28	35	23	16	25	114	24
	3 horas por dia	26	25	56	38	51	34	22	35	155	33
	5 horas por dia	21	20	21	14	15	10	13	21	70	15
	mais do que 5 horas por dia	36	34	27	18	50	33	12	19	125	27
	Em branco	1	1	1	1	1	1	0	0	3	1
	Total Geral	106	100	146	100	152	100	63	100	467	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

Com relação à frequência com que assistem televisão, o resultado da tabela acima indica que 75% dos alunos ficam mais de 3 horas diárias em frente a tevê, sendo que 49% são garotas e (51%) meninos. As relevâncias maiores recaem nos alunos dos terceiros (34%), quartos (32%) e quintos anos (41%) entre as meninas, e segundos (30%), terceiros (43%) e quartos (35%) anos entre os meninos. O tempo assistindo televisão se divide ainda: entre 1 hora ou menos (31%) e 5 horas (22%) terceiros anos, mais do que 5 horas por dia (34%) quartos anos no sexo feminino, e entre 1 hora ou menos a mais do que 5 horas por dia (31%) nos quintos anos, e 5 horas por dia nos segundos anos do sexo masculino. Houve 1% dos alunos que deixaram em branco essa questão, pois são os mesmos que devido a motivos religiosos não tem acesso ao aparelho televisivo.

Observemos que mesmo com o avanço das tecnologias e outros meios de acessibilidade pelo meio digital, ainda é a televisão que está com maior periodicidade na vida das crianças. Outras pesquisas, como as de Eurasquin, Matilla e Vázquez (1983), Souza (1991), Fischer (2006), Silverstone (2002),

Magalhães (2007) mostraram que as crianças acessam o meio televisivo pouco mais do que uma oitava parte do dia. Magalhães (2007, p.23) relata que a TV ainda hoje é vista como uma “alienígena”, como se viesse do nada para ocupar espaço nas mentes infantis, sendo acusada dos males como: alienação, vício, entre outros. No entanto, a mesma autora, chama atenção para o fato que nas instituições escolares falta uma orientação, ou mediação para que os alunos aprendam a assistir televisão, atribuindo significados aos textos televisivos e sendo críticos com relação ao emissor da mensagem propagada pela tevê.

Além disso, cabe ressaltar que os modos de se ver TV também mudaram como revela Fernandes (2012, p. 57),

[...] hoje a presença permanente da tela acesa é o que segura o espectador, sendo mais atrativo o ininterrupto fluxo das imagens que o conteúdo do seu discurso ou a diversidade de programas. Assim, pode-se dizer que essa impossibilidade do silêncio se estende e, nesse caso, não está mais limitado apenas ao silêncio da imagem, mas ao silêncio em si, ao costume de não ficar mais em silêncio em momento algum.

Assim, acaba sendo muito comum crianças que no momento em que estão com a televisão ligada, ao mesmo tempo estão mexendo no celular, ou com um livro aberto fazendo o dever de casa, ou ainda ligar a TV para apenas escutar o som ou deixar passando a imagem com o objetivo de não se sentir só ou no silêncio absoluto, e como aponta ainda a autora (2012, p. 56) há quem diga que “vê TV dormindo”.

Tabela 13 – Quanto ao acesso televisivo por assinatura.

Sexo		Ano escolar									
		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Feminino	Sim	32	64	32	43	43	58	20	54	127	54
	Não	18	36	42	57	31	42	17	46	108	46
	Total	50	100	74	100	74	100	37	100	235	100
Masculino	Sim	32	58	41	56	49	63	13	50	135	58
	Não	23	42	32	44	27	35	13	50	95	41
	Em branco	0	0	0	0	2	3	0	0	2	1
	Total	55	100	73	100	78	100	26	100	232	100
Total	Sim	64	61	73	50	92	61	33	52	262	56
	Não	41	39	74	50	58	38	30	48	203	43
	Em branco	0	0	0	0	2	1	0	0	2	0
	Total	105	100	147	100	152	100	63	100	467	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

Com relação aos alunos que possuem acesso a televisão por assinatura, 56%

disseram usufruir do serviço pago, enquanto 43% das crianças não dispõem desse serviço. As variáveis entre os anos escolares dos alunos e as diferenças de gêneros são poucas, sendo que se encontram entre os segundos e quartos anos o maior acesso tanto entre o público feminino como masculino. É possível observar que a diferença de acesso entre os estudantes que possuem ou não canal fechado é pouca, sendo a metade os que não usufruem.

Atualmente é possível perceber que no meio televisivo aberto são poucas as narrativas destinadas ao público infantil, fazendo com que muitas famílias aderissem ao plano por assinatura. Aos canais de conteúdo aberto ficaram restritas programações de conteúdos geralmente adultos como é o caso das novelas mencionadas nas tabelas 14 e 14a, com exceção de *Chiquititas*, *Rebelde* e *Malhação* voltados para o público infantil e adolescente, transmitidos pelo SBT e Rede Globo respectivamente, ou ainda programas como: *Programa Sílvio Santos* e *Pânico na Band*, transmitidos nos canais SBT e Band. Dentre os conteúdos infantis restaram: *Barbie* (SBT), *Chaves* (SBT) e *Castelo Rá-Tim-Bum* (Rede Cultura); além do desenho *Os Simpsons* e da série *The Walking Dead* ambos transmitidos pela Band, e que também circulam na televisão por assinatura, sendo esses dois últimos uma programação voltada para o público mais jovem e adulto. Sendo possível constatar que dentre os mencionados grande parte das produções voltadas para as crianças são transmitidas pelos canais com sinal fechado.

Tabela 14 – Quanto aos programas de mais interesse pelo sexo feminino.

Respostas	Feminino									
	Ano escolar									
	2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Chiquititas	17	11	43	17	22	8	18	10	100	12
Hora de aventura	8	5	9	4	17	6	4	2	38	4
Rebelde	2	1	8	3	14	5	12	7	36	4
Bob Esponja	4	3	5	2	15	6	10	5	34	4
Barbie	9	6	17	7	6	2	0	0	32	4
Monster High	9	6	14	5	6	2	2	1	31	4
Os Simpsons	2	1	5	2	13	5	6	3	26	3
Violetta	8	5	3	1	8	3	5	3	24	3
Malhação	4	3	4	2	3	1	13	7	24	3
Império	4	3	9	4	2	1	6	3	21	2
Apenas um show	5	3	2	1	10	4	2	1	19	2
O incrível mundo de Gumball	6	4	0	0	7	3	1	1	14	2
Scooby Doo	4	3	5	2	4	2	1	1	14	2
iCarly	2	1	5	2	3	1	5	3	15	2
Boogie Oogie	0	0	2	1	6	2	5	3	13	2
Geração Brasil	2	1	6	2	2	1	3	2	13	2
Chaves	0	0	3	1	7	3	2	1	12	1

Programa Sílvia Santos	1	1	5	2	1	0	5	3	12	1
Tom e Jerry	4	3	6	2	0	0	1	1	11	1
Princesinha Sofia	4	3	5	2	2	1	0	0	11	1
O incrível Hulk	0	0	10	4	0	0	0	0	10	1
Quintal da Cultura	1	1	2	1	2	1	5	3	10	1
A feia mais bela	0	0	2	1	4	2	3	2	9	1
Sam e Cat	1	1	2	1	0	0	6	3	9	1
Pânico na Band	2	1	2	1	0	0	5	3	9	1
Outros	51	34	82	32	109	41	62	34	304	36
Total	150	100	256	100	263	100	182	100	851	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

As narrativas mais assistidas pelas meninas as respostas de maior relevância foram: *Chiquititas* (12%), *Hora de aventura*, *Rebelde*, *Bob Esponja*, *Barbie* e *Monster High* (4%), *Os Simpsons*, *Violetta* e *Malhação* (3%), *Império*, *Apenas um show* e *O incrível mundo de Gumball* (2%), sendo que *Chiquititas* aparece com mais frequência nos terceiros e quintos anos, com 17% e 10% da preferência das meninas; *Hora de Aventura* (5% e 6%), segundos e quartos anos; *Rebelde* e *Bob Esponja* variam entre 5% e 7%, entre as garotas dos quartos e quintos anos; e *Barbie* e *Monster High*, 5% a 7% segundos e terceiros anos; *Os Simpsons* (5% e 3%), quartos e quintos anos; *Violetta*, *Malhação* e *Império* variam entre 5% a 7% do gosto entre os segundos, quartos e quintos anos; *Apenas um show* e *O incrível mundo de Gumbal*, de 3% a 7% nos segundos e quartos anos; e, ainda: *Scooby Doo*, *Tom e Jerry* e *Princesinha Sofia* (3%), com os alunos dos segundos anos; *O incrível Hulk* (4%), terceiros anos; *Geração Brasil*, *Chaves* e *A feia mais bela* (2%), quartos anos; *iCarly*, *Boogie Oogie*, *Programa Sílvia Santos*, *Quintal da Cultura*, *Sam e Cat*, e *Pânico na Band*, todos citados por 3% das garotas.

Frente aos textos televisivos e impressos sugeridos pelos alunos, conforme Tabelas 10 e 10a, foi possível notar pontos em comum entre os gêneros que se apresentam como preferências das crianças. Com base em Luiz e Ferro (2011) e Fernandes (2012), os desenhos animados podem equiparar-se a um livro de narrativa curta, onde geralmente é exibido um conflito bem definido, o qual gira em torno de um grupo, se não de um personagem. Embora os personagens sempre sejam os mesmos, nas animações infantis exibidas em séries, cada episódio independe de outro, com começo, meio e fim, os quais duram geralmente o tempo de 20 a 30 minutos. Tanto no livro infantil como nos desenhos animados, a figura do narrador heterodiegético, que por não fazer parte da história, procura mostrar tudo o que acontece ao leitor, é quase sempre ausente na narrativa. Este, quando

presente, fascina a quem assiste ou lê seus relatos, entretanto, no caso dos desenhos elaborados para a televisão, as falas do narrador são menores ou quase inexistentes. Com raras digressões, eles garantem adesão do leitor pelo dinamismo do enredo. É constante a presença de humor, em meio a situações inusitadas, pelas quais passa o personagem, não somente nos desenhos animados, mas também em outros gêneros de conteúdo televisivo, como as novelas, séries, entre outros, assim como a relação dialógica estabelecida entre o texto verbal e o iconográfico. As novelas se encaixam dentro do que Nagamini (2004, p. 193) chama de “programas de longa duração”, pois, ao contrário dos desenhos, um capítulo é totalmente dependente do outro e, por mais que cada episódio dure cerca de 40 minutos, demoram-se meses para que a história seja contada. Apesar de sempre existir um personagem principal, diferentemente do desenho, a novela apresenta vários núcleos com os mais diversos tipos de personagens envolvidos em tramas distintas, os quais, ao longo da narrativa, estabelecem conexões entre si. São características comuns aos livros em série escolhidos pelas crianças, pois, conforme já mencionado por Bamberger (2004), anteriormente, instigam o leitor a sempre querer saber o que acontece mais adiante; contudo, nem toda série é totalmente dependente do volume anterior, como é o caso dos livros *Diário de um banana* e *Diário de uma garota nada popular*, visto que, em cada volume narrado pelos próprios protagonistas, estes se referem a acontecimentos que ocorreram em um determinado período de tempo. A ideia aqui é que, em cada volume, o leitor encontre novos conflitos vividos pelos personagens principais e compre todos os livros da série.

Tabela 14a – Quanto aos programas de mais interesse pelo sexo masculino.

Respostas	Masculino									
	Ano escolar									
	2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Hora de aventura	12	9	12	6	32	12	7	9	63	10
Apenas um <i>show</i>	10	8	6	3	24	9	6	8	46	7
Os Simpsons	7	5	7	4	21	8	7	9	42	6
Bob Esponja	3	2	10	5	12	5	2	3	27	4
O incrível mundo de Gumball	4	3	0	0	14	5	6	8	24	4
Ben 10	12	9	5	3	4	2	0	0	21	3
Chiquititas	3	2	11	6	5	2	1	1	20	3
As tartarugas ninjas	2	2	7	4	7	3	0	0	16	2
Tom e Jerry	9	7	5	3	2	1	0	0	16	2
Pokémon	0	0	6	3	8	3	2	3	15	2
The walking dead	2	2	7	4	2	1	1	1	12	2
Chaves	3	2	6	3	2	1	0	0	11	2
Scooby Doo	1	1	7	4	3	1	0	0	11	2

O incrível Hulk	0	0	10	5	0	0	0	0	10	2
Como treinar o seu dragão	0	0	3	2	6	2	0	0	9	1
Mad TV	0	0	0	0	8	3	1	1	9	1
Naruto	1	1	1	1	6	2	1	1	9	1
Pica Pau	7	5	1	1	1	0	0	0	9	1
Futurama	0	0	1	1	7	3	0	0	8	1
Rebelde	0	0	3	2	3	1	2	3	8	1
Castelo Rá-Tim-Bum	4	3	1	1	3	1	0	0	7	1
Dragon ball	3	2	0	0	4	2	0	0	7	1
Geração Brasil	1	1	3	2	0	0	3	4	7	1
Império	1	1	4	2	0	0	2	3	7	1
Pânico na Band	1	1	2	1	1	0	3	4	9	1
Outros	42	33	70	37	85	33	35	44	232	35
Total	128	100	188	100	260	100	79	100	655	100

Fonte: Ribeiro, 2015.

Em relação ao que os meninos mais assistem pela televisão, comparecem: *Hora de aventura* (10%), *Apenas um show* (7%), *Os Simpsons* (6%), *Bob Esponja* e *O incrível mundo de Gumball* (4%), *Ben 10* e *Chiquititas* (3%), *As tartarugas ninjas*, *Tom e Jerry*, *Pokémon*, *The walking dead*, e *Chaves* (2%). Quanto às variações entre os anos escolares, verificamos: *Hora de aventura* é citado pelos garotos com mais relevância nos terceiros, quartos e quintos anos (com 9%, 12% e 9%); nos mesmos anos ainda, *Apenas um show* (8%, 9% e 7%); *Os Simpsons* (5%, 8% e 9%); *Bob Esponja*, nos terceiros e quartos anos, com 5%; *O incrível mundo de Gumball* (5% e 8%), quartos e quintos anos; *Ben 10* (9%), segundos anos; *Chiquititas* (6%), terceiros anos; *As tartarugas ninjas* (4% e 3%), nos quartos e terceiros anos; *Tom e Jerry* (7%), terceiros anos; *Pokémon*, nos terceiros, quartos e quintos anos, com 3%; *The walking dead* (4%), terceiros anos, e *Chaves* (2% e 3%), segundos e terceiros anos. São também mencionados: *Pica Pau* (5%), *Castelo Rá-Tim-Bum* (3%) e *Dragon ball* (2%), segundos anos; *Scooby Doo* (4%), *O incrível Hulk* (5%), *Como treinar o seu dragão* (2%) e *Rebelde* (2%), terceiros anos; *Mad TV* (3%), *Naruto* (2%), e *Futurama* (3%), quartos anos; *Geração Brasil* (4%), *Império* (3%) e *Pânico na Band* (4%), quintos anos.

É possível perceber novamente, em face da investigação do gosto leitor, como é constante a preferência dos meninos pelas histórias de aventuras em relação às meninas, as quais demonstraram preferir narrativas que se passam no ambiente escolar e envolvem romance e fantasia. Com base em Fernandes (2012), a hipótese é de que os garotos aderem com frequência a esse gênero narrativo, por conta dos personagens que, geralmente, são corajosos e destemidos, enfrentam perigos, encaram desafios e combatem inimigos. “A forma como as crianças

percebem os relatos dos desenhos pode estar se referindo ao modo como constroem a sua identidade” (FERNANDES, 2012, p.136), talvez o desejo de também ser corajoso e enfrentar algo que o aflige ou, ainda, de vivenciar aventuras e se transportar para um mundo mágico onde tudo é possível, enfim, fugindo do real.

Diante do exposto, com base no perfil traçado, pudemos observar como a leitura dos programas televisivos está mais presente no cotidiano das crianças do que a leitura do texto impresso. Todavia, interessa-nos também analisar tais textos, tanto as preferências impressas como as televisivas. Nessa perspectiva, sentimos a necessidade de delimitar um *corpus* de análise diante dessas preferências infantis. E sobre isso, elucidaremos a escolha, a seguir.

3.4 Seleção do corpus

Revisitando as Tabelas 10 e 10a, referentes às narrativas impressas, e as Tabelas 14 e 14a, sobre as narrativas televisivas, percebemos que, embora haja menção tanto dos meninos como das meninas a muitos livros e programas infantis, quando olhamos para a quantidade de crianças que responderam, o número é pequeno. Nesse sentido, resolvemos selecionar os textos que realmente circulam entre os alunos.

Tabela 15 – Narrativas impressas e televisivas de maior relevância.

Respostas	Livro				Desenho				Total	
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Diário de um banana	103	18	104	22					207	20
Diário de uma garota nada popular	34	6	0	0					34	3
Cinderela	17	3	0	0					17	2
Outros	432	74	369	78					801	76
Total	586	100	473	100					1059	100
Hora de aventura					38	4	63	10	101	7
Apenas um <i>show</i>					19	2	46	7	65	4
Os Simpsons					36	4	42	6	78	5
Bob Esponja					34	4	27	4	61	4
Barbie					32	4	0	0	32	2
Outros					692	81	477	73	1169	78
Total					851	100	655	100	1506	100

Fonte: Ribeiro, 2016

São resultados muito diferentes da pesquisa feita por Souza, em 1991, porque, naquela ocasião, ela também teve respostas distintas entre meninos e meninas, mas houve um certo equilíbrio. A tabela acima evidencia considerações que já fizemos anteriormente:

1. Meninos leem menos que as meninas,
2. Meninos passam mais tempo em frente à televisão do que as meninas;
3. Garotas preferem histórias que envolvam meninas e um certo romance, como é o caso de *Cinderela*, *Barbie* e *Diário de uma garota nada popular*.

Contudo, cabe ressaltar que, embora o gosto das garotas por esse estilo textual prevaleça, elas também podem se interessar por histórias que envolvam ação e aventura. Essa incidência só é menor, quando comparada ao gosto leitor dos garotos.

Ao elaborar essa nova tabela com o *corpus* de análise que comporá o Capítulo 4, nós nos deparamos com novidades, como, por exemplo, a presença de uma narrativa cujo anti-herói, Homer Simpson, é o preferido entre os meninos, e a presença do gênero diário, entre as preferências tanto dos alunos quanto das alunas.

Nesse sentido, pressupomos que tais preferências estejam atreladas à rapidez e liberdade de leitura, que o livro em forma de diário pode oferecer ao leitor. De fato, o livro desse gênero literário é dividido em dias e meses, exibindo um viés geralmente intimista, porque sempre há um protagonista expondo seu dia a dia, experiências, expectativas e frustrações. Tais aspectos sobre o diário serão aprofundados no próximo capítulo, quando das análises de todas as narrativas impressas e televisivas.

Importante ressaltar que, malgrado as crianças tenham manifestado interesse pelas novelas, como *Malhação*, transmitida pela Rede Globo, e *Chiquititas*, veiculada pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), entre outras, frente à proposta de se analisar a estrutura da narrativa e de essas novelas terem por característica um enredo mais extenso, elas não serão analisadas nesta pesquisa, pois não é possível perceber, em um único episódio, as características narrativas do gênero em questão. Diante do exposto, acreditamos justificar nossas escolhas e passamos, no capítulo seguinte, às análises de tais textos.

4 Rosas brancas e vermelhas: Análises das narrativas impressas e televisivas

UMA GRANDE ROSEIRA CRESCIA junto à entrada do jardim; suas flores eram brancas, mas três jardineiros estavam à sua volta, pintando-as de vermelho. Alice achou aquilo curiosíssimo e se aproximou para observá-los; [...] "Poderiam me dizer", perguntou Alice, um pouco tímida, "por que estão pintando essas rosas?"

O Cinco e o Sete nada responderam, mas olharam para o Dois.

Este começou, falando baixo: "Ora, o fato, Senhorita, é que aqui devia ter sido plantada uma roseira de rosas vermelhas, e plantamos uma de rosas brancas por engano; se a Rainha descobrir, todos nós teremos nossas cabeças cortadas. Assim, Senhorita, estamos nos virando como podemos, antes que ela chegue, para..."

Nesse momento, o Cinco, que estivera olhando aflito pelo jardim, exclamou: "A Rainha! A Rainha!" e imediatamente os três jardineiros se jogaram de bruços no chão. Ouvia-se o som de muitos passos, e Alice olhou em volta, ansiosa por ver a Rainha. (CARROLL, 2013, p.63-64)

Após o extenso caminho percorrido até aqui, muitas discussões foram primordiais para a escolha do método adequado de coleta de dados e análise: os momentos de leituras individuais, orientações, tabulações das respostas coletadas por meio do questionário, e seleção do *corpus* de análise, através das tabelas, como mostramos no capítulo anterior. Seguimos, agora, para o momento das investigações do conteúdo das oito narrativas mais mencionadas pelos alunos, conforme as Tabelas 10, 10a, 14, e 14a, sendo três citadas como livros infantis e cinco narrativas veiculadas pelos canais televisivos.

Gostaríamos novamente de trazer a Tabela que expõe esse *corpus* e evidenciar alguns aspectos no conjunto dos dados levantados, para, a seguir, prosseguirmos com as análises.

Tabela 16: Narrativas impressas e televisivas de maior relevância.

Respostas	Livro				Desenho				Total	
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Nº	%
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Diário de um banana	103	18	104	22					207	20
Diário de uma garota nada popular	34	6	0	0					34	3
Cinderela	17	3	0	0					17	2
Outros	432	74	369	78					801	76
Total	586	100	473	100					1059	100
Hora de aventura					38	4	63	10	101	7
Apenas um <i>show</i>					19	2	46	7	65	4
Os Simpsons					36	4	42	6	78	5
Bob Esponja					34	4	27	4	61	4
Barbie					32	4	0	0	32	2
Outros					692	81	477	73	1169	78
Total					851	100	655	100	1506	100

Fonte: Ribeiro, 2016.

De acordo com os dados da tabela, os alunos dos segundos anos têm por preferência as narrativas curtas, de estrutura mais linear, mencionando um conto de fada – *Cinderela*, dos irmãos Grimm. Tal preferência é manifestada pelo sexo feminino, visto que os garotos dessa faixa etária apontaram serem os gibis seus favoritos.

Conforme os alunos ficam mais fluentes na leitura, no quarto ano (22%), as crianças passam a tomar gosto por narrativas que apresentam mais páginas, como é o caso dos livros *Diário de uma Banana* e *Diário de uma garota nada popular*. Tais histórias lhe permitem ter a sensação de estar lendo mais, contudo, há de se notar o tamanho da fonte utilizada no texto e as constantes ilustrações que ocupam grande parte da narrativa. Além disso, os livros de gênero diário favorecem uma leitura mais rápida, porque a linguagem utilizada para compor o texto não segue padrões formais de escrita, pois o texto por vezes é transmitido de forma espontânea, ou seja, de maneira mais informal, como se o escritor/narrador estivesse falando, coloquialmente.

Já os desenhos animados, de maior preferência de leitura, principalmente em relação aos meninos, seduzem por serem rápidos. Isso se deve, como menciona Souza (1991), à imagem em ação, aos constantes movimentos perseguidos por quem assiste aos acontecimentos, além dos diálogos e das expressões dos personagens, que são facilmente visualizados.

Diante do exposto, cabe-nos apontar que, dentre as narrativas televisivas escolhidas, com exceção de *Os Simpsons* e *Barbie*, todos os desenhos são assistidos pelas crianças através de canais fechados. Assim, a repetição dos desenhos em vários momentos do dia permite às crianças que estudam de manhã ou à tarde ter o acesso a tais narrativas. Ressaltamos também que *Os Simpsons*, além de poder ser assistido no canal por assinatura, é veiculado em rede aberta, em dois horários distintos, um logo após o almoço e outro à noite. Já *Barbie* é veiculada na TV aberta e também na página oficial, *on-line*, da personagem.

Nesse sentido, as análises apresentadas a seguir pressupõem, segundo Bardin (2011, p. 44), “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Como nenhum texto é isento de transmissão de valores, além da proposta de analisarmos a estrutura da narrativa do texto, tanto do livro como da televisão, é importante igualmente perceber as mensagens endereçadas às crianças.

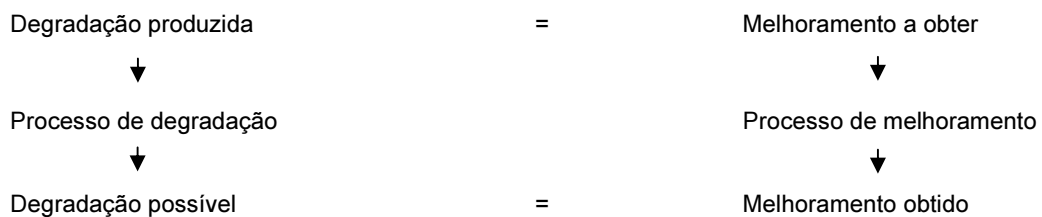
O primeiro passo para a exploração dos textos impressos e televisivos mencionados pelos alunos foi o de isolar as narrativas, conforme suas respectivas categorias – o livro infantil e a televisão. As fases seguintes fizeram com que as lêssemos individualmente e as descrevêssemos, examinando o enredo e as mensagens implícitas e explícitas; chegamos, assim, ao momento final, o de compará-las, buscando perceber semelhanças e diferenças entre os dois suportes de leitura.

Às categorias de análise, descritas em nossa proposta, damos o nome de análise estrutural, a qual, a partir de Bardin (2011, p. 267), é compreendida como aquela que se debruça sobre os diversos arranjos dos diferentes itens de um texto, a fim de ir além da constante de signos e significações, procurando compreender significativamente como se dá a construção de suas relações. Dessa maneira, foram selecionados dois aportes teóricos que podem alavancar essa discussão, expostos a seguir.

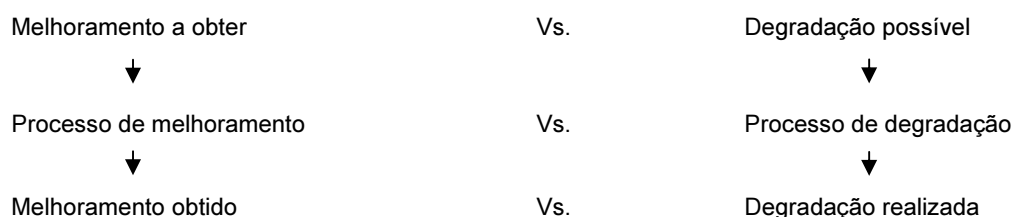
A teoria de Claude Bremond (2011), também empregada por Souza (1991) em análises de livros infantis e desenhos animados, será utilizada para compreendermos como os textos narrativos são estruturados, visto que o autor nos apresenta um modelo de narratividade, onde é possível observar as funções e ações de cada personagem, dentro da trama, assim como as mensagens e valores que

permeiam o texto. Segundo o autor, dentro de um ciclo narrativo, ocorre uma sucessão de acontecimentos que implicam um interesse humano. Assim, o personagem de uma determinada trama, antes de alcançar ou não o que deseja, passará por um ciclo contínuo, que Bremond (2011, p. 118) classifica como “fases de melhoramentos e degradações”. Essa sucessão de ocorrências pode se desdobrar em várias possibilidades, conforme a vontade do narrador, faz com que a narrativa não seja simplesmente uma descrição de fatos.

Toda narrativa se inicia com uma situação de melhoramento ou degradação possível, podendo se encerrar como no início ou continuar, tendo como consequência, um processo oposto. Por isso, como pode ser observado a seguir, após um melhoramento, sempre existirá um possível processo de degradação e vice-versa, ao que o autor se refere como “junções sucessivas” (2011, p. 119).

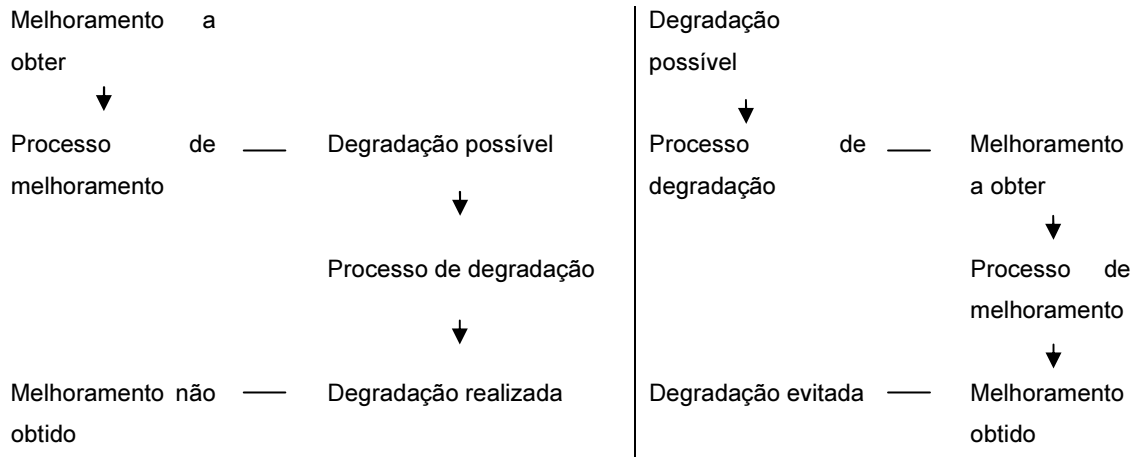


Bremond (2011) chama de degradação os momentos de desequilíbrio na narrativa, ou seja, quando existem problemas, conflitos que o personagem deve superar, para que haja a melhoria e ele alcance o objetivo esperado. É oportuno, no entanto, mencionar que o que é uma melhoria para um determinado personagem pode ser degradação para outro, porque protagonista e antagonista, geralmente, têm interesses opostos diante de seus desejos. A essa oposição de desejos Bremond (2011, p. 120) classifica como “emparelhamento”, conforme visualizado a seguir:



Já quando um procedimento de melhoramento ou degradação esperado não

ocorre, promovendo, portanto, um processo inverso em relação à situação iniciada, tem-se o que Bremond denomina “enclave”. Abaixo, pode ser observado tal esquema (BREMOND, 2011, p. 120):



Um segundo aporte teórico pesquisado, para auxiliar na compreensão de como são pensados e construídos os personagens, foi o de Maria Alice Faria (1999, p. 28), pois ela traça um importante caminho para refletirmos sobre a influência da narrativa na formação leitora do aluno, a partir da relação que este estabelece com um personagem específico. A autora evidencia que, em meio aos elementos que compõem a narrativa, os “[...] personagens representam o mais importante fator na socialização da criança e do jovem e na transmissão social de valores, fundamentais para a sua formação.”

A relação entre o leitor e o personagem é talvez o principal motivo para que a criança e o adolescente indique uma ou outra narrativa como aquela de sua preferência. Ao ler ou assistir um texto, o leitor imediatamente se identifica com o personagem, assim, a função do personagem é múltipla, podendo atuar como mediador na comunicação entre os leitores e destes entre si, operar na projeção do imaginário criador, além de propor modelos de condutas ou valores a serem seguidos pelos leitores.

Em uma obra, ao escolher um personagem ou um conjunto deles com o qual se identifica, a criança mentalmente forma uma imagem na qual projeta idealizações que são carregadas de sentidos. Esta não assimila todas as implicações da figura que provavelmente foi criada pelo adulto, revelando as diferentes representações que faz de uma obra e do modo como ela é apresentada a partir de suas diferenças,

sejam elas sociais, sejam de gênero, idade, nível escolar, entre outros fatores. Quando, em um determinado grupo de sujeitos, as escolhas narrativas são coincidentes, Faria (1999) indica que os valores e normas transmitidas pelas histórias são confirmadas, uma vez que os sujeitos possuem uma formação mais ou menos homogênea. Isso é algo que é possível afirmar, tendo como referência as Tabelas 10 e 10a, 14 e 14a, do Capítulo 3, as quais versam sobre as escolhas narrativas do livro infantil e programas televisivos citados pelas crianças.

É importante, todavia, ressaltar que tais personagens carregam consigo modelos de condutas, concepções morais, éticas e, às vezes, religiosas, além de valores orientados pelo adulto, autor da história. Lauwe e Bellan (apud FARIA, 1999, p.29) salientam que “[...] algumas vezes as personagens se tornam para as crianças [e adolescentes] modelos ideais e modelos de conduta. As representações propostas pelos adultos provocam um questionamento da imagem de si mesmos e uma reestruturação da personalidade.” Vê-se que, sendo os personagens produzidos de um ponto de vista adulto, este acaba por neles projetar assuntos de seu interesse, enquanto ser social, representante da categoria adulta, levando o jovem leitor a uma visualização de sua imagem futura, por vezes caracterizada de forma maniqueísta, como o “bom adulto” ou “mau adulto”.

Nesse sentido, assinalamos a necessidade de, a partir da estruturação proposta por Bremond (2011), fazermos uma análise também dos personagens, sendo possível verificar, dentre as escolhas dos alunos, normas e valores introjetados, o que também coopera para uma formação enquanto sujeito do mundo.

Foster (apud FARIA, 1999, p. 31) enfatiza que os personagens seduzem o leitor, pois sua vida lhes é revelada, transmitindo desse modo a “ilusão de perspicácia e poder”, algo que não acontece no convívio real, portanto, não gera a sensação de controle, porque não conhecemos tudo do outro. Talvez seja este o motivo de as novelas terem aparecido com tanta intensidade, nas falas dos alunos, pois ali “tudo se vê”.

Na construção dos personagens, o autor (aquele que cria) dispõe de diferentes técnicas, como a apresentação das características físicas e psicológicas, complementando com a apresentação de ambientes, ou seja, espaços em que se passa a narrativa e o tempo da história. Com isso, o personagem se revela por meio de suas falas e ações. Tal diálogo pode ocorrer, segundo Faria (1999), através de um “discurso exterior”, no qual este se esclarece reciprocamente; e “discurso

interior”, que se elucida para si mesmo e para o leitor de forma reflexiva, por meio de monólogos interiores. Nesse sentido, tais apresentações dos intérpretes de uma história podem ir além do sentido primário, mostrando, por exemplo, o estado de espírito em que o personagem se encontra.

Faria (1999), baseando-se nos autores franceses Lauwe e Bellan, que dissertam a respeito das estratégias de identificação leitor/personagem, traça quatro tipologias que servirão para a classificação dos personagens e para as escolhas dos alunos, em nossa pesquisa.

Quadro 1 - Quadro-síntese das tipologias dos personagens.

Tipologia	Heróis positivos		Heróis infelizes	Heróis aventureiros e/ou engraçados	
	Positivo ativo	Positivo bom		Aventureiro	Engraçado
Quem é?	- Aquele em que os alunos projetam seus sonhos de grandeza	- Destaca-se pelas qualidades morais	- É o herói passivo	- Bem estereotipado - Geralmente é o adolescente que vive aventuras excepcionais	- Cômico por excelência
Características	- Coragem - Poder de ação - Determinação - Espírito de iniciativa - Força de vontade - Capacidade de liderança - Equilibrado - Inteligente	- Generosidade - Bondade - Compreensão do próximo - Amor aos animais	- Desperta o sentimento humanitário no leitor - Herói feio - Discriminado - Possui defeito físico - Pobre - Solitário - Sem amor - Marginalizado	- Corajoso - Inteligente - Esclarece os mistérios da história - Ajuda ou mesmo sobrepuja os adultos	- Divertido - Alegre - Leva a vida com otimismo - Indiferente a críticas ou caçoadas
Contrapartida	- Sempre a favor do bem - Ajuda ao próximo	- Ativo apenas no sentido de pôr suas qualidades morais a serviço do bem e do próximo	- Em vez de dar algo em troca, recebe ajuda humanitária de outros personagens	- É o mais estereotipado, ao se comparar com o herói engraçado	- Estereotipado - Em alguns casos, apresenta características de anti-herói
Ações	- Essencialmente sérias	- Espiritual - Suave	- Passivo	- Gratuitas e ligadas ao jogo	- Humor - Podem possuir comportamentos nada ortodoxos

Fonte: Ribeiro, 2016 a partir de Faria (1999, p. 39-40).

Segundo Faria (1999), os heróis positivos se dividem em dois subtipos, o

ativo e o bom. Eles possuem características comportamentais um pouco diferentes, no entanto, também há pontos em comum que os aproximam: por exemplo, a questão moral do herói positivo ativo, que, como pode ser observado, também se encontra sempre a favor do bem, da ajuda ao próximo, identificando-se como herói positivo bom, por suas qualidades morais. O herói positivo bom revela sua inteligência e coragem como o herói positivo ativo, entretanto, somente para pôr em prática questões de cunho morais, como ajudar o outro, desde que isso não envolva força muscular ou agitação.

Totalmente contrários ao grupo anterior, ainda segundo a autora (1999), os heróis infelizes são passíveis; muito tradicionais na literatura infantil, antes de se modernizarem, eram geralmente caracterizados como a criança órfã, privada de um cuidado adulto e que sofre de adversidades.

Encaixando-se em uma categoria mais próxima aos “heróis de papel” (FARIA, 1999, p. 40), encontram-se os heróis aventureiros e/ou engraçados. Em comparação aos outros personagens, são os mais estereotipados e superficiais, enquanto seres humanos. Parafraseando a autora (1999), os heróis aventureiros são encontrados em narrativas de aventura e policiais, geralmente são adolescentes que se sobressaem em relação aos adultos. Os heróis engraçados possuem, em alguns casos, uma classificação pouco reconhecida pelos leitores, a de anti-herói. Ao contrário do que se espera do herói da história, este possui ações contraditórias, desvelando um lado por vezes não afável do personagem.

Tendo em vista os aportes teóricos apresentados para as análises, trazemos os seguintes tópicos a serem observados, com base na trama estrutural da narrativa:

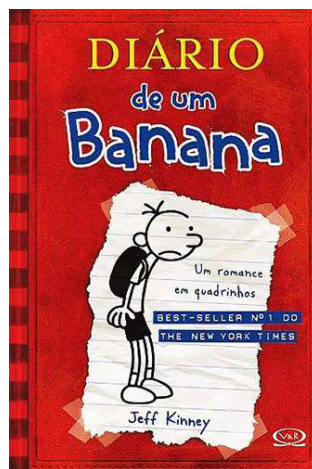
- I. Estrutura (situação inicial, processos narrativos e desfecho);
- II. Personagens;
- III. Mensagem.

Ao analisar a trama de cada uma das narrativas, o *corpus* desta pesquisa, juntamente com as mensagens implícitas e explícitas, será possível já inferirmos sobre o perfil de criança, com base na leitura dessas obras.

4.1 Rosas brancas: narrativas impressas

Seguindo o modelo de análise estabelecido, discutimos a seguir as narrativas por ordem de preferência em relação às escolhas dos alunos, iniciando pelas histórias impressas: *Diário de um banana*, *Diário de uma garota nada popular* e *Cinderela*. É importante ressaltar que a edição dos livros analisados são as mesmas a que as crianças tiveram acesso.

Figura 1 - Diário de um banana.



Fonte: Kinney, 2008.

Diário de um banana é um livro em forma de diário. Conta com 217 páginas, com ilustrações que remetem às histórias em quadrinhos, pois muitas vezes são apresentadas em tirinhas e com balões. Jeff Kinney, o autor, anuncia na capa do livro: “Um romance em quadrinhos”. A contracapa remete a partes do livro – como se um caderno escolar tivesse sido rasgado e pregado com fita adesiva, no final do livro. O primeiro enxerto diz: “Um dia vou ser famoso, mas por enquanto estou preso no ensino fundamental com uma cambada de débeis.” E há um desenho autoexplicativo, em que Greg (protagonista da história) está sentado na carteira de uma sala de aula, no meio de outros meninos, e uma legenda autoexplicativa os aponta como débeis. A função do paratexto, chamar o leitor para aquisição e leitura do livro, vem a seguir, em letras amarelas: “Não é fácil ser criança. E ninguém sabe disso melhor do que Greg Heffley, que se vê mergulhado no ensino fundamental...” O texto na quarta capa aproxima o leitor do protagonista, pois evidencia aquilo que as crianças do Ensino Fundamental provavelmente acham da escola: além de ser

chata, a escola é um lugar de débeis. No entanto, há também o desejo do protagonista de ser visto, de ser famoso – desejo este também das crianças, que, na idade da pré-adolescência, passam por um momento de egocentrismo crítico e querem chamar a atenção e se destacarem.

O livro *Diário de um banana* é a história de um garoto “[...] que no seu dia-a-dia tem que lidar com os seus irmãos Rodrick e Manny, os seus pais Frank e Susan e a escola. E, além disso, tem o desejo de se tornar famoso e popular.”(*wikipedia.com*). Ainda no *site* do *wikipedia*, descobrimos que o autor desse *best-seller* americano começou a escrever a trajetória de Greg em esboços, os quais resultaram em 1300 páginas, que inicialmente foram colocadas *on-line* no *site funbrain.com*, em 2004, e só um ano depois a editora New York Times resolveu publicar o livro *Diário de um banana*. Conforme *blog* oficial²⁷ dedicado ao personagem, a coleção conta atualmente com 10 livros e foi objeto de adaptação para o cinema por duas vezes. Algo curioso é que um desses livros, *Diário de um banana: o livro do filme*, é destinado a contar sobre o processo de produção da narrativa para as telas cinematográficas; e o outro, *Diário de um banana: faça você mesmo*, é voltado para que a criança seja estimulada a também relatar, no livro diário, fatos de sua vida cotidiana.

A narrativa é dividida por meses e dias da semana. Inicia-se em setembro, mês em que as crianças norte-americanas começam o ano letivo, e finaliza no começo de junho, retratando quase um ano da vida agitada de Greg. O texto começa com um processo de degradação para o protagonista Greg, o qual ganha de sua mãe um diário, sendo que o que apenas desejava era um caderno em que pudesse anotar suas memórias, sem a palavra “diário” estar escrita na página. Essa ação resulta, porém, em um melhoramento para o personagem, que passa a escrever ali os acontecimentos que se dão no seu dia a dia.

Uma outra degradação possível começa a ocorrer quando Greg está para ingressar no Ensino Fundamental II; por ser uma nova fase em sua vida, ele se encontra bem apreensivo, algo que se agrava quando Rodrick, seu irmão mais velho, o acorda durante a madrugada, dizendo-lhe que este está atrasado para o seu primeiro dia de aula. O processo de degradação acontece quando Greg se veste e desce as escadas correndo e faz um grande barulho, para preparar o café da

²⁷ Disponível em: <http://www.diariodeumbanana.com.br/>. Acesso em: 17 maio 2016.

manhã, acabando por acordar seus pais às três da manhã, quando descobre que tudo não passava de uma grande brincadeira do irmão. Entretanto, a degradação é evitada, pois o protagonista não vai para escola naquele horário.

Na escola, o personagem reencontra alguns amigos e uma nova degradação se abre como possível, quando, no pátio existe, um pedaço de queijo velho e fedido que ninguém sabe dizer ao certo quanto tempo está lá. Todos se incomodam com o queijo e evitam ter que pensar em tocá-lo, limpar o local ou até mesmo comê-lo. O melhoramento a ser obtido é o de não tocar o queijo, ou evitar que a pessoa que o tocou passe para si o que os alunos da escola chamam de “toque do queijo”, sendo cruzar os dedos a única forma de impedir que alguém lhe passe o “toque do queijo”, Greg passa todo um ano com os dedos cruzados, até que um aluno, o que contraiu o “toque do queijo”, muda de escola, de maneira que a degradação é evitada.

Durante toda a história, Greg experimenta vários melhoramentos, os quais acabam por se transformar em degradações, como, por exemplo: (1) tomar cuidado com o lugar em que se senta, para não correr o risco de se sentar entre outras crianças tidas por Greg como “débeis”; optar por se sentar entre as meninas, por estar interessado nelas e acabar sendo feito de “bobo”; (2) tentar atrair a atenção das garotas e ser sempre sendo ignorado por elas; (3) levar o CD de *heavy metal* de Rodrick escondido dos pais, para escutar na escola, já que o conteúdo musical não é permitido para crianças; além de não conseguir escutar, pois Rowley (seu melhor amigo) levou um aparelho de CD *player* sem pilha, ainda ser pego por uma professora, que lhe deu uma grande “bronca”. Em casa, repetindo a atitude, é repreendido pelo pai, visto que põe o som no último volume e se esquece de colocar os fones de ouvido. Resultado: como castigo, fica sem jogar *videogame* por duas semanas; (4) concorrer ao grêmio estudantil para se aproximar das meninas e conseguir popularidade, mas perde, pois, ao invés de pregar cartazes na parede sobre o que faria, se fosse eleito, colou dizeres ofensivos sobre outro candidato. Assim, foi obrigado, quando descoberto, a remover os escritos; (5) montar uma casa mal-assombrada no porão da casa de Rowley e abrir para visitaçãõ paga, para as crianças do bairro. Ação sem sucesso, pois não avisaram o pai de Rowley e uma criança ficou extremamente assustada com os gritos no porão, emitidos pelos personagens se fazendo de fantasmas, resultando em castigo de Rowley e de Greg, que foi impedido de visitar o amigo; (6) no Natal, como de costume, os irmãos fazem uma lista com pedidos de presentes, mesmo Manny (irmão de Greg), que ainda não

sabe escrever, circulando o que deseja em um catálogo de presentes. Nesse momento, Greg pede apenas um jogo que queria há algum tempo, no entanto, ganhou por engano um suéter vermelho, o qual deveria ter sido entregue para as doações da igreja, mas, por conta dos embrulhos serem iguais, os presentes foram trocados pela mãe. Chateado, vai à casa de seu melhor amigo, esperando ganhar algo interessante que o faça esquecer o acontecimento anterior. Ao chegar à casa de Rowley, recebe um triciclo, desejo que teve no terceiro ano escolar, brinquedo um pouco pequeno para sua atual estatura; (7) em uma quarta-feira, quando o personagem retorna das férias de Natal, descobre que há uma vaga para o novo cartunista do jornal escolar. Tal vaga será preenchida através de um concurso. Greg resolve participar, pois estaria ali a possibilidade do protagonista em ter um de seus melhoramentos atingidos – ser popular/famoso. O melhoramento é obtido, quando Greg ganha o concurso, mas ele não previa que um professor iria utilizar suas ilustrações para orientar estudos e tarefas. Por isso, o protagonista é rejeitado pelos alunos, que o julgam “queridinho do professor”.

Antes de analisarmos os personagens e as relações entre eles, julgamos importante relatar uma ação-chave da trama – aquela em que Greg e seu melhor amigo, Rowley, discutem e se afastam. Em um episódio, os dois amigos são escolhidos para serem patrulheiros-mirins, ou seja, cuidar para que os alunos da Educação Infantil atravessem a rua com segurança. Um dia, Rowley não pode ir, pois tem que estudar para a prova; Greg assume a tarefa sozinho, mas usa o casaco do colega e amedronta as crianças com minhocas. Ele é delatado por uma vizinha, contudo, o diretor pune a Rowley. Greg não assume seu erro, para não perder os privilégios dos patrulheiros-mirins – tomar chocolate quente todos os dias. No entanto, Rowley procura o diretor e explica o caso, sendo condecorado como patrulheiro efetivo, por exibir “dignidade sobre falsa suspeita”. Os amigos se afastam, mas, ao final, retomam a amizade, quando Greg e Rowley, ao discutirem no pátio, são surpreendidos por um grupo de adolescentes que obriga Rowley a comer o queijo mofado. Quando os outros alunos da escola começam a questionar os dois sobre o que ocorreu com o queijo, já que estes sabiam sobre a discussão deles no pátio, Greg, para evitar a degradação do amigo, assume que se livrou do queijo. Nesse sentido, Greg demonstra fidelidade ao amigo, por não contar que Rowley havia comido o queijo.

Narrado em primeira pessoa, é o próprio Greg, protagonista do livro, quem

relata as suas histórias, através de um diário. O personagem não é um ideal de herói, é por vezes preguiçoso, como quando tenta ir para o grupo de leitura fácil de sua sala de aula somente para se livrar dos trabalhos escolares, ou quando menciona que aprendeu com o irmão Rodrick a abaixar as expectativas das pessoas, assim não irão esperar muito dele. Além da preguiça, há o fato de querer tirar vantagem, seja usando as pessoas, escolhendo aquilo que é mais fácil, seja ainda projetando a popularidade. A forma dramática com que o personagem narra os conflitos que vive torna a leitura dinâmica e engraçada. Desse modo, segundo a classificação tipológica de Faria (1999), podemos considerar o personagem como herói engraçado, pois, apesar das frustrações pelas quais passa (as típicas de um pré-adolescente), Greg transparece para o leitor ser um personagem cômico.

Rowley, o melhor amigo de Greg, é quem participa com ele de todas as suas aventuras e desventuras. O perfil de Rowley é bastante diferente do de Greg: ele é imaturo e ingênuo, de sorte que, percebendo isso, o protagonista constantemente se aproveita dele para suas armações, como nos dias em que seu pai o impede de jogar *videogame* e ele vai para a casa do amigo apenas para isso. Na grande maioria das vezes, é Rowley quem acaba sendo prejudicado com as confusões de Greg. No entanto, em algumas ocasiões, é beneficiado, como na passagem dos patrulheiros, discutida anteriormente. Contudo, ele é um bom amigo e fiel a Greg.

Com características de anti-herói, como apresenta Faria (1999), é possível perceber que Greg possui em muitos momentos um desvio de conduta. Com medo de ser castigado, por vezes, confunde o que é certo com o que é errado, optando por transferir a responsabilidade de seus erros para outra pessoa. Tais atos são percebidos pelos pais de Rowley, superprotetores e preocupados com as amizades do filho.

Revelando uma relação entre pais e filhos, o autor, através do protagonista, mostra ao leitor situações que são geralmente vivenciadas pelas crianças ou adolescentes. Na trama, o personagem faz parte de uma família tipicamente americana, formada por pais que, por vezes, demonstram desconhecer fatos cotidianos da vida dos filhos.

Susan Heffley é a típica mãe e dona de casa. Sempre procura defender seus filhos, principalmente quando se trata de Manny, o irmão mais novo. No volume analisado, ela tenta de alguma forma participar do cotidiano dos filhos, seja apoiando a banda de *heavy metal* de Rodrick, seja dando conselhos a Greg, que

sempre são entendidos pelo personagem de forma errada. Ela nunca percebe as armadilhas dos filhos, que, às vezes, demonstram ter vergonha dela, como quando mostra cuidado para com eles, como dar um lanche na frente dos amigos, ou ir a passeios da escola como mãe monitora.

Frank Heffley, o pai da família, ao contrário da mãe, dificilmente é visto apoiando Rodrick e Greg, não gosta do estilo musical do filho mais velho e nem de adolescentes. Por não acreditar muito no potencial dos filhos, fica feliz com o mínimo de coisas que fazem, como apenas recolher algo do chão. Constantemente, estimula Greg a fazer coisas que considera de “macho”, como atividades físicas de corrida e levantamento de peso. Desconsidera totalmente os gostos dos filhos, quer pela música de Rodrick, quer pelo *videogame* e quadrinhos de Greg. Também é alheio a qualquer tipo de interesse dos meninos que julgue não ser “apropriado” para o sexo masculino; isso fica claro na passagem em que Greg pede uma casa dos sonhos da Barbie para servir de fortaleza para seus soldados de brinquedo e, antes que o personagem possa explicar, o pai o faz pedir outra coisa.

Tais situações levam o personagem a sentir-se negligenciado pelos pais, que não levam em conta seus gostos e interesses. Em certa situação, Greg chama o pai para explicar como funciona um aparelho de *game* e por que gosta dele, mas o pai o ignora. As crianças estabelecem relações com o protagonista também nesse aspecto, pois, muitas vezes, reclamam da falta de atenção dos pais para com eles.

Rodrick, o irmão mais velho, é mencionado pelo herói como um “descerebrado”, porém, é nele que Greg espelha seu comportamento em relação às outras pessoas. É possível perceber que os atos de seu irmão são repetidos por ele constantemente, e seu principal alvo é Rowley.

Manny, o irmão mais novo, é, na visão de Greg, o “queridinho” dos pais, pois sempre consegue tudo o que quer, como todos os brinquedos que pede no Natal, e nunca leva bronca, mesmo quando faz algo errado, como rabiscar as paredes da casa.

Sendo Greg o irmão do meio, é possível observar nele uma rivalidade em relação a seus irmãos, muito característica das crianças, as quais geralmente não são vistas como as preferidas ou mais admiradas, na visão delas, pelos pais. Além disso, é possível observar o papel do irmão mais velho dentro das relações familiares, aquele em que as crianças projetam seus comportamentos, um padrão ideal a ser seguido.

Entre as motivações que levam Greg a não medir esforços para conseguir ser popular na escola, podemos citar: arrumar a vaga de cartunista no jornal da escola; ficar próximo das meninas; transparecer para os alunos mais velhos certo nível de maturidade; evitar estar próximo das pessoas que ele considera como “débeis” e estranhas; e degradar a imagem de outro aluno, para tentar entrar para o grêmio estudantil da escola. O autor aponta para uma idealização errada sobre o agir na pré-adolescência, assim como a forma com que crianças e jovens buscam fazer parte de um círculo social, por vezes tentando transparecer para outros indivíduos algo que de fato não faz parte de sua personalidade.

A questão da popularidade é bem frequente, no livro, e por conta disso a obra traz alguns estereótipos e situações de *bullying* sofridas pelas crianças nas escolas. Por exemplo, no início da narrativa, quando Greg, ao mencionar que não queria ter um diário e sim um livro de memórias, o autor demonstra, por meio de ilustração, que diários podem ser considerados, na visão do personagem, como “coisas de meninas”, sugerido por meio de um balão com a fala “boiola”, onde um personagem imaginário soca Greg, ao vê-lo escrever no caderno. O protagonista ainda menciona, referindo-se a sua mãe: “[...] se ela pensa que eu vou escrever meus ‘sentimentos’ aqui ou coisa do tipo, ela está louca” (KINNEY, 2008, p.1). Tal passagem revela que falar em sentimentos é algo que garotas fazem, mas não os garotos. Tais pensamentos são desencadeados nas crianças geralmente por adultos, os quais constantemente fazem distinções sobre comportamentos a serem seguidos por meninos e meninas.

Quanto às garotas, o texto alerta para como o sexo oposto tem sido percebido e tratado socialmente de forma estereotipada, visto que as meninas são descritas por Greg como aquelas que se interessam por garotos pelas roupas que usam, por serem ricas ou mesmo pelo porte físico, mais precisamente, por terem “[...] uma bunda bonitinha” (KINNEY, 2008, p. 6).

Além de todas essas questões sobre personalidades de meninos e meninas, o autor enfatiza a forma como o aluno, na figura de Greg, concebe a escola: um lugar chato e que não faz sentido algum. É o que sugere Greg, quando destaca que o Ensino Fundamental é “[...] a ideia mais estúpida já inventada” (KINNEY, 2008, p.3).

Entre todos os fatores apresentados, a obra também atrai pela linguagem utilizada, a qual se aproxima das crianças e adolescentes, com expressões de

linguagem, gíria e, por vezes, xingamentos ofensivos – como “boiola”, “débeis”, “meninas são cocôs fedidos”, “imbecil”, “tirar água do joelho”, “se borrou”, “encorpar”, “babacas”, “cai fora” e “quebrar o gelo” –, revelando algumas vezes situações de *bullying* que partem de estereótipos, como os trazidos anteriormente sobre as diferenças relacionadas aos sexos, a ingenuidade, as diferenças de porte físico, ou mesmo as ligadas às idades dos alunos, onde os mais novos, tidos como “pirralhos” são alvos de “chacotas” ou perseguições pelos considerados “valentões” ou “gorilas”, por serem maiores em idade e tamanho.

O livro *Diário de um banana* chama a atenção para além do universo infantil ou juvenil, porque também faz um alerta aos pais, aos professores e à escola, evidenciando situações de conflitos familiares – a falta de interesse dos pais sobre assuntos que são relevantes para os filhos; e escolares – expondo situações de *bullying* constantemente vivenciadas pelos estudantes, além de um desagrado devido a um ambiente de ensino por vezes não significativo quanto a seus conteúdos e usos práticos, no dia a dia dos alunos.

Por fim, a partir das frustrações de Greg, o autor desperta a criança para não ser ambiciosa, não tirar vantagem sobre as pessoas, não enganar, mentir ou trapacear, bem como assumir os próprios erros, ser cautelosa, responsável e fiel aos amigos.

Se, por um lado, *O diário de um banana* foi citado por meninos e meninas, o livro analisado a seguir foi mencionado por uma grande quantidade de garotas.

Figura 2 – *Diário de uma garota nada popular*: histórias de uma vida nem um pouco fabulosa.



Fonte: Russell, 2013.

Também no formato de diário, o livro *Diário de uma garota nada popular*: histórias de uma vida nem um pouco fabulosa, narra, através de 282 páginas, a história de Nikki Maxwell, uma adolescente que ganha uma bolsa de estudos para ingressar em um colégio particular. Esse fato acarreta grandes mudanças em sua vida, reveladas pela autora, Rachel Renée Russell, a partir dos paratextos. A capa da obra traz a ilustração de uma garota escrevendo em um livro, enquanto duas ao fundo cochicham a seu respeito. Essa imagem transmite ao leitor a sensação de um desenho feito pela própria Nikki, em um *post-it*, e colado na parte frontal do que supostamente é o seu diário. A contracapa nos induz a fazer inferências sobre os temas a serem abordados na história, através dos dizeres: “Nova escola. Nova garota malvada. Nova paixão. Novo diário para que Nikki possa contar TUDINHO...” - acompanhados de ilustrações, como um coração flechado com o nome “BRANDON”; uma tirinha que transmite a ideia de ter sido rasgada de um caderno cuja figura é o protagonista escrevendo em seu diário, e Mackenzie (personagem antagonista) a criticando: “MEUS DEUS! Você está escrevendo um DIÁRIO? Nikki, você é RIDÍCULA!” Esse enxerto revela e antecipa a presença de uma rival, na história, assim como seu nome, através de uma flecha indicativa, a aponta como a “garota malvada”. O texto da quarta capa desperta a curiosidade leitora, por trazer a ideia de um diário perdido, com o escrito: “Se encontrá-lo perdido, por favor devolva a MIM em troca de uma RECOMPENSA!” – com uma flecha indicativa que aponta para a palavra: “PROIBIDO BISBILHOTAR!!” Nesse sentido, tais dizeres e ilustrações estimulam a vontade de ler o livro e/ou o diário de Nikki.

Em sua página pessoal, *dorkdiaries.com*, a autora relata que muitas das situações que ocorrem com Nikki se baseiam em eventos vividos por ela, durante o Ensino Médio, e por suas filhas, as quais serviram de inspiração para a personagem (sua filha mais nova possui o mesmo nome da protagonista). Uma informação pertinente é que, na guarda do livro, a escritora revela ser advogada, porém, preferir “[...] escrever livros infanto-juvenis a documentos legais”. A forma bem humorada com que Russel apresenta os personagens que compõem a narrativa e a própria história desse *best-seller* fizeram com que o livro entrasse para o *Guinness book* de 2016, como um dos mais vendidos do último ano. A série possui dez volumes, dos quais dois se dividem em duas partes, totalizando a quantidade de doze livros produzidos. Em um dos volumes, sob o título de *Como escrever um diário nada*

popular, a personagem Nikki oferece dicas sobre como produzir um diário pessoal e, em outro, *Tudo sobre mim!*, a ideia é trazer para o público leitor um livro de perguntas e respostas para ser preenchido, durante o ano letivo. Isso nos faz lembrar de um “caderno de recordações”, muito utilizado no final da década de 1990, em sala de aula. Junto com nossas amigas, revelávamos nossas preferências sobre várias coisas (música, poesia, o que queríamos para o futuro), em um caderno decorado.

O *Diário de uma garota nada popular* se inicia em agosto, quando Nikki é transferida da escola pública para um conceituado colégio de ensino particular, Westchester, e finaliza em outubro, retratando em três meses seu processo de adaptação ao novo ambiente escolar; sua relação com os pais e a irmã mais nova, Brienna; sua paixão por Brandon, o menino mais bonito da escola; e suas novas amizades.

A princípio, devido à mudança para o novo colégio, Nikki se encontra em estado de degradação, pois se vê em um ambiente com meninas bem diferentes das quais está habituada, as quais usam roupas e bolsas de marcas, têm *iPhones* de última geração, são de famílias ricas e possuem muito dinheiro, enquanto ela conseguiu uma bolsa de estudo, por seu pai ter dedetizado o colégio.

Nikki até tenta convencer sua mãe a lhe dar um *iPhone*, já que isso representaria um melhoramento para a personagem, pois ela conseguiria se encaixar nos padrões dos alunos da escola e provavelmente entrar para as “GDPs (Grupo das Garotas Populares)”. Contudo, o melhoramento não ocorre, porque, em vez do aparelho esperado, ela ganha um diário. Em um primeiro momento, a protagonista se nega a anotar ali suas memórias, por ver o material impresso como ultrapassado em vista de outras tecnologias, como, por exemplo, um *blog*. Porém, com o tempo, este se torna seu grande amigo e ela passa a escrever ali acontecimentos do seu cotidiano. Embora tenha aceitado o diário, a personagem ainda se encontra em estado de degradação, porque se considera uma “fracassada” em vista das outras alunas do colégio novo, por não ter roupas de grife compradas em um *shopping* ou o tal aparelho celular desejado.

O processo de degradação se acentua, quando Nikki arranja desafeto com Mackenzie, a menina mais popular da escola, o que promove vários momentos de degradações para a personagem: (1) ter o armário ao lado da menina popular e ser constantemente ignorada por ela e suas amigas também populares, além disso,

ouvi-las ficando de “FFF (Ficam rindo, Fofocando, e Fazendo maquiagem)” (RUSSELL, 2013, p.66); (2) escutá-las falarem mal de meninas que, assim como a protagonista, usam roupas de loja de departamento; (3) ter habilidade com desenho e deixar de se inscrever em um concurso de artes, que vale o prêmio de quinhentos dólares, por ver Mackenzie na fila se “gabando”, ficar assustada e acabar preenchendo um formulário para trabalhar guardando livros na biblioteca, com o objetivo de disfarçar a real intenção; (4) algum tempo depois, seguindo os conselhos da avó de “não ser uma franguinha”, resolver se inscrever no concurso e, por conta disso, acabar sofrendo *bullying* do grupo de Mackenzie, como ser derrubada por elas na hora do almoço com a bandeja de comida e ser caçoada; (5) ficar constrangida quando recebe, por engano, um convite da antagonista para uma festa que deveria ser entregue para uma aluna sentada ao fundo da sala de aula e, por conta do erro, ser chamada de “selvagem”.

No entanto, as degradações produzidas acabam desencadeando um melhoramento para a personagem. Como Nikki passou a ter que trabalhar na biblioteca da escola, ela faz amizade com Chloe e Zoey, passando a não se sentir mais tão solitária e isolada. Outra situação foi a de estabelecer uma aproximação com Brandon – quando foi derrubada no chão, foi ele quem a ajudou a se levantar. Ademais, conseguir com o tempo atrair a atenção, mesmo que brevemente, dos grupos populares do colégio, quando passa a fazer tatuagens falsas com caneta nos alunos, em troca da doação de um livro para a biblioteca. Tal ideia Nikki teve a partir dos desenhos que Brianna, a irmã mais nova, faz na mão para fingir que é um boneco.

É interessante ressaltar que os desenhos na pele tiveram início com Chloe e Zoey querendo fazer uma tatuagem de verdade, para surpreender a coordenadora da biblioteca, a qual levaria seis de suas ajudantes para a Semana Nacional da Biblioteca, em Nova York. Ocorre que os pais das meninas não concordaram e, para que as amigas não ficassem tristes, a protagonista tem a ideia das tatuagens falsas feitas com caneta.

Porém, após algum tempo, um novo processo de degradação surge, quando as amigas de Nikki superlotam sua agenda com as chamadas “tatuagens *fakes*”, fazendo com que ela não tenha mais tempo para nenhuma outra atividade. O final da história com os desenhos acontece, quando Mackenzie convida as duas para sua

festa, deixando Nikki de fora. Degradação realizada, pois novamente a protagonista se vê sozinha.

A história se encaminha para o desfecho, quando Nikki, em um dia de chuva, por estar atrasada para entregar um quadro que inscreveria no concurso de desenho, pega carona no automóvel de trabalho do pai, um “baratomóvel” intitulado “Maxwell Exterminadora de Insetos!” Com vergonha de ser vista no carro, a personagem tenta sair rapidamente, mas Mackenzie a vê, e uma nova degradação se inicia, pois, nervosa, Nikki sem perceber derruba seu desenho no chão e o carro com a grande barata gigante passa por cima. Chateada, mais tarde, encontra pichada em seu armário a frase: “Garota inseto”. Esse acontecimento faz com que a menina pense em deixar o colégio, no entanto, quando retorna para retirar seus pertences do armário, acompanhada dos pais que devem assinar os papéis do processo de transferência, um melhoramento acontece: Nikki vence o concurso de artes. Ocorreu que Brandon, percebendo que a protagonista não havia se inscrito para o concurso, se reúne com Chloe e Zoey e tira fotos das melhores tatuagens que ela fez, montando um mural que intitularam de “O corpo do estudante”. Por esse motivo, Nikki decide continuar no colégio.

A trama termina com Nikki e as amigas sendo selecionadas para a visita à Semana Nacional da Biblioteca, em Nova York, e também com Brendon a convidando para ser sua parceira em um trabalho do colégio.

Contado em primeira pessoa, é Nikki quem narra todos os acontecimentos através de seu diário. Com características de herói infeliz, definido por Faria (1999) como o herói pobre, solitário, feio e discriminado, podemos observar na personagem uma constante insatisfação pelo fato de ter-se mudado para um colégio de ensino particular, onde se sente inferior às outras meninas, já que não dispõe de dinheiro para comprar roupas de marca ou um *iPhone*. Além disso, demonstra se sentir feia, fato esse descrito nas diversas passagens do livro. Por exemplo, a protagonista relata que um brinco ou uma roupa em uma garota popular, a “GDP” fica bonito, mas em uma garota como ela parece um “saco de lixo”, ao que o personagem classifica como “[...] fenômeno da ROUPA ESNOBE” (RUSSELL, 2013, p.33): quando mais popular você é, melhor a vestimenta fica! Nikki, por mais talentosa que seja em relação aos desenhos que faz, acaba por se subestimar e se sentir incapaz.

As amigas da personagem, Choe e Zoey, apesar de também serem ricas como as outras meninas do colégio, parecem não ligar para essa questão de

popularidade. Elas adoram livros, trabalham na biblioteca porque gostam, e ficam bem animadas com a possibilidade de irem para o evento sobre bibliotecas, pois lá elas terão a oportunidade de conhecer diversos escritores famosos. A diferença entre as duas é que Chloe é mais sensível e romântica, enquanto Zoey demonstra ser mais inteligente e criativa. Nikki, no início da trama, evidencia não entender esse gosto por livros das amigas, mas, com o decorrer do tempo, também passa a se interessar, através de seu contato constante com os livros.

Um outro personagem relevante na trama é Brandon, possível parceiro amoroso de Nikki, o qual é mostrado como um menino pelo qual todas as garotas se interessam. Suas características vão além da popularidade: ele é inteligente, educado, solidário e o repórter da escola, porque é ele quem escreve no jornal estudantil. Suas ações revelam seu possível interesse pela protagonista, no entanto, ele se mostra contido e tímido.

Mackenzie, a rival da protagonista, é caracterizada no livro como o oposto da personagem principal. É a garota mais rica de toda a escola, e está sempre envolvida com moda, além de frequentemente caçoar de outros alunos que não são como ela, ou seja, engajados em moda e em grifes. No diário, Nikki retrata, através de um desenho, um padrão ideal de beleza muito parecido com o da antagonista - rica, loira, magra, com olhos azuis e que usa roupas de marca. Algo que revela uma preocupação excessiva em relação à própria aparência, muito comum entre crianças e pré-adolescentes, nesse período de constantes mudanças no corpo. Nesse sentido, há uma identificação das meninas respondentes da pesquisa com o personagem principal da história e, conseqüentemente, com o livro.

A história aborda também a relação da personagem com os pais, estes sempre preocupados com o desenvolvimento da filha, na escola. No volume analisado, não possuem um nome, sendo conhecidos apenas como Sr. e Sr^a. Maxwell, fato que novamente remete o texto ao país de origem da autora, visto que os norte-americanos são geralmente reconhecidos pelos sobrenomes. A mãe de Nikki é uma dona de casa que está constantemente alegre e tenta, através do bom humor, estimular a filha; o pai trabalha como dedetizador e, ao contrário da protagonista, tem orgulho da profissão. Ele, percebendo todo o drama vivido pela filha, tenta alegrá-la, colando *post-it* com mensagens motivacionais nas paredes da casa. Nikki, no entanto, raramente reconhece os esforços que os pais fazem para vê-la bem.

Brianna, a irmã caçula, é brincalhona e teimosa, tem um fiel companheiro, um boneco que traz desenhado na mão, a quem deu o nome de “Senhorita Penélope”. A protagonista demonstra não ter muita paciência com suas brincadeiras, sendo essa a típica relação de crianças que geralmente possuem irmãos mais novos.

Todo o drama vivenciado pela protagonista é narrado em seu diário junto a ilustrações que parecem produzidas pela própria Nikki, fato que torna a narrativa divertida, alegre, além de motivar o leitor para entrar no texto, através não só da leitura, mas também das relações que podem ser estabelecidas entre as ações dos personagens e a vida similar de muitos leitores. Diante do exposto, os personagens pré-adolescentes possuem características pessoais que retratam e conquistam o aluno leitor, através de semelhanças que se associam ao seu jeito de agir cotidiano – é o caso das relações familiares e de cunho afetivo com os irmãos.

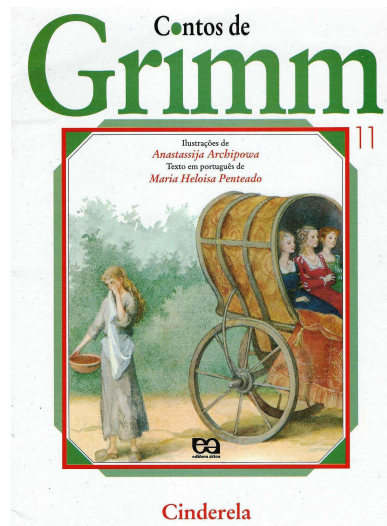
Além da linguagem utilizada, com gírias e expressões coloquiais do falar adolescente, principalmente vinculada ao universo feminino, o livro aborda temas relevantes do grupo etário a que se destina a pesquisa, como a tecnologia e o primeiro amor. Atrai, ainda, por estabelecer conexões com gosto *teen*, a exemplo dos livros citados na narrativa, como os da autora Stephenie Meyer, da série *Crepúsculo*; o personagem *Harry Potter*, de J. K. Rowling; e ídolos famosos, como as da série *Hanna Montana* e Vanessa Hudgens em *Hight School Music*, além das gêmeas Olsen, famosas pelo seriado *Três é demais*, e filmes que envolvem moda e paquera. Diante desse fato, é possível estabelecer relações entre a protagonista, Nikki e suas preferências musicais e literárias, pois ela sempre visualiza e menciona seus cantores preferidos, bem como personagens dos livros que lê, como, por exemplo, quando imagina Nick Jonas e Justin Timberlake como dois personagens élficos. A criança, nesse momento da leitura, conecta as preferências da protagonista com suas próprias, o que traz uma identificação maior com a personagem principal e com os mesmos gostos em relação a si mesma.

A partir das passagens descritas acima, o texto estimula o interesse leitor, ainda que não por meio de textos literários, aponta para a valorização das verdadeiras amizades e estimula o convívio familiar. É possível perceber, também, que a autora projeta em Nikki, de forma humorada, um padrão de beleza adolescente construído pelas crianças e jovens na escola, de forma estereotipada: dificilmente atingido, gera uma série de transtornos emotivos ou mesmo o *bullying*. Por isso, a mensagem deixada no texto, de uma maneira geral, é um “alerta” aos

pais, aos professores e aos próprios alunos quanto a ser “diferente” e cultivar a autoaceitação. Nesse sentido, a questão da popularidade não deve ser referente ao dinheiro, roupas de marca ou celular da moda que a criança possua, mas às qualidades e às habilidades que a constituem enquanto ser humano.

A seguir, um livro cuja protagonista também é mencionada mais por leitores do sexo feminino e que se distancia de Nikki – *Cinderela*, dos irmãos Grimm, foi citada por vários alunos, principalmente por aqueles do primeiro ciclo dos anos iniciais, ou seja, 2º e 3º anos.

Figura 3 – Cinderela.



Fonte: Penteadó, 1999.

Cinderela, nessa versão, recolhida da tradição popular alemã pelos irmãos Wilhelm e Jacob Grimm, faz parte de uma coleção intitulada *Contos de Grimm*, com doze volumes. Com tradução do original feita pela escritora Maria Heloísa Penteadó e ilustrações de Anastassija Archipowa, o livro possui dezesseis páginas. Através de desenhos clássicos, a capa apresenta um quadro com moldura em que revela a protagonista da história e as três personagens rivais. Estas, com trajes finos e sentadas em uma carruagem, e Cinderela com roupas mais singelas, calçando tamancos e limpando as lágrimas com o avental. A contracapa traz fotos e informações sobre a tradutora e a ilustradora da narrativa. Há também uma identificação a respeito da faixa etária à qual se destina a leitura do livro: a partir de três anos leitura compartilhada, e de oito ou nove anos leitura individual. Essa referência é apenas uma sugestão dos editores. Ainda, na quarta capa, há uma

nota para aquele que irá comprar ou utilizar o livro: “[...] considerar o nível de maturidade e o grau de domínio da leitura.”

A história é narrada em um passado imaginário, o qual pode ser percebido através da expressão “Há muito tempo”, sendo, também o início de um grande conflito, a morte da mãe de Cinderela, que desencadeará, conforme a teoria de Bremond (2011), uma série de degradações. Antes de falecer, a mãe da protagonista lhe faz a recomendação de que esta seja sempre uma boa e piedosa menina, dando-lhe por consolo o fato de ela estar sempre a olhando do céu.

A passagem do tempo, até o dia em que o pai se casa novamente, é demarcada pelas estações do ano, conforme podemos perceber no exemplo: “A jovem ia todos os dias visitar o túmulo da mãe, e chorava muito. Veio o inverno, a neve cobriu o túmulo com o seu alvo manto. Chegou a primavera, o sol derreteu a neve, e o viúvo tornou a se casar” (PENTEADO, 1999, p. 1). Esse trecho revela um sofrimento muito grande, por parte da moça, pois tudo está muito frio e ela se encontra sozinha, desolada, até que a primavera chega como renovação; no entanto, o pai não faz um bom casamento, porque se casa com alguém que despreza sua filha – uma degradação para a protagonista.

O processo de degradação se acentua, quando a nova esposa, ao se mudar para a casa da menina, traz consigo duas filhas que, junto à própria madrasta, a maltratam, tirando-lhe seus belos vestidos e fazendo-a trabalhar nos serviços pesados de casa, além de, à noite, dormir no chão, em cima de cinzas. Um melhoramento a obter ocorre quando o pai de Cinderela, ao viajar a trabalho, pede para que a moça e suas enteadas lhe digam o que gostariam de ganhar de presente. A moça, ao contrário de suas meias-irmãs, ao invés de solicitar vestidos ou joias, pede apenas o ramo de uma árvore. O processo de melhoramento começa a acontecer, quando o personagem, ao ganhar o ramo de uma aveleira, planta-a no túmulo da mãe e a rega com suas lágrimas, fazendo com que a árvore cresça e se torne uma linda aveleira, onde passa a ir chorar e rezar todos os dias. Assim, Cinderela estabelece uma amizade com um passarinho branco, o qual sempre a ajuda com o que pede.

O enclave na narrativa se dá quando o rei anuncia uma festa no castelo, onde devem comparecer todas as belas jovens, para que seu filho possa escolher uma como sua futura esposa. Um novo processo de degradação possível começa, quando Cinderela é impedida pela madrasta de ir à festa, ficando em casa a recolher

lentilhas jogadas nas cinzas. Contudo, ocorre um emparelhamento, quando Cinderela segue para o túmulo da mãe e recorre à ajuda da aveleira, anteriormente plantada, de onde o pássaro branco lhe joga um lindo vestido e sapatos, permitindo que ela vá à festa: nesse momento, a degradação é evitada. Inicia-se, então, um processo de melhoramento, porque a protagonista, ao chegar ao baile, chama atenção do príncipe, o qual dança apenas com ela e mais ninguém, ficando claro que sua escolha quanto à futura esposa já está feita. Uma degradação possível seria ser reconhecida pelas meias-irmãs e madrasta, nesse sentido, Cinderela sai às pressas do castelo, antes que a festa acabe.

O convite para o baile real acontece por mais duas vezes, já que o príncipe não consegue descobrir quem é a jovem com quem dançara. Somente na terceira tentativa em desvendar a identidade de Cinderela, o príncipe tem a ideia de passar piche em um degrau por onde ela caminhará, fazendo com que esta deixe colado seu sapato. Abre-se então um melhoramento a obter para o príncipe e para a protagonista – achar a dona dos sapatinhos/ser encontrada pelo príncipe. Como processo de melhoramento, há, por parte do jovem, a busca pela garota e, para ela, se fazer encontrar. Um novo processo de degradação se mostra como possível para a protagonista: quando o príncipe, ao chegar a sua casa, para que o sapato seja experimentado, quem o calça são as filhas da madrasta. Nessa passagem, ambas as irmãs mutilam os pés, para que sirvam no sapato: a primeira corta um dedo e a segunda, um pedaço do calcanhar. Apesar disso, a degradação é evitada, pois duas pombas denunciam a trapaça. O melhoramento final é obtido, quando Cinderela experimenta o sapato e, ao servir, revela ser ela a dona do calçado, de modo que os dois marcam o casamento.

Pelos malfeitos cometidos contra a protagonista, ao chegarem ao casamento e se colocarem no altar ao lado da noiva, as meias-irmãs são cegadas pelas duas pombas, que agora pousavam sobre o ombro da nova princesa. Já o castigo da madrasta não fica explícito no conto, porém, a inferência é de que tenha passado os restos de seus dias cuidando das filhas cegas e mancas. Há aqui uma ruptura, pois todo o mal feito anteriormente acarretou uma punição. À Cinderela e ao príncipe a recompensa vem em forma de casamento.

Com base nas tipologias traçadas por Faria (1999), Cinderela transita do herói positivo bom para o herói infeliz, uma vez que se torna passiva a todos os maus tratos a que é submetida. Órfã de mãe, perde tudo a que tem por direito, sua casa,

seus adornos e seu leito. Seguindo os conselhos da genitora de ser sempre boa, acaba por acreditar que a ajuda virá de algo maior, talvez a aveleira. Nesse caso, a ajuda vem do céu e de frequentadores da árvore, dos pássaros que vivem nela. Aqui podemos inferir que esse pássaro possa ser a alma de sua mãe ou, em outras versões dessa história, sua fada madrinha.

As meias-irmãs da personagem são descritas como belas por fora, mas feias por dentro, ao contrário de Cinderela. Simples e humilde, enquanto esta pede ao pai que lhe traga de presente apenas um ramo, as outras, sempre orgulhosas, pedem joias e vestidos.

A madrasta demonstra ter ar nobre e superior, porém, percebendo as qualidades de Cinderela tenta rebaixá-la, tirando-lhe seus adornos na tentativa de a “enfeiar”, conforme a frase: “Tiraram-lhe o vestido bonito que ela usava, obrigaram-na a vestir outro, velho e desbotado, e a calçar tamancos”, que se completa: “Vejam só como está toda enfeitada a orgulhosa princesinha de antes!” (PENTEADO, 1999, p. 2). Faz isso como forma de castigá-la, provavelmente por enxergar na personagem uma rival, visto que é fruto de outro casamento.

O pai de Cinderela, um rico mercador, é sempre passivo, pois nada faz em relação às afrontas de sua esposa e enteadas para com sua filha.

O príncipe encantado se revela, nessa versão, um sujeito mais pretensioso. Nas três vezes em que realiza o baile no castelo, tenta seguir Cinderela, a fim obter informações sobre sua família, como aponta a frase: “Na verdade, ele queria saber a que família ela pertencia.” (PENTEADO, 1999, p.9).

Além da linguagem formal, com versos e rimas cantados pelos pássaros amigos de Cinderela, chama-nos a atenção a presença do numeral três: “[...] correspondendo geometricamente a três pontos e ao triângulo” (CIRLOT, 2005, p.413), revela a resolução de um conflito interno de Cinderela, visto que os três pontos sugerem um início, meio e fim. Na história, por três vezes, todos os dias, a personagem chorava sobre a aveleira plantada no túmulo da mãe, e sempre algum desejo seu era atendido por um passarinho branco que ali estava; quando o rei mandou que anunciasse a festa no castelo, três vezes lhe foi negada pela madrasta a oportunidade de ir ao baile, e por três vezes a megera jogou lentilhas sobre as cinzas para que a jovem as apanhasse, diante da promessa de que, se ela enchesse tachos, esta lhe permitiria ir (nunca permitindo, de fato). Esta última vez ficou subentendida na frase “Cinderela só podia estar em casa catando lentilhas”

(PENTEADO, 1999, p. 8), proferida pela madrasta durante o baile. Por três vezes ainda, Cinderela vai ao baile e, cada vez, com um vestido mais belo do que outro – vestidos dourados com sapatos de seda bordado de prata ou ouro, sendo as vestes sempre associadas à beleza de Cinderela e à nobreza. Além disso, por três vezes Cinderela escapa do príncipe, na fuga. Por fim, três vezes o sapato é experimentado, na primeira e segunda nos pés das meias-irmãs, e, na terceira, no da própria protagonista. A conclusão é de que, na terceira vez, o conflito é resolvido.

Conforme Bettelheim (2007), as crianças associam os acontecimentos ocorridos em *Cinderela* com o seu cotidiano, assim, quando os pais ou algum adulto pedem que esta faça algo, como um trabalho doméstico, se sentem menosprezadas, principalmente quando há algum irmão mais novo a quem os pais dispensam maiores cuidados. Daí a necessidade de mostrarem que possuem tão boas qualidades quanto a personagem, apelo emocional ao qual o autor chama “rivalidade fraterna” (2007, p. 235).

O conto *Cinderela*, dos irmãos Grimm, ainda faz menção à rivalidade que há entre as meias-irmãs, porque essa forma se torna mais aceitável, já que é desejo humano que não existam desafetos entre irmãos. A proteção fraternal por parte do pai não é elucidada no conto, mas a personagem encontra, através do príncipe, um amor. No caso da criança leitora, perceber esse fato pode ajudá-la a compreender a importância da persistência. Ademais, a rivalidade entre as irmãs se torna algo passageiro, comum e vivenciado por vários leitores.

A história aponta que, assim como Cinderela, as crianças precisam ser sempre boas, humildes e obedecer aos adultos, visto que a protagonista segue fielmente os conselhos da mãe de ser sempre gentil e generosa, nada fazendo em relação às maldades da madrasta. Esse ponto revela, conforme já mencionado por Faria (1999) e Bremond (2011), questões nas quais o bem prevalece sobre o mal, como no caso da madrasta e das duas irmãs, que tiveram um castigo merecido.

Uma das possíveis mensagens que a história apresenta para os pequenos é que, apesar das dificuldades enfrentadas, as coisas poderiam ser muito piores, quando comparadas aos malfeitos sofridos pelo personagem. Cinderela há de persistir, para que os objetivos sejam alcançados. Além disso, sempre há um poder superior ou mágico a ajudar os bons, e estes sempre obtêm uma recompensa, ao final – no caso da protagonista, casar-se com seu príncipe encantado.

A partir das análises das narrativas impressas, partiremos para a discussão

analítica dos desenhos animados citados em maior quantidade pelas crianças pesquisadas.

4.2 Rosas vermelhas: narrativas televisivas

Seguindo o mesmo modelo de análise proposto por Bremond (2011) e Faria (1999), e apoiando-nos em estudos sobre os desenhos animados que circulam nos canais televisivos, passamos agora a discutir, por ordem de preferência das crianças pesquisadas, as narrativas de TV: *Hora de aventura*, *Apenas um show*, *Os Simpsons*, *Bob Esponja* e *Barbie*. É importante mencionar que os canais aqui referenciados são correspondentes ao momento em que os questionários foram aplicados, visto que as grades de programação podem se alterar.

Figura 4 – Hora de aventura



Fonte: Site oficial do Cartoon Network, 2016.

Transmitido pelo canal de TV por assinatura *Cartoon Network*, o desenho *Hora de aventura* foi criado pelo cartunista Pendleton Ward e produzido pela Frederator Studios. A série estadunidense conta atualmente com sete temporadas, com a provável renovação de uma oitava, entre os anos de 2016 e 2017, conforme divulgado no *site manualenquirideo.com*²⁸. As temporadas não possuem um número exato de episódios, visto que as quatro primeiras que foram ao ar contam com vinte e seis cenas/capítulos, enquanto as três últimas variam de quarenta e um a cinquenta e dois capítulos. Cada um possui em média onze minutos, sendo sempre reproduzidos na televisão em pares, de forma aleatória, a fim de completar o ciclo estimado pela grade horária de meia hora.

²⁸ O *site* Manual Enquirídio faz referência a um livro também conhecido como o *Manual do Herói*. Aparecendo no quinto episódio da primeira temporada, permite a quem lê ter orientações e conhecimentos úteis para se tornar um herói. A página *on-line* é um *fansite* destinado a fãs do desenho *Hora de aventura*, que reúne conteúdo e informação sobre a animação.

O desenho, de acordo com os sites *wikia.com* e *wikipedia.org*, é baseado em um curta metragem de mesmo nome, com duração de sete minutos, para a Randow! Cartoons, um programa que reunia várias séries animadas e as disponibilizava na internet. Após obter grande sucesso, atingindo um número inesperado de visualizações, a *Cartoon Network* o selecionou para compor sua programação diária. O desenho, expandido para uma série completa, passa a ser exibido tanto nos Estados Unidos como no Brasil, a partir do ano de 2010. Ainda segundo as páginas *on-line* mencionadas, a série teve como inspiração jogos eletrônicos e o RPG (*Role-playing games*) de fantasia *Dungeons & Dragons*²⁹.

É importante ressaltar que a marca *Hora de aventura*, além de produções para a televisão, é referência na comercialização de vários outros produtos, como roupas, acessórios, mídias eletrônicas e revistas em quadrinhos, distribuídas pelo grupo editorial *Panini Comics*.

Tem, como principais protagonistas: Finn – presumidamente o único humano até então existente na história, foi “[...] abandonado pelos seus pais numa floresta até que o casal de cães Josué e Margaret (pais biológicos de Jake) o adotaram” (*wikipedia*); e Jake, um cachorro falante, melhor amigo e irmão adotivo. A narrativa ocorre em uma terra pós-apocalíptica, que, segundo habitantes locais, teve início com a Guerra dos Cogumelos. Em nenhum momento é revelado o que teria sido esse grande momento de conflito, no entanto, as ilustrações que compõem a abertura da série deixam indícios de uma provável Guerra Nuclear, ocorrida no Planeta Terra, pois podemos observar um planeta devastado, com árvores queimadas, televisores, carros e prédios destruídos, além de bombas fincadas na terra ainda não detonadas. Uma provável guerra provocada pelos humanos e que, através da radiação, deu origem a novas formas de vida.

Conhecida agora como “Ooo”, o mundo é dividido em vários reinos. O episódio de número um da primeira temporada, *Pânico na festa do pijama*, foi escolhido para descrever a série *Hora de aventura*, bem como analisá-la. O episódio selecionado retrata o Reino Doce, local onde acontece a narrativa e é frequentemente retratado em toda série. O episódio em questão tem

²⁹ RPG (*Role-playing games*) é um jogo de interpretação em que cada indivíduo assume o papel de um personagem e cria colaborativamente uma narrativa, como o *Dungeons & Dragons*, onde jogadores dentro de um ambiente medieval imaginário embarcam em aventuras, enfrentando monstros e descobrindo tesouros. As formas de jogabilidade incluem o auxílio de tabuleiros, livros sobre o assunto, ou jogos eletrônicos.

aproximadamente doze horas como tempo da narrativa, pois o telespectador perceberá que se inicia no período da noite e termina ao amanhecer. A história mostra um reino governado pela Princesa Jujuba e seus cidadãos, que, tratados como Povo Doce, são seres à base de açúcar - doces, sobremesas, frutas e refrigerantes.

No início da história, existe, por parte da princesa, um melhoramento a obter: ela e Finn estão no cemitério e pretendem trazer de volta à vida os habitantes que já estão mortos há algum tempo, com um soro “desmortizador” que acabaram de produzir. Ainda em fase de experimentação, o produto é testado e reage de forma inesperada, pois, ao ressuscitarem os antigos moradores do local, estes se transformam em zumbis, cuja maior vontade é se alimentar de açúcar. Uma degradação se faz possível, visto que, com exceção de Finn e Jake, por serem doces, todos os cidadãos do reino, assim como sua governante, correm o risco de ser devorados.

Um novo melhoramento a obter é reverter a fórmula do soro e garantir novamente a segurança no reino. O processo de melhoramento começa com Jujuba e Finn convocando toda a população para uma festa do pijama, no palácio, a fim de protegê-los, pois, além do perigo de ser devorados, podem também explodir, caso entrem em pânico. Sobre “promessa real” de cuidar para que ninguém descubra a verdade, Finn os distrai com jogos e brincadeiras, ao mesmo tempo em que a princesa trabalha em seu laboratório em um novo soro. À medida que o tempo passa, enquanto diverte os cidadãos doces e dribla as curiosidades de Jake, uma possível degradação se manifesta, visto que os zumbis se aproximam das portas do castelo. Porém, Finn pensa rapidamente e, inventando uma nova brincadeira, pede para que todos vendem os olhos com a finalidade de derrubar pinhatas. Dessa maneira, a degradação é evitada, porque os monstros invadem o recinto a tempo de serem acertados e exterminados.

Pensando já ter controlado toda a situação, Finn revela a verdade para Jake e para os outros habitantes, promovendo um novo processo de degradação: a paralisação do tempo e o despertar dos guardiões da “promessa real”, que nunca poderia ter sido quebrada! Todavia, a princesa Jujuba, temendo o castigo do amigo (ser exterminado por fogo), intercede em seu favor, tendo ele apenas que responder a uma pergunta de matemática. A resposta dada à questão “Dois mais dois, resolva ou morra” contribui para um processo de melhoramento, pois, além de se livrar da

morte, Finn involuntariamente lhe dá a resposta para a fórmula do “soro desmortizador”. O melhoramento é obtido, os dois voltam para casa e Jujuba consegue finalmente trazer os personagens mortos do Reino Doce de volta à vida e saudáveis, como se nunca tivessem morrido.

Narrado do ponto de vista heterodiegético, o autor nos apresenta os personagens centrais do desenho – Finn e Jake – os únicos personagens que aparecem em todos os episódios de *Hora de aventura*. Este último, embora não tenha muito destaque na cena selecionada, possui grande relevância na série, sendo, também, o personagem principal em determinadas histórias. Classificados como heróis aventureiros, conforme as características tipológicas traçadas por Faria (1999), os dois sempre estão em busca de aventuras mirabolantes e se metem em todo tipo de confusão. Finn, considerado até o momento o único humano do mundo de “Ooo”, é um adolescente de doze anos, corajoso e justo. Com senso de humor e valentia, tenta ajudar seus amigos e a princesa, resolvendo diversos tipos de confusões, mesmo que, ao acaso, como acontece quando descobre o resultado da fórmula do soro “desmortizador” para Jujuba. O protagonista é companheiro e irmão adotivo de Jake, um cachorro mágico que, devido a um poder de elasticidade, muda de forma, podendo se tornar pequeno ou grande.

A princesa Jujuba, a representante feminina da série, é a governante do Reino Doce. É bem determinada, corajosa e uma grande líder, em favor do bem, sempre disposta a defender seus súditos de qualquer problema que apareça. Inteligente, ela se interessa por política e ciência, sendo esta última a causadora de grandes problemas, como no episódio relatado, cabendo a Finn e Jake, seus fiéis amigos, a missão de sempre ajudá-la.

Os habitantes do Reino Doce, conhecidos como Povo Doce, além de festivos, têm como características a ingenuidade e uma tendência ao pânico, de sorte que, quando expostos ao medo, podem explodir. Algumas teorias (conforme as páginas *on-line wikipedia.org* e *wikia.com*) sugerem que tais personagens são criações de laboratório da princesa Jujuba.

Podemos observar uma hierarquização entre os personagens que transitam na narrativa, associando-se com um cenário político, onde cabe aos governantes manter a paz e a tomada de decisões que levem em conta o bem-estar da população, enquanto o povo, aqui personagens antropomorfizados em forma de

doces, nem sempre percebem ou questionam decisões que podem afetar suas vidas.

O desenho envolve as crianças e adolescentes pela linguagem informal e pelo universo caótico no qual é narrada a história, um mundo desordenado em meio ao caos, onde qualquer coisa pode acontecer, assim como descreve Jake sobre o lugar que habitam: “Confuso, mas tá na boa.” Diante de uma perspectiva lúdica, o enredo permite a quem assiste se colocar no lugar dos personagens aventureiros, pois são corajosos e tentam resolver os mistérios que surgem. No episódio *Pânico na festa do pijama*, possibilita-se ao leitor desenvolver o gosto pela narrativa, pois pode vislumbrar um mundo diferente, cheio de magia e coisas gostosas (todos os tipos de doces), aproximando-se, portanto, sonhos infantis em realidade virtual.

Com temas que misturam ficção científica, fantasia, horror e conto de fadas, o desenho *Hora de aventura* atribui à narrativa valores e peculiaridades da infância, como mal, justiça, amor, solidariedade, amizade e diversão, conflitos esses vivenciados pelos personagens, durante o transcorrer do enredo, que remetem aos sentidos pela criança, de sorte que, ao final, tudo é resolvido. Silva (2016) enfatiza que o modelo de criança representado pelo desenho animado *Hora de aventura* mostra uma criança capaz de enfrentar os mais diversos problemas, mas sem perder uma de suas principais características: a diversão.

Ainda segundo a autora: “A participação e a interação que o desenho apresenta aos telespectadores revela uma cultura mais interativa e participativa.” Silva (2016), em seu estudo sobre o desenho animado *Hora de aventura*, pontua que o modo de agir e solucionar os problemas surgidos durante os episódios pelos protagonistas, principalmente Jake, indica para uma ação moral, por meio da “justiça” (38,4%), da “amizade” (28,4%) e do “amor” (17%). Nesse sentido, no episódio aqui analisado, pudemos perceber que aos protagonistas é dada autonomia para resolverem seus próprios problemas. Isso é reforçado como ponto positivo na sociedade atual, na qual crianças tem dificuldade de serem autônomas.

Por vezes, o desenho propõe/ensina ainda como agir em determinadas situações, como é o caso de Jake, que, ao ficar curioso, tenta descobrir o que Finn e Jujuba escondem, passando a questionar o amigo o tempo todo, sendo que, ao final, quando a “promessa real” é quebrada, ele o repreende, dizendo que bastava apenas que este lhe dissesse que se tratava de algo que realmente não poderia ser contado. Além disso, em umas das brincadeiras propostas pelo protagonista, Jake é

questionado se prefere chocolate ou calda, ao que o personagem responde: “[...] Não posso comer nem chocolate, nem calda, porque sou um cão.”

A animação aborda de forma discreta um interesse amoroso entre Finn e a princesa Jujuba. É possível perceber que Pendleton Ward, ao ampliar a série para ser exibida no meio televisivo, relativizou o romance entre os personagens, de forma que o desenho pudesse atingir não somente o público masculino, mas também o feminino. Daí um universo com princesas que, mesmo audazes e inteligentes, precisam de um personagem corajoso e aventureiro que as ajude. O próprio Ward menciona, segundo o *wikipedia.com*, que teve de rever a narrativa, a pedido da Cartoon Network, visto que o “[...] aspecto romântico alienaria os garotos”, o que vem ao encontro com os pressupostos teóricos de Anne Anastasi, citados por Souza (1991), quando esta explica as preferências infantis, mostrando que as narrativas românticas são endereçadas às garotas, enquanto as de ação, ao sexo oposto.

A partir dos protagonistas, o desenho transmite a ideia de que a criança é capaz de solucionar os conflitos que ocorrem em seu cotidiano, sendo dedicação e estudo a chave para o episódio em causa. No entanto, em meio a resolver problemas, tem que haver bom humor, paciência e diversão.

Figura 5 – Apenas um show.



Fonte: Site oficial do Cartoon Network, 2016.

Recebendo no Brasil os nomes de *Apenas um show* ou *Regular show*, o desenho animado estadunidense, transmitido no canal televisivo por assinatura *Cartoon Networks*, foi elaborado por James Morris Garland Quintel. A série possui atualmente oito temporadas, com números de episódios que variam entre doze e quarenta, com uma média de onze a vinte e três minutos de duração. Como discutido no desenho animado anterior, geralmente o canal televisivo reproduz os episódios em pares, de forma aleatória, a fim de compor a grade da programação de trinta minutos.

Conforme entrevista concedida pelo autor e publicada no *site diariodobenson.com*³⁰, os enredos de *Apenas um show* tiveram influência a partir de experiências pessoais vividas no período em que cursava faculdade, de sorte que um dos protagonistas, um pássaro de espécie Gaio-Azul, chamado Mordecai, tem ligações com a personalidade que possuía na época. O autor refere-se às enrascadas em que se metia com os amigos, como os personagens da história: “Isso são eu e meus amigos da escola, sendo idiotas.” Os primeiros roteiros do desenho, assim como os demais personagens, surgiram ainda nesse período em que estudava no *California Institute Of The Arts*, e, após participar de um projeto da *Cartoon Network* sobre mostras de curtas metragens, teve a animação selecionada pela empresa para fazer parte de sua programação diária na televisão.

Quintel declara ainda que suas referências se relacionam com seus gostos particulares, citando a série animada *Os Simpsons* e a cultura dos anos 1980 (comportamento, moda, músicas, *games*, virais de *internet* e aparelhos eletrônicos) como influências à época em que ambienta sua narrativa. Desse modo, o desenho apresenta os protagonistas Mordecai e o guaxinim Rigby, amigos que, além de se conhecerem desde a faculdade, trabalham e moram em um parque de diversões. O desenho segue sempre uma mesma estrutura narrativa: “[...] um problema básico que os personagens devem superar. Enquanto os protagonistas trabalham em sua tarefa, um elemento mágico, sobrenatural ou estranho aparece e complica o problema inicialmente simples”. (*wikipedia.com*).

O episódio selecionado para ser analisado é o de número um da primeira temporada: *A força*. A narrativa, que se estende da manhã ao final da tarde, inicia-se com uma possível degradação para os personagens Mordecai e Rigby. Os amigos resolvem faltar ao trabalho para brincar e acabam por fazer um buraco na parede do quarto onde vivem. Como moram no parque onde trabalham, receiam que o gerente (Benson) descubra e que sejam demitidos.

A degradação se processa, porque os dois protagonistas não têm dinheiro para consertar o estrago: um melhoramento possível seria conseguirem um aumento imediato de salário, para contratarem alguém que arrume a parede. O processo de melhoramento principia com Mordecai propondo ao amigo contarem o ocorrido para

³⁰ O nome da página *on-line*, um *fansite* onde fãs do desenho podem encontrar informações diversas sobre sua produção, faz referência a um dos personagens secundários, cujo nome é Benson.

Benson, já pedindo o aumento. Rigby não gosta da ideia e retira de um canto do quarto um teclado mágico que os pode ajudar. Seguindo a perspectiva de Bremond (2011), pode-se afirmar que o teclado seria um objeto mágico a favor dos protagonistas, portanto, aliado à situação.

A fim de que o instrumento mágico os ajude, os protagonistas ensaiam uma coreografia e a música: “Queremos aumento, otário” e a testam com Pairulito, o chefe dos jardineiros e filho do dono do parque. Percebendo que a canção dá certo, visto que este lhes distribui a única coisa que sempre traz na carteira, dois pirulitos que usa como dinheiro, decidem finalmente cantar para Benson. Com o gerente não é diferente e os dois conseguem, não apenas um aumento no final do mês, mas também um adiantamento de salário. O melhoramento é obtido, pois eles conseguem o dinheiro de que precisavam, contudo, uma nova degradação se faz possível, porque, ao invés de utilizarem o dinheiro para o conserto do buraco na parede, resolvem pedir todas as coisas de que necessitam, com o auxílio do teclado. Um novo processo de degradação se abre como possível, pois Saltitão, o zelador e jardineiro do parque, percebe a vadiagem dos dois amigos. Com medo da concretização da degradação, ou seja, da descoberta de Benson sobre a falta dos mesmos no trabalho e o buraco ainda existente na parede, Rigby rapidamente usa o teclado mágico para enviar Saltitão para a lua. Mordecai, no entanto, não concorda com a atitude do amigo e decide contar o ocorrido para o gerente. Degradação realizada, porque Benson descobre que eles faltaram ao trabalho. Todavia, antes que o gerente tome qualquer atitude, uma nova provável degradação surge, pois, além de Saltitão, Rigby enviou várias coisas que não queria mais para a lua, incluindo um grande monstro. A fim de evitar o malfeito – o zelador ser morto, todos os personagens juntos, com a ajuda do teclado mágico, vão à lua para salvá-lo. A degradação é evitada e eles conseguem voltar para casa, ilesos.

Ao retornarem para o parque, caem justamente no quarto de Rigby e Mordecai e, com a força da queda, todas as paredes se quebram, menos a que está com o buraco. O que parecia encaminhar para uma degradação para os amigos, ou seja, serem despedidos do emprego no parque, resulta em um melhoramento, já que Saltitão apenas quebra o teclado ao meio e Benson somente ordena que eles limpem tudo, pegando de volta o pagamento adiantado. Agora sem dinheiro, a solução encontrada por Mordecai para o gerente não descobrir o buraco na parede foi escondê-lo com o pôster de uma banda. A narrativa termina com um

cumprimento entre os dois personagens e com a fala de Rigby para o amigo “Você é um gênio.” Nesse sentido, notamos que o melhoramento final não é atingido, embora os protagonistas “arrumem um paliativo” para sua solução.

Classificados como heróis aventureiros, segundo as características tipológicas de Faria (1999), Mordecai e Rigby, apesar já serem adultos, agem como se fossem dois adolescentes inconsequentes. Apesar de serem sempre companheiros, eles possuem personalidades bem diferentes. Mordecai é um pássaro de espécie Gaio-Azul que, embora goste de aventuras e diversão, possui um crescente sentimento de responsabilidade, o que o faz desenvolver alguns traços do herói positivo bom. Porém, acaba sempre se deixando levar por Rigby, um gaxinim que geralmente os envolve em confusões.

Identificamos em Rigby características que Faria (1999) atribui ao personagem anti-herói, visto que é extremamente preguiçoso e alheio ao trabalho, nunca pensa no que suas ações irresponsáveis podem causar. Além disso, dificilmente opta e se arrepende de tomar decisões erradas, a exemplo de quando tenta resolver o problema do buraco na parede com um teclado mágico, ao invés de, como sugere Mordecai, contar a verdade para Benson, fato este que desencadeia outras confusões. Já Mordecai é constantemente visto refletindo sobre seu erro. Durante a brincadeira com Rigby, quando percebe que quebraram um pedaço da parede, interroga a si mesmo: “Não acredito, cara, eu fui te ouvir, eu sabia que tinha que ter saído para trabalhar, mas não! Achei que lutar com esse boneco bobo seria divertido!” O mesmo ocorre quando Saltitão é mandado para a lua e, antes que o amigo inventasse mais uma mentira, Mordecai resolve revelar a verdade para Benson.

Os demais personagens que comparecem no episódio, assim como os protagonistas, também moram e trabalham no parque: Benson, uma máquina de chiclete, que é o gerente do parque e responsável por todos os funcionários, constantemente é visto estressado e de mau humor; em tons cor de rosa, os chicletes na cabeça ficam vermelhos, quanto se encontra nervoso; Pairulito, chefe dos jardineiros e filho do dono do parque, possui corpo bem magro e cabeça redonda rosada, o que nos dá a sensação de estar olhando para um homem pirulito. Sempre de bom humor, parece não se importar com as atrapalhadas de Mordecai e Rigby; e Saltitão, um abominável homem das neves que anda apenas dando saltos.

Zelador e jardineiro, é aparentemente bem forte, além de ser o funcionário mais responsável e competente do parque.

Em relação aos intérpretes da história, embora sejam criaturas antropomórficas (animais, pássaro, máquina e doce), é possível observar suas particularidades humanas: coragem, desonestidade, ira, medo, preguiça, entre outras. Tais aspectos proporcionam a quem assiste ao desenho uma identificação com os personagens, ou mesmo com as situações de conflito vivenciadas por eles. Quando Rigby utiliza o teclado mágico para enviar as coisas quebradas ou que não deseja mais para a lua, é possível associar a atitude do protagonista aos problemas, como se ele nos dissesse para fugirmos deles, ao invés de enfrentá-los.

Quanto à canção “Queremos aumento, otário”, algo relevante de abordar é que existe uma incoerência na versão traduzida para o público brasileiro, visto que, quando os heróis da trama vão cantar para Pairulito, combinam de não mencionar a palavra “otário”, já que este, por ser sensível, poderia ficar chateado, no entanto, acabam falando. Tal fato não ocorre com a versão original da animação.

A linguagem informal utilizada no desenho é característica de um público adolescente ou adulto, com gírias e expressões usadas nos anos 1980, além de palavras consideradas ofensivas, como: “otário”, “lesado” e “tapado”. Apesar de inadequado a um público infantil, os diálogos permitem que a animação seja um atrativo para ambas as faixas etárias, devido a seus personagens incomuns e à forma cômica como os protagonistas tentam resolver seus problemas.

Ambientado em um lugar onde qualquer coisa pode acontecer, dentre as quais encontrar um objeto mágico que resolva seus problemas, através do humor, o desenho aborda temas que levam a criança a repensar atitudes, tais como: não ser preguiçosa; ser responsável pelo que lhe é atribuído; ter coragem para enfrentar as adversidades; não procrastinar tarefas e respeitar os amigos. Mordecai e Rigby poderiam ter trabalhado, para depois destinarem alguns momentos para diversão; todavia, não o fizeram e, em vez de revelar toda a verdade para Benson, quando abrem um buraco na parede, preferiram esconder e buscar alternativas que solucionassem o problema, o qual acaba por metê-los em mais encrencas. Em relação aos alunos, é possível inferir sobre os trabalhos escolares ou mesmo os do cotidiano. As crianças, por entenderem o que precisa ser feito como “chato”, optam por fazer aquilo que julgam ser mais satisfatório, tendo que desenvolver, mais tarde, algo que poderia ter sido feito de forma mais simples, sem maiores dificuldades.

Figura 6 – Os Simpsons.



Fonte: Site oficial da Rede Bandeirantes, 2016.

Os Simpsons pertencem a uma série de animação americana transmitida pelos canais de rede aberta Bandeirantes e, por assinatura, pela Fox. Criado originalmente para a *Fox Broadcasting Company*, pelo cartunista Matt Groening, possui atualmente vinte e sete temporadas, com a previsão de uma nova, conforme divulgado pelo site da Fox. Cada temporada apresenta a média de vinte e dois a vinte e cinco episódios, com duração, em geral, de vinte e dois minutos.

Inspirada na própria família do autor, os primeiros roteiros do desenho, em 1987, consistiam de pequenos curtas, que, segundo informações do *wikipedia.org*, faziam parte de um programa intitulado *The Tracey Ullman Show*. Somente após três temporadas é que o projeto foi revisto e ganhou o horário nobre na grade de programação da Fox. Atualmente, com quinhentos e setenta e nove episódios assistidos tanto nos Estados Unidos como no Brasil, figura na lista de programas mais vistos e “[...] é amplamente considerada como uma das maiores séries de televisão de todos os tempos” (*wikipedia*), de sorte que a revista *Time* o classificou em 1999 como a “melhor série do século vinte.” O desenho, além de diversos prêmios, como o Emmy Awards, possui ainda uma estrela na calçada da fama, em Hollywood.

Os Simpsons ou “família amarela”, como também são chamados por conta das cores dos personagens, aborda o cotidiano de uma família de classe média, que, a partir de um humor considerado “politicamente incorreto”, evidencia circunstâncias da realidade social, além de constantemente tratar de temas polêmicos, dentre os quais, questões de cunho político e religioso; consumo de álcool e drogas; homossexualismo; agressão ao meio ambiente; adultério.

O desenho, que sempre se inicia com uma vinheta, apresenta a cidade de Springfield e seus protagonistas, onde se ouve um sinal e se mostra Bart, o filho mais velho, escrevendo na lousa que promete deixar de fazer algo e, em seguida, saindo da escola em seu *skate*, assim como a irmã Lisa, a qual sai do ambiente de ensino em sua bicicleta. Ao mesmo tempo, Homer, o pai da família, deixa o trabalho na usina nuclear em que trabalha e Marge, a mãe, sai do supermercado com sacolas de compras nas mãos e entra em seu carro; ao lado dela, Maggie, a caçula da família, dirige em um volante de brinquedo. Todos seguem para casa e terminam juntos, sentados no sofá, em frente à televisão. O aparelho é ligado e a narrativa se inicia.

A narrativa escolhida para análise e discussão é a do episódio de número vinte e três, da vigésima terceira temporada, intitulado *A esposa gourmet*. O desenho animado tem o espaço temporal que começa em um sábado e parece finalizar em uma semana. A situação inicial traz um melhoramento a obter – Lisa e Bart ganharem um “sábado surpresa” com Homer. O processo para que o melhoramento ocorra são os potes que representam o comportamento de cada um dos filhos, a serem preenchidos. Após Marge terminar de preencher os potes com moedas, o melhoramento é obtido e Homer leva as crianças para a “E4: Exposição de entretenimento eletrônico”.

Ao ver as crianças chegarem felizes, saltitando em grandes bolas e gritando “O papai é 10!”, uma degradação é produzida, pois Marge sente ciúmes por perceber que os filhos se divertiram. O melhoramento a obter para a personagem é fazer com que eles também a vejam como uma mãe legal. Para que isso ocorra, cabe a ela levá-los para sair no próximo “sábado surpresa” e fazer com que se divirtam.

O processo de melhoramento, para Marge, começa com ela levando Lisa e Bart para o que pensava ser um local de jogos chamado *X-Games*, mas descobre, ao chegar, que se trata de uma convenção da igreja, e o que ela havia entendido como “X” é, na realidade o símbolo de uma cruz, sendo o nome do evento *Cruz-Games*. As crianças ficam decepcionadas, pois, impedidas de sair dali pelo padre local, são obrigadas a encenar uma peça religiosa. No entanto, o que parecia ter resultado em momento de degradação, já que o programa proposto por Marge não propiciara diversão entre mãe e filhos, acarreta em um novo processo de melhoramento, quando, no momento em que voltavam para casa, um esquilo entra

no motor do carro de Marge, obrigando-a parar o carro em um bairro totalmente desconhecido, chamado “Pequena Etiópia”. Ao se verem presos ao lugar, com fome, enquanto esperam o reboque, entram em uma lanchonete e provam um prato típico do lugar. Embora apreensiva, Marge aprecia a nova descoberta culinária. Enquanto comem no estabelecimento, conhecem um grupo de pessoas conhecidas como *foodies*, cujo *hobby* é visitar diferentes tipos de lugares, experimentando comidas exóticas. Todos se divertem e o melhoramento é alcançado.

Na manhã seguinte, ainda animadas, as crianças e Marge decidem criar um *blog* gastronômico e virarem *foodies*. Intitulando-se “Os três mastigueiros”, passam a provar comidas exóticas de diferentes estabelecimentos gastronômicos e publicar suas experiências em relação aos sabores das comidas, na página social.

O que é um melhoramento para Marge, que atingiu seu objetivo de ser vista como uma mãe legal, contribui para a degradação de Homer, o qual não tem mais a atenção dos filhos. Ocorre, portanto, o que Bremond (2011) apresenta como um emparelhamento, visto que o pai tenta reconquistar as crianças para programas que julga serem melhores que os gastronômicos, a exemplo da inauguração de um novo brinquedo, no parque Krustylândia. O melhoramento não é obtido, porque, mesmo com os ingressos em mãos, é interrompido por Marge, que lembra Bart e Lisa de um programa que já haviam combinado, o de conhecer um restaurante onde comidas são feitas com base na ciência.

Ao ver o marido triste por ser ignorado, Marge o convida para ir junto. Um melhoramento possível para Homer é fazer parte do grupo e também ser um *foodie*, todavia, uma degradação se faz possível, quando a esposa percebe que as crianças ficaram animadas com a ideia. Visualizando que ele lhe tirará o papel de mãe legal, o processo de degradação ocorre com Marge, evitando que o marido saia com eles e passando por telefone o endereço errado do restaurante a ser visitado. A degradação se realiza, pois Homer, não encontrando o local correto, chega a um laboratório de drogas. Uma nova degradação, no entanto, é evitada, visto que, prestes a experimentar um dos tubos com o entorpecente, é impedido pela polícia, que aparece no local.

O episódio que parecia reservar um final drástico para o protagonista traz um melhoramento possível, quando Marge liga arrependida do restaurante. O processo de melhoramento é a desistência de experimentar as comidas exóticas e a ida da

esposa e filhos até o local em que o marido está. O melhoramento é obtido, pois Marge se desculpa e todos vão a Krustylândia passar um dia divertido em família.

A família *Simpsons* traz cinco protagonistas e possibilita ao telespectador estabelecer sua identificação com um ou outro personagem, ou mesmo encontrar características de alguém conhecido. Homer é o pai da família: como herói engraçado, ele é divertido, alegre e, por vezes, fala coisas consideradas tolas. Embora dedique a vida a sua esposa e filhos, o personagem, seguindo a categorização de Faria (1999), se revela um anti-herói, pois possui características inadequadas, como beber cerveja constantemente e dormir em seu trabalho, na usina nuclear.

Marge é a típica dona de casa, porque cuida do lar, do marido e dos filhos, enquanto ele trabalha. É uma espécie de heroína positiva ativa, esforçando-se, com paciência, para manter a família em harmonia.

O casal tem três filhos: Bart, o filho mais velho, é um herói aventureiro que, assim como o pai, possui características de anti-herói. Adora uma briga, é sempre implicante e constantemente inflige regras sociais; ao contrário de Lisa, é o pior aluno da classe. A irmã do meio, Lisa, tem características típicas de herói positivo ativo, é extremamente inteligente, sensível, educada, defensora ambiental e vegetariana. Sonha em ser uma adulta bem-sucedida e lutar pelo direito das mulheres, contudo, percebe que seu alto potencial é pouco valorizado pela família e sociedade em que vive. No episódio analisado, quando vão à exposição de entretenimento eletrônico, seus interesses são por jogos que desafiem seu raciocínio lógico.

Maggie, a caçula, ainda é um bebê e, embora não tenha destaque no episódio selecionado, é possível notar que é bastante inteligente, assim como a irmã. Na cena em que Marge dá o endereço errado para Homer, nota-se que ela olha com desaprovação para a mãe. Seu papel, no desenho, é o de revelar para os espectadores atitudes erradas tomadas pelos personagens e que necessitam ser questionadas.

Cada personagem traz ainda algum objeto ou ação repetida que permite sua identificação. Geralmente, frente a algum problema ou situação negativa, Homer utiliza-se da expressão “D’Oh!”, além de frequentemente comer uma rosquinha ou tomar cerveja; Marge é inconfundível com seu cabelo azul todo levantado para cima; Lisa sempre traz ao pescoço um colar de pérolas, além de tocar saxofone; Bart

constantemente está com seu *skate*; e Megg é reconhecida pelo barulho incessante do ato de chupar chupeta. A forma como os personagens são caracterizados possibilita a quem assiste o desenho estabelecer relações com o que está sendo apresentado.

Os personagens secundários desse episódio são aqueles que Marge e as crianças conhecem, quando visitam os diferentes restaurantes, tratados como *foodies*, os quais demonstram possuir diferentes etnias.

Em sua estrutura narrativa, *Os Simpsons* possui elementos atuais que favorecem à criança ou jovem estabelecer várias conexões com o mundo digital de entretenimento. Por exemplo, o “E4: Exposição de entretenimento eletrônico” faz referência ao maior evento de jogos eletrônicos da América Latina, o “E3”. O pré-adolescente ou espectador ligado ao mundo dos jogos facilmente perceberá as relações com os nomes atribuídos a eles, no episódio analisado. Algumas menções são feitas: os jogos Lego e GTA, que, no desenho, recebem o nome de GTS e Bloko; os consoles de *games* PlayStation e Xbox 360, mencionados na animação como Game Station e YBox 360; o filme *Guerra nas estrelas*, que ganha o título de *Guerra cômica*, além do *Centopeia humana*, que, mesmo com o nome original, tem os personagens representados pelo Pac-man. Este último, pelo conteúdo considerado grotesco, é censurado em vários países.

O jogo *Angry Birds*, famoso em páginas sociais como o *facebook*, também é referendado, no entanto, a regra de se atirar pássaros, a fim de derrubar pilhas de madeira construídas por porcos, é modificada no desenho animado *Os Simpsons*, porque o que se derrubada nesse episódio é um hospital pediátrico – uma provável crítica às construções públicas, por sua fragilidade ou pela questão econômica, já que, muitas vezes, prédios públicos são demolidos para se erguer em seu lugar lojas, *shoppings* e outros centros comerciais que favoreçam uma determinada classe social.

Com efeito, a série tece críticas à forma como convivemos em sociedade; conforme McMahon (2004, p. 215), “[...] nos apresenta caricaturas de nós mesmos, representa indivíduos que – como nós – possuem falhas sérias e qualidades admiráveis”, e, através do humor, consegue discutir assuntos geralmente considerados desconfortáveis. Daí uma grande preocupação, por parte dos educadores, em relação às crianças que assistem ao desenho e que ainda não se encontram mentalmente preparadas para seu conteúdo. Entretanto, a classificação

do desenho é ressaltada, conforme evidencia o *site* da Fox, como “classificação livre acima de doze anos”.

No episódio analisado, o desenho aponta para uma imagem estereotipada do papel feminino, em se tratando das relações familiares e de convívio com os filhos. Nesse sentido, o cotidiano de Marge é descrito como aquele em que a casa tem que estar limpa e tudo funcionando em perfeitas condições, mas os méritos aos momentos gostosos em família é atribuído ao pai. Assim, há pontos de identificação com aqueles que assistem, porque à mãe geralmente “sobra” o papel de chamar atenção dos filhos, pedir o bom comportamento, lembrar dos compromissos escolares, como tarefas e estudar para provas, enquanto ao pai são reservados os momentos de diversão com os filhos.

No episódio em questão, Marge apela, com ciúme e com medo de perder aquilo que havia conquistado recentemente com os filhos – o papel de “mãe legal e descolada” –, dá o endereço errado e coloca o marido em situação complicada. Todo o conflito, porém, é resolvido, quando todos entendem o verdadeiro significado da família, que é importante estarem juntos em momentos negativos e positivos. Nesse caso, a narrativa traz como desfecho a possibilidade de todos terem momentos de lazer juntos. A forma explícita e marcante como é abordada a relação entre os cônjuges e os filhos tem a pretensão de propiciar uma autocrítica, visto que, mesmo com todos os problemas, os membros da família representada no desenho se revelam tolerantes, além de dispostos a perdoar uns aos outros. Nesse ponto, em conformidade a Corso e Corso (2011, p. 375), “[...] nos parece que o que fica preservado nessa série é justamente aquilo que está deixando de existir: a família nuclear estável enquanto um porto seguro e amoroso.” Indo contra um padrão de família idealizada, apesar de todos os conflitos e trapalhadas, a família *Simpsons* sempre permanece unida, ao final.

Figura 7 - Bob Esponja calça quadrada.



Fonte: Site oficial do Nickelodeon, 2016.

Transmitido pelo canal de TV por assinatura *Nickelodeon*, a animação *Bob Esponja calça quadrada* foi criada pelo biólogo marinho e animador Stephen Hillenburg e produzida pelo mesmo canal televisivo. A série americana possui nove temporadas, com vinte e seis a quarenta episódios cada, os quais têm, em média, doze minutos, sendo sempre reproduzidos em pares, de forma aleatória. Divertido e engraçado, o desenho teve sua primeira temporada exibida entre os anos de 1999 e 2000, chegando ao Brasil em rede aberta apenas no ano de 2003.

Conforme entrevista concedida ao site *animamundi.com.br*, Hillenburg relata que os primeiros desenhos de *Bob Esponja* foram feitos para uma revista de histórias em quadrinhos intitulada *The Intertidal Zone*, onde o autor apresentava de forma educativa a vida dos seres que moravam no fundo do oceano. As primeiras aparições do personagem eram bem diferentes das que circulam atualmente, nos canais de televisão: sendo conhecido como *Bob, a Esponja*, era mais próximo ao formato de uma esponja do mar. Somente dez anos depois de seu autor deixar o local onde lecionava, o Ocean Institute, na Califórnia, e se dedicar unicamente à animação, é que o desenho tomou forma, criando então os demais personagens. O autor relata sobre as influências recebidas, dizendo que, além de si mesmo e as experiências vivenciadas próximo aos oceanos, teve como influência figuras adultas que possuíam personalidades infantis, como o personagem Carlitos, de Charles Chaplin, e a série *o Gordo e o Magro*.

Bob Esponja calça quadrada, personagem central que também dá nome ao desenho, é uma esponja do mar (parecida com uma esponja de cozinha amarela) que tem como casa um abacaxi, em uma cidade fictícia subaquática chamada Fenda do Biquíni. Essas informações são fornecidas na abertura do desenho, que apresenta o protagonista e o lugar que habita. Além da apresentação, a vinheta se

inicia com um pirata convidando crianças a assistirem ao desenho, através do diálogo:

(pirata): “Vocês estão prontos?”

(crianças): “Estamos, capitão.”

(pirata): “Eu não ouvi direito!”

(crianças): “Estamos, capitão.”

A voz do personagem adulto se mistura às falas infantis, à medida que a música do personagem termina e se apresenta o título do episódio.

A narrativa escolhida para análise a seguir é a de número vinte e pertence à sétima temporada da série. O episódio, *O lado abrasivo*, começa logo nos primeiros horários da manhã, acabando após um extenso período de tempo não marcado pelo autor. No início da história, existe um melhoramento a obter para Bob Esponja – ir ao Mundo das Luvas com seu melhor amigo, Patrick. Para conseguir ser o primeiro da fila e garantir lugar no ônibus para os dois, ele passa por um processo de melhoramento, porque dorme toda a noite no ponto do transporte público. Ocorre que, no dia seguinte, acaba por deixar vários peixes passarem em sua frente, já que tem dificuldade em dizer “não”. Ao chegar Patrick, furioso pelo lugar na fila, também toma sua frente e, no exato momento em que ambos estão prestes a entrar no veículo, Sandy, sua amiga aparece e lhe pede ajuda em uma experiência. Patrick entra no ônibus e o deixa para trás. A degradação possível é o protagonista não conseguir ir ao lugar desejado.

A situação decorrida anteriormente contribui para vários processos de degradação, pois Bob Esponja passa a ajudar diversos personagens ao mesmo tempo em que tenta pegar o ônibus. Ao final do dia, acontece o que Bremond (2011) denomina enclave, visto que ele perde todas as conduções e não consegue ir ao Mundo das Luvas, de sorte que a degradação é realizada.

Um novo melhoramento a ser obtido pelo personagem é aprender a dizer “não”. A partir de uma conversa com Patrick sobre ele ser mais firme e ter a pele “grossa”³¹, o protagonista, com a ajuda de Gary, seu caramujo de estimação, compra pelo catálogo de produtos de limpeza um lado abrasivo de esponja. No entanto, essa ação desencadeia um novo processo de degradação, porque, além de passar a dizer “não” para todos os amigos que lhe pedem ajuda, ele responde a eles de

³¹ Expressão que Patrick usa no desenho, que significa ser uma pessoa mais determinada, que sabe se impor.

forma grosseira, correndo, com isso, o risco de ficar solitário. O que parecia resultar em uma nova degradação acaba em melhoramento, uma vez que Sandy o ajuda a se livrar do lado abrasivo, arrancando-o de sua pele e mandando-o de volta pelo correio ao remetente.

Algo interessante que chama atenção no desfecho da narrativa é o fato de, quando Bob Esponja e Sandy enviam o lado abrasivo ao remetente, este lembra que também foi ríspido com outra personagem, a qual todos chamam de vovó. Após um período de tempo, demarcado por bolhas flutuantes que aparecem na tela, ao chegar à casa da senhora, a fim de pedir desculpas, o protagonista percebe que ela também se encontra com um lado abrasivo no rosto. O final fica, portanto, subentendido para as crianças que assistem, já que algumas inferências são possíveis, como: (1) quem enviou o lado abrasivo para Bob Esponja é a vovó; (2) a vovó também encomendou um lado abrasivo para mudar algo em seu comportamento; (3) a encomenda retornou para o endereço errado – entre outros finais possíveis de serem imaginados e criados. O desfecho aberto possibilita a interação com o episódio e também uma compreensão particular, por parte do espectador.

Através de um ponto de vista heterodiegético, o autor nos permite observar todo o conflito vivido por Bob Esponja. Classificado como herói engraçado (FARIA, 1999), é cômico por excelência e leva a vida sempre com otimismo. Sua principal característica é o bom humor. Bastante ingênuo, por vezes, outros personagens se aproveitam de sua bondade.

O protagonista possui três amigos mais próximos: o primeiro é Patrick, uma estrela do mar também ingênuo e ignorante, que age dessa forma sem perceber. Fica nervoso por não ser o primeiro da fila e deixa Bob Esponja para ir ao Mundo das Luvas. É ele quem menciona que o personagem deve ser firme e aprender a dizer “não”. A segunda amiga é Sandy, um esquilo fêmea muito inteligente que consegue respirar embaixo da água, com ajuda de um capacete especial. Ela sempre está envolvida com experimentos científicos. No episódio analisado, há uma passagem em que Bob Esponja a chama de “rato de laboratório cabeça oca”. Há aqui um contraponto, pois geralmente vemos o uso de ratos em laboratórios, mas nesse caso, Sandy é quem vive testando e fazendo experiências.

Outro grande amigo é Gary, um caramujo que não fala como os outros personagens, mas parece sempre ouvir o que Bob Esponja tem a dizer. Ele se enquadra no quesito bicho de estimação.

Um dos habitantes da Fenda do Biquíni a quem o protagonista presta ajuda é Seu Sirigueijo, um caranguejo dono da lanchonete Siri Cascudo, onde Bob Esponja trabalha, fazendo e servindo hambúrgueres. Seu Sirigueijo tem como principal característica a avareza, pois é apegado a bens materiais, principalmente ao dinheiro. E, sempre que tem oportunidade, faz o protagonista trabalhar horas extras sem pagar nada em troca. Tal fato é identificado no enredo do episódio analisado, quando Bob Esponja, ainda com o lado abrasivo colado ao corpo, responde que trabalhará por mais tempo desde que este lhe pague por isso. O chefe, mostrando desconhecer a frase, pega um dicionário e lê: “Hora extra, mais dinheiro por hora.” Apavorado, ele se esconde atrás de um baú e complementa: “Que expressão mais desagradável!”

Outro personagem não tão afável é Lula Molusco, um polvo mal-humorado, totalmente oposto ao herói da narrativa. Colega de trabalho de Bob Esponja e também seu vizinho, é o único que gosta do novo comportamento que o protagonista passa a ter, quando coloca seu lado abrasivo, visto que sua personalidade alegre e, por vezes, considerada infantil, o incomodam. Em relação ao convívio de ambos, no trabalho, existe o que Paula, Pinto, Lobato e Mafra (2014) apontam como dicotômico, posto que o protagonista enxerga a função que exerce no Siri Cascudo como algo prazeroso, enquanto Lula Molusco apenas faz o trabalho por obrigação. Nesse sentido, os personagens representariam o “bom trabalhador” e o “mau trabalhador”, sendo o primeiro um exemplo a ser seguido pelas crianças, no entanto, sem deixar de exigir seus direitos, porque Seu Sirigueijo é o patrão que explora os funcionários.

Apesar de a história se passar no fundo do mar, com personagens que são moluscos, peixes, esponjas e outros seres marinhos, pode-se estabelecer relações com a vida humana. Os problemas que ocorrem com os personagens acontecem também no cotidiano das crianças: a necessidade de precisar de auxílio de pessoas ou objetos, para algumas coisas; não conseguir dizer “não” para algum amigo, com medo de perdê-lo; ser criticado; ter culpa por não agradar ao outro; e se sentir pressionado.

A questão moral aparece com frequência em assuntos que envolvem dinheiro e o convívio social. Apesar de Bob Esponja dormir na fila, com o propósito de garantir um bom lugar no ônibus, ele é ignorado pelos outros peixes e até mesmo por Patrick, que apenas se aproveitou da bondade do amigo para guardar seu lugar. Além disso, sabendo que o personagem é incapaz de se negar a fazer algo, os outros seres tiram proveito da situação. Todavia, o desenho aponta a valorização da amizade, pois Patrick, Gary e Sandy sempre estão ao seu lado.

Quando, ao final de desenho, Sandy retira o lado abrasivo de Bob Esponja, ela deixa uma mensagem para o amigo e para a criança espectadora: a de que não precisa mudar seu comportamento, pois amigos de verdade gostam da gente como somos. A fala de Sandy favorece uma reflexão, porque mostra que cada pessoa tem seu próprio modo de ser e agir, o qual carece ser respeitado pelos outros.

Figura 8 – Barbie: vida na casa dos sonhos.



Fonte: Site oficial da Barbie, 2016.

Exibido através do canal aberto Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), a animação computadorizada *Barbie: vida na casa dos sonhos*, assim como a boneca que dá nome ao desenho, foi criada pela Mattel. Produzida inicialmente apenas para o site oficial, em 2012, a série possui sete temporadas, as quais variam de cinco a quinze episódios, com duração de doze minutos. Na televisão, fazendo parte da programação do *Bom dia & Companhia*, cada capítulo é exibido aleatoriamente, em dupla, já que o tempo de exibição do desenho é curto. A série *Barbie* disputa ainda a grade do programa com a animação *Monster High*. Julgamos ser este o motivo de ambas as narrativas, *Barbie* e *Monster High*, terem atingido quase que a mesma porcentagem referente ao gosto das meninas.

Conforme observado no site *kids.barbie.com*, a série aparentemente não tem possibilidades de renovação, visto que o último episódio foi divulgado no ano de 2015 e, já em 2016, a produtora iniciou uma nova animação seriada da boneca. É

relevante mencionar que a página *on-line* traz, além dos desenhos da Barbie, conteúdos que envolvem jogos sobre moda e beleza, e lançamentos de produtos com a sua marca. Conforme informação de um outro *site*, *wikipedia.org*, o desenho “[...] surgiu anos depois da Mattel dar início a adaptações animadas de seus brinquedos para internet como Max Steel, Monster High e Polly Pocket”. No entanto, *Barbie* é a primeira série em desenho animado baseada totalmente em uma boneca.

A série, desde sua abertura revela o local em que se passa a história – uma versão fictícia da cidade de Malibu, na Califórnia, onde todos os habitantes são bonecos. Barbie, a protagonista, com suas três irmãs mais novas, Skipper, Stacie e Chelsea, moram em uma mansão rosa, conhecida pelos personagens como a “casa dos sonhos”. Através da canção *Forever friends, forever sun, forever Ken*, que acompanha a abertura de todo desenho, são reveladas as preferências pessoais da personagem: amigos, sol e seu namorado Ken. Segundo o *site* oficial de Barbie, cada narrativa foi escrita por um autor diferente, sendo o episódio de número um da primeira temporada – *Presa no armário* – produzido por Robin J. Stein e escolhido para ser analisado a seguir.

A narrativa, que tem a duração de apenas um dia, é iniciada com um melhoramento a obter: Barbie e as amigas Midge e Summer irão participar de um desfile de moda. Para tanto, utilizam o armário, com um robô inteligente programado para ajudá-las com as combinações corretas de roupas, sapatos e acessórios. O melhoramento é interrompido por Raquelle, rival da boneca, pois o robô que recebe o nome de *Closet* controla, também, toda a casa, através de tecnologia avançada. A antagonista, sabendo disso, vai à casa de Barbie e, fingindo pegar algo emprestado, aperta escondido um botão, a fim trancar a protagonista no guarda-roupa. A intenção de Raquelle, com isso, é fazer com que todas as atenções, durante o desfile, se voltem para ela.

Ao ser apertado, o robô, até então amigável, liberta seu lado maligno e tranca não só Barbie e as amigas no guarda-roupa, mas, toda a casa, avisando que apenas as libertará se Barbie o ajudar a dominar o mundo da moda. Uma degradação possível é instaurada, visto que a boneca se nega a fazer tal coisa. Desse modo, todas ficam trancadas, inclusive Raquelle, que não conseguiu sair a tempo da casa. Também as irmãs da protagonista, Skipper e Stacie, ficam presas no local.

No entanto, um melhoramento é vislumbrado, quando Ken, namorado de Barbie, percebe algo estranho quando vê Ryan, o irmão de Raquelle, chegar ao

local do desfile, dizendo que a irmã havia ido à casa da protagonista buscá-la. Ken parte então para a casa de Barbie e o melhoramento a obter é que ele consiga destrancá-la, a fim de que todos possam participar do desfile de Teresa, evitando, portanto, a degradação.

Embora Ken tenha grande vontade de salvá-la, é a própria Barbie que consegue evitar a degradação, salvando a si mesma e às amigas, pois consegue fugir do robô, abrindo um buraco no teto e deslizando através da encanação até a sala. A degradação é evitada completamente, pois a protagonista descobre um novo dispositivo que, quando apertado, libera uma passagem para fora da casa, assim, todas conseguem chegar a tempo ao desfile. Raquelle, a antagonista, no entanto, fica congelada em forma de cubo de gelo, instaurando-se aqui o castigo.

Ao final da história, quando Barbie e a irmãs retornam para casa, percebem uma degradação ocorrida. A casa foi destruída por causa do dispositivo, porém, Ken pega uma grande maleta e de dentro dela sai uma *Dream house* (Casa dos sonhos) novinha, de maneira que o melhoramento se concretiza com a nova moradia e o robô-armário consertado por Ken.

As características de Barbie, cujo nome verdadeiro é “Barbara Millicent Robert”, correspondem a de uma heroína positiva ativa, conforme as tipologias traçadas por Faria (1999), porque ela é bondosa, determinada, divertida e inteligente, além de popular, bonita, magra, rodeada de amigos e ainda com um namorado sempre a sua disposição. A personagem é a idealização do que toda garota gostaria de ser, aspectos estes que a tornam estereotipada, pois ninguém é tão perfeito. Nesse sentido, a criança pode ter uma visão de mundo equivocada, já que, no universo de Barbie, além de futilidades com preocupações nada nobres, como roupas, acessórios e riquezas, tudo é fácil e perfeito. Todas as coisas são conseguidas sem esforços pessoais, como passe de mágica e, dessa maneira, o espectador poderá pensar que basta ser rico e querer que as coisas aconteçam.

As amigas de Barbie, Teresa, Midge e Summer, são muito parecidas com a protagonista em relação ao comportamento e personalidade. Todas adoram moda e outras futilidades. Barbie é a melhor amiga de todas.

Ken, o namorado da protagonista e representante masculino na trama, demonstra ser perfeito. Além de bonito, está sempre disponível para que as vontades de Barbie e suas amigas sejam realizadas. Seu maior rival é Ryan, irmão da antagonista, que sempre tenta conquistar Barbie.

Em todos os episódios, Barbie é desafiada por sua rival, Raquelle. A antagonista possui os cabelos negros e, apesar de ser bonita, rica e envolvida com moda, sente-se ofuscada pelo brilho de Barbie. Segundo esta, para sentir-se bem consigo mesma, precisa “brilhar” mais que a protagonista. Podemos observar, na antagonista, uma insatisfação desmedida, parecendo que ela vive para querer ser melhor que Barbie, e todos os episódios têm esse modelo – um melhoramento a obter pela protagonista, Raquelle que arquiteta a degradação e a resolução e ganho do melhoramento, sempre para a boneca loira.

Barbie possui três irmãs: Skipper, a mais velha, é a única que tem os cabelos escuros, gosta de tecnologia e música; Stacie é a mais agitada e possui um estilo esportivo; e Chelsea, a mais nova, é brincalhona, bagunceira e, apesar da pouca idade, é bem esperta. A protagonista tem um bom convívio com as irmãs, sempre dá a elas autonomia para fazerem o que desejam. Juntas, possuem ainda três animais de estimação: um gato, um cachorro e um pônei.

A casa onde a protagonista e suas irmãs moram é totalmente fora dos padrões convencionais, uma típica casa de bonecas. Uma mansão cor de rosa, com um armário enorme e muitas peças de roupas, calçados, acessórios e maquiagem, além de elevadores, piscinas, entre outros. Os personagens da narrativa são bonecos: isso é possível de perceber pelos contornos em tono da cabeça, pescoço e braços. Assistir ao desenho é como estar brincando com a boneca Barbie e seus amigos.

Muito colorido, o desenho atrai o público infantil, por seu ar de conto de fadas contemporâneo, onde a protagonista é a princesa e Ken, seu príncipe. Vendo o desenho, é possível estabelecer conexões com os brinquedos da coleção Barbie, encontrados em estantes nas lojas, como a “gigante” cabeça de boneca utilizada para maquiagem e penteados, além de roupas das diversas profissões que a boneca já teve.

No entanto, é relevante apontar que ela transmite para as crianças estereótipos de uma perfeição visual não alcançada, assim como a resolução dos problemas que ocorrem com apenas o apertar de um botão. Além do consumismo exacerbado, um guarda-roupa lotado, com um robô pronto a dizer o que ela tem que vestir, percebemos o conceito de consumo sempre aliado a felicidade, contudo, a felicidade do ter e não do fazer partilhado com a humildade. Como menciona Diniz

(2015, p. 2), “[...] uma vitrine para o consumo”, pois toda a narrativa converge para a aquisição de artefatos e produtos, como brinquedos, *games*, revistas, entre outros.

Em resumo, segundo Cruz e Silva (2012), Barbie aponta para as crianças a busca da felicidade através da aquisição de bens materiais. Sua pedagogia de consumo dá diversas lições sobre adquirir bens que deem *status* de riqueza, acompanhar as tendências da moda e ter um estilo de vida "divertido". Com esses objetivos, a roupa se torna central, pois faz com que a pessoa seja alguém especial e "popular".

A respeito de todos os valores evidenciados nos desenhos animados e narrativas impressas, discutidos nesta Dissertação, tentaremos, na conclusão a seguir, traçar o perfil leitor de ambos os tipos de textos.

5 Considerações finais: Retornando do país das maravilhas

“Acorde, Alice querida!” disse sua irmã. “Mas que sono comprido você dormiu!”

“Ah, tive um sonho tão curioso!” disse Alice, e contou à sua irmã, tanto quanto podia se lembrar delas, todas aquelas estranhas aventuras que tivera e que você acabou de ler; quando terminou, a irmã a beijou e disse: “Sem dúvida foi um sono curioso, minha querida; agora vá correndo tomar o seu chá, está ficando tarde.” Alice se levantou e saiu correndo, pensando, enquanto corria o mais rápido que podia, que sonho maravilhoso tinha sido aquele.

Mas sua irmã ficou sentada quando ela partiu, [...] imaginou como seria a mesma irmãzinha quando, no futuro, fosse uma mulher adulta; e como conservaria, em seus anos maduros, o coração simples e amoroso de sua infância; e como iria reunir outras criancinhas à sua volta e tornar os olhos delas brilhantes e impacientes com muitas histórias estranhas, talvez até com o sonho do País das Maravilhas de tanto tempo atrás; e como iria sofrer com todas as mágoas simples dessas crianças, e encontrar prazer em todas as alegrias simples delas, lembrando sua própria vida de criança, e os dias felizes de verão. (CARROLL, 2013, p.101-102).

Apontando como relevante na formação leitora trabalhos como os desenvolvidos pelo CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva”) é que apresentei³², no início da Dissertação, denominado *Caindo pela toca do coelho*, observações realizadas durante os momentos de contações de histórias, no projeto “Hora do Conto”, em que a interação entre contador e ouvinte deram origem a este estudo. Foi através de encontros com as crianças participantes do projeto que pudemos perceber o quão frequente eram as narrativas televisivas, não só no cotidiano familiar e social dos pequenos, mas também no universo escolar, sendo frequentes os momentos em que estabeleciam relações entre as histórias contadas e os filmes/desenhos que conheciam e assistiam. A presença desses conteúdos, nas produções textuais das

³² Parte desta conclusão retoma a primeira pessoa do discurso, por se aproximar das ações feitas pela mestrandia, na escola. Outras partes estão escritas na primeira pessoa do plural, por dividir os resultados com colegas do CELLIJ, orientadora, professores da escola e por considerar esse movimento dialógico um momento não só meu, mas também de meus interlocutores.

crianças, era igualmente constante, aparecendo pelas características físicas de um determinado personagem descrito ou com referências aos superpoderes que os heróis possuíam.

Em alguns momentos, no entanto, a televisão é considerada preocupante, por pais, professores, e educadores, que a acabam culpando como a responsável pelo desinteresse leitor. Nesse sentido, os acontecimentos relatados me fizeram, em um primeiro momento, inferir que a “suposta” falta de interesse pela leitura ocorria em razão de uma grande exposição das crianças ao objeto televisivo. Entretanto, pude observar que poucas eram as crianças que, naquele momento, o da contação de histórias no CELLIJ, tinham acesso frequente aos livros infantis. Muitas vezes me surpreendi com as crianças tomando cada página de um livro infantil como uma nova história e com o desconhecimento de como “funciona” um livro infantil.

Tais ocorrências me levaram a refletir sobre a “culpa da TV”. Será que ela é mesmo tão culpada pelo afastamento das crianças dos livros e da leitura? Assim, passei a questionar a exposição dos alunos em relação ao material impresso e ao suporte televisivo, além da forma como esses meios são utilizados no ambiente escolar. Ademais, pensei também sobre qual abordagem um livro ou texto televisivo deveria ter, para atrair a atenção do aluno.

Partindo de estudos em que alguns autores, como Fantin (2006), Egan (2007), Bamberger (2014), Magnani (2001) salienta que o principal elemento narrativo que leva uma criança a tomar gosto por um determinado tipo de texto é constituído pelos personagens. A televisão também foi estudada, a partir de McLuhan (1996) e Fischer (2006), que a colocam como mais uma possibilidade de compreender o mundo, além do livro literário. Nessa perspectiva, a pesquisa procurou verificar a formação leitora dos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, levando em conta as diferenças de gosto em relação ao grupo etário e gênero.

Com objetivos estabelecidos, fui em dias distintos às salas de aula para aplicação do questionário. Constatei, nesse momento, a necessidade da criança em comunicar seu gosto narrativo. Apesar de os alunos terem que responder às questões no papel, acabavam por me relatar suas preferências, inclusive em outros momentos fora da sala de aula, a exemplo do pátio da escola. Ao final da aplicação do instrumento, eles me revelaram a curiosidade em descobrir quais narrativas foram as mais mencionadas pelos 467 alunos de sua escola. Nesse sentido, eu

prometi para todos os respondentes que voltaria à escola com as preferências infantis sobre textos impressos e televisivos.

Tal fato nos leva a apontar para uma necessidade da criança em ser ouvida, e de a escola ir para além dos conteúdos didáticos. Daí a necessidade de se trabalhar no dia a dia com suportes de leitura distintos, como o livro infantil e as narrativas de televisão, concretizando a sugestão de Magnani:

Não basta apenas falar sobre a pluralidade de significações, das possibilidades de interpretação. É preciso fazer dessa contradição uma prática cotidiana de sala de aula e de vida. É todo um posicionamento diante do mundo e a história que conta no jogo das interpretações. (MAGNANI, 2001, p. 139).

Diante do exposto, no segundo capítulo, “*No país das maravilhas: leitura e literatura do impresso à tela*”, estabelecemos um diálogo com autores que nos permitissem traçar relações entre a leitura de narrativas impressas com as narrativas televisivas, a ponto de propor uma reflexão sobre a forma como o leitor contemporâneo se apropria dos mais variados tipos de leitura, os quais têm mudado a maneira como lemos, mostrando a necessidade de que a escola reveja suas ações sobre as práticas pedagógicas com esses conteúdos. Afinal, ambos os veículos de leitura, a TV e o livro, proporcionam informação e entretenimento, podendo, portanto, atuar como formadores, de sorte a permitir ao aluno rever antigos e construir novos saberes.

A partir do aporte teórico estudado, procuramos, no terceiro capítulo, intitulado “*Conversas em uma mesa de chá: delimitando o material de análise*”, além de evidenciar o *corpus* narrativo a ser analisado, responder a uma das hipóteses levantadas – “*Os gostos e preferências de leituras variam conforme o grupo etário e a diversidade de gênero?*”

Em face dos dados gerados e analisados, é possível sustentar que, embora haja algumas semelhanças em relação ao gosto leitor, a preferência pelos temas de leituras são distintos. As meninas apontaram como principal interesse narrativas que envolvem relacionamentos amorosos, como a descoberta do primeiro amor, encontradas em livros como *Diário de uma garota nada popular*, *A culpa é das estrelas*, e livros em série, como a saga *Crepúsculo*, além dos clássicos de contos de fadas. Elas comparecem também na TV, evidenciadas pelo desenho *Barbie* e pelas novelas adolescentes, como *Malhação* e *Rebelde*. Já os meninos mencionaram como preferência histórias que envolvam aventuras, ação e lutas,

como nos textos impressos *Diário de um banana* ou da série *Percy Jackson, Como treinar seu dragão* e conteúdos que tratam de jogos de *videogame*, como *Assassin's Creed* e *Residente Evil*, assuntos igualmente presentes nos textos televisivos *Os Simpsons*, *Apenas um show* e *Hora de aventura*.

As semelhanças mostram que ambos os sexos possuem interesse pelo fantasioso, uma vez que a preferência maior do segundo ano é pelos contos de fadas, como *Cinderela*, *A Bela adormecida* e *Branca de Neve*. A partir dos anos seguintes, esse fascínio permeia os contos de magia e mistério, os quais giram em torno do sobrenatural, como ocorre com os desenhos *Apenas um show* e *Hora de aventura*, histórias que remetem a um universo onde tudo pode acontecer.

As preferências pelos livros nos chamam a atenção para como os alunos citaram os livros em série, bem como a predominância do gênero diário, com enfoque maior entre os quartos e quintos anos. Tais predileções se assemelham aos desenhos animados, porque, a cada episódio, os mesmos personagens são envolvidos em novas tramas. Sobre esse aspecto, é possível discutir a respeito da necessidade do aluno em acompanhar o que acontece com o seu personagem favorito, e em que novas aventuras este estará envolvido. Bamberger (2004) afirma que os leitores, diante dessa “repetição”, se iludem, pensando que superam a monotonia da vida cotidiana e fogem da solidão.

Quanto ao tempo que se destina ao assistir e ler, foi possível constatar que meninas realmente leem mais que meninos, e que os meninos passam mais horas em frente à televisão. No entanto, é relevante mencionar que atualmente é comum ler com a televisão ligada ou mesmo assistir TV e se dedicar, ao mesmo tempo, a outras tarefas.

Ao tratarmos da preferência pelo gênero diário, assim como pelas narrativas em série, introduzimos o quarto capítulo, “*Rosas brancas e vermelhas: análises das narrativas impressas e televisivas*”. Os textos de narrativas em forma de diários aproximam o leitor do personagem, porque tais histórias refletem um cotidiano por ele vivenciado. Tanto a personagem Nikki, em *Diário de uma garota nada popular*, quanto Greg, de *Diário de um banana*, relatam fatos que ocorrem em suas vidas, na escola e em casa. Tais tramas se assemelham aos mesmos conflitos vivenciados pelos alunos, a exemplo das situações que envolvem *bullying*, os conflitos com os pais e os irmãos e, principalmente, a necessidade de aceitação social no ambiente escolar.

Quanto aos livros de que as crianças mais gostam e os desenhos animados, confirmamos as preferências já trazidas sobre o interesse dos meninos pela narrativa de aventura e das meninas pelos temas que tratam de relacionamentos, sejam amorosos, sejam familiares. A partir dessa evidência, é possível comprovar as características dos personagens encontradas, segundo a teoria de Faria (1999), nos textos que compareceram com mais frequência. Assim, nas narrativas de aventura, luta ou ação, temos a presença unânime do sexo masculino, como heróis aventureiros: Finn e Jake, de *Hora de Aventura*; Mordecai e Rigby, de *Apenas um show*; e Bart, de *Os Simpsons*. Esses personagens se destacam por, além do espírito aventureiro, estarem constantemente envolvidos em confusões e encrencas, enquanto as personagens Jububa, de *Apenas um show*, Marge e Lisa, de *Os Simpsons*, e Barbie, tidas como heroínas positivas ativas, são exclusivamente femininas. Elas são reconhecidas como aquelas em que o comportamento sempre é o mais adequado possível, além de se destacarem pela inteligência e o cuidado com os outros. Tal fato traz à tona estereótipos de que meninos são sempre os mais “bagunceiros”, aqueles que arrumam confusão, enquanto cabe às meninas o bom comportamento.

O herói infeliz e o herói positivo bom são os menos encontrados. Como infeliz, Nikki, de *O Diário de uma garota nada popular*, traz a imagem do típico adolescente infeliz/dramático que vive em conflito com os pais e que julga nunca ser compreendida pelos mais velhos. Esse tipo de personagem desperta o sentimentalismo do leitor e, sobretudo, do público feminino, portando a vontade de apoiar e de ser amigo. Algo muito parecido com *Cinderela*, herói positivo bom, cuja espera é que algo aconteça e a tire do estado de sofrimento.

Ao mencionar as protagonistas femininas, é importante ressaltar que ainda é vigente o modelo em que elas esperam do personagem masculino um ideal de namorado ou marido, aquele sempre disposto a socorrê-las. Isso podemos notar facilmente, nas narrativas impressas *Diários de uma adolescente nada popular*, *Cinderela* e nos desenhos animados da *Barbie*.

Como personagens mais estereotipados, comparecem com relevância os heróis engraçados. Cômicos, possuem características mais próximas da realidade; com exceção de Bob Esponja, todos apresentam personalidade de anti-herói, reconhecidos por não disporem de padrões considerados “bons” ou ideais de serem seguidos pelos alunos. Greg, Rigby e Bart revelam um novo ideal de criança, a de

“não perfeita”, em vista dos princípios estabelecidos socialmente. Já Homer se aproxima do adulto, que tem seus vícios e, por vezes, não é o pai de família ideal.

Através do exposto, acreditamos ter respondido à última hipótese levantada: “*Como é construído o perfil leitor do aluno/criança mediante a formação do gosto/interesse entre os conteúdos e formas de leitura midiática e do livro infantil?*” – pois é possível perceber um perfil leitor de criança imperfeita, que busca por aceitação social em casa e também na escola, e que, por vezes, se sente inferior ou negligenciada em relação aos que a rodeiam. Em acréscimo, são nítidos os clichês utilizados tanto nas narrativas impressas como televisivas, sobre as diferenças entre os gêneros. Os meninos são sempre representados como aqueles em que as crianças projetam seu interesse aventuroso e o gosto pela tecnologia, como os *videogames*, enquanto as garotas estão sempre envolvidas com moda, cabelo, maquiagem ou o cuidado familiar, sendo que a elas também cabe ser inteligente.

Quanto aos aspectos estruturais, é possível verificar que, nos textos escolhidos pelos leitores, não é constante a presença do “bem” e do “mal”, aspecto maniqueísta de narrativas mais tradicionais, como *Cinderela*. Em geral, mesmo os personagens bons exibem um lado em que agem conforme suas próprias vontades. Além disso, nem todos os textos são lineares, de sorte que, nos livros *Diário de uma garota nada popular*, *Diário de um banana* e no desenho *Apenas um show*, o ir e vir da narrativa é constante, os personagens frequentemente refletem sobre coisas que já ocorreram ou fazem previsões do que pode vir a acontecer. Isso desvela um estilo narrativo que atrai o leitor.

Por fim, corroborando que, quando os alunos leem, atribuem sentido ao texto, seja ele o livro infantil, seja o desenho animado, acreditamos que tais apontamentos traçados evidenciam a necessidade da exploração em sala de aula sobre a preferência leitora dos alunos. Cair pela toca do coelho é como dar o primeiro passo para novas descobertas, trilhar um caminho para o até então desconhecido mundo da leitura de livros infantis e de narrativas televisivas. O professor pode atuar como mediador e propagador de novas ideias e descobertas, se souber observar as conversas paralelas entre seus alunos, bem como as discussões sobre seus gostos. Nesses momentos, geralmente aquilo que a escola não institucionaliza faz parte dos assuntos de crianças e adolescentes e, nesse sentido, observar os títulos de narrativas impressas que estão fora das caixas do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) e também os programas televisivos que fazem parte do dia a

dia do aluno constituem mérito do docente.

Por fim, quero trazer Alice, que percorreu esta pesquisa junto comigo, revelando aos meus leitores que muitas vezes me confundi com ela e me apeguei a sua curiosidade, desvendando também a minha, pois, por diversas ocasiões me deixei levar, mas não sem pensar, sem refletir e indagar sobre o caminho trilhado. Esta reflexão precisa ser feita continuamente com os alunos, no cotidiano escolar, porque é preciso diálogo, mostrar interesse, já que a criança precisa ser ouvida.

E, por falar em caminhos... os que tracei aqui me levaram a ouvir a voz principal deste estudo – as crianças da pesquisa –, sem as quais não seria possível adentrar no mundo das maravilhas, das histórias aqui trazidas, assim como discutir sobre seus gostos infantis, em uma mesa de chá, ou entrar no jardim com uma rainha por vezes “tirana”, que adora rosas vermelhas, mas que também enxerga beleza nas brancas. Assim, também são as narrativas, quer do suporte impresso, quer do televisivo, pois permitem à criança estabelecer identidade e atribuir significados ao mundo que a cerca.

Para prosseguir no caminho, é necessário um dia retornar a este lugar, a estas conclusões, a fim de poder contribuir com novas histórias e poder me aventurar no novo.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Era uma vez na escola**: formando educadores para formar leitores. 1. ed. Porto Alegre: Formato, 2001.

_____. O caminho dos livros. In: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Aurea Penteadó (Org.). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 255-267.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUM, Lyman Frank. **O mágico de Oz**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BREMOND, Claude. A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, R. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRENNAN, Ilan. **Através da vidraça da escola**: formando novos leitores. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, Camila. **História da Televisão**. TecMundo, [s.l.], jul. 2009. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/projetor/2397-historia-da-televisao.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

CARDOSO, Rosimeiri Darc. Livrarias e escolas: espaços de mediação. In: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Aurea Penteadó (Org.). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 165-183.

CARROLL, Lewis. **Alice**: aventuras de Alice no país das maravilhas e através do espelho. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dicionário de símbolos**. 4. ed. São Paulo: Centauro,

2005.

CITELLI, Adilson Adair. Escola e meios de massa. In: CITELLI, Adilson Adair (Coord.). **Aprender e ensinar com textos não escolares**. v. 2. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-27.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. **A psicanálise na Terra do Nunca: ensaios sobre a fantasia**. Porto Alegre: Penso, 2011.

CRUZ, Michelle Brugnera; SILVA, Thaise da. Barbie diversidade: o discurso multicultural da boneca na perspectiva das crianças. **Pepsic: periódicos eletrônicos em psicologia**, São Paulo, v. 20, n. 20, 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542012000100009>. Acesso em: 26 jun. 2016.

DINIZ, Kênia Mendonça. **O que a Barbie ensina para as crianças?** In: ANPED: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt16-3889.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

EGAN, Kieran. **La imaginación em la enseñanza y el aprendizaje: para los años intermedios de la escuela**. 1. ed. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

EURASQUIN, M. Alfonso; MATILLA, Luis; VÁZQUEZ, Miguel. **Os teledependentes**. 14. v. São Paulo: Summus, 1983.

ÉXUPERY, Antoine de Saint. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália**. 2006. Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2006.

_____; GIRARDELLO, Gilka (Org.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 127-144.

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam**. São Paulo: Contexto, 1999.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **As crianças e os desenhos animados: mediações nas produções de sentidos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação: fruir e pensar a TV**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: _____. **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

_____. Uma entrevista com Ricardo Azevedo ou de como um escritor embrenha-se no discurso popular e colhe mudas de “pés de maravilha”. **Narração literária, da oralidade à escrita**, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 66, p. 43-57, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.online.unisc.br/seer/index.php/signo>> Acesso em: 23 out. 2015.

GREEN, John. **A culpa é das estrelas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

HARTMAN, Bob. **O ogro e os três carneiros**. 1. ed. Ciranda Cultural: São Paulo, 2007.

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

KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. Cotia: Vergara e Riba, 2008.

KIRCHOF, E.; SILVEIRA, R. M. H. A imagem da diferença: um estudo sobre a ilustração da literatura infantil contemporânea. **Leitura: teoria e prática**. v.28, n. 55, p. 68-74, 2010.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura** 14. ed. Campinas: Pontes, 2011.

LÁZARO, André; BEAUCHAMP, Jeanete. A escola e a formação dos leitores. In: LERGANIZADOR, Galeno Amorim (Org.). **Retratos de leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008. p. 73-82.

LUIZ, Fernando Teixeira; FERRO, Marcella Coladello. Tamanho não é documento: teoria, crítica e propostas de atividades com narrativas curtas. In: **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

LEWIS, Clive Staples. **A crônicas de Nárnia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MACHADO, Ana Maria. **A galinha que criava um ratinho**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MAGALHÃES, Cláudio Márcio. **Os programas infantis da TV: teoria e prática para entender a televisão feita para as crianças**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____; SORSY, Inno. **O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

McMAHON, J. L. A função da ficção: o valor heurístico de Homer. In: IRWIN, W.; CONARD, M. T.; SKOBLE A. J. (Org.). **Os Simpsons e a filosofia**. São Paulo: Madras, 2004.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MEYER, Stephanie. **Crepúsculo: um amor perigoso**. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

NAGAMINI, Eliani. **Literatura, televisão, escola: estratégias para leitura de adaptações**. v. 11. São Paulo: Cortez, 2004.

PAULA, Alessandro Vinicius de; PINTO, Lauisa Barbosa; LOBATO, Christiane Batista de Paulo; MAFRA, Flávia Luciana Naves. Desenho também é coisa séria – desvelando o “funcionário padrão” da sociedade capitalista moderna no desenho animado Bob Esponja calça quadrada. **Ram: revista de administração Mackenzie**, São Paulo, v. 15, n. 5, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712014000500003&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 01 abr. 2016.

PENTEADO, Maria Heloisa, **Cinderela**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

QUADROS, Marta Campos de. **Contando Histórias, Governando a Vida: pedagogias do rádio informativo no cotidiano contemporâneo**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Pedagogia, Universidade Luterana do Brasil, Canoas-RS, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROWLING, Joanne Kathleen. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

RUSSEL, Rachel Renée. **Diário de uma garota nada popular: histórias de uma vida nem um pouco fabulosa**. 11. ed. Campinas: Verus, 2013.

SILVA, Bruna Tairine. **A representação social da infância veiculada no desenho animado hora de aventura**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martin Fontes, 1998.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a Mídia?** São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia V. (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____; PAIVA, Aparecida. (Org.). **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação; Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam**. 1991. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

_____. **Lições sobre estratégias de leitura: práticas educativas nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. Tese (Livre docência) – UNESP, Presidente Prudente, 2012.

_____; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Era uma vez... uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014. In: SOARES, Magda; PAIVA, Aparecida. (Org.). **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação; Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. p. 31-44.

TARDUCE, Terezinha de Jesus Afonso. **Métodos de Pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

TATAR, Maria. **Contos de fadas: edição comentada e ilustrada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Sites

ANIMA MUNDI. **Stephen Hillenburg no anima mundi**. Disponível em: <<http://www.animamundi.com.br/stephen-hillenburg-no-anima-mundi>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

AZEVEDO, Ricardo. **Biografia**. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/ricardo-azevedo/>>. Acesso em: 10 maio 2016.

BAND. **Os Simpsons**. Disponível em: <<http://blogs.band.com.br/kids/simpsons/os-simpsons-2>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BARBIE. **Life in the dreamhouse**. Disponível em: <<http://kids.barbie.com/pt-br/explore/life-in-the-dreamhouse>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

CARTOON NETWORK. **Adventure time**. Disponível em: <<http://www.cartoonnetwork.com.br/show/hora-de-aventura>> Acesso em: 29 mar. 2016.

CARTOON NETWORK. **Apenas um show**. Disponível em: <<http://www.cartoonnetwork.com.br/show/apenas-um-show>>. Acessado em: 19 abr. 2016.

DIÁRIO DE UM BANANA. **Blog diário de um banana**. Disponível em: <<http://www.diariodeumbanana.com.br>>. Acesso em: 17 maio 2016.

DIÁRIO DO BENSON. **Como são criados os episódios de apenas um show**. Disponível em: <<http://diariodobenson.com/como-sao-criados-os-episodios-de-apenas-um-show>>. Acesso em: 19 abr. 2016.

FUNBRAIN. **Diary of a wimpy kid**. Disponível em: <<http://www.funbrain.com/journal/Journal.html?ThisJournalDay=1&ThisPage=1>>. Acesso em: 17 maio 2016.

IBGE. **Domicílios particulares permanentes, por posse de televisão**. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD282&t=domiciliosparticulares-permanentes-posse-televisao>>. Acesso em: 29 maio 2014.

MANUAL ENQUIRIDEO. **Hora de aventura 8 temporada – série renovada e confirmada**. Disponível em: <<http://manualenquiridio.com/hora-de-aventura-8-temporada>> Acesso em: 29 mar. 2016.

NICKELODEON. **Sponge Bob square pants**. Disponível em: <<http://www.nickelodeon.pt/series/spongebob/76ypv4>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

PISA EM FOCO. **Os estudantes de hoje leem por prazer?** Pisa em foco, [S.L], v. 8, 2011. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48869332.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2015.

RUSSELL, Rachel Renée. **Dork diaries**. Disponível em: < <http://dorkdiaries.com> >. Acesso em: 19 maio 2016.

WIKIA. **Hora de Aventura**. Disponível em: <http://pt-br.horadeaventura.wikia.com/wiki/Hora_de_Aventura>. Acesso em: 29 mar. 2016.

WIKIA. **Wiki Simpsons**. Disponível em: <<http://pt.simpsons.wikia.com>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

WIKIPÉDIA. **Adventure time**. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Adventure_Time>. Acesso em: 29 mar. 2016.

WIKIPÉDIA. **Barbie: life in the dreamhouse**. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Barbie:_Life_in_the_Dreamhouse>. Acesso em: 21 abr. 2016.

WIKIPÉDIA. **O diário de um banana (série)**. Disponível em:
<[https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Di%C3%A1rio_de_um_Banana_\(s%C3%A9rie\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Di%C3%A1rio_de_um_Banana_(s%C3%A9rie))>.
Acesso em: 17 maio 2016.

WIKIPÉDIA. **Regular show**. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Regular_Show>. Acesso em: 19 abr. 2016.

Desenhos animados

APENAS UM SHOW. Direção de Mike Roth, John Infantino, Sean Szeles. Produção de J. G. Quintel, Brian A. Miller, Jennifer Pelphrey, Curtis Lelash, Rob Swartz, Rob Sorcher. Roteiro: James Morris Garland Quintel. Estados Unidos: Cartoon Network, 2010. (11-23 min.), DVD, son., color.

BARBIE: VIDA NA CASA DOS SONHOS. Direção de Robin J. Stein. Produção de Robin J. Stein, Mattel. Roteiro: Robin J. Stein. Estados Unidos: Mattel, 2012. (12 min.), DVD, son., color.

BOB ESPONJA CALÇA QUADRADA. Direção de Alan Smart, Sherm Cohen, Dave Cunningham. Produção de Jennie Monica Harmond. Roteiro: Stephen Hillenburg. Estados Unidos: United Plankton Pictures, 1999. (12 min.), DVD, son., color.

HORA DE AVENTURA. Direção de Larry Leichliter. Produção de Pendleton Ward, Fred Seibert, Derek Drymon. Roteiro: Pendleton Ward. Estados Unidos: Cartoon Network, 2007. (11 min.), DVD, son., color.

OS SIMPSONS. Direção de James L. Brooks, Matt Groening, Sam Simon. Produção de Al Jean Ian, Maxtone-graham, John Frink, James L. Brooks, Matt Groening, Matt Selman, Sam Simon. Roteiro: Matt Groening. Estados Unidos: Fox Broadcasting Company, 1987. (22 min.), DVD, son., color.

APÊNDICES

Apêndice A

QUESTIONÁRIO

Identificação

I. Identificação.

1 – Nome:

2 – Idade:

3 – Sexo: () Feminino () Masculino

4 – Ano escolar: () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano

II. Perfil leitor.

1 – Quando você não está na escola, o que você faz?

.....

.....

.....

.....

2- Você assiste a televisão?

() sim () não

3 – Você assiste a televisão todos os dias?

() sim () não

4 – Quantas horas por dia você assiste a televisão?

() 1 hora ou menos

() 3 horas por dia

() 5 horas por dia

() mais do que 5 horas por dia

5 – Você tem canal por assinatura?

() sim () não

6 – Quais são seus programas favoritos? Cite quantos quiser por ordem daquele que mais gosta e assiste.

.....

.....

.....

.....

7 – Agora, leia sua primeira opção e explique por que gosta mais desse programa.

.....

.....

.....

8 – E ler, você gosta de ler?

() sim. Por quê?.....

.....

() não. Por quê?.....

.....

9 – Onde você mais lê?

() casa

() escola

() igreja

() biblioteca

(...) outro. Onde?.....

10 – Com que frequência você costuma ler um livro?

() todo dia

() um dia sim, um dia não

() uma ou duas vezes por semana

() uma ou duas vezes por mês

() quase nunca

() nunca

11 – Onde você consegue os livros que lê?

.....

.....

.....

12 - Quais são seus livros favoritos? Cite quantos quiser, por ordem daquele de que mais gostou e leu.

.....

.....
.....
.....

13 – Agora, leia sua primeira opção e explique por que gostou mais desse livro.

.....
.....
.....
.....