

CLARA CASSIOLATO JUNQUEIRA

**O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO INFANTIL POR
MEIO DA LITERATURA: ANÁLISE DE LIVROS DO PLANO
NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – LITERÁRIO**

Assis

2023

CLARA CASSIOLATO JUNQUEIRA

**O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO INFANTIL POR
MEIO DA LITERATURA: ANÁLISE DE LIVROS DO PLANO
NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – LITERÁRIO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade)

Orientadora: Dra. Claudia Aparecida Valderramas Gomes

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Assis

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ana Cláudia Inocente Garcia - CRB 8/6887

J95o Junqueira, Clara Cassiolato
O desenvolvimento do psiquismo infantil por meio da literatura: análise de livros do Plano Nacional do Livro Didático-Literário / Clara Cassiolato Junqueira. — Assis, 2023
180 p. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Cláudia Aparecida Valderramas Gomes

1. Psicologia infantil. 2. Psicologia histórico-cultural.
3. Psicologia e arte. 4. Literatura infantojuvenil. 5. Reação estética. I. Título.

CDD 155.4



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CLARA CASSIOLATO JUNQUEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 10 dias do mês de março do ano de 2023, às 08:30 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de CLARA CASSIOLATO JUNQUEIRA, intitulada **O desenvolvimento do psiquismo infantil por meio da literatura: análise de livros do Plano Nacional do Livro Didático – Literário**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. CLAUDIA APARECIDA VALDERRAMAS GOMES (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia Social / UNESP/FCL- Assis, Prof. Dr. ANTONIO CARLOS BARBOSA DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Psicologia Social / UNESP/FCL-Assis, Profa. Dra. CYNTHIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Didática / UNESP/FFC-Marília. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. CLAUDIA APARECIDA VALDERRAMAS GOMES

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as vivências que tive na UNESP-Assis que me transformou numa profissional crítica, ética e humana.

À minha mãe Renata, obrigada por ser meu modelo de vida. Mãe, mulher, esposa, professora tão inspiradora, que sempre me ensinou a ser independente e compartilhou comigo sua paixão por livros, pela pesquisa científica e gatos. Sou tão orgulhosa de você e sua carreira acadêmica, que aos cinco anos de idade, brincava que estava escrevendo minha dissertação, aqui está ela.

Ao meu pai Ricardo, que sempre foi acolhimento, sempre preparado para me ouvir e me incentivar. Obrigada por ter sido a sustentação que precisava, por me acalmar e por confiar em mim.

À minha irmã Júlia, pela parceria, pelo cuidado e por me incentivar a ser melhor.

À doutora Claudia Aparecida Valderramas Gomes, pelas orientações e aprendizados, por me inspirar para entender ainda mais sobre a Psicologia Histórico-Cultural que faz tanto sentido para mim desde a primeira aula que tive com você na graduação.

Ao doutor Antonio Carlos Barbosa, obrigada por ter me incentivado a fazer o mestrado, aprendi muito ao desenvolver a pesquisa de iniciação científica, por sempre mostrar e ensinar um pensamento crítico da psicologia.

À doutora Cyntia Giroto, que me conhece desde pequena, obrigada por ter feito parte também da minha vida acadêmica. Sou grata por sempre compartilhar tanto conhecimento, com você aprendi muito.

À doutora Elianeth Hernandez, gratidão por todo suporte e acolhimento em Assis. É meu exemplo como mulher, mãe, avó, profissional. Seu carinho e apoio me ajudaram até aqui. Agradeço também a toda família K. Hernandez.

Aos meus avós, Joel e Aparecida: por mostrarem a importância da educação e passarem esses valores como parte da família, por todo suporte desde pequena, seja me ensinando lições valiosas de vida ou me levar ao inglês. Sou eternamente grata.

À minha família, que sempre me apoiou e me ajudou, da qual tenho tanto orgulho. Tia Fá, minha madrinha e colega de profissão. Tia Andrea, durona, mas

inspiradora. Tio Medina, obrigada por sempre me incentivar. Minha prima Eduarda, que aceitou chamar minha atenção e me cobrar para que eu conseguisse realizar muito.

Aos meus amigos, aos loucos que são amigos dessa louca. Obrigada por estarem do meu lado e vibrar as vitórias juntas. Maria Júlia, Henrique, Nina, Jéssika, Maria Fernanda, Ana Lara, Paulo, Camila. Obrigada por acolherem meus surtos e devaneios.

Ao Olaf, meu companheiro felino de estudos e escritas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Assis e seus docentes das disciplinas que cursei.

À CAPES pelo auxílio financeiro. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa “Processos psicológicos e contextos de desenvolvimento humano” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Assis. Tem como objetivo principal analisar alguns livros infantis, distribuídos para as escolas públicas por meio do Plano Nacional do Livro Didático - Literário 2018, buscando identificar elementos provocativos da reação estética. Entende-se a literatura infantil como objeto artístico que contém significados e oferece ao leitor, por meio de seus conteúdos e formas, novas composições e criações, além de instrumentos capazes de influir e incrementar as funções psicológicas tipicamente humanas. Amparada na Psicologia Histórico-Cultural e no Método Histórico-Dialético, a pesquisa propôs um exame dos livros, tendo em vista analisar condições que, presentes na obra literária, sejam provocativas da reação estética, considerada, neste estudo, uma unidade de análise que incorpora dois aspectos essenciais: a materialidade do livro e o conteúdo da narrativa. A análise de um conjunto de oito livros confirmou que há possibilidades desenvolvidas e materializadas em suas páginas capazes de suscitar a reação estética, e que o conteúdo e a forma do texto literário, observadas suas especificidades, confluem para fomentar a percepção, a atenção, o pensamento, a linguagem, a memória, emoções e sentimentos; funções psicológicas que, mediadas pela aprendizagem literária, poderão vir a ser estimuladas e enriquecidas, fazendo-as alçar outros níveis.

Palavras-chave: Psiquismo. Literatura infantil. Reação estética. Psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

This research is linked to the research line "Psychological processes and human context of development" of the Post Graduate Program in Psychology of the Faculdade de Ciências e Letras UNESP-Assis. Its main objective is to analyze some children's books, distributed to public schools through the Plano Nacional do Livro Didático - Literário 2018, seeking to identify provocative elements of the aesthetic reaction. Children's literature is understood as an artistic object that contains meanings and offers the reader, through its contents and forms, new compositions and creations, as well as instruments capable of influencing and increasing typically human psychological functions. Supported by the Historical-Cultural Psychology and the Historical-Dialectic Method, the research proposed an examination of the books, to analyze conditions that, present in the literary work, are provocative of the aesthetic reaction, considered, in this study, a unit of analysis that incorporates two essential aspects: the materiality of the book and the content of the narrative. The analysis of a set of eight books confirmed that there are possibilities developed and materialized in their pages capable of provoking an aesthetic reaction and that the content and form of the literary text, observing its specificities, converge to foster perception, attention, thought, language, memory, emotions, and feelings; psychological functions that, mediated by literary learning, may be stimulated and enriched, making them rise to other levels.

Keywords: Psychism. Children's literature. Aesthetic Reaction. Historical-cultural Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - livros com texturas	32
Figura 2 - livro de imagens	33
Figura 3 – Início do livro (Vó, para de fotografar!)	36
Figura 4 - A avó no jogo de handebol da neta	36
Figura 8 – fontes e letra capitular	96
Figura 9 – clara descobre a gaveta	98
Figura 10 – clara entra na gaveta	99
Figura 11 – lipe e gabi decidem contar histórias para os pais dormirem	106
Figura 12 – lobo aparece pela primeira vez	107
Figura 13 – história do pequeno polegar	109
Figura 14 – bambi e outra aparição do lobo	111
Figura 15 – os irmãos vão dormir	112
Figura 16 – lembranças dos avós	117
Figura 17 – a loja do avô	119
Figura 18 – clara e o macaco	124
Figura 18 – as personagens principais no ambiente escolar	125
Figura 19 – sonhar com travessuras	128
Figura 20 – viagem das personagens na imaginação	129
Figura 22 – as personagens se organizam para a festa	137
Figura 23 – a coruja chega com novidades	137
Figura 25 – início da história: carol e a amiga	141
Figura 26 – carol e o pai	143
Figura 28 – ilustração complexa do quintal de dona nenê	151
Figura 29 – cotidiano da personagem	152
Figura 30 – dona nenê procura o brinco	155
Figura 31 - início da história: apresentação das personagens	159
Figura 32 – o menino no ambiente doméstico	162
Figura 33 – menino e árvore mais velhos	164
Figura 34 – menino e árvore se despedem	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - temas da categoria 4 (1° ao 3° ano)	74
Quadro 2 - temas da categoria 5 (4°. E 5°. Anos)	75
Quadro 3 - quantidade de livros de acordo com o tema	84
Quadro 4 - gêneros no tema 2: família, amigos e escola	85
Quadro 5 - gêneros no tema 3: o mundo natural e social	85
Quadro 6 – <i>corpus</i> inicial de análise	87
Quadro 7 – obras selecionadas para análise	91

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

FNDE- FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PNBE- PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA

PNLD- PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

SEB- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: PESQUISADORA E SUAS ESCOLHAS	11
2 DESENVOLVIMENTO DO PSQUISMO INFANTIL: PROCESSOS CULTURAIS	18
3 VIVÊNCIA ESTÉTICA E A ARTE LITERÁRIA	40
3.1. A LITERATURA INFANTIL	45
3.2. LITERATURA INFANTIL E REALIDADE BRASILEIRA	51
3.3. O OBJETO LIVRO: A POTÊNCIA DA LITERATURA	59
4 MÉTODO HISTÓRICO-DIALÉTICO	64
4.1. PERCURSO METODOLÓGICO	69
4.1.1. Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)	69
4.1.2. Procedimentos de pesquisa	78
5 ANÁLISE DOS LIVROS	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	167

1 INTRODUÇÃO: PESQUISADORA E SUAS ESCOLHAS

Eu sempre vivi rodeada de livros. O fato de meus pais serem professores permitiu que os livros permeassem a minha vida desde muito pequena. Minha mãe conta, com orgulho, que leu várias histórias infantis quando eu ainda estava no seu útero. A leitura e a Literatura sempre tiveram espaço significativo em minha vida, e me permitiram perceber que, assim como Vigotski (1999), os sentimentos humanos podem ser objetivados por meio da arte, neste caso a literária, ao permitir que os sujeitos socializem certos sentimentos, e os tornem pessoal e parte do seu psiquismo.

Diante dessa primeira relação do projeto de pesquisa com meus viveres e experiências, e destes com a pesquisa, objeto desta dissertação, passarei a redigir esse item na primeira pessoa do plural.

Muito vivenciamos e aprendemos com a leitura de livros, quantas vezes nos vemos no lugar da personagem, choramos, rimos ou nos sentimos empolgados durante a história? Outras vezes nos vimos no acontecimento narrado no texto por já termos vivido situações parecidas, assim a leitura é um dos elementos que medeia a relação do indivíduo com o mundo.

Durante a graduação, ao ter a oportunidade de trabalhar com um projeto de leitura durante o estágio de ênfase em Psicologia, mergulhamos nesse contexto e dedicamos grande parte do tempo para pensar e planejar as atividades com os anos iniciais do ensino fundamental. Atividades estas que se mostraram importantes para a ampliação da vivência de mundo e humanidade das crianças da escola atendida, assim como abriram caminho para a discussão de diversas demandas das salas de aula, como aprender a respeitar o outro, incrementar a comunicação, a criatividade, bem como auxiliar os alunos a se entenderem como grupo.

Esta vivência encontra fundamentação na perspectiva teórica histórico-cultural. Segundo esta teoria, o sujeito se humaniza quando se apropria das funções já construídas pela humanidade tornando-as suas; pelo plano cultural e social desenvolve aptidões para viver no mundo como ser humanizado. Conforme explica Barroco (2014), apoiada em Vigotski, é pelo processo

dialético de objetivação e apropriação que se dá a formação do psiquismo humano:

por meio do trabalho que o homem constrói suas características humanas e as fixa fora do seu corpo, nos objetos da cultura, como os instrumentos, a linguagem, a ciência, a arte e a filosofia. Este se trata do processo de objetivação, que permite a posterior apropriação e recriação das características humanas nos demais indivíduos que entram em relação com tais objetivações. (BARROCO, 2014, p.25)

Então, para um melhor desenvolvimento do sujeito, ele deve ser capaz de se apropriar de aspectos sociais e culturais que foram produzidos historicamente pela humanidade. Isso acontece por meio de um processo que Vigotski (1995) denominou como *Lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo*. Ela defende que no desenvolvimento de toda função superior, próprias de um psiquismo cultural, existem relações sociais que as produzem subjetivamente, por meio da apropriação e objetivação da cultura (VIGOTSKI, 1995).

Assim, o que caracteriza o psiquismo cultural é o fato de cada uma das funções psíquicas, que em conjunto formam uma totalidade sistêmica, constituir-se por meio de processos mediados. Em outras palavras, a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, a linguagem, os processos imaginativos e os sentimentos derivam de funções elementares ou naturais (VIGOTSKI, 1995), que se transformam em decorrência das novas necessidades e exigências advindas da vida social, que se exprimem nas vivências de cada indivíduo singular. É por conta da mediação de signos, construídos de forma histórica e cultural, que a atividade humana se reconfigura de acordo com essas necessidades, provocando um salto qualitativo de consciência.

Para a criança, neste movimento de transformação de funções psíquicas naturais em processos psicológicos superiores, a arte, especificamente a literária que é o objeto de estudo dessa pesquisa, é entendida como elemento artístico capaz de transformar o psiquismo infantil, pois cria um meio para a vivência do ato estético, além de despertar afetos e lembranças, por exemplo.

Entendemos a literatura como uma forma de arte que carrega significados e oferece àquele que lê ferramentas para se apropriar de novas composições e criações. Neste sentido, o texto literário pode ser um recurso e instrumento para auxiliar a formação de uma necessária consciência histórica e social. Duarte (2001) afirma que é preciso haver um enfrentamento da realidade escolar, de modo que o sujeito poderá se apropriar da riqueza material e intelectual produzida socialmente e incorporada ao gênero humano. Isso será possível oferecendo novas formas de lidar com os problemas existentes, apoiados por outros materiais que possibilitem ao sujeito exercer uma atividade consciente e não alienada. Um desses materiais pode ser o livro, em especial o de literatura infantil.

De acordo com Candido (2004, p. 174) a literatura é composta por criações de toque poético, ficcional ou dramático e está presente em todos os níveis de uma sociedade e em todos os tipos de cultura. Além disso,

[...] a obra literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista (GAMBOA apud FRANCO; GIROTTO, 2017, p. 1975).

Assim, no contato com o livro, a criança tem a possibilidade de se apropriar dessa visão de mundo reproduzida no texto e construir sua própria experiência. Então, a arte literária é capaz de desenvolver em nós uma quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante (CANDIDO, 2004). Ela tem a capacidade de produzir e reproduzir humanidade, por isso que a essência e o valor estético das obras literárias constituem parte do processo social geral e unitário, por meio do qual o homem se apropria do mundo através de sua consciência (LUKÁCS, 2010, p. 13).

Cabe notar que todo esse processo é muito importante para o desenvolvimento da criança no mundo cultural e histórico, porém para que, de fato, aconteça a apropriação estética da arte literária, o livro de literatura precisa ser apresentado e trabalhado com a criança. Todavia, muitas vezes, ele continua a ser usado por professores e professoras como pretexto para se

ensinar outros conhecimentos, deixando para segundo plano o desenvolvimento da emoção estética suscitada pelo texto literário.

Este uso utilitarista e ou didático acaba por distorcer a função estética da obra, além de esse tipo de ação restringir a possibilidade da percepção, que é própria da criança, em face do objeto artístico. Nessa situação escolar, a arte perde qualquer valor autônomo, torna-se algo geral ou cotidiano, e influencia no comportamento do sujeito que tenderá a procurar em toda arte seu sentido moral, didático, resultando num amortecimento sistemático do sentimento estético (VIGOTSKI, 2010), o qual é fundamental para o desenvolvimento humano.

Dessa maneira, no livro, principalmente o livro infantil, há elementos que são mediadores potentes do processo de humanização, que inclui o desenvolvimento cultural. Restringir ou usar a literatura como pretexto é privar a criança de fazer relações entre a história do livro, os elementos da experiência humana ali presentes e suas próprias vivências.

Assim, esta pesquisa de mestrado nasceu das situações que vivenciamos durante as oficinas de leitura no estágio de psicologia nas escolas: uma seleção equivocada dos livros a serem trabalhados em sala de aula, que levava ao seu uso “inadequado”, alunos desmotivados para esse momento de leitura, professores que ignoravam os sentimentos dos estudantes e se preocupavam muito com o conteúdo e pouco com a formação humana do sujeito.

Então, saímos da vivência do estágio, com uma questão provocadora: “quais elementos o livro de literatura infantil oferece que podem auxiliar o desenvolvimento do psiquismo infantil?”, esse questionamento, depois, sofreu mais delimitações, como esboçado nas páginas seguintes.

Ao retomar discussões feitas por Saviani (2011), percebemos que a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura, ou seja, a apropriação daquilo que o ser humano produz constitui uma maneira pela qual o sujeito pode formar-se e desenvolver-se como ser genérico - indivíduo representante do gênero humano. Essa afirmação se justifica porque o homem, diferentemente dos animais, não possui sua existência garantida naturalmente,

o que requer um processo de transformação da natureza de acordo com suas necessidades em defesa de sua subsistência.

Para o autor (SAVIANI, 2011) o papel da instituição escolar é o de coletivizar o saber sistematizado, o conhecimento, a cultura, por meio de atitudes, ideias, habilidades como elementos necessários à formação da humanidade em cada sujeito singular, na forma de uma segunda natureza. Do mesmo modo, Luria (1990) evidencia que a vida mental humana é produto das atividades que os homens manifestam em sua prática social e, para a constituição do ser social, é necessária a inserção e vinculação do indivíduo com seu grupo social e conseqüentemente com a natureza.

Diante do exposto, na trajetória desse processo humano e pessoal, Miller (2012, p. 87) pontua que "[...] entender melhor o mundo e a si próprio como um sujeito que faz parte desse mundo e nele atua, não apenas para compreendê-lo, mas para transformá-lo e, com isso, transformar-se [...]" é imprescindível para a humanização dos alunos.

Assim, acreditamos que por meio da leitura do texto literário, entendida aqui como um instrumento de atribuição de sentidos e de humanização, se torna possível ao sujeito se apropriar das objetivações culturais produzidas ao longo da história da humanidade.

Sobre leitura e literatura, estudos (GIROTTO e SOUZA, 2010; COSSON, 2012) mostram que quando o texto literário é “bem” trabalhado, ele pode auxiliar, não só na formação da personalidade da criança, mas também na sua formação geral como sujeito crítico e bem informado. A criança que lê amplia seu conhecimento anterior e tem mais oportunidade de fazer comparações, inferências e conexões entre o texto, as situações escolares e a sua vida cotidiana. A imaginação, o sonho, a fantasia são fontes que alimentam a inteligência do pequeno, portanto, contribuem para sua formação.

Ao analisar as observações feitas durante o estágio, as queixas dos professores que, muitas vezes, não conseguem lidar com os sentimentos e emoções de seus alunos, e os materiais que a escola dispõe para o trabalho diário com textos, percebemos a importância do texto literário, em especial para crianças. Zilberman (1987) pondera que por meio da literatura infantil e juvenil, dos contos de fadas, da reapropriação de mitos, fábulas e lendas

folclóricas ou de relato de aventuras, a criança pode reconhecer o entorno dentro do qual está inserida e com o qual compartilha sucessos e dificuldades.

Diante da importância da leitura literária para o desenvolvimento da criança e com base na teoria histórico-cultural, em que se considera que o significado da leitura para o aluno é o resultado de sua experiência histórica, social e cultural em diálogo com o texto literário, cabe perguntar: o que o livro oferece, como elementos, que põe a criança leitora em contato com a historicidade humana? O que o livro apresenta, como forma e conteúdo, que pode provocar transformações no psiquismo do leitor?

Evidenciamos a escolha de um referencial teórico que enfatiza a perspectiva de humanização e emancipação do aluno, a teoria histórico-cultural. Segundo Vigotski et al. (1989) na primeiríssima infância as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelas heranças biológicas. No entanto, as crianças interagem constantemente com os adultos que tentam incorporá-las à sua cultura e a reserva de conhecimentos que se acumulam historicamente.

O desenvolvimento dos pequenos, portanto, inicia com os processos inferiores, estes que se referem às condições biológicas. No convívio com os adultos, a criança poderá vir a desenvolver os processos superiores ou culturais referentes, por exemplo, a linguagem oral, leitura e escrita. Dessa maneira, os processos psicológicos mais complexos se instituem, pois há uma interiorização de meios e informações historicamente determinadas e culturalmente organizadas.

A partir da teoria marxiana, Vigotski et al. (1989) avaliou que as formas superiores de comportamento consciente têm origem nas relações sociais que o sujeito mantém com o mundo exterior. Diante desse pressuposto, o homem não é apenas um produto do seu meio, é também um agente ativo no processo de criação dessa realidade. Dessa maneira, as instituições escolares não podem desconsiderar toda a carga social e cultural dos alunos em atividades de discussão de textos e compreensão da leitura, pois estariam excluindo os processos psicológicos superiores diante da complexidade da consciência humana.

Diante do exposto acreditamos que o texto literário pode ser ferramenta para o desenvolvimento cultural do psiquismo infantil, haja vista que a escola possui livros que são selecionados por especialistas e distribuídos por meio de políticas públicas; que a literatura é utilizada muitas vezes como pretexto para discutir outros assuntos e que o trabalho com livros infantis pode provocar transformações qualitativas na criança.

A questão da pesquisa é rastrear quais elementos da experiência humana, presentes nos livros distribuídos pelo Plano Nacional de Livros e Materiais Didático (PNLD) literário, confluem com princípios mediadores provocativos do desenvolvimento de funções psicológicas culturais?

A partir dessa justificativa, e para responder à questão proposta, colocamos como objetivo geral da investigação: analisar alguns livros infantis, distribuídos para as escolas públicas por meio do Plano Nacional de Livros e Materiais Didáticos Literário, buscando identificar elementos provocativos de transformações do psiquismo infantil, materializados no conteúdo e na forma dos livros.

Como objetivos específicos se pretende: entender a função da arte no desenvolvimento do psiquismo infantil; estudar a história da literatura infantil e o objeto livro; efetivar análise e síntese do conteúdo e forma dos livros selecionados para a pesquisa e analisar os princípios mediadores entre o livro, a criança que lê e o conhecimento cultural, capazes de influir e incrementar as funções psicológicas tipicamente humanas.

No primeiro capítulo teórico “Desenvolvimento do psiquismo infantil: processos culturais” buscamos explicar como o psiquismo cultural se desenvolve, os aspectos biológicos e sociais envolvidos nesse processo e ressaltamos algumas funções tipicamente humanas como a linguagem, memória, sentimentos e afetos. Já no capítulo seguinte, explicamos a importância da vivência estética que pode culminar na catarse e a potência da literatura. Então, no terceiro capítulo, explicamos o método e a metodologia usada nessa pesquisa, seguido do capítulo de análise efetiva dos livros selecionados e, por último, as considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO INFANTIL: PROCESSOS CULTURAIS

Com a finalidade de analisar elementos da experiência humana, presentes nos livros de literatura infantil, que podem auxiliar na transformação do psiquismo da criança que lê, primeiro é necessário explicar a formação do psiquismo humano para a psicologia histórico-cultural. Essa teoria desenvolvida inicialmente por Lev Smionovich Vigotski (1896-1934) propõe uma psicologia geral baseada no materialismo histórico-dialético; nela a mente humana se diferencia da dos animais, pois além de se desenvolver biologicamente, há leis sócio-históricas que a transformam (LEONTIEV, 1979 apud MARTINS, 2011), ou seja, há determinantes do desenvolvimento que estão na cultura historicamente construída pelo homem que devem ser apropriados (MARTINS, 2011).

Assim, o sujeito nasce com características biológicas, como o sistema nervoso, que irão se desenvolver e servir de base para que o indivíduo se torne humano. De acordo com Mukhina (1995), as propriedades naturais da criança não criam qualidades psíquicas, mas sim condições necessárias para sua formação; essas qualidades, ou melhor, as funções psíquicas se desenvolvem graças a herança social. E é pela inserção da criança no meio social, que ela se apropria de produções, como objetos e conhecimentos, próprias do gênero humano, “as crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimila, pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem” (MUKHINA, 1995, p. 40).

Nessa tentativa de explicar o psiquismo, Luria (1990) concorda com a autora ao defender que a vida mental humana é produto das atividades que os homens exercem na sua prática social; ou seja, para que haja a constituição do ser social é necessário que se dê a relação do indivíduo com seu grupo e com a natureza. Então, pode-se dizer que a criança aprende a ser humano (MELLO, 2007), por meio de um processo educativo chamado por Leontiev (1978) de humanização, que consiste na apropriação e objetivação das experiências

humanas criadas ao longo da história da humanidade. De acordo com Mello (2007), é pela relação que estabelecem com o entorno que

as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência – e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade (MELLO, 2007, p. 88)

Dessa forma, a questão do papel biológico e social no desenvolvimento do sujeito é uma das contradições dialéticas posta pela psicologia histórico-cultural que explicam o desenvolvimento humano. Esses opostos não se excluem, mas são interiores um ao outro, então é necessário considerar essa unidade, do natural e do social, ao abordar a formação do psiquismo infantil.

Apoiada nos principais autores da psicologia soviética (Vigotski, Luria, Leontiev), Martins (2011) aborda o psiquismo como imagem do real, o qual adquiriu propriedades qualitativamente distintas, se diferenciando do animal. O aparelho psíquico serve de base para a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, ou seja, o reflexo consciente da realidade. Esse salto qualitativo de tornar a realidade uma imagem subjetiva acontece por meio da atividade, na qual o homem transforma a natureza, ao mesmo tempo que modifica a si mesmo, assim

[...] a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade: a consciência humana (LEONTIEV, 1978, p. 79).

Então a consciência se desenvolve no sujeito como ato psíquico, em que a realidade vivida, que engloba experiências individuais e sociais passa a existir como imagem psíquica. Nesse sentido, “todo fato psíquico é, ao mesmo tempo, uma parte autêntica da realidade objetiva, material, e uma imagem dela, não em separado, mas indissociavelmente unidas na atividade que põe o

psiquismo em ação” (MARTINS, 2016, p. 48). Para Mukhina (1995), é no final da primeira infância que a criança assimila a função semiótica da consciência, ou seja, usa objetos e imagens como signos, substitutos de outros objetos, assim a criança começa a recorrer ao pensamento para interpretar o mundo que a rodeia, permitindo planejar suas ações e prever o resultado delas.

Esse processo demonstra a dupla materialidade do psiquismo que precisa de uma base material orgânica, como o sistema nervoso e propriedades morfofisiológicas, assim como depende da materialidade do objeto para criar a imagem subjetiva da realidade. Dessa forma, o que existe na realidade social exerce um papel essencial na produção e funcionamento do psiquismo.

Mesmo que o homem esteja equipado biologicamente para se desenvolver, de nada resolverá, pois ele também precisa estar imerso num meio social que lhe dê condições de se apropriar de objetos e experiências tipicamente humanas e socialmente construídas. Ou seja, para seu desenvolvimento humano é necessário além do biológico, vivenciar as pequenas coisas da vida como sentir o vento no rosto, que seria uma experiência sensorial e biológica, ou ainda abrir um guarda-chuva em um dia tempestuoso ou muito ensolarado, que seria uma ação aprendida socialmente para se proteger do sol ou da chuva.

Diante disso, Vigotski (1995) postula que há duas linhas para o desenvolvimento humano, que não se reduzem uma à outra, mas se cruzam, a linha do desenvolvimento orgânico, composta por funções elementares do psiquismo, e a linha do desenvolvimento cultural. Essa teoria é sintetizada pelo autor quando formula a *Lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo*, partindo da ideia de que o psiquismo humano se transforma pela vida cultural, modificando também as funções psíquicas, que se requalificam, num processo de superação do legado da natureza em face da apropriação da cultura (MARTINS, 2016, p. 50).

Para o autor russo, (Vigotski, 1998), as funções psíquicas se dividem em dois grupos, as elementares ou naturais e as funções psíquicas superiores ou culturais. As primeiras são responsáveis por promover a adaptação do indivíduo no meio, compostas por dispositivos naturais e biológicos, tem caráter

imediatos pois promovem a relação do sujeito com a natureza por meio do padrão estímulo-resposta. Por exemplo, o reflexo de preensão que o bebê dispõe desde o nascimento, quando lhe tocam na palma da mão o recém-nascido contrai a mão e cerra os punhos, numa tentativa de agarrar.

Já as funções psíquicas superiores são os atributos e as propriedades do psiquismo que tem origem na vida social, na produção e na apropriação da cultura, são processos que superaram o padrão estímulo-resposta, permitindo o desenvolvimento de comportamentos voluntários. Tal como a ação de segurar, o que antes era um reflexo de preensão exercido pelo bebê, por demanda do meio, transforma-se no ato de segurar, que pode acontecer voluntariamente e não mais de maneira instintiva.

Diante do exposto, podemos dizer que foi através da atividade que o homem superou a relação de adaptação que tinha com a natureza, de acordo com Martins (2016) ao elaborar as suas condições de vida, se objetivando nos produtos de seu trabalho, o ser humano elevou seu psiquismo para um nível superior e complexo. Dessa forma, é importante destacar que “as funções elementares e superiores não são hierarquizadas, tendo-se nas primeiras uma suposta base que conduzirá necessariamente às segundas” (MARTINS, 2016, p. 51).

Orientando-se pelos escritos de Marx, que explicou o psiquismo como um conjunto das relações sociais que são internalizadas e convertidas em elementos da personalidade, Vigotski (1995) defendeu que as funções superiores se originam na cultura e dali são internalizadas, ou seja, há um processo de interiorização, no qual formações externas transformam-se em internas. Logo, a Lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo diz que

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memorialógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno

modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções (VIGOTSKY, 1995).

O processo de interiorização se faz possível pela mediação dos signos, isso quer dizer que Vigotski encontrou no signo a base real do desenvolvimento do psiquismo cultural da criança. Entende-se por signo um objeto ou elemento que representa outro e contém significação, por exemplo placas de trânsito estão no lugar das regras de trânsito ou a fotografia de uma pessoa, que representa seu aspecto físico.

Os signos são usados como um meio auxiliar para solucionar certo problema psicológico, agindo como um instrumento da atividade psicológica, isto é, seu uso é análogo ao papel de uma ferramenta de trabalho (VIGOTSKI, 1998, p. 70). Algo que os dois tem em comum é sua função mediadora, porém cada um orienta de maneira diferente o comportamento humano.

O instrumento tem como função conduzir a influência humana sobre o objeto da atividade, ele orienta externamente e deve produzir mudanças no objeto, pode-se dizer que é um meio que o homem possui para controlar e dominar a natureza. Já a função do signo é orientar de maneira interna, o sujeito pode usar de certos objetos ou operações para o auxiliarem numa atividade psicológica, por exemplo desenhar um símbolo na mão para lembrar que tem algo que precisa fazer. Assim, “constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo” (VIGOTSKI, 1998, p. 73).

Dessa forma, os signos são usados como mediadores da cultura humana, auxiliando no desenvolvimento qualitativamente superior do sujeito, pois se colocam no meio do estímulo e da resposta, provocando mudanças internas, nas funções psíquicas. O uso dos signos estimula um desenvolvimento diferente do natural e orgânico esperado, de acordo com o autor:

[...] o primeiro uso de signos demonstra que não pode existir, para cada função psicológica, um único sistema interno de atividade organicamente predeterminado. O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo *função*

psicológica superior, ou *comportamento superior* como referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VIGOTSKI, 1998, p. 73, grifos do autor).

Os escritos de Vigotski acima complementam a explicação sobre a *Lei genética geral do desenvolvimento cultural*, ressaltando a importância do processo de internalização para a formação do psiquismo. Para o autor a internalização acontece por meio de três transformações, a primeira é justamente a reestruturação de uma atividade externa que começa a acontecer internamente, e se faz importante para o desenvolvimento das funções superiores a transformação das atividades que utilizam signos, por exemplo a atividade prática, a atenção voluntária e a memória (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

A segunda constitui a transformação de um processo interpessoal que passa a ser um processo intrapessoal, ou seja, todas as funções aparecem duas vezes ao longo do desenvolvimento, a primeira num nível social entre as pessoas (interpsicológica) e depois, de forma individual, no interior da criança (intrapicológica). A última transformação citada pelo autor complementa o processo anterior, da conversão de um processo interpessoal em um processo intrapessoal, o qual depende de uma série de eventos que ocorrem durante o desenvolvimento. Para Vigotski:

O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. Para muitas funções, o estágio de signos externos dura para sempre, ou seja, é o estágio final do desenvolvimento. Outras funções vão além no seu desenvolvimento, tornando-se gradualmente funções interiores. Entretanto, elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado. Sua transferência para dentro está ligada a mudanças nas leis que governam sua atividade; elas são incorporadas em um novo sistema com suas próprias leis (VIGOTSKI, 1998, p. 75).

O desenvolvimento das funções superiores faz com que o indivíduo estabeleça relações de maior qualidade com o seu entorno. Nesse aspecto, a função linguagem tem um grande destaque, seu desenvolvimento é uma importante conquista individual, pois é por meio da linguagem que a criança aprende a ter domínio da própria conduta. A linguagem pode ser considerada

parte mediadora do desenvolvimento dos processos internos, ela corresponde a “um sistema de signos apto a operar tanto na comunicação entre os homens quanto na construção do conhecimento acerca do real” (MARTINS, 2016, p. 57) e tem na palavra, considerada o signo dos signos, sua base.

No funcionamento psíquico, os signos operam como elementos que superam a imagem sensorial do objeto, pois atribuem significado a essa imagem. Nesse sentido, o objeto da realidade é captado pelos órgãos sensoriais e há a formação de sua imagem mental, por meio da percepção sensível imediata. Porém, nos humanos esse processo vai além da simples representação mental, por conta do desenvolvimento da linguagem foi instituída na palavra a função de representar o objeto, ou seja, a possibilidade de usá-la para ‘ocupar’ mentalmente o lugar físico do objeto. Tal fato permite usufruir da palavra como conceito, como ideia geral que a identifica e a caracteriza.

Portanto, ao ouvir tal palavra o indivíduo a associa a um objeto específico por meio do pensamento, por exemplo ao falar sobre “doces” para certa criança, ela irá pensar em algo que se possa comer e que tenha um sabor adocicado. Se seu doce favorito for brigadeiro, irá fazer essa conexão da palavra *doce* com o objeto brigadeiro, que tem características próprias como uma forma arredondada e é enrolado em granulados de chocolate. Essa imagem que a criança associa quando escuta certa palavra faz parte de seu psiquismo, das experiências de vida que teve e só é possível através do desenvolvimento de funções tipicamente humanas como a linguagem, as propriedades da língua e o aprendizado do conceito da palavra “doce”, bem como da memória.

Assim, para compreender como a linguagem se desenvolve é preciso retomar algumas explicações de Vigotski (2009) sobre o assunto. Para o autor, primeiramente a palavra é para a criança propriedade do objeto que representa, ela percebe o som da palavra como parte do objeto que designa; retomando o exemplo do brigadeiro, o som dessa palavra para a criança faz parte do objeto, assim como seu formato, gosto e cor. Depois que a criança assimila externamente a palavra brigadeiro com o objeto, é que o brigadeiro irá ocupar uma posição, junto do seu significado e sua imagem mental, na

estrutura simbólica. Esse processo é uma exemplificação da lei geral do desenvolvimento cultural quando usado para o aprendizado de palavras.

É interessante esse movimento de apropriação da palavra pela criança, ela parece necessitar dar nome as coisas e o entende como propriedade desse objeto, como se ele fizesse parte de cada coisa que a criança vê ou segura. Dito isso, é possível perceber o papel central que tem a palavra para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, ela faz parte tanto da linguagem interna como da linguagem falada e representa como o indivíduo se percebe e se coloca na realidade. Para Vigotski (2009), a relação do pensamento e da palavra se dá em um movimento dialético, que parte do pensamento em direção a palavra, existindo dois planos da linguagem.

O primeiro é o aspecto semântico e interior, já o segundo condiz com o aspecto sonoro e exterior da língua. Esses planos formam a unidade de análise da linguagem, porém cada um tem seu próprio desenvolvimento que transcorre junto com o amadurecimento da criança.

A linguagem falada está presente na vida da criança desde o seu nascimento, por meio das trocas comunicativas e do diálogo que os pais, familiares e demais pessoas estabelecem com ela.

No que diz respeito ao desenvolvimento da fala oral, antes de a criança expressar qualquer palavra, esta acontece, primeiro, internamente, em seu aspecto semântico, para Vigotski (2009)

[...] pode-se dizer que a linguagem interior não é só aquilo que antecede a linguagem exterior ou a reproduz na memória, mas é oposta à linguagem exterior. Este é um processo de transformação do pensamento em palavra, é a sua materialização e sua objetivação. Aqui temos o outro processo de sentido oposto, que caminha de fora para dentro, um processo de evaporação da linguagem no pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 425).

Nesse sentido, a linguagem interior é uma função discursiva específica e original com estrutura e funcionamento próprio, que não pode ter sua definição reduzida à fala menos o som. Ela é organizada num plano diferente da linguagem exterior, um plano psíquico, e pode ser considerada “um plano interior específico de pensamento verbal, que medeia a relação dinâmica entre

pensamento e palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 473). Assim, sua função não é comunicar-se com outros, pois constitui uma linguagem para si, que ocorre em condições internas.

Na linguagem interior, predomina o aspecto semântico da palavra, ou seja, seu sentido. É importante destacar que Vigotski (2009, p. 465) caracteriza o sentido de uma palavra como a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta na consciência, sendo então uma formação dinâmica que traz uma certa inconstância para a palavra.

Desse modo, a linguagem interior tem algumas particularidades, primeiro ela possui uma sintaxe específica. A construção das frases é elaborada de forma diferente do que no discurso falado, na linguagem interior, há a fragmentação e o abreviamento das palavras e a segunda particularidade observada nos estudos de Vigotski (2009, p. 458) é a predicatividade absoluta da linguagem. Isto é, formada apenas por predicados, isso não quer dizer que não existam os sujeitos das ações na linguagem interior, mas justamente por ser uma linguagem do indivíduo com ele mesmo, já há o conhecimento do sujeito da oração, não havendo necessidade de repeti-lo internamente a todo momento, dando destaque apenas para os predicados.

De maneira geral, o aspecto fásico, a sintaxe e a fonética são reduzidas ao mínimo, simplificados e condensados ao máximo. Manifesta-se primeiro o significado das palavras, com a sua semântica e não com a fonética. “Essa relativa independência do significado da palavra em face do aspecto fonético ocorre na linguagem interior com um excepcional relevo” (VIGOTSKI, 2009, p. 464). Outro ponto importante a destacar é a relação da linguagem com a realidade subjetiva do indivíduo:

Sempre sabemos do que se trata em nossa linguagem interior. Estamos sempre a par da nossa situação interior. O tema do nosso diálogo interior é sempre do nosso conhecimento. Sabemos o que pensamos. O sujeito do nosso juízo interior sempre está presente nos nossos pensamentos. Está sempre subentendido (VIGOTSKI, 2009, p. 459).

A passagem da linguagem interna para a linguagem externa, não acontece como uma simples tradução de uma linguagem para outra, o que

ocorre é uma reestruturação da linguagem. A sintaxe e a estrutura semântica da linguagem interior são transformadas em outras estruturas específicas da linguagem exterior (VIGOTSKI, 2009), que materializa o pensamento na palavra falada, no plano do pensamento discursivo. Para Vigotski (2009, p. 478), “o processo de transição do pensamento em palavras é um processo complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras”. De maneira interna, é o significado que medeia a transformação do pensamento em expressão verbal, que na sua forma exterior, utiliza-se dos signos – palavras faladas – para se relacionar com a realidade.

Porém, o pensamento nem sempre coincide com sua expressão verbal; numa situação em que uma menina atravessa a rua, o que o sujeito vê, por exemplo, é uma menina com características específicas, cabelo loiro, que usa um vestido rosa e sapatos brancos, e está acompanhada de uma mulher mais velha que pode ser sua mãe. Essa é a descrição da percepção visual, porém quando o sujeito se refere a cena pode apenas dizer que uma menina atravessou a rua. Entretanto, todo pensamento tem movimento, ou seja, liga uma coisa à outra, num fluxo de ideias e esse movimento acaba não coincidindo com a elaboração da linguagem falada, como exemplificado antes, quando se tem contato com certo objeto ou fenômeno. Há muitos elementos que o caracterizam que são percebidos, porém sua tradução na forma de discurso não denota uma imagem perfeita da realidade, há quase sempre uma tendência a generalização.

É importante destacar que “o próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange nossas necessidades, nossos interesses e nossas motivações, afetos e emoções” (VIGOTSKI, 2009, p. 479). Cabe dizer que, para executar o pensamento / para o pensamento entrar em cena, é necessário um motivo para que ele surja, esse motivo também orienta seu fluxo.

Assim, existe uma tendência volitiva do pensamento verbalizado, o indivíduo precisa decidir praticar a ação de expor seus pensamentos. Da mesma forma, há uma tendência afetiva que liga o pensamento com emoções e sentimentos que surgem junto dele. Ainda especificando o pensamento verbal, Vigotski (2009):

nos apresentou como um todo complexo e dinâmico, no qual a relação entre pensamento e palavras se revelou como um movimento que passa por uma série de planos internos, como uma transição de um plano a outro. No drama vivo do pensamento verbal, o movimento faz um caminho inverso: do motivo, que gera algum pensamento, para a enformação do próprio pensamento, para a sua mediação na palavra interior, depois nos significados externos das palavras e, por último, nas palavras (VIGOTSKI, 2009, p. 399).

Desse modo, o significado das palavras constitui uma “unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem” (VIGOTSKI, 2009, p. 398). Essa unidade não se reduz a um ou outro processo, ela faz parte tanto do fenômeno do pensamento quanto da linguagem. Assim, o significado é uma característica indispensável da palavra, mas o autor ressalta que ele faz parte do fenômeno do pensamento só quando está relacionado a palavra e nela materializado. O mesmo acontece com o discurso, o significado é um fenômeno do discurso quando está vinculado ao pensamento, resumindo “é um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Nos estudos de Vigotski (2009) sobre o desenvolvimento da linguagem e pensamento, suas investigações revelaram algo inovador sobre o significado das palavras, eles se desenvolvem, podendo mudar. Essa descoberta superou a ideia antes aceita de que o significado correspondia a uma simples ligação associativa da consciência, mas os estudos mostraram que

A associação que vincula a palavra ao significado pode ser reforçada ou debilitada, pode ser enriquecida por uma série de vínculos com outros objetos da mesma espécie, pode, pela aparência ou a contiguidade, estender-se a um círculo mais amplo de objetos ou, ao contrário, pode restringir esse círculo. Noutros termos, pode sofrer uma série de mudanças quantitativas e externas, mas não pode mudar a sua natureza psicológica interior (VIGOTSKI, 2009, p. 399).

Então, é possível considerar que o significado de cada palavra pode sofrer influências do meio social, uma criança que aprende que cada coisa tem um nome e um significado, em contato com o mundo e adquirindo novas experiências de vida, pode mudar o seu entendimento sobre os significados. A

exemplo disso, podemos considerar, novamente, o caso anteriormente citado da palavra doce, se antes a criança associava essa palavra com brigadeiro, seu doce favorito, se seu entorno permitir que ela tenha contato com doces diferentes, por exemplo, doces que seus pais comiam na época deles de escola como “maria mole”, pode ser que agora quando ouvir a palavra doce, a criança se lembre do brigadeiro e da “maria mole”, ampliando quantitativamente sua experiência com a mesma palavra.

Além disso, “a palavra contém a lembrança do seu significado como qualquer coisa nos faz lembrar outra” (VIGOTSKI, 2009, p. 400). Essa lembrança de objetos e de experiências diz muito sobre a relação que o indivíduo estabelece com a realidade ao longo da sua vida, como ele a entende e como vive as experiências tipicamente humanas. Para Martins (2016), a captação da realidade concreta e sua conversão em imagem subjetiva, capaz de orientar o sujeito nela, se identificam com a aprendizagem do universo de significações da realidade.

Outra função psicológica superior importante no desenvolvimento infantil que se relaciona com a produção da lembrança e logo, do pensamento, é a memória. Para Vigotski (1998), essa função possibilita capturar elementos que foram percebidos visualmente no presente e no passado num único campo de atenção, assim como registra e armazena as experiências individuais e coletivas das atividades humanas (ESCUDEIRO, 2014, p. 34).

A memória tipicamente humana é um produto cultural, resultante do enlace entre aspectos culturais e ambientais com aspectos biológicos. Inicialmente, as crianças nascem com a memória natural, uma função elementar que é responsável pelo processo de memorização mecânica, tendo como característica principal conservar o que foi visto. Para Escudeiro (2014), à medida que as sensações corporais vão sendo registradas pelo aparato cerebral, um conjunto de imagens se forma na consciência, são imagens eidéticas, ou seja, são a cena extremamente detalhada que se fixa na memória da criança. Nesse processo, a memória elementar acontece de forma natural e é determinada pelos estímulos do meio, pelo que a criança vivencia, não existindo qualquer intencionalidade por parte do sujeito para que ela ocorra.

Segundo Vigotski (1998), a memória elementar é na criança pequena uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções; ela capta as sensações ambientais e as memoriza de forma natural. Nos anos iniciais da infância, a memória voluntária ainda não foi desenvolvida, a criança ainda não tem as habilidades necessárias para conscientemente lembrar de algo, não possui formas de reproduzir a memória iguais a do adulto.

Porém, conforme a criança se desenvolve, as exigências da vida social, principalmente o início da vida escolar, acarretam mudanças no processo de memorização, assim como na função memória. Ela se transforma numa memória voluntária, mediada por signos que, acompanhando o desenvolvimento da linguagem, se vincula ao pensamento. De acordo com Vigotski (1998), essa memória possui maior capacidade de registrar, armazenar e evocar os vestígios da experiência vivida pelo homem, além disso o indivíduo é capaz de controlar conscientemente suas lembranças.

Esse salto qualitativo que transforma a memória elementar na memória voluntária, acarreta mudanças no processo da mesma, assim como em outras funções. Para Luria e Vigotski (1996 apud ESCUDEIRO, 2014, p. 52), o desenvolvimento da memória infantil promove, também, o progresso das demais funções psicológicas, à medida que o pensamento da criança pequena é, inicialmente, estruturado por lembranças.

Vigotski (1998, p. 48) ainda defende que “a memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente”.

Assim, conforme explicado, com a superação da memória sensorial, a criança passa a formar uma memória baseada em imagens diretas e quando aprende que cada coisa tem um nome, sua memória passa a ser representada pela palavra. Ou seja, através da fala e do uso de signos como meio auxiliar, o sujeito passa a operar com ideias, com lembranças do que aquele objeto representa. Depois, os objetos e fenômenos serão denominados com palavras pelo sujeito, a representação figurativa do fenômeno recebe um nome e com isso ganha generalidade (ESCUDEIRO, 2014, p. 45).

De maneira geral, a memória voluntária, diferentemente da elementar, é mais elaborada porque se estrutura a partir da apropriação da linguagem, ou melhor, se apoia nos signos, como estímulos complementares. O homem usa os signos para regular a memória e, conscientemente coordena sua ação para, por exemplo, lembrar-se de algo. Escudeiro (2014) defende que as alianças entre linguagem, pensamento e memória tornam possível a superação da mera captação sensorial dos objetos e fenômenos, posto que a palavra alcança seus conteúdos semânticos.

Então, o uso da palavra faz com que a memória se torne mediada, adquirindo um caráter simbólico, lógico e voluntário. Escudeiro (2014) sintetiza esse processo da seguinte maneira:

A imagem psíquica (representação da realidade em sua consciência) forma-se por meio da captação sensorial que a criança realiza diante das vivências com ambiente, em seus órgãos do sentido (visão, audição, olfato etc.) e que, mais tarde, pela mediação promovida por meio da linguagem (oral e escrita), complexifica-se, ganhando dimensões qualitativamente superiores. Os modos elementares e associativos, que se apresentam iniciais, vão sendo preenchidos pelo uso instrumental e o signo se torna uma ferramenta de operação cognitiva fundamental para o processo de recordação (ESCUDEIRO, 2014, p. 53).

Com o propósito de exemplificar essa transformação, pode-se fazer um paralelo entre o desenvolvimento da memória e o desenvolvimento da relação da criança com livros.

Inicialmente, a memória é gerida pela percepção e pelas sensações, uma criança bem pequena ao ter contato com um livro indicado para a primeiríssima infância utiliza os seus órgãos sensoriais para experienciá-lo. Muitos desses livros são feitos com materiais diferentes como folhas cartonadas, tecidos, alguns contêm texturas como feltro ou pelúcia e poucas ou nenhuma palavra. A criança ao pegar esse livro, vai percebê-lo e senti-lo, tocar a pelúcia que pode representar as penas do patinho ou o buraco na página que simula a mordida da lagarta, como exemplificado na figura 1. Embora possa

não entender diretamente o que aquilo simboliza, ela é capaz de guardar essa sensação na memória de forma mais mecânica.

Figura 1 - Livros com texturas



Fonte: Educlub, s/d.

Já uma criança pequena, quando se depara com um livro como os chamados livros de imagem que não possuem palavras, mas tem uma narrativa que é estabelecida pela sequência lógica das ilustrações, inicia um processo de atribuição de sentidos à história. Ao conhecer a história, vê as ilustrações, as analisa e vai compreendendo o desenvolver da mesma. É possível, mesmo não decifrando o texto verbal, a criança compreender e inferir significados por meio do texto visual. De qualquer forma, a criança dessa idade tem a capacidade de memorizar o livro e sua narrativa pelas imagens que são construídas na sua mente durante a leitura, assimilando a memória por imagens eidéticas.

Figura 2 - Livro de imagens



Fonte: A autora, 2022.

Na sequência, uma criança mais velha que já se apropriou da linguagem, ao pegar um livro para ler, consegue entender o objeto livro, seu significado e sua função. A sua denominação em palavra carrega o conceito da mesma, então ao pensar em “livros”, uma criança que já generalizou seu conceito, pode lembrar de suas vivências com a leitura, as obras que já leu e recordar suas histórias favoritas, por exemplo.

Assim, as representações de mundo que a criança tem são baseadas no que viveu e ainda não adquiriram uma posição de abstração, são vivências concretas (VIGOTSKI, 1998). Se é por meio da atividade que o homem se faz humano, tudo aquilo que a criança aprende, suas experiências de vida e as relações sociais que estabelece, tudo auxilia para que as funções psicológicas superiores (culturais) se desenvolvam.

Outro componente importante na vida psíquica que exerce influência sobre a linguagem e a memória, são os afetos. Monteiro e Rossler (2020) defendem que a vivência individual, tanto na realidade quanto acontecimentos que ficam guardados como lembrança, sempre possui tons afetivos que perpassados pelos significados sociais são condensados nos signos, nas palavras e nas relações humanas.

Ao abordar o aspecto histórico dos afetos, Gomes e Mello (2011, p. 690) indicam que eles são “decorrentes de efeitos que nos vêm dos objetos, acontecimentos e relações com os quais nos deparamos durante a nossa

existência diária”. Mais do que isso, a atividade que o indivíduo exerce no meio produz subjetividade, cria o já falado reflexo psíquico da realidade, ou seja, a reflexão ideal da realidade objetiva, a imagem subjetiva que se vincula a consciência do sujeito. Então, a atividade gera a consciência e a subjetividade, é por meio dela que o indivíduo percebe a realidade, suas condições sociais e culturais, o que acontece junto ao desenvolvimento de processos afetivos, ou como denomina a psicologia histórico-cultural, a unidade afetivo-cognitivo.

Esse termo expressa a relação entre a razão e a emoção, mas não o toma como duas funções separadas, deve ser considerado como uma unidade dialética do conhecimento. Vigotski (1987 apud GONZALEZ REY, 2012) sobre isso coloca que

[...] Existe um sistema dinâmico que constitui a unidade dos processos afetivos e intelectuais. Toda ideia contém algum resíduo de relações afetivas individuais daquele aspecto da realidade que ela representa. Desse modo, a análise em unidades torna possível ver a relação entre as necessidades individuais ou inclinações e o pensamento. (VIGOTSKI, 1987, p. 50 apud GONZALEZ REY, 2012, p. 93)

Por meio das relações do sujeito com objetos/fenômenos é que o afeto se desenvolve como mediador, ele permeia toda atividade humana. De acordo com Gomes e Mello (2011)

é a relação entre as objetivações sociais – que existem como práxis objetivada – e o processo de apropriação, realizado pelos indivíduos singulares, que engendra a formação de capacidades, motivos, habilidades, sentimentos, modos de pensar e de agir que, em síntese, configuram a existênciapsicológica ou a formação humana do sujeito (GOMES; MELLO, 2011, p. 680)

De maneira geral, as funções cognitivas possibilitam que a imagem subjetiva da realidade se forme concretamente no psiquismo do sujeito, como representação do objeto com o qual teve contato, enquanto as funções afetivas também realizam essa representação, mas vão além, representam a relação do sujeito com aquele objeto. Assim, o pensamento, a memória e os

sentimentos são produtos do psiquismo que se desenvolvem a partir da relação do homem com o mundo.

Além disso, as funções afetivas estão ligadas ao desenvolvimento da consciência, pois aquilo que afeta o sujeito, suas vivências, o seu conhecimento cultural e suas interações com outras pessoas e fenômenos, podem mobilizar o sujeito, fazer surgir sensações, emoções e sentimentos (GOMES; MELLO, 2011). Algumas experiências são capazes de sensibilizar, tomar, afetar o indivíduo e assim surge o afeto ligado às vivências. Esse atravessamento do afeto traz mudanças na potência do sentir, o sujeito transforma e toma uma nova atitude frente ao objeto ou fenômeno que o afetou.

Desse modo, “do efeito decorrente do encontro de algum objeto – corpo, fenômeno ou ideia – com o nosso corpo, emerge um sentimento de variação da nossa capacidade de pensar, de agir, sentir e de aprender” (GOMES; MELLO, 2011, p. 684). O afeto se integra a vida psíquica quando ganha sentido subjetivo e gera um processo por meio do qual o indivíduo irá significá-lo a partir das suas próprias experiências. Gonzalez Rey (2003 apud GOMES; MELLO, 2011) defende que a ação só tem sentido quando há uma carga emocional ligada a ela, então as emoções estão diretamente atreladas às ações que o sujeito realiza no seu meio social.

O livro “Vó, para de fotografar!” (2018), escrito por Ilan Brenman com ilustrações de Guilherme Karsten, ilustra alguns aspectos do vínculo entre linguagem, pensamento, memória e afetos. A história conta a relação entre uma avó e sua neta, a narrativa se inicia na voz da criança e o livro aberto apresenta as duas personagens. Na página simples da esquerda, aparece a menina e o texto verbal: "A minha avó anda com a câmera de fotos a tiracolo. E eu sempre digo:". Olhando para a página da direita, temos a avó com a máquina fotográfica em um dos olhos, tirando uma foto e a continuidade do texto “-Vó para de fotografar!” (Figura 3).

Figura 3 – Início do livro (Vó, para de fotografar!)



Fonte: A autora, 2022.

A história conta diversos momentos em que a avó fotografa a neta: na festa a fantasia, a avó ficou de ponta cabeça para fotografar, o que despertou olhares de outras crianças; na apresentação de dança da menina, não só fotografou como deu tchauzinho e fez com que a neta ficasse brava e envergonhada (compreensível pela ilustração da expressão da neta); no jogo de handebol também provocou olhares do público (figura 4); no zoológico se pendurou na árvore, junto do macaco, para tirar a foto; durante o banho relaxante de espuma da neta; na pizzaria com a família e até no trem fantasma do parque de diversões a avó tirou foto, o que fez com que os monstros da atração ficassem confusos (SOUZA; SILVA; JUNQUEIRA, 2020).

Figura 4 – Avó no jogo de handebol da neta



Fonte: A autora, 2022.

Em todas essas situações, a neta reage de uma forma negativa, sempre respondendo “vó, para de fotografar!” e suas expressões variam entre brava, cansada, assustada, envergonhada e entediada (SOUZA; SILVA; JUNQUEIRA, 2020). A ação de fotografar realizada pela avó desperta emoções, demonstradas pelas feições da menina, que sempre se apresenta brava ou contrariada. Pode-se supor que vivenciar esses momentos, faz com que a menina se sinta envergonhada e que desperte um fluxo de ideias, como: “por que minha avó continua com isso?”; “precisa mesmo fotografar tudo?” e “o que os outros vão achar?”. E assim, a menina apenas expressa verbalmente a vontade que a avó pare de fotografar, o que condiz com a teoria de Vigotski (2009), a qual afirma que nem sempre a expressão verbal coincide com o pensamento. Nesse sentido, a menina pode ter tido todos esses pensamentos sobre a ação da avó, mas verbalizou apenas a frase “Vó! Para de fotografar!”.

Já a avó está sempre presente e o texto visual, às vezes, a coloca de corpo inteiro, fotografando, ou meio corpo e até mesmo somente o braço que segura a câmera fotográfica (figura 5). Nesse sentido, pode-se dizer que a câmera fotográfica é uma intrusa nesses momentos familiares, como uma viagem para a praia ou pizza em família, e nas experiências próprias da menina, como o jogo de handebol ou a apresentação de ballet. É possível que a menina perceba a câmera como um signo, algo estranho ao ambiente e que o fenômeno de fotografar com a câmera evoque a lembrança dessas situações embaraçosas que vivenciou. Diante do exposto, exemplifica-se a aliança entre linguagem, memória e afetos.

Figura 5 – Avó escondida registra banho de espuma



Fonte: A autora, 2022.

No final da história, quando a neta vai passar a noite na casa da avó e parece ter certeza de que ela a receberia tirando fotos, diz “-Vó, para de... o que é isso vó?” pois, flagra a senhora olhando as fotos tiradas durante a narrativa, então é que as expressões de ambas mudam. Em contraste com as expressões de entusiasmo (por parte da avó) e de aborrecimento (por parte da neta), durante toda a narrativa, elas passam a expressar tristeza e surpresa, respectivamente.

A neta, ao se deparar com a avó reflexiva e não mais entusiasmada ou querendo tirar fotos, apresenta um semblante surpreso que pode ser percebido pelos olhos arregalados e o formato de sua boca em “o” (figura 6). A surpresa da neta está, provavelmente, relacionada à compreensão da importância que o ato de fotografar tem para a sua avó (SOUZA; SILVA; JUNQUEIRA, 2020). Essa tem na fotografia, a representação da história de sua neta, do seu crescimento e dos momentos vivenciados com ela. A vivência deles ficam guardadas na memória, e na fotografia, que possui um significado cheio de afetos e sentimentos por parte da avó.

Figura 6 – neta entende a importância das fotografias para a avó



Fonte: A autora, 2022.

Ao virar a página, o leitor é, por sua vez, surpreendido com a fala da menina para a avó, que afirma: “-Vó, não para nunca de fotografar! Eu te amo muito!” (p.29). Nessa página da narrativa é quando a menina passa a compreender a importância das fotografias para a avó, que tem nas fotos uma

lembrança, procura guardar as memórias com sua neta e, assim, se coloca em posições e situações inusitadas, disposta a fazer com que momentos, algo abstrato, se transformem em algo concreto, as fotos.

Diante do exposto, postulamos que os livros infantis, que são nosso corpus de pesquisa, se traduzem como instrumentos capazes de mediar o curso do desenvolvimento humano, fundamentalmente por condensar, em conteúdo e forma, indícios relativos às funções psicológicas – no caso da história acima fazendo alusão à memória, aos afetos e linguagem. Há partes do livro que podem revelar, implicitamente, objetos e narrativas, como a capa e outros paratextos. A seguir definimos a literatura infantil e o objeto livro para contextualizar as análises do terceiro capítulo.

3 VIVÊNCIA ESTÉTICA E A ARTE LITERÁRIA

Entre os objetos culturais criados pela civilização está a arte, em suas mais variadas formas. Uma delas atravessou a história desta pesquisadora desde muito nova: a literatura. A potência arte foi definida por Vigotski (1999), dentro da Psicologia, como “um instrumento da sociedade que incorpora ao ciclo da vida social os aspectos mais íntimos e pessoais do nosso ser”. Considerar a arte como uma objetivação humano-genérica, significa concebê-la como um tipo de conhecimento criado pelo homem (e por isso é social), que demanda às novas gerações, por meio da sua atividade no mundo, a apropriação desse legado histórico.

Além disso, a psicologia histórico-cultural explica a arte como uma ação humana intencional que recria a realidade material e transforma o próprio sujeito, tanto aquele que participa diretamente do processo de criação, quanto quem desfruta do objeto artístico. Ao contrário do que alguns podem pensar, a arte não surge de um lugar desconhecido “dentro” do indivíduo; mas sim de uma ação criadora conectada com a vida e com as relações sociais daquele que cria, permitindo que a obra se conecte com a realidade humana pelo modo como é expressa. Por isso Vigotski (2010) explica que a obra de arte é um produto extremamente complexo de elaboração dos elementos da realidade, de incorporação a essa realidade de uma série de elementos estranhos a ela, dessa forma a arte não reflete a realidade exatamente como ela é e em sua real verdade.

Para o autor, a arte retira da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades do mesmo (VIGOTSKI, 1999). Por exemplo, nas cantigas de amor do trovadorismo, o eu poético declara seu amor à amada e esse sentimento seria o material real de onde o poeta se inspirou. Porém, Vigotski diz que a finalidade dessa poesia não pode ser somente contagiar quem lê com sentimentos afetivos, pois se fosse apenas isso, se o contágio fosse o objetivo final artístico, isso seria “muito triste para a arte” (1999, p. 307). Para o autor, “[...] não se pode admitir nem a ideia de que o seu (arte) papel se reduza a comunicar sentimentos e

que ela (arte) não implique nenhum poder sobre esse sentimento” (VIGOTSKI, 1999, p. 310).

A verdadeira arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, algo acima do que está contido na arte. Inclusive Heller (2014) defende que uma das propriedades da arte é a de superar os limites da cotidianidade, quando afirma que “as formas de elevação acima da vida cotidiana que produzem objetivações duradouras são a arte e a ciência” (HELLER, 2014, p. 47).

A arte, através do seu reflexo, é capaz de romper com a espontaneidade do pensamento cotidiano, contribuindo para o desenvolvimento de uma relação consciente com o gênero humano. Vigotski (2010) defende que, quando vivenciada, a obra de arte pode ampliar a concepção que o sujeito tem sobre algum campo ou fenômeno, o faz olhar com outros olhos, a generalizar e unificar fatos dispersos. Para o autor

a vivência estética cria uma atitude muito sensível para os atos posteriores e, evidentemente, nunca passa sem deixar vestígios para o nosso comportamento [...] toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos (VIGOTSKI, 2010, p. 342 - 343).

Desse modo, a obra é vivenciada por meio do ato estético que pode culminar em uma reação estética/emoção estética. Conforme dito, a percepção da obra é um processo difícil e cansativo para o psiquismo que requer desde uma ação sensorial até, possivelmente, a catarse (processo mais complexo). Portanto, o ato estético tem início na percepção da obra.

O impulso básico é a captação dos estímulos externos, ou seja, somos levados a ver, ouvir ou ler o objeto artístico. As influências sensoriais e impressões externas da obra de arte são necessárias para estimular a atividade mais complexa do psiquismo, dando sentido à reação estética.

Esses estímulos estéticos exteriores “deixam” impressões interiores, nas quais se baseia a reação estética. De modo semelhante ao processo de semiose, após perceber a obra de maneira sensorial (ver, ouvir, ler, tocar), o sujeito, com base nessas impressões externas, reconstrói e recria o objeto

estético internamente para o qual já se voltam todas suas reações. Por exemplo, quando o espectador interpreta o pedaço de pano com tinta como a representação de uma paisagem, o trabalho de transformação disso em um quadro com tal representação pertence ao psiquismo do indivíduo. É o psiquismo que, por meio da atividade psíquica, relaciona as linhas, contornos, cores, formas e as interpreta de acordo com sua emoção estética e as transfere para o espaço/tela a fim de que ela remeta uma paisagem. Dessa forma, acaba elaborando e dando sentido àquilo que vê. De acordo com o autor

Faz-se necessário um complexo trabalho de memorização e associação de pensamento para se entender que o homem ou que paisagem estão representados no quadro, em que relação estão as suas diferentes partes. Todo esse trabalho necessário pode ser chamado de 'síntese criadora secundária', porque requer de quem percebe reunir em um todo e sintetizar os elementos dispersos da totalidade artística (VIGOTSKI, 2010, p. 334).

Vigotski (2010) então afirma que perceber de forma individual os elementos do objeto artístico faz com que o sujeito saia de um automatismo para, de fato, tomar consciência daquela arte. Dentro desse processo de perceber, o indivíduo acaba recriando a obra de uma nova forma pessoal. "É legítimo definir os processos de percepção como processos de repetição e recriação do ato criador" (VIGOTSKI, 2010, p. 337-338).

No que tange ao complexo processo de reação estética, o autor cita que "[...] todo o conteúdo e os sentimentos que relacionamos com o objeto da arte não estão contidos nela, mas são por nós incorporados, como que projetados nas imagens de arte" (VIGOTSKI, 2010, p. 334). Ou seja, o contato com a arte pode suscitar uma série de sentimentos e emoções no sujeito, são reações internas. Esse processo parece acumular energia para futuras ações, tendo em vista que dá a elas um novo sentido e leva a ver o mundo com um olhar diferente.

De forma geral, em "Psicologia da Arte" o autor relaciona a reação estética à catarse que, para ele, é a "complexa transformação dos sentimentos" (VIGOTSKI, 1999, p. 270). Ele cita algumas teorias do sentimento para tentar

explicar a relação entre estes e a forma como percebemos os objetos artísticos, mas conclui que nenhuma delas é capaz de elucidar esse processo. Segundo o autor, é certo afirmar que “todas as nossas emoções têm uma expressão não só do corpo, mas também da psique” (VIGOTSKI, 1999, p. 263), que toda emoção usa da imaginação que se reflete numa série de representações e de fantasias, por fim defende que todas essas vivências fantásticas transcorrem numa base emocional real.

De fato, as emoções manifestadas pela arte levam o sujeito a realizar a complexa atividade de reconstruir o comportamento, ir além do prazer imediato provocado pelo objeto e superar as primeiras impressões. A arte implica essa emoção dialética que se conclui na catarse, aliás a base desse processo é justamente a natureza contraditória entre material e forma, implícita em toda obra de arte. De acordo com Vigotski (1999) material ou conteúdo são situações e objetos da realidade que serviram como essência para a elaboração do objeto artístico e continuam a existir fora dele. Já a forma é o modo como esse material é organizado, a disposição dele de acordo com as leis da construção estética.

Dessa forma, é possível distinguir as emoções provocadas por essa contradição, para o autor existem emoções diferentes suscitadas pelo material e pela forma, elas seguirão em sentidos antagônicos para assim, culminar na reação estética. Segundo Vigotski (1999, p. 270). “[...] a lei da reação estética é uma só: encerra em si a emoção que se desenvolve em dois sentidos opostos e encontra sua destruição no ponto culminante, como uma espécie de curto-circuito” (VIGOTSKI, 1999, p. 270-271). Para ele, isso acontece em toda obra de arte, seja ela fábula, novela, tragédia. Toda obra carrega uma contradição emocional que suscita sentimentos opostos entre si, provocando algo parecido como uma explosão, um curto-circuito.

A contradição, a repulsão interior, a superação e a vitória são constituintes obrigatórios do ato estético. É necessário ver o feio em toda força para depois colocar-se acima dele no riso. É necessário vivenciar com o herói da tragédia todo desespero da morte para com o coro elevar-se sobre ela (VIGOTSKI, 2010, p. 345).

É importante destacar que em qualquer arte sempre haverá “uma incompatibilidade interna entre o material e a forma, de modo que emoções desagradáveis causadoras de angústias são destruídas e transformadas em sentimentos contrários” (RIBEIRO, 2018, p. 73). A arte é portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, envolve a mais complexa atividade de uma luta interna, que é resolvida pela catarse (VIGOTSKI, 2010). A catarse, então, ocorre no campo psicológico, pois as emoções transcorrem no psiquismo do indivíduo, não sendo concretizadas de forma objetiva e externa. Assim, segundo Barroco e Superti (2014), a arte assume uma função organizadora antecipatória, permitindo uma nova organização do psiquismo.

Portanto, o contato com a arte seguido de uma vivência estética deixa marcas no comportamento do sujeito: “Na criança, a força da ação de uma história, por exemplo, cria novas forças em sua psique [...] A psique infantil liberta-se ao exprimir e resolver tais emoções” (RIBEIRO, 2018, p. 74). Dessa maneira, quando se atinge a catarse, rompe-se com o imediatismo da vida cotidiana e a alienação. Nas palavras de Lukács, citado por Assumpção e Duarte (2017) “Trata-se de uma ruptura com a imagem cotidiana de mundo, as ideias e os sentimentos costumeiros relativo aos homens, aos seus destinos, aos motivos que os movem: porém uma ruptura que reconduz a um mundo melhor entendido”.

Então, quando bem mediada por um professor por exemplo, uma criança pode passar por uma transformação ao ter contato com obras artísticas, vivenciar a emoção estética e chegar à catarse, o que poderá levá-la a compreender de outra forma a realidade, ao mesmo tempo que amplia seu conhecimento de mundo e, conseqüentemente, o conhecimento sobre si mesmo.

Explicada a função da arte e da vivência estética para o desenvolvimento cultural humano, seguiremos dissertando sobre a arte literária e sua potência transformadora, pressupondo que a literatura se enquadra como uma obra de arte capaz de provocar as transformações e vivências citadas acima.

3.1 A Literatura Infantil

É defendido pela teoria histórico-cultural que toda obra, seja ela literária, artística ou científica é a expressão de uma visão de mundo, um fenômeno de consciência coletiva que alcança um determinado grau de clareza conceptual, sensível ou prática na consciência de um pensador, artista ou cientista (GAMBOA apud FRANCO; GIROTTO, 2017, p. 1975). Neste capítulo, trataremos da arte literária e das especificações do livro de literatura infantil, que é objeto de estudo dessa dissertação.

Nesse sentido, é importante definir a literatura como

[...] criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2004, p. 174).

Candido (2004) defende a literatura como um fenômeno da civilização que depende, para se constituir e caracterizar, do entrelaçamento de vários fatores sociais. Além disso, a literatura é uma das expressões mais importantes da cultura, que até mesmo não se restringe somente ao objeto livro, é uma construção social que dá coesão e valor aos habitantes de um país e que precisa ser cuidada, estimulada e protegida por todos (ANDRUETTO, 2012, p. 62). Segundo Azevedo (1999), a literatura representa sempre uma subjetiva, mas determinada, especulação sobre o exercício da existência e, por ser dialética, permite diversas interpretações.

Mas qual a finalidade dos livros de literatura? Colomer (2017) defende que as obras literárias podem oferecer uma experiência artística às crianças. Pode-se ir mais além e afirmar que elas devem ser utilizadas, especialmente no meio escolar, como ferramenta capaz de proporcionar e desenvolver vivências estéticas. Ainda, para a autora, a literatura exerce três funções principais:

1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade;
2. Desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas poéticas e dramáticas do discurso literário, e...
3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações. (COLOMER, 2017, p. 20).

Assim, existe uma função da literatura que educa, faz com que as crianças possam compreender outros mundos, novos pontos de vista, e com isso entender melhor o mundo em que vivem para construírem sua própria visão sobre ele. “Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso” (ANDUETTO, 2012, p. 54).

Coelho (2000) ainda considera que a literatura, principalmente a infantil, tem como principal tarefa a transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. A autora (2000) acredita que o espaço escolar é privilegiado para lançar as bases da formação do indivíduo. Nesse contexto é importante enfatizar os estudos literários, pois estimulam a mente, aumentando o conhecimento de mundo e da própria língua pelo aluno.

Atualmente, como já discorrido, é indiscutível o papel da literatura para o desenvolvimento humano, mas, quando se fala de literatura mundial e o surgimento dela para os pequenos, nem sempre sua função foi tão abrangente. O início da literatura infantil e de sua produção literária foi amparada pela escola e pela família, acompanhando o processo de consolidação da infância na sociedade moderna.

A concepção da infância como é entendida hoje, seguiu a expansão do mercado editorial ocorrido na Inglaterra industrial, sendo que a partir daquele momento a criança passou a ocupar outro lugar na sociedade, ao lado de instituições que defendiam valores sociais garantidores do poder e da permanência da burguesia como classe econômica dominante. A escola é uma destas instituições.

Conforme afirmam Lajolo e Zilberman (1987), a criança torna-se um símbolo de inocência que deve ser preservado; nesse contexto surgem novos

objetos industrializados como o brinquedo, e culturais como os livros, além de firmar-se a obrigatoriedade da escola que passa a ser o local da principal atividade das crianças. A literatura infantil acompanha esse processo de incremento industrial e consagra o livro, desde o princípio, como mercadoria a ser consumida. Acrescenta-se a isso o fato de tal mercadoria trazer implícita a leitura e, portanto, requerer da criança que saiba ler:

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO E ZILBERMAN, 1987, p. 18)

Desse modo, a arte literária passa a ser utilizada de forma pedagógica nas escolas, como ferramenta para ensinar a leitura e, ao mesmo tempo, tentar moralizar e disciplinar as crianças. A literatura infantil surge na junção dos pilares que sustentaram a constituição da infância como uma categoria social. Aliando-se a família nuclear e a escola, teve sua finalidade restrita a ser um caminho de moralização e ensino.

Como um dos primeiros gêneros de destaque na história da literatura infantil é o “conto de fadas”, visto que está mais próximo do leitor porque, apesar de possuir magia e encantamento, trata das experiências cotidianas e permite sua identificação com o herói, pois suas dificuldades e provações estão presentes na vida de qualquer pessoa. Os medos apresentados nos contos de fadas acompanham a criança por todo o seu desenvolvimento (o medo do abandono, por exemplo).

Existe uma multiplicidade de formas narrativas nascidas desde a origem dos tempos que são incluídas no gênero da ficção e definidas como *formas simples*. Dentre elas estão a fábula, o apólogo, a parábola, a alegoria, o mito, a lenda, a saga, o conto maravilhoso, o conto de fadas, o conto jocoso, o conto exemplar e outros (COELHO, 2000).

Segundo a autora, essas *formas simples* são intituladas dessa maneira, porque surgiram há séculos e seus criadores eram pessoas anônimas, do

povo, que inventaram essas histórias com o objetivo de se distrair. Com o passar do tempo, as histórias foram levadas para lugares distantes por peregrinos e viajantes que saíam de sua terra e as carregavam consigo, transmitindo-as. Desse modo, tais narrativas foram se incorporando em diferentes culturas e se tornando tradições folclóricas.

Esses textos, que tiveram sua origem na tradição oral, são histórias muito antigas, cujo registro só foi ocorrer depois da invenção da escrita, com algumas modificações desde suas primeiras versões. “Pela simplicidade e autenticidade de vivências que singularizaram essas narrativas, quase todas elas acabaram assimiladas pela literatura infantil, via tradição oral” (COELHO, 2000, p. 165).

Dessa forma os contos de fadas passaram a ser muito conhecidos não só pela tradição temporal, mas pelo público infantil e por adultos, que se encantam e se emocionam com essas narrativas e suas diferentes versões. O gênero é capaz de conquistar pessoas em diversos países ainda hoje.

Bonaventure (1992), em pesquisa sobre os contos de fadas evidencia que “não se precisa de nenhuma capacidade especial, nenhum conhecimento intelectual específico para entender os contos, pois eles nos dizem algo sobre o ser humano que às vezes não sabíamos como formular, e o dizem de maneira bem, simples” (p. 9). Quando falamos dos clássicos infantis, as fábulas, os contos de fadas ou contos maravilhosos, recorre-se a escritores como Perrault, os Irmãos Grimm ou La Fontaine, mas esquecemos que eles não são os verdadeiros autores dessas narrativas. Com exceção de algumas narrativas de autoria, o feito desses escritores do século XVII, interessados na literatura folclórica dos seus países, foi reunir e registrar em livros os contos da tradição oral, como se fossem os autores, e assim essas obras se espalharam pelo mundo.

Vários pesquisadores (PROPP, 2002; COELHO, 2000) tiveram a preocupação de estudar como essa literatura chegou até nós e, principalmente, como ela resistiu desde sua criação até o surgimento da escrita. Algumas hipóteses foram elaboradas e, através da leitura de documentos escritos na antiguidade, perceberam uma relação dos contos de fadas com rituais antigos. Propp (2002), por exemplo, estudou os motivos de alguns contos russos com

ritos antigos e afirmou: “É preciso confrontar o conto com os ritos e os costumes, a fim de determinar a qual rito remonta tal motivo e quais relações rito e motivo mantém entre si” (PROPP, 2002, p. 13).

Sabe-se que os primeiros contos de fadas não foram feitos para o público infantil, e sim para os adultos. Foram produzidos por diferentes culturas e são resultado da evolução de textos arcaicos, com mulheres sobrenaturais, romances, traições, reis, rainhas e cavalheiros. Esses textos percorreram um longo caminho até se transformarem em folclore, para posteriormente terem seu registro escrito, destinado para crianças.

Segundo Coelho (2003), as fadas nasceram no mundo celta, povo que viveu na Europa em 2000 a.C., e acreditava-se na existência de vários deuses e mulheres sobrenaturais: druidesas e sacerdotisas. Para os celtas, a água gerava vida e nas águas viviam as fadas, que também tinham a sua forma malvada - as bruxas.

As fadas viraram moda nos salões franceses quando, em 1690, Madame D’Aulnoy escreveu o romance “História de Hipólito”, com uma parte em que a protagonista é uma fada. Nos anos seguintes (1696-1698), a mesma autora passou a escrever diversas histórias sobre elas. Porém,

A revolução francesa eclode em 1789 e, após o apocalíptico período que se segue, abre-se uma nova era, a do romantismo, quando se impõe um novo sentimento e uma nova razão. Novamente as fadas passam para o 2.º plano no interesse dos adultos e refugiam-se no mundo infantil. (COELHO, 2003, p. 78)

Os contos de fadas resistiram até o nosso tempo e para isso foi preciso que outros autores além de Perrault, Irmãos Grimm e Andersen se interessassem por estas narrativas, traduzindo, adaptando, criando e até modificando-as. É importante destacar que apesar de toda fantasia presente nos contos de fadas, Lajolo e Zilberman defendem que “esse tipo de representação” deixa transparecer

[...] o modo como o adulto quer que a criança veja o mundo [...] como a ficção para crianças pode dispor com maior liberdade da imaginação e dos recursos da narrativa fantástica, ela extravasa as fronteiras do realismo. Essa propriedade, levada

às últimas consequências permite a exposição de um mundo idealizado e melhor, embora a superioridade desenhada nem sempre seja renovadora ou emancipatória (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 19).

Porém existe outro lado mais positivo nesses contos que conquistam crianças há séculos. Para Bettelheim (2002), a criança precisa “se entender” neste mundo “desconcertante” - o dos contos de fadas, e dar direção a seus sentimentos. Ele ainda ressalta que o mais importante dos contos de fadas é justamente sua maneira perspicaz de tratar de problemas e medos que as crianças sentem:

A criança que está familiarizada com os contos de fadas compreende que estes falam na linguagem de símbolos e não da realidade cotidiana. O conto de fadas transmite desde o início, através da trama, e no seu final a ideia de que a narrativa não trata de fatos tangíveis ou lugares reais. Quanto à própria criança, os acontecimentos reais tornam-se importantes pelo significado simbólico que ela lhes atribui, ou que neles encontra (BETTELHEIM, 2002, p. 78).

Com relação à importância dos clássicos, Ítalo Calvino (1993) afirma que, na infância a leitura das obras pode não ter grande valor por causa da distração e impaciência do leitor, mas em suas histórias estão presentes valores, paradigmas e modelos que, incorporados, podem ser utilizados em experiências futuras, como “sementes” que ficam mesmo que a história seja esquecida. Os clássicos acabam exercendo uma influência particular no leitor, e conclui: “Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe” (CALVINO, 1993, p.12).

Nessa mesma perspectiva teórica, Machado (2002) acredita que se uma criança tiver contato com narrativas clássicas, provavelmente ao final da adolescência ela procurará ler os grandes mestres da literatura (nacional ou estrangeira). Para isso, todavia, a criança precisa da ajuda de um mediador que traga para a sala de aula algumas leituras de que os alunos gostem, para conseguir despertar neles o entusiasmo e a paixão.

O exposto acima, que conjuga a literatura à história da humanidade, nos estimula a discorrer sobre a literatura infantil brasileira, a qual vai se inspirar

nos escritos europeus do final do século XIX marcando, assim, o início de uma escrita dedicada às crianças.

3.2 Literatura infantil e realidade brasileira

O início da literatura infantil no Brasil foi marcado por muitas adaptações e traduções de obras estrangeiras, principalmente da França e de Portugal. O país acabava de sair de um período escravagista e havia necessidade em todos os setores: comercial, econômico, cultural e social de viver e respirar as boas novas da República. A implementação da Imprensa Régia em 1908 e a acelerada urbanização entre o fim do século XIX e o início do século XX ajudou para que a literatura destinada a meninos e meninas aparecesse.

Há pressa para que o país se modernize e, nesse sentido, transformar uma sociedade rural em urbana é premente. Entre os séculos XIX e XX o Brasil abre espaço para uma produção didática e literária destinada ao público infantil. Uma literatura inicialmente voltada para a valorização da instrução e da escola, preocupada com a urgência de materiais que pudessem alfabetizar e ser adequado para leitura pelas crianças brasileiras.

Assim, o país começa “a produzir livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de um Brasil moderno.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 28). Nas duas últimas décadas do século XIX são Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel os responsáveis pelos livros que circulam no Brasil, traduções e adaptações de obras estrangeiras como: *Os contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robson Crusoé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *Dom Quixote de la Mancha* (1901), todos vertidos para a língua portuguesa por Jansen. Já os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen são divulgados por Figueiredo Pimentel nos livros: *Contos da Carochinha* (1894), *Histórias da avozinha* (1896) e nas *Histórias da baratinha* de 1896.

É também no final do século XIX que alguns autores brasileiros se destacam: Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira com *Contos infantis*

(1886) e Olavo Bilac e Coelho Neto com *Contos pátrios* de 1904. Por fim, em 1919 Tales de Andrade escreve *Saudade*, obra que praticamente encerra o primeiro período da literatura infantil para crianças (1888 a 1920) segundo Lajolo e Zilberman (1987).

Sobre essas primeiras obras, podemos afirmar que tiveram como tema o amor à pátria, o sentimento de família, as noções de obediência e a prática de virtudes civis que idealizaram crianças modelo, as quais ao ter um livro infantil por perto estariam cumprindo a função da literatura infantil à época.

Se o primeiro período foi marcado pelo nacionalismo e moralidades explícitas e, principalmente, por uma criança idealizada, é em 1920, novo ciclo marcado de 1920 a 1945, que os pequenos terão a primeira oportunidade de lerem algo feito diretamente para que eles se sentissem crianças, pois esta fase é marcada por Monteiro Lobato.

Há uma preocupação do autor em escrever numa linguagem que interesse o leitor, bem como trazer a criança para o rol de protagonistas, Pedrinho e Narizinho, e valorizar aqueles que a sociedade hoje menospreza, os idosos – Dona Benta; os negros detentores da cultura popular – Tia Anastácia e Tio Barnabé. Outros personagens míticos como Saci, Cuca, Curupira são valorizados.

O autor Monteiro Lobato, segundo Lajolo e Zilberman (1987), insere características da modernidade em seus textos:

- a) a rejeição dos cânones gramaticais estritos;
- b) a interpolação de elementos que caracterizam a cultura internacional (clássicos literários, do cinema e das histórias em quadrinhos);
- c) a equiparação do Sítio com a Nação (o espaço é tanto mais moderno, quanto mais rural=nacionalidade);
- d) a representação lobatiana em termos sociais e estéticos;
- e) a recuperação de um status oral na literatura popular com a adoção de um estilo coloquial (em que se ausenta a erudição e a norma gramatical);

- f) a produção de histórias efetivamente brasileiras (mesmo que em algumas personagens clássicas viessem visitar o Sítio do Picapau Amarelo);
- g) o uso da metaficcionalidade;
- h) a escolha de personagens no qual se destacam crianças que transitam pelo livro infantil;
- i) a personificação de uma boneca e um sabugo de milho;
- j) a ênfase em Emília que exprime suas próprias opiniões, que por contrariarem o senso comum da época são colocadas na boca de uma personagem, cuja índole era irresponsável e que fala sem pensar. Emília é considerada por muitos teóricos da literatura como sendo o alter ego de Lobato.

O sucesso de Monteiro Lobato, quanto a possibilidade de ser adotado em uma instituição escolar empolgou outros escritores a escrever para o público infantil. Menotti del Picchia e Érico Veríssimo deram vazão ao imaginário infantil através de *Viagens de João Peralta e Pé-de-Moleque* (1931) e *As aventuras do avião vermelho* (1936). Em Graciliano Ramos – *A terra dos meninos pelados* (1939) e *Fada menina* (1939) de Lúcia Miguel Pereira expressam a opressão e o desejo de fuga. O tema da viagem, inspirado em épicos, compôs as obras: *O livro dos piratas*, de Antônio Barata em 1940 e em 1933, *O pequeno comandante*, de Max Yantok.

Ainda, José Lins do Rego faz críticas sobre a ingenuidade da visão de mundo do leitor, a falta de imaginação e repetição em acontecimentos e o uso de formas desgastadas para resolução de problemas em suas obras, entre elas – *Histórias da Velha Totônia*.

Portanto, o segundo período é fruto de um esforço generalizado de modernização da sociedade e da literatura, “com o qual se comprometem através da arte e da atividade profissional (em especial Lobato, também editor e homem de negócios)” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1987, p. 83).

Na fase posterior, demarcada entre 1945 e 1970, podemos afirmar que os autores do terceiro período tentam manter a qualidade estética de Lobato. Lourenço Filho, em 1942, faz uma síntese das produções até então e que

naquele ano se encontravam à venda 605 títulos dos mais diversos gêneros e tipos. Segundo Lajolo e Zilberman (1987) inspiradas em Lourenço Filho (s.d.):

A quantidade, no entanto, não justificava grandes entusiasmos, pois o conferencista também denunciava que, 'dessas 434 representam traduções e adaptações e mesmo grosseiras imitações'; e que, 'das 171 obras originais de autores brasileiros, cerca da metade são de medíocre qualidade, quer pela concepção e estrutura, quer também pela linguagem. Não mais de metade desses livros mereceria figurar em bibliotecas infantis, se devidamente apurados quanto à forma e ao fundo (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p.85).

É exatamente no ciclo de modernização da sociedade brasileira que a literatura infantil foi favorecida com o processo de consolidação da indústria de livros e com a solidificação da escola, instituição onde a leitura poderia ser acessada e expandida. No entanto, exatamente por esse processo de aceleração do desenvolvimento que a literatura infantil se confundiu com a meta da modernidade, pois os textos foram escritos em um modelo em série e o escritor foi reduzido a operário de algo tão preciso como o objeto estético, ele passou a fabricar disciplinadamente um objeto segundo exigências do mercado livreiro. É como se o feitiço tivesse se virado contra o feiticeiro, ou ainda meter os pés pelas mãos.

A liberdade que Lobato proporcionou às personagens crianças foi totalmente esquecida pelos autores da terceira fase, que colocaram crianças ou animais (antropomorfização de crianças) reféns e dependentes dos adultos. Como nas séries de Maria José Dupré, *O cachorrinho Samba* (1949), *O cachorrinho Samba na Bahia* (1957) e *A ilha perdida* (1946).

Outra temática desse ciclo foi a ficção histórica explorada por Francisco Marins, Baltazar Godói de Moreira e Virgínia Lefèvre e Francisco Barros Jr. O primeiro abre a série das histórias passadas em Taquara-Poca, enquanto o último inaugura uma coleção de três garotos escoteiros, retratados no primeiro livro: *Três garotos em férias no rio Tietê* de 1951.

No mesmo caminho ideológico, o casal Ofélia e Narbal Fontes inaugura em 1941 um veio temático que toma o bandeirante como modelo na construção de heróis, as obras promovem aspectos contestáveis de nossa história: o heroísmo inato dos bandeirantes, um novo eldorado de onde emanam riquezas

intermináveis e a necessidade de o Brasil progredir para o oeste e reabilitar o projeto expansionista desses homens.

Além do ouro e de pedras preciosas explorados pelos bandeirantes, o terceiro período da literatura infantil brasileira também valoriza a cultura do café. Novamente uma contradição: “almejando valorizar a agricultura tradicional, despreza-se o homem do campo e seus modos de expressão. (...) esses textos lidam com um Brasil arcaico que desaparecia por força das mudanças históricas, carregando consigo o ciclo de narrativas que o idealizava” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 104). Exemplos de obras que compartilham dessas ideias são: *A caminho d’Oeste* de Baltazar de Godói Moreira, *Na fazenda do Ipê Amarelo* de Ivan Engler e Almeida e a mais conhecida de todas as obras – *Nas terras do rei Café* de Francisco Marins.

Segundo as autoras (1985) há um descompasso entre as histórias, um descompasso estético entre a literatura infantil e a não infantil. Se por um lado, se viabiliza o consumo dessa literatura regularmente, por outro, os temas dominantes são reproduzidos para atender a uma sociedade no caminho da industrialização nacional, que tanto valoriza o erudito como o popular na literatura feita para o consumo infantil.

Será no quarto período da literatura infantil brasileira, a partir de 1971, que teremos o chamado *boom*. Favorecida por um modelo capitalista mais avançado e um contexto de produção de cultura, a literatura infantil tem, nessa fase, traços que mantêm velhas tendências e também um contexto inovador. A narrativa para criança aderiu à temática urbana e colocou na voz das personagens um tom de denúncia da crise social brasileira. Houve, portanto, uma inversão de valores ideológicos e um compromisso com a modernidade. Há ainda uma preocupação educativa e um acordo com outros valores, menos tradicionais e mais libertadores.

Os elementos constituintes de obras dessa vertente voltam a indicar – agora indiretamente – o caráter urbano dos livros para crianças mais contemporâneos: mistérios a serem resolvidos e a manipulação de engenhos e fórmulas são atributos do homem urbano, mesmo quando reduzido à faixa etária de uma criança. É o balbucio da cidade que engendra tanto a infração e a restauração do equilíbrio social (como o desvendamento do crime e a exposição do culpado), quanto o cotidiano da

experiência científica, de onde se originam grandes inventos e superpoderes. (...) os últimos vinte anos assinalam um grande fortalecimento e renovação da poesia infantil, rompendo com a tradição escolar e tornando-se predominantemente lúdica e especulativa (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 161).

Nessa fase são muitos os modos que o texto infantil busca para romper com a pedagogia tradicional e conservadora: nas temáticas, na linguagem, no papel da criança, na busca de sua própria identidade, na ilustração que passa a não ser somente “decoração” do texto verbal, na ênfase dada aos espaços da narrativa, no jogo do real x imaginário e, principalmente, na autonomia concedida às personagens infantis.

Quanto à urbanização já mencionada, encontramos significativas contribuições da série Glorinha de Isa Silveira Leal. Outra obra bastante diferente (mas urbana) que tematiza a pobreza, a miséria, a injustiça, a marginalização, o autoritarismo e o preconceito é *Justino, o retirante*, de Odette de Barros Mott (1970), em que Justino tem a alternativa de fugir da seca, saindo do Nordeste.

A coleção do Pinto (1977) é um bom exemplo da realidade vivida pelos leitores, com temas universais como a perda de um bicho de estimação, a primeira menstruação de uma garota, a poluição dos rios, a separação dos pais. Há na coleção um compromisso com a representação realista, e às vezes violenta, da sociedade brasileira e também um esforço de vários autores para abordar temas até então considerados tabus e impróprios para menores.

A perda da identidade infantil e por consequência a busca pela mesma, durante a extensão da narrativa é retratada em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes em 1976. O próprio mundo fantástico tradicional sobre mudanças nesse ciclo com obras como: *A fada que tinha ideias* de Fernanda Lopes de Almeida (1971) e *Soprinho* (1973), *A breve história de Asdrubal, o terrível* de Elvira Vigna (1971), *A fada desencantada* de Eliane Ganem (1975), *História meio ao contrário* de Ana Maria Machado (1979) e *Onde tem bruxa tem fada* de Bartolomeu Campos Queirós (1979).

Também é importante ressaltar como a poesia infantil – por vezes atrelada à escola e aos livros didáticos, ganhou no período uma independência dessa função utilitarista. São poemas inovadores, construídos por

onomatopeias que recuperam a voz dos animais, mas também outros que valorizam o lúdico, a exploração sonora da palavra, utilizando ainda o *non sense*. Alguns autores se destacam como Cecília Meireles, Sidônio Muralha, Mario Quintana, Vinicius de Moraes, Odylo Costa Filho, Beré Lucas, entre outros.

A industrialização da cultura também auxiliou alguns gêneros e temas como o mistério policial, cujo livro de João Carlos Marinho é considerado aquele que abre esse quarto período com o livro *O caneco de prata* (1971); e a ficção científica.

Os livros infantis desse ciclo expõem um outro aspecto até então não valorizado – o próprio projeto gráfico. As ilustrações não são somente vistas como subsidiárias, mas um elemento com autonomia e até autossuficiência. Em *Chapeuzinho Amarelo* (1979) de Chico Buarque letras e palavras são incorporadas e configuram visualmente o significado do texto. Mas será *Flicts*(1969) de Ziraldo e *Ida e volta* (1976) de Juarez Machado, os livros infantis brasileiros que foram emblemáticos colocando o visual como centro e não mais como reforço de significados presos à linguagem verbal.

Diante do exposto, atualmente a literatura infantil brasileira tem um novo *status*, pois no final do século XX é reconhecida como literatura para crianças e fica em pé de igualdade com a adulta, permitindo sua inclusão em estudos, reflexões sobre a história e a teoria literária, e até mesmo sobre a mediação entre o livro e o desenvolvimento do psiquismo cultural infantil.

No entanto, não se pode deixar de lado a literatura infantil brasileira contemporânea e se no passado Lajolo e Zilberman nos conduziram para uma historiografia principalmente pelas obras – *Literatura infantil brasileira: história e histórias* (1985) e *Um Brasil para crianças* (1986) em 2017 elas estão juntas novamente para refletir em torno da produção literária destinada ao público infantil e juvenil no século XXI, com quase que uma continuidade dos dois livros mencionados anteriormente, as pesquisadoras publicam: *Literatura infantil brasileira – uma nova outra história*.

Diante da expansão da literatura destinada a crianças e jovens no Brasil, as autoras partem para uma nova perspectiva de análise, em 2017 convidam o leitor para refletir sobre o livro impresso e sua materialidade, sobre implicações

da pluralidade do próprio conceito de livro, alargado por diferentes formatos e variados materiais, que na contemporaneidade recebe ajuda da tecnologia.

No percurso de análise da literatura infantil atual Lajolo e Zilberman (2017) analisam algumas obras sob movimentos e recursos literários recorrentes nas produções do século XXI:

a) a intertextualidade – se Lobato foi o primeiro a valer-se da competência prática da intertextualidade, na atualidade as autoras citam Bandeira com o encontro de sete princesas dos contos de fadas tradicionais à procura de Feiurinha e Machado com o divertido *Procura-se Lobo*.

b) a metalinguagem – na perspectiva da utilização de uma linguagem que auto se descreve, as autoras enfatizam obras como *Alice no telhado* de Nelson Cruz e *Um homem no sótão* de Ricardo Azevedo. Esse último descreve em terceira pessoa, as desventuras de um autor que escreve contos para crianças. Segundo O’Sage:

Em seu processo, obsessivo, circular, ele esbraveja consigo mesmo: ‘Chega de inventar histórias que, mesmo sem ler, todos já sabem o que vai acontecer e como vão terminar. Chega de só inventar pessoas e coisas que nem existiram nem poderiam existir.’. O que o escritor deseja é ocupar-se de gente de carne e osso como ele.

c) o novo indianismo – as questões indígenas se modificam nesta nova era, deixam se ser romantizadas para abordar questões “e representações a partir de posições e pontos de vistas indígenas” (2017, p. 89). Nesse novo indianismo, os autores são índios como Daniel Munduruku, Yaguarê Yamã, Eliane Potiguara, Elias Yaguakãg, entre outros.

d) a presença do não verbal – parte em que Lajolo e Zilberman evidenciam várias possibilidades de expressão trazidas pela tecnologia digital, pois segundo elas a tecnologia abre um leque de possibilidades para que o texto seja organizado espacialmente.

Um aspecto importante ao finalizar as considerações sobre período atual da história da literatura infantil brasileira é perceber uma crescente demanda mercadológica e uma constante reconfiguração da cadeia do livro no século XXI. Desde Jansen e Figueiredo, houve a profissionalização dos agentes

envolvidos na produção e circulação de obras: escritores, capistas, ilustradores, editores de texto, tradutores, design gráficos, revisores, etc. Trata-se de uma nova outra história.

3. 3 O objeto livro: a potência da literatura

Entendemos, assim como Vigotski (1998) o homem como ser histórico que, por meio do trabalho, intervém em sua realidade criando cultura. Para dar conta das necessidades do ambiente, ele se utiliza da linguagem para desenvolver funções tipicamente humanas, como a comunicação, a atenção voluntária, a memória e o desenvolvimento de afetos.

O objeto cultural livro tem como função principal transmitir conhecimentos. As características físicas do livro são influenciadas por diversos suportes e tecnologias utilizados em sua construção. Roger Chartier (1998) evidencia que “revoluções de leitura” foram projetadas por designers/ilustradores/artistas plásticos, que contribuíram para a compreensão de seus significados através de práticas distintas de leitura.

Segundo o autor, “[...] cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações”, em diferentes lugares e períodos da história (CHARTIER, 1998, p. 44-45).

Desse modo, as significações dos textos dependem das formas e das circunstâncias de produção do objeto livro, que a partir do contato e da leitura será apropriado pelo leitor. No campo do objeto livro, os leitores nunca são confrontados com textos abstratos ou desligados de qualquer materialidade: eles manipulam objetos, que, de alguma maneira, controlam a leitura e, assim, comandam a possível compreensão e apreensão do livro.

A esse respeito, Cavallo e Chartier (1998, p. 9) salientam que os autores não escrevem livros: não, escrevem textos que se tornam objetos escritos – manuscritos, gravados, impressos e, hoje, informatizados – manejados de diferentes formas por leitores cujos modos de ler variam de acordo com as

épocas, os lugares e os ambientes. As possibilidades do livro, como objeto, estão associadas as suas evoluções técnicas — que permitem, de modo concreto, que suas características físicas possam ser revistas, reinventadas e modificadas — alcançando sentidos diferentes quando exposto no interior de variadas comunidades de leitores, em momentos e lugares distintos.

Sobre a relação do livro com o leitor, Gustavo Bomfim nos esclarece que, “não há objeto sem sujeito”. As características de um objeto são as interpretações que o sujeito faz dele, estabelecendo, assim, a seguinte dinâmica: “os objetos se transformam, os sujeitos se modificam e os significados dos objetos para os sujeitos também se alteram”. Sendo assim, não existe um estado permanente entre sujeito e objeto (BOMFIM, 1997, p. 37).

Diante de tais afirmações, se o projeto gráfico editorial interfere e amplia as atribuições de sentido a respeito do livro e da leitura, também o livro como objeto cultural detêm uma potência literária capaz de modificar a relação entre aquele que lê o objeto livro.

Andruetto (2012) afirma que para nos compreendermos e para conhecermos nossas contradições buscamos a narrativa de ficção como produto da cultura. Dessa maneira,

uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é o nosso. [...] para ter acesso a outras vidas e outros mundos possíveis (ANDRUETTO, 2012, p. 54).

Para a autora, quando as palavras de um texto ‘fazem outra coisa’ nos ajudam a sair do real e a palavra – escrita ou dita - tem o poder de interromper, de mexer com o ser humano, facilitando o caminho até o descobrimento de si mesmo. Dessa maneira, “as ficções que lemos são construção de mundos, instalação de “outro tempo” e de “outro espaço” “nesse tempo e nesse espaço em que vivemos.” (ANDRUETTO, 2012, p. 54)

Diante desses pressupostos, podemos projetar, a partir das palavras de Andruetto, que quando a criança tem acesso às histórias ela adquire conhecimentos e valores por meio da palavra literária. “Nós, os leitores vamos

à ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano” (ANDRUETTO, 2012, p. 54).

Da mesma forma, Vigotski (1999) defende que a criança, ao se apropriar da literatura, ingressa no mundo real por meio das palavras que materializam o pensamento, o livro consegue ampliar e sensibilizar o entendimento da criança sobre as coisas e deixa vestígios de emoções que podem ser revividas (SILVA; URT, 2016, p. 228), possibilitando a compreensão da realidade e do movimento do processo social.

Nessa mesma perspectiva teórica Hernandez (2022) afirma que a linguagem “tem o poder de nomear, criar, transformar o mundo, de possibilitar trocas de experiências, recuperar da memória o que existiu e o que poderá vir a existir ou criar uma outra realidade”, pois o ato de ler se refere, inclusive, a “olhar para o texto escrito, para sua constituição gráfica; é aprender a dialogar com o outro por palavras escritas” (HERNANDES, 2022).

Portanto, apresentar um livro literário, explorar a linguagem, o projeto gráfico, chamar a atenção para os vários significados do texto, que amplia o real e permite conhecer “mundos imaginários que deixam surgir o que cada um traz como texto interior e permitem compartilhar os textos-mundos pessoais com os textos-mundo dos outros (ANDRUETTO, 2012, p. 55)” é também função da escola.

No entanto, não podemos omitir o fato de que muitas vezes a escola se utiliza do livro como pretexto para ensinar outros conhecimentos, deixando em segundo plano o desenvolvimento da emoção estética suscitada pelo texto literário, o que acaba por distorcer a função estética da obra.

Esse fato, ainda recorrente, já era denunciado por Vigotski (2010) quando escreveu *Psicologia Pedagógica*, no início do século XX. Neste livro, o autor aponta que “(...) a pedagogia tradicional caiu num impasse nas questões da educação estética ao tentar impor objetivos inteiramente estranhos e não inerentes a essa educação” (VIGOTSKI, 2010, p. 331).

Ao equívoco de se utilizar a obra de arte a favor de outros conhecimentos, a pedagogia ainda acrescenta mais um: utiliza o livro literário ressaltando uma moralidade pertencente à história. Neste caso, sobre o efeito

moral da arte, Vigotski reitera, ainda, que se deve contar com o fato de a criança não ter a mesma estimativa lógica que os adultos têm.

[...] nos casos em que as crianças não se empenham em descobrir que tipo de resposta o professor espera delas, mas falam com sinceridade e por si mesmas, seus juízos contrariam de tal modo a moral do professor que em alguns pedagogos surgiu uma ideia: mesmo obras tão indiscutivelmente “éticas” podem exercer um efeito moralmente prejudicial quando passa pelo psiquismo das crianças (VIGOTSKI, 2010, p. 326).

Suas análises traduzem casos em que as crianças não se identificaram com as personagens estimadas pelos professores. Por exemplo, era esperado que as crianças pudessem se solidarizar com a raposa, a cigarra e o lobo nas histórias da Galinha e a Raposa, A cigarra e a formiga e O lobo no canil, respectivamente, para ensinar algo sobre a moral ou o bom comportamento, mas isso não aconteceu.

De maneira geral, percebe-se que a escola ainda desconhece a variedade de interpretações possíveis para a arte literária quando busca enquadrar a vivência estética numa lição moral, “[...] sem suspeitar que o texto artístico não só não ajuda a assimilá-lo como infunde uma concepção moral de ordem oposta” (VIGOTSKI, 2010, p. 327).

Esse tipo de ação de professoras e professores restringe a possibilidade da percepção, que é própria da criança, frente ao objeto artístico. Nessa situação escolar, a arte perde qualquer valor autônomo, torna-se algo geral ou cotidiano, e influencia no comportamento do sujeito que tenderá a procurar em toda arte seu sentido moral, resultando num amortecimento sistemático do sentimento estético (VIGOTSKI, 2010, p. 328).

Retomemos então algo dito no início deste item, agora nas palavras de Azevedo (1999): os livros infantis de literatura são veículos da arte, uma vez que os textos literários contêm um aspecto subjetivo, afetivo e particular sobre os assuntos que aborda, o que o diferencia de textos não literários, como os didáticos ou paradidáticos.

Assim, de maneira geral, a literatura infantil tem como objetivo essencial a motivação estética e se utiliza da ficção e da linguagem poética para isso. Ainda segundo Azevedo (1999), “a literatura representa sempre uma subjetiva,

mas determinada especulação sobre o exercício da existência e, por ser dialética, permite diversas interpretações”. Ademais, é possível relacionar a finalidade do texto com os recursos que utiliza para sua escrita, como o uso de elementos imaginativos ou sonoridade, frequentemente encontrados em textos literários.

A arte literária pode trazer para a vida muitas de nossas crianças, levando-as a ocupar cada vez mais lugares inesperados, impensados, sobretudo urgentes e necessários em patamares novos de acesso às bonitezas mais sofisticadas da cultura produzida pelos homens. Pode trazer vida literária e humanização; a um só tempo ensinar o ato de ler por meio do objeto livro de infância, desenvolvendo a inteligência e a personalidade das crianças (GIROTTTO, 2022).

A literatura infantil por meio do objeto livro vai permitir que crianças e leitores ingressem em seu universo a partir de sua particularidade, possibilitando que cada um encontre um caminho particular e especial: “de humanizar-se em comunhão, com e pelo outro, entre suas palavras e ilustrações” (GIROTTTO, 2022).

Diante do exposto, ao discorrermos nesses dois últimos capítulos sobrepsiquismo infantil em seus aspectos culturais e a potência da literatura presente no objeto livro, selecionamos uma categoria central para a análise que denominamos como “reação estética”, ou seja, na totalidade do objeto artístico quais elementos existem que são provocativos de uma possível reação estética no leitor. Além disso, essa unidade de análise engloba aspectos do editorial do livro que muito pode contribuir para a leitura e compreensão do texto literário; e a sua dimensão estética literária, que possibilita incrementar a dinâmica do psiquismo estabelecidas pela linguagem, pela memória e pelos afetos.

4 MÉTODO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Ao longo da história do mundo, o ser humano esteve buscando diferentes modos de entender a natureza e o comportamento das pessoas, através das mais variadas formas, as quais incluem a observação, a transmissão de crenças e valores de gerações anteriores, seja por autoritarismo dos pais, por governos que “ditam” o que é certo ou pela cultura, arte e filosofia (GIL, 2008). Entretanto, há quem julgue esses conhecimentos como equivocados, não completos, contraditórios ou subjetivos, continuando com a necessidade humana de buscar conhecimentos seguros e objetivos. Dessa maneira, a ciência foi desenvolvida e tornou-se um dos componentes intelectuais mais importantes da modernidade.

A palavra “ciência”, na etimologia, significa conhecimento, sendo que para atingir o conhecimento científico é necessário definir o caminho investigativo que será usado para alcançá-lo, ou seja, o método. Segundo Gil (2008), o método científico é o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento. Existem diversos métodos que disponibilizam as bases lógicas para a pesquisa, por exemplo dedutivo, indutivo, hipotético, fenomenológico e dialético.

Neste caso, a pesquisa se baseia no método histórico-dialético que está associado ao materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (2007). A investigação de Marx sobre a sociedade burguesa e o modo de produção capitalista foi baseada em alguns princípios, como a análise crítica e historicamente situada dos fenômenos da produção material. A partir de suas investigações, o seu método, materialista histórico e dialético, foi tomando forma e passou a ser usado por outros pensadores. Assim, no materialismo histórico-dialético, para formulação de um conhecimento teórico é preciso apreender o objeto, sua estrutura e dinâmica, sua existência real e suas contradições internas.

Tonet (2013, p. 70) defende que o pensamento de Marx se instala como uma ontologia, pois compreende que as questões relativas ao conhecimento só

podem ser resolvidas após a elaboração de uma teoria geral do ser social, ou seja, de uma ontologia do ser social.

o conhecimento é apenas uma das dimensões do ser social. Ora, se o conhecimento é apenas uma das dimensões da totalidade que é o ser social, então, sua origem, sua natureza e sua função social só poderão ser apreendidas na medida em que se conhecerem as determinações mais gerais e essenciais deste ser e na medida em que se identificar o lugar que o conhecimento ocupa na produção e reprodução do ser social como totalidade, ou seja, na práxis social. (TONET, 2013, p. 74)

É nesse contexto social, que integra os diferentes fatos da vida (como elementos do devir histórico) numa totalidade, que o conhecimento dos fatos se torna possível como conhecimento da realidade (LUKÁCS, 1979 apud TONET, 2013). Já no que se refere as questões teórico-metodológicas, o materialismo histórico-dialético ressalta a relação entre a dimensão ontológica e a epistemológica da realidade, segundo Martins e Lavoura (2018):

À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

Então para entender um fenômeno ou objeto na sua complexidade, o pesquisador precisa ter a capacidade de abstrair, pois, para Tonet (2013) a abstração será instrumento necessário para o conhecimento da realidade. Esse processo busca reproduzir no pensamento o movimento real do objeto (PAULO NETTO, 2011, p. 20), por meio dele é que são apreendidas as diferenças e as similaridades entre determinado objeto e as relações que ele estabelece. Separando cada elemento, é possível entender sua natureza, sua importância e sua articulação com outros componentes (TONET, 2013, p. 121).

Assim, um dos objetivos mais importantes a ser desenvolvido durante a pesquisa é ultrapassar o nível imediato da realidade do objeto, sua aparência, com a finalidade de chegar à sua essência. De acordo com Paulo Netto (2011), um método de pesquisa que tem a intenção de proporcionar um conhecimento teórico, tem que partir da aparência, visando alcançar a essência do objeto. Igualmente, Marx afirma que o conhecimento só é possível porque a realidade não é apenas aparência, mas é a essência que confere unidade e permanência (TONET, 2013).

Desse modo, se toda realidade é composta de fatos, conhecê-la implica em capturar o complexo processo de articulação entre essência-aparência e o modo específico como isto acontece em cada objeto, não somente a processualidade através da qual determinado objeto se configurou. Esse movimento de compreensão do objeto para Kopin (1978) citado por Andrade (2018) é um exercício dialético e evidencia o papel ativo do sujeito que pesquisa,

o papel do sujeito é essencialmente ativo precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (PAULO NETTO, 2011, p. 25).

Investigar um objeto é buscar pelos seus traços essenciais, para Paulo Netto (2011) uma análise tem que compreender do objeto abstraído as suas determinações mais concretas, chegando a atingir as "determinações as mais simples". Da mesma forma, Gonçalves (2005) avalia que quando esse método propõe adotar um pensamento dialético, ele pode superar dicotomias e incorporar as contradições, sejam elas razão/realidade, subjetividade/objetividade ou aparência/essência. De acordo com o método histórico-dialético compreender as relações entre as determinações mais simples possibilita explicar o objeto na realidade e no movimento lógico dialético.

É importante ressaltar que apreender o objeto na realidade é compreendê-lo na sua totalidade, pois a realidade tem um aspecto de

totalidade por ser formada por um conjunto de partes, sendo cada parte em si mesma uma totalidade de maior ou menor amplitude, que se articula de maneira recíproca, constituindo o todo, a realidade. Para Tonet (2013),

Há uma relação dialética entre o todo e as partes, [...] expressa o fato de que esse conjunto é permeado por contradições e mediações que resultam no dinamismo próprio de todos os fenômenos sociais e a concretude de cada um deles (TONET, 2013, p. 96).

Sendo assim, para compreender a realidade social, é preciso alcançar as partes de menor complexidade porque são elas os elementos fundamentais do objeto. Segundo Marx (apud TONET, 2013), inicialmente o indivíduo percebe a realidade como um conjunto de elementos, sem levar em conta sua dimensão e concretude que lhe é própria. Em outras palavras, em um primeiro momento são captados dados imediatos que não possuem sentido, esse só irá se desenvolver à medida que o sujeito entende as conexões que os estruturam, conseguindo alcançar a totalidade a que pertencem. É necessário ressaltar que:

[...] o pensamento vai captando um número cada vez maior de determinações do objeto fazendo emergir um concreto pensamento cada vez mais rico. [...] não se trata de somar as determinações, mas de capturá-las seguindo a importância, as mediações e a articulação entre elas postas pela lógica do próprio objeto (TONET, 2013, p. 122).

Essas ações são necessárias para o pesquisador aprofundar seus conhecimentos do objeto. Segundo Lukács (apud TONET, 2013) trata-se de arrancar os fenômenos de sua forma imediatamente dada, de encontrar as mediações pelas quais eles podem ser relacionados ao seu núcleo e à sua essência e, por outro lado, é sobre alcançar a compreensão do caráter fenomênico, de aparência fenomênica, considerada como sua forma de aparição necessária, isso é justamente compreender a dupla determinação da relação dialética.

De modo geral, o método materialista histórico e dialético é materialista, pois baseia suas análises nas relações materiais dos modos de produção na

modernidade, além disso Marx compreende o objeto como atividade humana sensível, como práxis (TONET, 2013).

O modo de trabalho configura-se também histórico porque em todas as produções humanas existe uma historicidade, ou seja, é preciso considerar que as produções, objetos e relações sociais são expressões das condições concretas vividas pelos homens, possuindo um caráter histórico (GONÇALVES, 2005, p. 86). Esse condicionamento histórico é essencial para a compreensão da verdade, de acordo com Lukács (1992 apud TONET, 2013) para o abandono da perspectiva imediata, o conhecimento precisa ser submetido a um tratamento histórico-dialético. Sendo assim,

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, (...) (Marx, 1975 apud TONET, 2013, p.115).

Por esses motivos que se faz necessário também criticar os conhecimentos, somente conceber as informações imediatas do objeto conduz a um falseamento da realidade. Criticar significa dissolver os conhecimentos iniciais e superficiais a fim de compreender com mais profundidade a estrutura da realidade (TONET, 2013).

Dentro dessa perspectiva metodológica, a pesquisa de mestrado realizada buscou entender como os livros de literatura infantil podem auxiliar o desenvolvimento do psiquismo infantil, focalizando a relação entre forma e conteúdo na estética literária. Os livros analisados foram oferecidos pelo Programa Nacional de Livros e Materiais Didáticos (PNLD) às escolas públicas.

4.1 Percurso Metodológico

4.1.1 Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD – tem como objetivo avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias para escolas da rede pública e instituições sem fins lucrativos, conveniadas ao poder público. De acordo com Brasil (2017), foi instaurado por meio do decreto 9.099 de 2017, que revogou o então Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático, unindo as ações de avaliação, seleção e distribuição dos materiais literários e didáticos, sob o novo programa.

O histórico de políticas públicas de distribuição de livros no Brasil se inicia em 1937 com a criação do Instituto Nacional do Livro. Um ano depois, forma-se a Comissão Nacional do Livro Didático que constituiu a primeira legislação de controle de produção e fornecimento dos materiais.

Só em 1945 que essa legislação é consolidada, passando a administrar as condições de produção, importação e utilização do livro didático, ficando a cargo do professor a escolha deste. Quase 30 anos depois, através do decreto 77.107 de 1976 o governo assume a compra de grande parcela dos materiais, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) fica responsável pelo fornecimento dos recursos financeiros para tal ação.

Ainda de acordo com o Ministério da Educação (MEC), em 1985 o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é instituído, com algumas mudanças de procedimentos, como o estabelecimento de critérios de avaliação. Em 1993, o FNDE lança uma resolução que vincula recursos para o programa, constituindo um fluxo de verbas para a aquisição e distribuição dos materiais para as escolas da rede pública de ensino.

A universalização da distribuição dos livros didáticos se dá entre 1995 e 1997 para o Ensino Fundamental, durante esses anos o MEC introduz a avaliação pedagógica dos livros direcionados para os anos iniciais do Ensino

Fundamental e pública, pela primeira vez em 1996, o “Guia de Livros Didáticos”, material que foi sendo aperfeiçoado e continua sendo realizado pelo programa.

O PNLD é ampliado e em 1997 começa a proporcionar de forma continuada materiais didáticos como livros de alfabetização, português, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os anos do ensino fundamental, da primeira à oitava série. Finalmente em 2009, o FNDE aplica novas regras de participação no PNLD, as escolas passam a ter que se inscrever para aderir ao programa e receber os livros, no mesmo ano o programa passou a incluir o ensino médio. Em 2010, o decreto 7.084, dispõe os procedimentos para a execução do PNLD e o PNBE.

Percebemos que o Ministério da Educação favoreceu, no decorrer dos anos, os programas de distribuição dos livros didáticos, uma vez que os livros de literatura para as escolas aparecem em políticas públicas em 1998 com a implementação do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), mais de cinquenta anos após a consolidação da legislação sobre os materiais didáticos.

Ainda sobre o PNBE verificamos que o programa teve como objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura por meio da distribuição de acervos de obras literárias para escolas da rede pública de ensino (BRASIL, s/d).

O, agora, antigo PNBE teve seu início em 1998, quando distribuiu o primeiro acervo para escolas dos anos finais do Ensino Fundamental. Composto por 215 títulos contando com obras clássicas e modernas da literatura brasileira, enciclopédias, atlas, dicionários e livros sobre história do Brasil. No ano seguinte, foram atendidos os anos iniciais do Fundamental, sendo entregues 109 obras de literatura infantil e juvenil. Em 2000, o programa ofereceu um material didático-pedagógico para apoiar o desenvolvimento dos professores. A forma de distribuição dos livros é realizada de maneira alternada, em um ano destina-se a um ciclo de séries escolares e no próximo, o programa atende a outras séries, assim por diante.

Em 2001, iniciou-se o “Literatura em minha casa” abrangendo seis coleções diferentes, cada uma com cinco títulos de determinados gêneros: poesia brasileira, conto, novela, clássico da literatura universal e peça teatral.

Cada aluno recebeu uma coleção, que podia levar para casa, a intenção do programa era incentivar a troca de livros e proporcionar o acesso das famílias à literatura. Outros quatro acervos eram destinados à biblioteca escolar. Em 2002 deu-se continuidade ao programa e em 2003/2004 ele aconteceu dividido em cinco ações: (1) “Literatura em minha casa”, dando continuidade a distribuição dos livros para alunos da quarta e oitava série; (2) “Palavra da gente” – EJA, foi oferecida uma coleção específica para a educação de jovens e adultos contendo seis obras de literatura; (3) “Casa da leitura”, teve como objetivo a organização de bibliotecas itinerantes dentro do município e incentivo à leitura voltada para o uso da comunidade, com 114 títulos diferentes das 24 coleções dos acervos anteriores; (4) “Biblioteca do professor”, o docente pôde escolher duas obras de uma lista com os títulos presentes nas bibliotecas escolares e (5) “Biblioteca escolar”, distribuição de 144 títulos de ficção e não ficção.

A Secretária de Educação Básica (SEB) e o Ministério da Educação, em 2005, ampliaram os acervos das bibliotecas escolares e o programa conseguiu atender todas as etapas. Nas 13.389 escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental que receberam as obras literárias, o número de títulos distribuídos variou conforme o número de alunos matriculados em cada escola. Em 2006 foram partilhados um acervo de pelo menos 75 obras para os anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 45.700 escolas beneficiadas.

Ainda de acordo com o MEC (Brasil, s/d), outra expansão do PNBE ocorreu em 2008, quando o programa passou a atender também as escolas de educação infantil e ensino médio, que começaram a receber acervos com obras de literatura de diversos gêneros como textos em versos, em prosa, livros de imagens, crônicas, memórias, entre outros. Em 2010, o PNBE contemplou todas as escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um total de 24 milhões de alunos acolhidos. Nesse mesmo ano, o PNBE Professor foi executado e teve como finalidade prestar apoio pedagógico, teórico e metodológico aos professores, por meio da distribuição de livros de orientação do ensino em cada disciplina. Também surgiu o PNBE Periódicos que consistiu na aquisição e distribuição de revistas pedagógicas às bibliotecas escolares, com o intuito de servir como complemento à formação docente (BRASIL, s/d).

O PNBE seguiu acontecendo de 2011 a 2015, sendo intercaladas as etapas de ensino atendidas, da mesma forma que o PNBE Periódicos continuou sendo realizado. Em 2013 houve outro PBNE do Professor e foram distribuídas obras para os ajudar na preparação do plano de ensino e na aplicação de atividades em sala de aula, os acervos foram distintos contemplando a Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio regular, Ensino Fundamental e Médio da Educação de Jovens e Adultos.

A partir de 2017, com o decreto 9099, o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares é substituído pelo PNLD Literário, o qual permanece como política pública para distribuição de obras literárias até hoje. Atualmente, ele avalia e distribui livros de literatura, sendo seus acervos compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos.

Nesse novo programa, as ações de aquisição e distribuição de livros de literatura unem-se às dos materiais didáticos, passando pelos mesmos processos inclusive permitindo a escolha das obras pela escola, por essa junção recebe o nome de – Programa Nacional de Livros Didáticos e Materiais Didáticos.

De modo geral, chamado por PNLD Literário, inicia em 2018, selecionando as obras literárias que farão parte dos acervos das escolas públicas de educação básica e instituições filantrópicas ou comunitárias sem fins lucrativos e conveniadas ao poder público. O programa tem como objetivo avaliar e disponibilizar o acesso dos alunos à literatura de qualidade para o uso individual durante o ano letivo. Segundo o MEC, outras metas do PNLD são: I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica; II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizada nas escolas públicas de educação básica; III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e VI - apoiar a implementação da BNCC - Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017)

O PNLD acontece de forma sistêmica e regular. O MEC, junto com uma comissão técnica, é responsável pela avaliação e seleção dos livros e faz isso por meio de um edital que estabelece regras para orientar a escolha e diretrizes a serem obedecidas na etapa da avaliação pedagógica. A compra, distribuição e logística de remanejamento dos materiais fica a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Para o desenvolvimento desta pesquisa de Mestrado, escolhemos trabalhar com o PNLD Literário 2018, pois acreditamos que o triênio (2018-2019-2020), desde o início do programa, as etapas já foram concluídas, as obras escolhidas pelos gestores e/ou professores e distribuídas para as escolas. Ainda, justificamos a escolha pelas obras selecionadas no PNLD de 2018, pois foi o último, antes do início dos estudos no Programa de Pós-graduação em Psicologia – PPGPsico – UNESP- Assis.

Para a análise da forma e conteúdo dos livros selecionados, é preciso entender como o PNLD Literário está estruturado, para isso explicaremos o edital do PNLD 2018. No primeiro momento, após a divulgação do edital, há o processo de inscrição das obras literárias pelas editoras que desejam participar. Cada livro tem que ser inscrito numa categoria, indicada pelo edital que é definida pelo ano escolar e pela faixa etária à qual o livro será direcionado, as editoras também indicam o gênero literário e o(s) tema(s) abordado(s) pela obra. Nesse sentido, o edital faz uma demarcação das obras literárias que ficam divididas nas seguintes categorias:

1. *Categoria 1* (Creche I) estão as obras literárias destinadas às crianças de zero a 1 ano e seis meses de idade;
2. *Categoria 2* (Creche II) estão os livros para a faixa etária entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses;
3. *Categoria 3* (Pré-escola) compreende obras literárias para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses;
4. *Categorias 4* estão os livros literários direcionadas para estudantes do 1º ao 3º ano;
5. *Categoria 5* encontram-se as obras para o 4º. e 5º. anos do Ensino Fundamental,

6. *Categoria 6* estão as obras voltadas para os estudantes do 1º ao 3º anos do Ensino Médio.

Quanto aos gêneros literários aparecem: poema, conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular, romance, memória, diário, biografia, relatos de experiências; obras clássicas da literatura universal; livros de imagens, livros de histórias em quadrinhos e livro-brinquedo.

Com relação aos temas abordados pelas obras, o edital indica temas para cada categoria. No caso desta pesquisa, priorizamos as categorias 4 e 5, destinadas aos estudantes do 1º ao 5º. ano do Ensino Fundamental. Vale destacar que os temas indicados pelo PNLD são:

Quadro 1 - Temas da categoria 4 (1º ao 3º ano)

Tema	Enfoque da obra
Descoberta de si	Percepção do corpo (sentidos, movimentos e gestos), explorando suas diferentes formas, necessidades, limites, habilidades e suas relações com o outro.
Família, amigos e escola	Primeiras experiências interpessoais e sociais das crianças, permitindo a exploração de sentimentos, o encontro com a diversidade e a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais à cidade, ao meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Considerando-se a adequação à faixa etária, devem ser destacados temas que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença.
Diversão e aventura	Ir além da realidade imediata da criança e estimular a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem

	quanto pelo desenvolvimento da narrativa.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

Fonte: a autora, 2021.

O edital do PNLD Literário 2018, previsto pelo FNDE/MEC, exigiu que cada livro seguisse uma ou mais sugestões de temas pré-determinados, que especificam o enfoque de cada obra, em cada nível de ensino. Deste modo, os temas da categoria 4 (quadro 1, p.20) também foram um critério para análise e seleção das obras que serão aprovadas.

No que tange a categoria 5, temas como família, amigos e escola, mundo natural e social, diversão e aventura se mantêm, todavia podemos verificar que para o segmento 4º. e 5º. anos são adicionadas temáticas referentes ao autoconhecimento, sentimentos e emoções e várias perspectivas de diversidade, desde a geográfica até diferentes etnias.

Quadro 2 - Temas da categoria 5 (4º. e 5º. anos)

Tema	Enfoque da obra
Autoconhecimento, sentimentos e emoções	Percepção do corpo, construção da identidade e processos de amadurecimento, bem como a relação de personagens/sujeitos líricos com suas emoções e sentimentos, tais como o amor, a alegria, o luto e a dor.
Família, amigos e escola	Personagens que estejam em interação com o mundo que lhe é imediato, na relação com família, amigos e professores, permitindo a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a cidade, o meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Devem-se destacar contextos regionais e locais.

Encontros com a diversidade	A descoberta e o contato entre diferentes esferas culturais, sociais, geográficas etc., bem como entre indivíduos de diferentes etnias, raças e/ou o encontro com pessoas com deficiências. Na interação com a diferença, deve-se destacar a necessidade de atitude respeitosa e convívio pacífico.
Diversão e aventura	Ir além da realidade imediata da criança e que estimulem a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem quanto pelo desenvolvimento da narrativa.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

Fonte: a autora, 2021

Percebemos uma variedade temática, em grande parte fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹. É possível para as editoras encaixar seus livros em mais de uma temática e acreditamos que essa diversidade ajude os professores no trabalho com o livro, bem como os alunos e alunas, quanto a vontade de lê-los.

Na sequência, ainda de acordo com o edital do PNLD Literário, a partir da inscrição e disponibilização das obras pela editora, a segunda etapa consiste na avaliação pedagógica das mesmas, feita por especialistas da área. Dessa forma, o edital parte de alguns posicionamentos quanto à função das obras literárias, de acordo com o documento elas devem “potencializar a capacidade de reflexão quanto a si próprio, aos outros e ao mundo” (BRASIL, 2018, p. 30). O documento ainda coloca que para os anos iniciais do ensino fundamental, os livros de literatura assumem sentido e função de continuar

¹ Segundo o MEC a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> acessado em 09/09/2022.

estimulando a escuta/leitura de textos em suas potencialidades multissemióticas, porém deve expandir o repertório de gêneros e temas, possibilitando que o conjunto de estudantes tenha contato com obras que rompam com a expectativa de senso comum, representando um maior desafio com relação às leituras anteriores.

Assim, o edital situa critérios orientados pela qualidade estética da obra literária, (BRASIL, 2018):

1. Qualidade do texto: avalia as qualidades textuais básicas e a linguagem estética através da (1) exploração de recursos expressivos da linguagem; (2) da consistência das possibilidades estruturais do gênero literário proposto; (3) adequação da linguagem para os alunos e (4) desenvolvimento do tema, indicando que o texto deve abranger diferentes contextos sociais, culturais e históricos, como também observar a capacidade que tem de motivar a leitura e a exploração artística dos temas e sua potência para expandir as referências estéticas, culturais e éticas do leitor.
2. Adequação de categoria, de tema e de gênero literário: verifica se o livro está indicado na categoria, tema e gênero correto, de acordo com o proposto pelo edital;
3. Projeto gráfico-editorial: o livro deve apresentar coerência e equilíbrio entre o texto principal, textos complementares, ilustrações e outras intervenções gráficas. Assim como deve prezar pela legibilidade quanto ao formato e tamanho das fontes utilizadas, espaçamento, alinhamento, qualidade do papel e impressão, apresentar também material paratextual de contextualização sobre o autor e a obra. Essas informações têm como objetivo a ampliação das possibilidades de leitura e é preciso que sejam consistentes e relevantes para os alunos.
4. Qualidade do manual do professor: esse material é avaliado pela sua consistência e coerência, considerando (1) conteúdos que contextualizem o autor e a obra, motivem o estudante a ler, justifiquem a pertença da obra na categoria, tema e gênero, deem subsídios, orientações e propostas de atividades; (2) proporcionem orientações para as aulas de português, ou seja, materiais de apoio pré-leitura e pós

leitura; (3) indicadores para outras aulas para a utilização do tema e conteúdos presentes na obra, abordando-a de forma interdisciplinar.

Após a etapa de avaliação e seleção dos livros pelos especialistas, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) elabora um Guia Digital do PNLD Literário, com resenhas das obras selecionadas, com o objetivo de facilitar a escolha dos livros pela instituição escolar.

O diferencial deste processo em comparação com o PNBE é que cada escola pode escolher, dentro da lista de livros previamente selecionados, qual obra literária fará parte do acervo escolar. O guia é composto por resenhas para cada livro aprovado pela equipe de avaliação, o que pode facilitar a escolha. Nos guias há ainda algumas orientações para a realização da escolha, dentre elas é importante ressaltar duas: (i) a primeira enfatiza que o corpo docente e a gestão escolar trabalhem em conjunto para realizar a escolha e (ii) a segunda recomendação é que embasem a decisão por livros que melhor atendam os objetivos e necessidades da escola e da turma, alinhados com o projeto pedagógico e em conformidade com a BNCC. Por fim, as escolas registram a escolha das obras de acordo com as categorias.

O MEC em parceria com os Correios faz com que os livros cheguem até a escola. Percebemos, portanto, que é um processo que envolve muitas etapas e sujeitos que desempenham diferentes funções, mas com um mesmo objetivo – fazer chegar nas mãos dos alunos e alunas livros literários de qualidade.

4.1.2 Procedimentos de pesquisa

Utilizou-se para a pesquisa os seguintes procedimentos técnicos: pesquisa documental e análise de livros. Com respeito à pesquisa documental, Oliveira (2007) defende que o pesquisador desenvolva uma relação direta com os dados a serem analisados, a busca por informações é feita por meio de

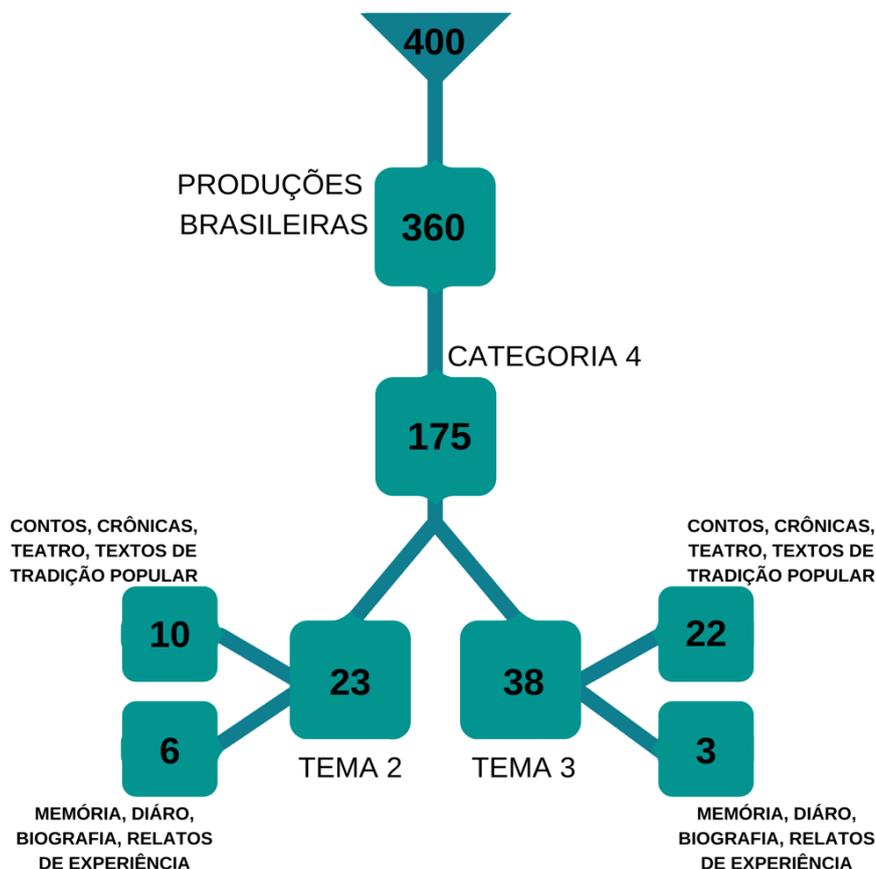
fontes primárias, ou seja, materiais que não passaram pelo crivo científico. Qualquer documento ou objeto pode ser considerado científico numa pesquisa, se contribuir para a investigação de determinado fenômeno (GIL, 2008, p. 147); aqui os livros de literatura selecionados pelo PNLD Literário são o objeto da pesquisa.

É preciso destacar que a análise dos documentos deve ser cuidadosa, o pesquisador “precisa conhecer em profundidade o contexto em que se insere o seu objeto de pesquisa” (OLIVEIRA, 2007, p. 90).

O levantamento dos dados foi realizado por meio do documento “Guia digital PNLD2018 – Literário”, disponível no site do Ministério da Educação. Esse material foi escrito pela comissão técnica para auxiliar a gestão escolar e os docentes na escolha das obras literárias. Nele há a lista de livros selecionados pelos avaliadores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, num total de 400 livros listados.

Alguns critérios foram utilizados para delimitar o conjunto de livros: (1) produções brasileiras, (2) categoria, (3) tema e (3) gênero, sendo os últimos três fundamentados na proposta trazida pelo edital do PNLD Literário 2018. O caminho percorrido está esquematizado a seguir:

Figura 7 - Critério de seleção dos livros



Fonte: A autora, 2022.

Após o primeiro filtro, a amostra foi reduzida para 360 livros brasileiros. A segunda triagem possibilitou definir a categoria; entre a categoria 4 (primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental) e a categoria 5 (quarto e quinto ano do Fundamental) foi escolhida a categoria 4, por se reportar às crianças de 6 a 9 anos de idade que estão adentrando o Ensino Fundamental. Justifica-se a escolha por ser nesse momento que ocorre a crise dos sete anos (VIGOTSKI, 2006), caracterizada pelo término da pré-escola, momento em que a criança passa a ter como atividade principal o estudo.

Segundo a Psicologia Histórico-Cultural, toda criança passa por etapas de desenvolvimento que são determinadas por condições sociais e históricas, envolvendo rupturas e saltos qualitativos. O psiquismo humano se desenvolve por meio da atividade social, que tem como traço principal a mediação por instrumentos, que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade

(FACCI, 2004, p. 65). Elkonin (2009) e Leontiev (1978) estabelecem que em cada período de desenvolvimento existe uma atividade principal exercida, é ela que mediará a relação do sujeito com a realidade. Assim, o desenvolvimento da criança não transcorre de forma regular, mesmo existindo certa sequência para os períodos do desenvolvimento. Para Mukhina (1995), as mudanças ocorrem aos saltos, que por vezes podem ser traduzidos como crises de desenvolvimento, em que certos traços psicológicos desaparecem, são superados, para que outros surjam.

Os principais traços psíquicos característicos de crianças em uma mesma etapa de desenvolvimento psíquico, de acordo com sua idade, são sua atitude frente ao mundo que as rodeia, suas necessidades e interesses e as atividades infantis que surgem dessas atividades e interesses (MUKHINA, 1995, p. 58-59)

É por meio da atividade principal que a criança se relaciona com o mundo, em cada estágio de desenvolvimento ela tem necessidades psíquicas particulares. De acordo com Leontiev (1998), é por meio da atividade principal que ocorrem as principais mudanças no psiquismo e personalidade do sujeito, pois a partir dela outros tipos de atividade se originam e diferenciam, os processos psíquicos particulares são moldados, rearranjados e a personalidade se transforma.

Para exemplificar, no primeiro ano de vida a atividade principal do bebê é a comunicação emocional direta, por meio dela há o desenvolvimento de habilidades sensório-motoras, de orientação e manipulação dos objetos. Além da elaboração de processos psíquicos como emoções, expressas pelos risos e excitação motora, linguagem por meio da imitação de fonemas e sensações e concentração no movimento dos objetos (MORO RIOS, 2017). Tanto as atividades como os processos psíquicos desenvolvidos são capazes de proporcionar uma mudança na personalidade, nesse caso inicia-se a vida psíquica individual.

Após esse período acontece a crise do primeiro ano que produz uma mudança no modo com que o bebê se relaciona com o meio, sua atividade principal passa a ser a atividade com os objetos (MUKHINA, 1995), mais

especificadamente, a atividade objetual-manipulatória. Segundo Moro Rios (2017), a criança passa a ter mais autonomia e consciência de si, a exercer ações com o objeto, conseguindo coordená-las logicamente, também produz as primeiras palavras e frases, desenvolvendo uma percepção verbal e generalizada.

É por volta dos três anos de idade que as atividades e obrigações das crianças já são cumpridas com certa independência e, então, ela começa a se interessar pelas pessoas, suas atividades e os objetos com os quais elas realizam suas ações (ELKONIN, 1960 apud MORO RIOS, 2017). As crianças querem ser adultas, mas como ainda não o são, ficam impedidas de realizar certas ações, diante dessa necessidade utilizam a brincadeira, como por exemplo brincar de ser mãe ou brincar de escolinha.

Assim, de acordo com Moro Rios (2017), na idade pré-escolar a atividade principal é a brincadeira ou o jogo de papéis, por meio dos quais alguns processos psíquicos particulares são elaborados, como a imaginação, o pensamento, a linguagem, também ocorre o incremento da memória e o controle da sua conduta. As mudanças sucedidas nesse período são a internalização das funções sociais e padrões comportamentais, a percepção do significado social das ações, a modelação das relações com as pessoas e a conscientização das próprias ações.

Todas essas conquistas são premissas para alcançar a atividade de estudo, nessa fase a criança já não se satisfaz com a brincadeira, pois deseja realizar ações que sejam socialmente valorizadas. Então inicia-se a crise dos sete anos, período em que a criança perde sua espontaneidade e passa a diferenciar a parte interior e exterior de sua personalidade. Para Vigotski (2006, p. 378), a perda da espontaneidade significa que incorpora à conduta o fator intelectual, ou seja, a criança descobre que possui suas próprias vivências e consegue orientá-las conscientemente, compreende o que significa dizer “estou triste”, “sou boa”, por exemplo.

Neste período a criança inicia a etapa escolar, que abrange a idade dos 7 aos 11/12 anos, e passa a ter o estudo como atividade principal, aquela que mediará a relação da criança com a realidade e as pessoas que a cercam. Segundo Leontiev (1978), o lugar que a criança ocupa em relação ao adulto se

torna diferente, pois na escola, ela tem deveres a cumprir, tarefas a executar e, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes.

É por meio da atividade de estudo que as crianças podem absorver formas de consciência social mais desenvolvidas, como a ciência, a arte, a moralidade e lei (LIBANEO, 2004), elas aprendem certos conhecimentos e habilidades relacionadas com essa consciência, mas também desenvolvem capacidades que foram historicamente construídas para aprimorar a consciência e o pensamento teórico. Explica Libaneo (2004), apoiado nas ideias de Davydov (1988) que na orientação da internalização desses processos

a cultura é fonte do desenvolvimento psíquico à medida que o sujeito realiza uma determinada atividade dirigida à apropriação das capacidades sociais objetivadas em forma de instrumentos, linguagem, obras de arte etc. Essa atividade somente pode ser realizada em comunicação permanente com outras pessoas (LIBANEO, 2004, p. 20).

Por certo que, se a criança faz parte de uma totalidade social, suas relações, neste contexto, se materializam por meio da sua atividade, e que, segundo Vigotski (2006), é condição para o seu desenvolvimento. Assim, a atividade do escolar deve ser baseada na experiência histórico-social dos objetos da cultura humana, como os livros de literatura, que contém conhecimentos que devem ser apropriados pelas crianças para que elas possam se integrar ao gênero humano.

Explicado o porquê da escolha pela categoria 4, o conjunto de livros passou de 360 para 175 obras – do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. O terceiro filtro utilizado foi com relação aos temas indicados pelas editoras no ato de inscrição dos livros no PNLD Literário e, como já apontado, nessa categoria (4) são cinco temas assim dispostos:

1. Descoberta de si;
2. Família, amigos e escola;
3. O mundo natural e social;
4. Diversão e aventura;

5. Outros temas.

Dado que cada livro poderia inscrever um ou mais temas, optamos pelos livros que registraram, tão somente, o tema 2 “família, amigos e escola” e o tema 3 “o mundo natural e social”. O tema 2 foi escolhido por corroborar com a tese da psicologia histórico-cultural de que somos sujeitos sociais, ou seja, desde o nascimento cada indivíduo está integrado a um contexto histórico, social e cultural. *Família, amigos e escola* resumem bem, ainda que de forma generalizada, os ambientes, atividades e relações estabelecidas por uma criança em idade escolar.

Presente na explicação da dinâmica do psiquismo, para a psicologia histórico-cultural, está a relação contraditória entre natureza e sociedade, Luria (1990) defendeu que a vida mental humana é produto das atividades que os homens exercem na sua prática social; ou seja, a constituição do ser social é um embate permanente e necessário entre a natureza e a cultura.

Considerada essa unidade dialética, e o que ela representa para o desenvolvimento psicológico, atestamos a escolha do terceiro tema - O mundo natural e social - para a seleção dos livros infantis da pesquisa. Aplicados esses dois temas - *Família, amigos e escola* e *O mundo natural e social* – o conjunto foi reduzido para 61 obras, sendo 23 referentes ao tema 2 e 38 livros ao tema 3, conforme indicado:

Quadro 3 - Quantidade de livros de acordo com o tema

Tema	Quantidade de livros
1. Família, amigos e escola	23
2. O mundo natural e social	38
Total	61

Fonte: A autora, 2021.

É importante ressaltar que mesmo separado por temas, o PNLD Literário ainda classifica cada obra com relação ao gênero textual, os quais podem ser:

- A. Contos, crônicas, teatro e textos de tradição popular
- B. Memória, diário, biografia e relatos de experiência
- C. Poema

- D. Livros de imagem e livros de história em quadrinhos
- E. Romance

Dessa forma, para cada tema selecionado para análise, ainda temos uma divisão dos livros entre os gêneros propostos, segundo indicam os quadros 4 e 5:

Quadro 4 - Gêneros no tema 2: Família, amigos e escola

Gênero	Quantidade
A. contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular	10
B. memória, diário, biografia, relatos de experiência	6
C. poema	4
D. livros de imagem e livros de história em quadrinhos	3
E. romance	0

Fonte: A autora, 2021.

Tanto no tema *família, amigos e escola*, quanto na temática *mundo natural e social* verificamos que os contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular são os que mais aparecem nas inscrições das editoras. Há uma baixa incidência em romances, bem como livros de imagem e/ou histórias em quadrinhos.

Quadro 5 - Gêneros no tema 3: O mundo natural e social

Gênero	Quantidade
A. contos, crônicas, teatro, textos de tradição popular	22
B. memória, diário, biografia, relatos de experiência	3
C. poema	10
D. livros de imagem e livros de história em quadrinhos	2
E. romance	1

Fonte: A autora, 2021.

Diante do exposto, na sequência, aplicamos um quarto critério de escolha dos livros infantis, que diz respeito ao gênero. Indagamos qual seria o

melhor gênero literário para utilizarmos nas análises e, por fim, selecionamos trabalhar com (A) “contos, crônicas, teatro e textos de tradição popular” e (B) “memória, diário, biografia e relatos de experiência”, pois são os gêneros mais inscritos pelas editoras, estando em maior número na lista de livros avaliados e selecionados pela banca de especialistas, pressupondo, ainda, que trariam maior variedade de conteúdos e repertório cultural para a educação escolar, bem como pelo fato de se tratar de texto narrativo, ou seja, todos eles, mesmo a obra teatral ou o relato de experiências, contam uma história e a nosso ver isso facilitaria a análise.

Além disso, como o próprio edital traz esse agrupamento de gêneros supomos que há algo em comum entre eles. O primeiro grupo (A) “contos, crônicas, teatro e textos de tradição popular” remete às narrativas fictícias. Para Kaufman e Rodrigues (1995), nesses textos são empregados recursos, muitas vezes com originalidade, para se produzir uma obra com função estética, “recorre a todas as potencialidades do sistema linguístico para produzir uma mensagem artística, uma obra de arte” (KAUFMAN; RODRÍGUES, 1995, p. 14). São escritos estruturados que apresentam fatos ou ações numa sequência temporal e introduzem personagens que interagem entre si. Para as autoras, esses gêneros têm função literária e possuem tramas narrativas ou conversacionais.

Já o segundo grupo de gêneros (B) “memória, diário, biografia e relatos de experiência” referem-se a escritos também narrativos que obedecem a uma ordem cronológica, mas que trazem certas informações, algumas vezes pessoais, como é o caso da biografia e o diário. É preciso estar atento se as obras são realmente literárias e não de cunho didático, religioso ou doutrinário.

Mesmo havendo alguns gêneros que, pela própria constituição, possam direcionar o leitor, como as biografias, as memórias e as autobiografias, esses textos não podem ser lidos e analisados apenas pelo critério estético, sem considerar a contribuição histórica que possam vir a ter, pois eles traçam e defendem ideais ou, no mínimo, funcionam como exemplo de vida (MOTA, 2012, p. 311).

Para a seleção de livros em programas governamentais, Mota (2012) defende, ainda, que é importante saber se a obra tem elementos que garantam

sua artisticidade. A construção dos acervos não deve restringir-se apenas aos clássicos ou obras já conhecidas pelos professores, deve ter também obras dos mais diversos tipos e sistemas que compõem o cenário literário brasileiro, seguindo o critério de representação das mais variadas formas de manifestação artística e da multipotencialidade da literatura, que é ativadora da imaginação, do conhecimento do outro e de si mesmo.

A partir de tais pressupostos teóricos, ainda nos coube elaborar, com o apoio da teoria histórico-cultural, categorias e/ou eixos temáticos para as análises. Assim, o quadro a seguir conta com os 41 livros integrantes do *corpus* de análise, relacionando cada título com seu tema e gênero.

Quadro 6 – *corpus* inicial de análise

LIVRO	TEMA	GÊNERO
A FESTA DO MACACO	2	A
APSOP	2	A
AS GAVETAS DA AVÓ DE CLARA	2	A
CLARO, CLEUSA. CLARO, CLÓVIS.	2	A
DE NOITE NO BOSQUE	2	A
HISTÓRIAS DE ZIG	2	A
MÃOS DE VENTO E OLHOS DE DENTRO	2	A
TEM UMA HISTÓRIA NAS CARTAS DA MARISA	2	A
TRAVESSEIRO TRAVESSO	2	A
CARTA DE UM MENINO PARA A PIOR AVÓ DO MUNDO	2	B
DIÁRIO DO ALVIM: MAMÃE CASOU DE NOVO	2	B
FILHOTE DE CRUZ-CREDO: A TRISTE HISTÓRIA ALEGRE DE MEUS APELIDOS	2	B
RETRATOS	2	B
RODAS, PRA QUE TE QUERO!	2	B
TRÊS NAVIOS	2	B
A FESTA	3	A
APUKA	3	A

AS AVENTURAS DE WIRAÍ	3	A
CADA UM NO SEU LUGAR	3	A
CASAL VERDE	3	A
CINCO FÁBULAS DA ÁFRICA	3	A
DONA NENÊ E O SUMIÇO DO BRINCO	3	A
ERA UMA VEZ UM LOBO MINGAU	3	A
GIGI E NAPOLEÃO	3	A
HOJE É AMANHÃ?	3	A
MEU REINO POR UM CHOCOLATE	3	A
A ONÇA DOLORES E O BODE QUIRINO	3	A
NO MEIO DA BICHARADA - HISTÓRIAS DE BICHOS DO BRASIL	3	A
O MACACO E O CONFEITO	3	A
O MENINO QUE APRENDEU A VER	3	A
O MENINO QUE QUERIA SER ÁRVORE	3	A
O OVO OU A GALINHA	3	A
O REI DE QUASE TUDO	3	A
OS HIPOPÓTAMOS	3	A
OS TRÊS PORQUINHOS E O LOBO ESPORTISTA	3	A
OSWAAAAALDO!	3	A
PASSARINHO ME CONTOU	3	A
UBATÃ, O MENINO-ÍNDIO	3	A
A VIAGEM DE ROUSSEAU	3	B
JOÃO, JOÃOZINHO, JOÃOZITO: O MENINO ENCANTADO	3	B
VAN GOGH E A COR DO SOL	3	B

Fonte: A autora, 2021.

Como revelado anteriormente, todos são escritos por autores brasileiros, pertencentes ao guia do PNLD 2018 Literário, narrativos e destinados aos alunos do Ensino Fundamental.

A seguir evidenciamos como o psiquismo, nos seus processos culturais, se desenvolve na criança, os aspectos teóricos relevantes para essa pesquisa,

como as explicações sobre a função da linguagem e memória, assim como o desenvolvimento de afetos mediante a vivência. Para então, depois do contato com os 41 títulos, traçarmos as categorias de análise e chegarmos ao corpus final.

5 ANÁLISE DOS LIVROS

Primeiramente, é importante destacar que, do *corpus* inicial de análise, composto por 41 livros, reduzimos para um total de 8 obras a serem analisadas. Esse processo se deu por meio da leitura da segunda parte do “Guia digital PNLD-Literário Ensino Fundamental”, que contém informações sobre as obras aprovadas, tais como a resenha escrita pelo avaliador, o código e título da coleção, título do volume, categoria, temas, gênero, autoria, editora, edição, ano e número da edição, número de páginas e disponibilidade do material de apoio ao professor, tanto digital como audiovisual.

O primeiro passo foi a leitura e releitura de cada uma das resenhas dos 41 livros previamente selecionados. Sete livros foram descartados, pois já pela leitura da resenha, percebeu-se uma tendência paradidática da história, o que, segundo Azevedo (1999), remete àqueles livros que pretendem "distrair educando", se utilizam da ficção de forma prática e têm necessariamente uma utilidade, a de ensinar algum conteúdo, por exemplo o respeito à natureza. Por meio da resenha do PNLD Literário, entendemos que nessas obras o sentido literário foi colocado em segundo plano, destacando a moral da história, ou, ainda, a própria resenha justificava a escolha do livro para ser usado como material didático.

Depois dessa etapa, restaram 34 livros, dos quais tentamos encontrar, na resenha, palavras e expressões que demonstrassem o movimento da história e sua conexão com os eixos de análise. Assim, justificamos a última fase até chegarmos ao *corpus* final. Dos 41 livros inicialmente escolhidos, restaram-nos 8 obras, 4 de cada tema, “família, amigos e escola” e “o mundo natural e social”, respectivamente. Demonstramos no quadro a seguir, os livros que compõem a análise final.

Quadro 7 – Obras selecionadas para análise

Tema	Título	Gênero	Autor
2 - família, amigos e escola	1 - As gavetas da avó de Clara	A - conto, crônica, novela, teatro, textos de tradição popular	Ângela Chaves
	2 - De noite no bosque	A - conto, crônica, novela, teatro, textos de tradição popular	Ana Maria Machado
	3 - Retratos	B - memória, diário, biografia, relatos de experiência	Roseana Murray
	4 - Travesseiro travesso	A - conto, crônica, novela, teatro, textos de tradição popular	Luiz Raul Machado
3 - o mundo natural e social	1 - A festa	A - conto, crônica, novela, teatro, textos de tradição popular	Mary e Eliardo França
	2 - Hoje é amanhã?	A - conto, crônica, novela, teatro, textos de tradição popular	Anna Claudia Ramos
	3 - Dona Nenê e o sumiço do brinco	A - conto, crônica, novela, teatro, textos de tradição popular	Rita Taraborelli
	4 - O menino que queria ser árvore	A - conto, crônica, novela, teatro, textos de tradição popular	Fabiano Grazioli

Fonte: A autora, 2022

Esse conjunto de oito livros foram analisados considerando a unidade de análise “reação estética”, uma totalidade que reúne condições provocativas de uma possível reação estética no leitor. Como explicado no terceiro capítulo, a reação estética acontece por meio da experiência do sujeito com a arte e pode, ou não, culminar na catarse.

Esse processo, característico da reação estética, acontece em três fases: a primeira é a estimulação, ou seja, o indivíduo precisa perceber a obra por meio da captação sensorial dos estímulos que emanam do objeto artístico. “A percepção sensorial dos estímulos externos do objeto é somente o primeiro impulso que desencadeia uma atividade mais complexa de resposta do psiquismo, a emoção estética”. (JUNQUEIRA; GOMES, 2021, p.35). Depois disso, ele reconstrói o objeto internamente, recriando-o de modo pessoal e, por fim, exerce um trabalho de memorização e associação de pensamentos para reunir e sintetizar as diversas partes da obra numa totalidade artística (VIGOTSKI, 2010).

Por meio da experiência com essa totalidade é que podem surgir sentimentos e emoções no sujeito. Para Vigotski (1999), toda obra de arte carrega uma contradição, uma incompatibilidade entre forma e conteúdo que manifestam emoções contraditórias e se desenvolvem em sentidos opostos, provocando uma espécie de explosão, uma catarse.

Como resultado, a reação estética se reduz à catarse, experimentamos uma complexa descarga de sentimentos a sua transformação mútua, e em vez de emoções angustiantes suscitadas pelo conteúdo da narrativa temos diante de nós a sensação elevada e clarificadora de leve alento (VIGOTSKI, 1999, p. 271)

Para o autor, atingir a catarse é importante, pois “toda vivência poética parece acumular energia para futuras ações, dá a essas ações um novo sentido e leva a ver o mundo com novos olhos” (VIGOTSKI, 2010, p. 343). O que resulta como característica psicológica da reação estética é o fato de produzir não a mera repetição dos pensamentos, emoções e sentimentos presentes na obra, mas permitir ao sujeito colocar-se acima dela derivando o sentido da atividade estética como catarse. A experiência do ato estético pode ampliar a compreensão de mundo, generalizar e unificar fatos dispersos, porém é essencial destacar que

a resposta estética será absolutamente impessoal, ou seja, não pertencerá a nenhum indivíduo particular, nem refletirá nenhum processo psíquico individual em toda a sua concretude, pois isto será apenas um mérito dela. Esta circunstância nos ajuda

a estabelecer a natureza da resposta estética em sua forma. É genuína, sem misturá-la com todos os processos casuais de que ela se cerca no psiquismo individual (VIGOTSKI, 1999, p. 26)

De acordo com Prestes, Tunes, Pederiva e Terzi (2018), a própria obra de arte retém – guarda em si - estímulos organizados de forma intencional para causar a reação estética. Assim considerado, há que se falar de um aspecto anterior a experiência do sujeito com a arte e possíveis desdobramentos dessa vivência, o ato criador da obra artística.

Do ponto de vista psicológico a arte constitui mecanismo biológico permanente e necessário de superação de excitações não realizadas na vida e é um acompanhante absolutamente inevitável da existência humana nessa ou naquela forma (VIGOTSKI, 2010, p. 338)

De tal modo, é necessário dar vazão a essas excitações não realizadas, essa energia encontra uma possibilidade de descarga por meio da arte. É por isso que a arte retira da vida seu material, para Vigotski (2010, p. 340) a obra de arte traduz algum tema real concreto ou uma emoção ligada ao mundo, porém a tarefa do estilo e da forma consiste, justamente, em superar esse tema referencial e transformá-lo em algo novo. O importante é o tratamento estético que o artista aplica ao material, esse é organizado intencionalmente, combinado de um modo único para possibilitar uma reação emocional de cunho estético (PRESTES; TUNES; PEDERIVA; TERCI, 2018). Portanto, a arte tem uma função crucial:

ela serve como um meio de condicionar, culturalmente, o valor biológico das emoções. E faz isso não diretamente, mas trazendo-as para o plano da consciência, transformando-as em sentimentos e superando-os num ato catártico (PRESTES; TUNES; PEDERIVA; TERCI, 2018, p. 49).

De acordo com Prestes, Tunes, Pederiva e Terzi (2018) podemos encontrar nas obras de arte uma anatomia psicológica, ou seja, existe uma intenção no ato criador sobre o material e seu enformamento, a fim de possibilitar a *reação estética* naquele que vivencia a obra.

Dito isso, considerando a totalidade da arte literária e o fato de que a reação estética é, por sua vez, um todo que incorpora diferentes aspectos que estavam separados, buscamos realizar um “exame psicológico da obra” (PRESTES; TUNES; PEDERIVA; TERCI, 2018, p. 49), isto é, encontrar e analisar condições que, presentes na obra literária, sejam provocativas e suscitem a reação estética. Para isso, destacamos dois aspectos importantes: *a materialidade do livro e o conteúdo da narrativa*.

O primeiro aspecto diz respeito aos materiais que podem ser escolhidos, de maneira propositada, para contribuir com a interpretação da obra, são eles o formato, o tamanho, a textura, as cores, organização das páginas, entre outros. O segundo aspecto compreende o conteúdo da obra, ou seja, situações da vida que motivaram a elaboração do texto, tanto o verbal como o não verbal.

Na literatura infantil, a linguagem verbal é importante para a compreensão da criança leitora, mas, atualmente, os editores dão destaque a outros componentes não verbais como ilustrações, tipo de letra, formato e design, agregando todos esses elementos para compor a totalidade da obra literária. Considerando esses fatores e pensando na melhor organização do estudo, a análise buscou contemplar o *projeto gráfico editorial e a dimensão estético literária da obra*.

A avaliação do projeto gráfico editorial explica a maneira como o material é organizado. Segundo Linden (2011), tudo o que cerca as páginas em que se apresenta a narrativa precisa ser considerado parte do livro, “[...] os formatos, as capas, as guardas, folha de rosto e páginas do miolo devem na maioria das vezes ser vistas como um conjunto coerente” (LINDEN, 2011, p. 51).

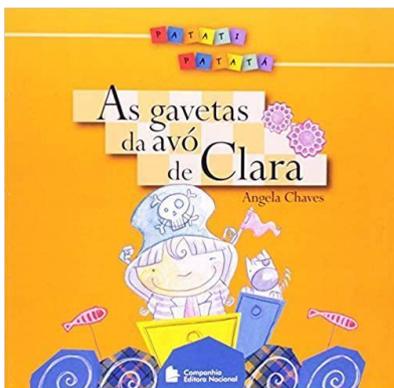
A dimensão estético literária compreende o conteúdo da obra, ou seja, situações da realidade que servem como essência para a elaboração do texto. Para Vigotski (1999), o conteúdo é tudo o que já existia antes e pode existir fora e independentemente da obra.

Dito isso, cabe indagar se a experiência com a obra literária, como totalidade que é, síntese para a qual confluem todos os demais aspectos anteriormente explicados - projeto gráfico-editorial e dimensão estético-literária - indica possibilidades reais de o objeto livro *vir a ser* capaz de suscitar uma

reação estética, ou seja, a partir do que está posto pelo livro, a criança pode alcançar a reação estética?

A seguir apresentamos algumas reflexões efetuadas sobre o conjunto das oito obras analisadas.

Tema 2 – livro 1: As gavetas da avó de Clara



CHAVES, Angela. **As gavetas da avó de Clara**. São Paulo: Ibep, 2018. Ilustrações de Ana Terra.

Síntese

O texto é escrito por Angela Chaves e ilustrado por de Ana Terra. Relata a casa da avó de Clara, onde há um armário com três gavetas: uma azul, uma amarela e uma rendada. A curiosidade da menina a leva a mexer nas coisas da gaveta rendada, com muitos pertences antigos da avó como: um broche, um anel, as cartas. Um dia Clara é pega no "flagra" e a avó resolve compartilhar com ela os segredos, ou melhor as memórias da gaveta rendada. Perpassando por cartas amareladas enviados pelo namorado, o avô, e por flores de uma árvore que fez parte da infância da mãe da Clara. O livro é uma narrativa, e as ilustrações são feitas com colagens de retalhos e rendas, fotografias e desenhos.

Análise da obra

As gavetas da avó de Clara (2018) é um livro quadrado, essa forma faz com que o leitor tenha mais concentração no texto ou na imagem mostrada (COLOMER, 2017), assim como proporciona mais espaço para a ilustração (LINDEN, 2011). Na capa há o título e a imagem de uma menina vestida de

pirata com seu cachorro, também caracterizado de pirata, num barco em alto mar. A ilustração da menina e do cachorro são feitas com aquarela, há colagens que representam o mar e o barco. A fonte utilizada é a Mainadra GD minúscula, que tem como característica a ausência de serifa², o que a aproxima da fonte bastão, se assemelhando a fontes usadas no início da alfabetização, o que pode facilitar a leitura pela criança e lhe permitir identificar as letras com facilidade. Em todas as páginas, o diagramador ou designer se utiliza da letra capitular para ilustrar a palavra inicial, ou seja, em tamanho maior que as outras palavras. Essa palavra, a qual tem a primeira letra em capitular remete aos contos clássicos e é desenhada a partir de uma fonte também clássica e artística (figura 8).

Figura 8 – Fontes e letra capitular



Fonte: CHAVES, Angela. As gavetas da avó de Clara. São Paulo: Ibep, 2018. Ilustrações de Ana Terra.

A folha de rosto reproduz a capa, uma questão importante é que a capa e a folha de rosto trazem o nome do livro com uma fonte serifada. Essa fonte é

² Letras com serifa - A serifa consiste em um pequeno traço, barra ou prolongamento que está presente no fim das hastes das letras

de fácil leitura por permitir a percepção de uma linha sob as palavras que remete ao tradicional, dos tempos da vovó. No final do título há a colagem de uma renda, algo que indica o vínculo entre as pessoas idosas e o ato de costurar. A cor utilizada no fundo da capa é laranja, o que remete a energia e alegria (FARINA, 2006). As guardas do livro são simples, se utilizando da mesma cor laranja da capa e sem ilustração.

O livro ainda faz uso da página dupla, alternando texto numa página e imagem na outra, apresentando uma composição tradicional da forma de organizar as páginas do livro. Segundo Colomer (2017), essa composição em que a imagem e o texto se contemplam alternativamente, é chamada de dissociação e estabelece um ritmo lento de leitura. A autora (2017) evidencia que essa organização é “muito pertinente para a contemplação conjunta do livro por parte de um adulto e uma criança, já que a criança observa a imagem da página ao lado enquanto o adulto lê o texto” (COLOMER, 2017, p. 276).

A primeira página da narrativa convida o leitor a ser curioso como a protagonista Clara, quando pergunta: “o que há na gaveta rendada? Segredos, mas quais são eles?”, são indagações que podem ser feitas pelo leitor logo no início da história. O livro mostra a curiosidade de Clara com a gaveta rendada da avó, na qual haviam segredos. Ao mexer na gaveta, escondida da sua avó, Clara acha objetos que representam lembranças de situações vividas pela avó: retrato, broche e anel. A narrativa configura esses objetos ora como segredos, palavra usada no início da obra, ora como tesouros.

É importante destacar a técnica utilizada na ilustração que combina aquarela, lápis sobre o papel com colagens, que se utilizam de materiais encontrados em bazares, como rendas, fitas, papéis de diferentes texturas ou estampados. Os desenhos são feitos com lápis e sempre em recortes de papel, sulfite, vegetal ou craft. Os itens escolhidos para a composição dessas imagens são materiais referentes a artesanato, muitas vezes utilizados por pessoas que fazem, por exemplo, crochê ou tricô. No caso da avó de Clara, sabemos que ela se aventura no artístico, pois logo no início do livro coloca-se que “Na casa da avó de Clara, há três gavetas: uma azul, uma amarela e outra rendada. Na azul, guardam-se as fitas. Na amarela, as pinturas e tintas” (CHAVES, p. 7).

Voltando para a narrativa, na página seguinte a narrativa conta que Clara abre a gaveta rendada que contém os segredos da avó. Uma ilustração/vinheta no canto inferior e direito mostra a menina, desenhada num papel vegetal que é colado em um papel preto com o desenho da cômoda, esse papel está colado acima de um recorte com ilustrações de flores. Do outro lado, esquerdo, há o desenho do cachorro que parece correr ao encontro da menina. Tudo isso, em um fundo rosa. O preto, cor do recorte de papel onde está a cômoda, pode ter sido usado para retratar algo ainda não conhecido, ou seja, a menina ainda não sabe o que tem dentro daquela gaveta rendada. O rosa em destaque como cor do fundo da página, pode simbolizar o encanto (FARINA, 2006), nesse caso a curiosidade.

Em seguida, na próxima página, aparece à esquerda uma ilustração de Clara e o cão mexendo na gaveta, debruçados sobre ela. É justamente quando o texto conta sobre alguns objetos encontrados pela menina, como um broche que lembra um Natal. Nessa mesma página, no canto inferior direito tem um recorte em um papel vegetal, colado em papel craft, do rosto da menina e do cachorro, sugerindo que quem olha a imagem, estaria dentro da gaveta (figura 9). Há ao longo da narrativa algumas relações entre as personagens (sujeito) com alguns objetos. Retrata-se, inicialmente, essa curiosidade de Clara com a gaveta que guarda os segredos da avó. Quando a menina começa a mexer na gaveta descobre vários objetos que representam lembranças, os quais a avó guardou para lembrar de momentos que viveu.

Figura 9 – Clara descobre a gaveta



Fonte: CHAVES, Angela. As gavetas da avó de Clara. São Paulo: Ibeb, 2018. Ilustrações de Ana Terra.

Depois dessa página em que Clara “debruça-se inteira sobre os tesouros da avó”, segue uma página apenas com ilustração, sem nenhum texto. Seu fundo é azul, como se fosse pintado com guache e pinceladas fortes. Há o desenho da menina e do cachorro como se estivessem aproveitando um mergulho e outros recortes com imagens de objetos antigos como um cavalo de brinquedo, um porta-retrato, um relógio, um livro, um sapato, um carrinho de brinquedo, uma gaveta e um chapéu. É como se a personagem estivesse adentrando e mergulhando na gaveta da avó, nos seus segredos e/ou tesouros. Importante o uso da cor azul, pois, segundo Farina (2006), essa cor remete ao céu, é a cor do divino e do eterno, “converteu a cor azul na cor de tudo que desejamos que permaneça”, também remete ao longínquo e ao sonho. Dessa forma, tanto a ilustração, como as cores escolhidas dialogam com o texto (figura 10).

Assim, o que existe dentro da gaveta, esses objetos, são retratados como “segredos” pelo texto narrativo. Clara desconhece as memórias que esses objetos evocam, pois não foi ela quem vivenciou aqueles momentos, foi sua avó. A menina entende esses objetos como os segredos ou tesouros da avó. No entanto, a relação da avó com esses objetos, principalmente as cartas que trocava com o marido, trazem memórias únicas, experiências que ela vivenciou, que a atravessaram de alguma forma, fazendo surgir emoções específicas ligadas àqueles momentos de vida.

Figura 10 – Clara entra na gaveta



Fonte: CHAVES, Angela. As gavetas da avó de Clara. São Paulo: Ibep, 2018. Ilustrações de Ana Terra.

A narrativa continua com a avó flagrando a neta que mexe em suas gavetas, a senhora diz “com mel nas palavras” (p.14), que Clara só pode mexer ali com ela ao lado, elas espalham os objetos na cama e a menina pergunta sobre as cartas que os avós trocavam quando namorados. É quando “um sorriso corado invade o rosto (da avó) pintado de vida”, que então começa a lembrar do passado. Nas imagens, se vê a avó, representada ainda com cabelos negros, e a árvore no quintal, em que a mãe de Clara brincava. O dia foi embora e Clara foi dormir segurando um vidro azul “de perfume de ontem”, a menina pede outra história a avó. E no fim sonha com as gavetas do armário.

Por fim, a última ilustração também vale destacar. Após dormir, a menina Clara sonha com as gavetas da avó. A imagem parece retratar o sonho da menina que, vestida de pirata, navega, utilizando a gaveta como navio, seu cachorro está atrás dela dentro de outra gaveta, esses barcos puxam um outro: a gaveta com os objetos da avó. Como um pirata, Clara pode estar indo desbravar e conhecer as lembranças da avó, por meio dos objetos que ela guarda na gaveta. Essa relação entre neta e avó, as gavetas e o cachorro, a cômoda e a gaveta rendada estabelecem a descoberta, pela personagem Clara, da vida da avó, uma vivência marcada por sentimentos e ideias, que ficaram representados em pequenos objetos carregados de lembranças e que agora foram compartilhados por ambas – avó e neta – indicando a confluência de gerações. A presença do cachorro em várias ilustrações desde a capa, também demonstra uma amizade e companheirismo com a menina, pois ele participa das ações e descobertas desde o começo da narrativa.

De forma geral, há pouco diálogo direto na narrativa e o texto surpreende com uma certa poeticidade, utilizando até de algumas rimas, por exemplo nessa passagem que diz:

Segredo de avó é muito antigo. Tem gosto de volta e sabor de brinco de argola dourada. Clara, mãos cor de fada, cabelos de caracóis, alcança o puxador de madeira. Abre, gaveta rendada! Cada vez uma novidade. Ou seria uma interrogação?
(CHAVES, p. 8).

Nesse aspecto percebe-se a importância da “textura” das palavras que ouvimos enquanto lemos (COLOMER, 2017, p. 256), essencial para o valor

literário de uma obra. E neste caso, a escolha das palavras na narrativa também coloca um ritmo na leitura. Percebe-se também que o narrador adota um foco introspectivo, pois descreve os acontecimentos, mas coloca com cuidado e carinho algumas situações, existe um tom afetivo transmitido por certas palavras, o que identificamos como poeticidade, ainda há o uso de muitos adjetivos que podem tornar a compreensão da narrativa mais difícil ou devagar.

De modo geral, a narrativa trata da relação entre as personagens (Clara e sua avó) mediada por alguns objetos. Primeiramente, o texto evoca a curiosidade de Clara acerca de uma gaveta, na qual se abrigam os segredos da avó. O fato de a menina investigar a gaveta, a faz descobrir diferentes objetos que representam lembranças, os quais a avó conservou para relembrar momentos especiais e marcantes da sua vida.

Tais objetos, quando retratados como “segredos” ou “tesouros” pelo texto narrativo, sugerem uma distinção entre o conhecimento de Clara sobre os objetos e o que os mesmos significam para sua avó. É a relação entre ambas que possibilita a Clara – personagem criança – o entendimento da singularidade de cada objeto para a vida da sua avó. A relação da avó com cada um desses objetos, confessada por ela a criança Clara, traduz uma história tecida por pensamentos e sentimentos que torna singular um significado social atribuído a cada um deles.

Assim, a principal função humana apresentada na história “As gavetas da avó de Clara” é a memória. Como já sinalizado no capítulo sobre o desenvolvimento do psiquismo infantil, a memória é responsável pela produção de lembranças porque registra e armazena as experiências individuais e coletivas das atividades humanas (ESCUDEIRO, 2014, p. 34).

A memória dos seres humanos é um produto cultural, resultante do enlace entre aspectos culturais e ambientais com aspectos biológicos, ou seja, constitui-se por processos cognitivos e também por processos afetivos. Os primeiros – cognitivos – são os responsáveis pela apreensão das particularidades objetivas dos objetos; as sensações, a percepção, a atenção, a memória, o pensamento – asseguram ao sujeito as condições objetivas que perfazem a apropriação do objeto, enquanto os processos afetivos – emoções

e sentimentos – traduzem a relação que, efetivamente, permeou o encontro do sujeito com um dado objeto, portanto assinalam as emoções conectadas com o conteúdo da recordação (LEONTIEV, 2021).

Para exemplificar, a avó de Clara, por meio do contato com as cartas, lembra dos tempos em que namorava o avô, essa recordação vem carregada de afetos, pois junto da lembrança dessa experiência individual, há também o resgate de como se sentia enquanto vivenciava a troca de correspondência. Este episódio aparece na narrativa por meio da frase em que a avó é tomada por “Um sorriso corado invade o rosto pintado de vida” (p. 17).

Nessa história, os objetos que ativam as lembranças da avó são objetos do cotidiano, os quais, para essa personagem, carregam um sentido pessoal ligado à sua história de vida. Entretanto, faz-se importante destacar que os objetos da realidade são impregnados de uma dada significação histórica e social generalizada, mas que é somente por meio da experiência do contato e do conhecimento do objeto, que o mesmo será capaz de despertar certos afetos e memórias singulares, relacionadas com a experiência de vida de cada pessoa.

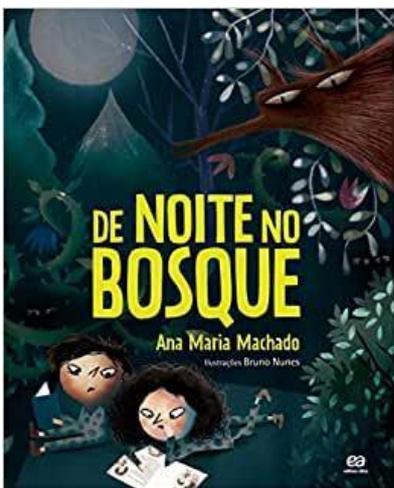
A nosso ver, as histórias rememoradas por meio do contato com os objetos, *tesouros guardados na gaveta*, poderia ser melhor trabalhada na narrativa. Talvez aprofundando os conteúdos registrados na memória, retratando com mais detalhes as vivências do passado e quais sentimentos despertam na avó. Seria uma possibilidade de a personagem Clara conhecer melhor o tempo vivido – passado - pela sua avó.

Deriva dessa ideia entre o tempo passado e o presente, das relações entre diferentes pessoas no fluxo da vida e do contato com diferentes objetos marcadores de experiências singulares, carregadas de pensamentos e sentimentos, que a obra assinala a possibilidade de despertar emoções e entendimentos sobre o ato psíquico de lembrar, sobre a função psicológica de rememorar, colocando a *memória* em destaque num complexo articulado por pensamentos, sentimentos, linguagem e demais funções na dinâmica do psiquismo.

Dessa maneira, corroboramos com Vigotski ao analisarmos o livro *As gavetas da avó de Clara*, pois a composição da obra: linguagem verbal, visual,

paratextos, projeto gráfico editorial evidenciam os sentidos e permitem a recriação da estrutura das respostas do indivíduo por meio de mecanismos psicológicos. Para o autor (1999), a análise da resposta estética envolve a contradição dialética entre forma e conteúdo, criando uma dinâmica qualitativamente diferente sobre a qual se fundamentam os processos psicológicos determinantes da relação entre o sujeito/leitor/criança e a arte literária.

Tema 2 – livro 2: De noite no bosque



MACHADO, Ana Maria. **De noite no bosque**. Ilus. Bruno Nunes. São José dos Campos: Maxiprint, 2018.

Síntese

A obra *De noite no bosque* traz a história de dois irmãos, Felipe e Gabi, que vão à escola, brincam e ajudam em casa e nunca lhes faltam uma história na hora de dormir. Um dia, seus pais se atrasam no trabalho e eles tem que preparar o jantar, quando os pais chegam estão muito cansados e informam que aquela noite não haveria história. As crianças então têm a ideia de lerem para os pais dormirem, cada um lê uma parte, mas como também estão cansados, misturam várias narrativas: Chapeuzinho Vermelho, Cachinhos Dourados e os três ursos, João e Maria, entre outros. O mote para cada uma das narrativas é o bosque, presente em todas elas. Ao final, os irmãos cobrem os pais que dormiram e vão, ambos, para o quarto dormir.

Análise da obra

Esse livro tem uma forma retangular vertical, que costuma ser a forma mais utilizada para livros infantis, pois é neutra e equilibrada (COLOMER, 2017). No título e no texto percebe-se o uso de uma fonte de transição entre a serifada e a sem serifa. O projeto gráfico ainda utiliza uma segunda fonte para diferenciar a história principal das demais histórias contadas pelos personagens. Dessa forma, as fontes utilizadas no livro são de duas diferentes famílias: uma é de transição e a outra é serifada. A fonte de transição é usada para retratar a história de dois irmãos que sempre dormem ouvindo a leitura de histórias pelos pais, ou seja, a que se refere a "realidade". A fonte serifada e em itálico serve para contar as histórias que as crianças leem para os pais, ou seja, faz alusão a fantasia, ao mundo dos contos de fadas.

A ilustração utiliza do desenho sobre papel com finalização de computação gráfica. A capa é composta pelo título, nome da autora e do ilustrador, o texto está centralizado e na cor amarela, sua fonte é sem serifa e percebe-se a variação do tamanho dessa fonte para dar mais intensidade às palavras "noite" e "bosque". Abaixo do título, há a ilustração de duas crianças, a menina deitada de barriga para baixo com um livro aberto, ao lado um menino que está olhando para ela, também com um livro aberto nas mãos. No fundo, um bosque com plantas, árvores, uma lua cheia no céu e o que parece ser um lobo é mostrado parcialmente no canto direito da capa, todos representados em tons escuros de verde, azul e marrom, remetendo à noite. É preciso destacar que há uma luz no rosto das crianças, contrapondo o escuro generalizado da ilustração, essa luminosidade focaliza as crianças, leitoras, e os próprios livros utilizados para leitura.

As guardas do livro são simples, em branco, já a folha de rosto possui o título da história num fundo escuro e tem a imagem de um relógio em forma de coruja. Essa ilustração pode ser provocativa de uma conexão com a realidade, corujas são animais noturnos e o relógio nos informa a hora, há horário para várias ações no nosso dia a dia, como almoçar e ir para escola, então a criança pode interpretar que há uma relação com a hora de dormir, tanto por conta do título (de noite), como por conta do desenho.

A narrativa inicia relatando o dia a dia dos irmãos Felipe e Gabi, que vão à escola, voltam juntos para casa, brincam, ajudam o pai e a mãe nos afazeres domésticos quando necessário, jantam em família e depois vão estudar ou assistir televisão até a hora de dormir. Na próxima página, o narrador conta sobre um momento de tradição familiar que consiste em os pais lerem histórias aos filhos antes de dormir. É sempre o pai ou a mãe que liam, de um livro pequeno ou um “pedaço de um livro comprido”, agora eles já sabem ler, então as vezes adiantam a leitura sozinhos, mas gostam mesmo é de “ficar ouvindo, quietinhos, imaginando a história, sentindo os olhos fecharem, o sono chegar” (MACHADO, 2018, p. 7). O início dessa narrativa não parece ser tão sedutor para que a criança continue a ler o livro, mas situa o leitor dentro do cotidiano das personagens, convidando-os participar e imaginar a rotina familiar dos mesmos.

Um dia os pais ficam até tarde no trabalho e, quando chegam esperam encontrar as crianças dormindo, mas para a surpresa deles, os irmãos estavam acordados esperando a história. Porém, os adultos estão muito cansados, então Lipe sugere que quem contará a história naquela noite seria ele e a irmã, trocando assim de lugar com os pais (figura 11). Dessa maneira, as crianças protagonistas assumem dois lugares: o dos pais e também o de mediadores de leitura, enquanto pai e mãe estão no que normalmente é o lugar das crianças, deitados na cama.

Figura 11 – Lipe e Gabi decidem contar histórias para os pais dormirem



Fonte: MACHADO, Ana Maria. De noite no bosque. Ilus. Bruno Nunes. São José dos Campos: Maxiprint, 2018.

As crianças buscam vários livros para escolher o que contar, em seguida, vão se revezando na leitura, enquanto lutam com o sono. Cada um conta uma parte de uma história diferente que se ligam por meio de elementos em comum, como evidenciaremos no decorrer dessa análise.

A primeira história, narrada pelo menino, é a da Chapeuzinho Vermelho; a ilustração ocupa a metade direita da página, onde há uma menina com um sobretudo e capuz vermelho, meias coloridas e carrega uma cesta. Mais ao fundo do lado esquerdo da ilustração, quase centrado ao meio das duas páginas, aparece um lobo, em pé, se escondendo atrás das árvores, essa mesma figura aparecerá novamente em outras páginas da obra. Ao fundo, no canto superior direito, há uma casa branca com fumaça saindo pela chaminé, que assumimos ser a casa da avó da Chapeuzinho. O fundo dessa ilustração é composto pelo bosque, numa mistura das cores verde e marrom escuro, retomando a conexão com a natureza e a terra, escuro, pois faz parte da fantasia.

Nessa página é importante notar o local onde o lobo se encontra, centrado no meio da página (figura 12). Essa disposição, a escolha de ele estar entremeios, ou seja, metade na página esquerda e metade na página da direita, pode sugerir o local que ele estará durante toda narrativa. Um lugar de transição entre uma história e outra, um local realmente de entremeios, entre a voz de Lipe e Gabi, e entre o jogo de dualidade do próprio livro: claro/escuro, dia/noite, pai/mãe, masculino/feminino, irmão/irmã.

Figura 12 – lobo aparece pela primeira vez



Fonte: MACHADO, Ana Maria. De noite no bosque. Ilus. Bruno Nunes São José dos Campos: Maxiprint, 2018.

A narrativa continua, Lipe fica com sono e para por um momento de contar aquela história, então, a partir da palavra “casinha” contida na história que o menino leu, Gabi começa a ler outra história que tem uma casinha, o conto da Cachinhos Dourados. Porém, ela cessa a leitura para cochilar e Lipe acorda perguntando onde ela parou, a menina responde “- No pedaço da casinha que ela encontra no bosque, bem quando ela entra e encontra tudo arrumado” (MACHADO, 2018, p. 17), o menino percebe que se trata de outra história de “casinha” e “bosque”, continua com outro conto.

Essa outra história, da Branca de Neve e os Sete Anões, continha uma casinha num bosque, “uma casinha tão pequenina e tão arrumadinha... [...] Ela lembrou que estava cansada e podia dormir um pouco naquela casinha linda” (MACHADO, 2018, p. 18). Felipe volta a cochilar, enquanto a irmã retoma uma história com “casinha linda”, e continua com o conto de João e Maria, “a casinha mais linda que alguém pode imaginar bem no meio do bosque. Os tijolos eram de goiabada. As telhas, de chocolate. [...]” (MACHADO, 2018, p. 20). A menina volta a dormir interrompendo novamente a leitura na parte da história em que João e Maria ouviram uma voz vinda de dentro da casinha: “- zzzzzzzz... Não era uma voz, isso era alguém ressonando” (MACHADO, 2018, p. 21).

O menino acorda e continua a narrativa em que alguém está grunhindo, era o gigante da história do Pequeno Polegar. De modo geral, as ilustrações desse livro representam muito bem o texto verbal, estabelecendo uma relação de colaboração, texto e imagem trabalham juntos para oferecer um sentido em comum ao leitor. Porém, somente nesse conto que há uma incongruência entre os dois textos. A narrativa diz:

Estou com fome! Quero comer! Sinto cheiro de carne humana!”
Era a voz do gigante, que acabara de chegar em casa. Enquanto a mulher dele inventava uma desculpa, o Pequeno Polegar se encolheu com os irmãos debaixo da cama, bem acordado, pensando que talvez fosse mais seguro ter ficado lá fora na tempestade e na escuridão do bosque em vez de ter pedido abrigo naquela casa (MACHADO, 2018, p. 22).

A ilustração contém à esquerda, tomando metade da página, o desenho do gigante com uma barba ruiva, o qual parece estar gritando nervoso, pois a sua boca está aberta e as sobrancelhas arqueadas. Ele está segurando o lençol da cama, como se estivesse puxando para descobrir, talvez encontrar o pequeno polegar e seus irmãos. No entanto, o leitor também pode inferir que se trata do lençol da cama em que os pais de Lipe e Gabi estão deitados. Porém, embora o texto coloque que há mais de um menino, a ilustração mostra somente um: localizado no canto inferior direito, vestido com calças listradas, casaco e gorro verdes, parece estar correndo para a direita, fugindo do gigante.

O leitor pode supor que é o pequeno polegar, mas esse tem características similares as de Felipe, principalmente o cabelo.

Percebemos que no livro, a narrativa segue uma ordem estruturada, alternando nas vozes dos irmãos e as histórias que leem. Há vários diálogos com frases simples, mas bem construídas, há muita riqueza e diversidade por conta da criação dessa nova história que é contada aos pais pelas crianças. Essa é construída com intertextualidade, com as personagens acordando e misturando diversos contos, a partir de palavras chaves (casinha e bosque), todas as narrativas mencionadas trazem no seu contexto a casa (a dos ursos que Cachinhos Dourados e a feita de doces na história de João e Maria), o espaço do bosque que será ainda explorado ou que remete a uma casa situada no bosque (da avó da Chapeuzinho Vermelho e dos Sete anões da Branca de Neve). E nesse último, há uma brincadeira entre a própria história narrada e o conto de fadas que acontece por meio da ilustração, onde o leitor pode “confundir” Lipe com o Pequeno Polegar (figura 13).

Figura 13 – história do pequeno polegar



Fonte: MACHADO, Ana Maria. ilus. Bruno Nunes. De noite no bosque. São José dos Campos: Maxiprint, 2018.

Seguindo com a narrativa, Felipe volta a dormir, sua irmã acorda, talvez não sabendo onde o irmão parou e procura por um livro com bosque, começa a ler a história do Bambi:

A chegada da primavera transformava o bosque. Por toda parte surgiam flores, brotavam folhas, passarinhos faziam ninhos. E nasciam filhotes — de coelhos, de esquilos, de gambás. Mas nenhum foi saudado com mais entusiasmo do que Bambi, o novo príncipe da floresta. Todos os animais, grandes e pequenos, vinham de longe cumprimentar (MACHADO, 2018, p. 24).

O desenho do lobo aparece mais uma vez nesse momento, pois a escuta dessa história provoca em Lipe alguns pensamentos. Quando ele que estava quase dormindo, pensa nos animais grandes, principalmente no lobo. Mas reflete que o personagem lobo aparece em mais de uma história, Chapeuzinho Vermelho e Os Três Porquinhos, só que uma das histórias favoritas do menino que também tem lobo e animais da floresta é Mogli – o menino lobo.

Nessa parte da narrativa (p. 24 – 25), o desenho do lobo aparece no canto superior direito, como se estivesse espionando os irmãos, ilustrados na metade inferior do lado direito, eles estão deitados de barriga para baixo, Gabi está com um livro aberto e parece estar lendo, enquanto Felipe está com os olhos fechados apoiado num livro fechado, o que sugere estar dormindo. Do lado esquerdo, há a ilustração de um bosque com árvores e animais, dentre eles, coelhos, esquilos e Bambi (figura 14).

Figura 14 – Bambi e outra aparição do lobo



Fonte: MACHADO, Ana Maria. ilus. Bruno Nunes. De noite no bosque. São José dos Campos: Maxiprint, 2018.

É através da leitura de Bambi, quando a irmã fala sobre “animais grandes” que o menino lembra do lobo e logo faz uma conexão com outro texto, Chapeuzinho Vermelho e Os três porquinhos. Segundo Souza e Giroto (2011), a conexão é uma estratégia de leitura que ajuda a criança a compreender melhor o texto que está lendo, pois permite que ela estimule o seu conhecimento anterior associando aquilo que leu com fatos importantes da sua vida, outras histórias lidas e situações que ocorrem no mundo.

O texto verbal segue narrando que Gabi começa a contar outra história que tem um bosque, a da Bela Adormecida. “Naquele ponto o bosque foi ficando tão cerrado e denso, quase impenetrável, tão cheio de espinhos e roseiras, que o príncipe teve de descer do cavalo e seguir a pé, abrindo caminho com sua espada” (MACHADO, 2018, p. 26). Nesse momento, as crianças percebem que os pais já estão dormindo e decidem se deitar também, pois, segundo Gabi, “— Daqui a pouco vamos misturar tudo quanto é história de bosque” (MACHADO, 2018, p. 27).

Os dois vão para o quarto dormir, nesse ponto o narrador faz uma reflexão em cima do fato de as crianças não terem deixado a luz do corredor acesa, ação comum para as crianças e algo que elas gostavam.

E nessa noite, nem deixaram a luz do corredor acesa. Não sei se esqueceram ou se acharam que não precisava. Que eles agora já eram quase gente grande. Gente capaz de ler. E de contar as próprias histórias. Mesmo se elas às vezes se misturam um pouco. É bom. Ficam até mais divertidas (MACHADO, 2018, p. 29)

Então, a ilustração traz os dois irmãos dormindo, cada um na sua cama. Ainda há o abajur, livros na mesa de cabeceira e o ursinho de pelúcia, assim como na primeira ilustração do quarto. Porém, agora, nessa página, as luzes estão todas apagadas, o que justifica o fundo escuro do cenário. A janela do quarto está com a cortina aberta e podemos ver, escondido atrás de uma árvore, pela terceira vez, a figura do lobo com os olhos grandes e atentos (figura 15).

Figura 15 – os irmãos vão dormir



Fonte: MACHADO, Ana Maria. ilus. Bruno Nunes. De noite no bosque. São José dos Campos: Maxiprint, 2018.

É necessário considerar que nesse livro há um jogo de cores, entre claro e escuro, quando o texto discorre sobre o cotidiano da família ou quando mostra as crianças manuseando o livro para contar a história, na realidade, as imagens têm poucos detalhes, utilizam-se de cores como rosa claro, vermelho, cores mais vivas e estão num fundo branco. Essa cor indica neutralidade, pureza e vida (FARINA, 2006, p. 97), estão numa parte do texto em que discorre sobre os momentos cotidianos da família, por isso podemos associar o uso dessa cor – o branco - com a realidade vivida pelas crianças ao longo da narrativa, como mostrado na figura 11, no início da análise. Já o primeiro fundo escuro usado numa ação rotineira quando o pai coloca as crianças para dormir está relacionado com a noite, o desconhecido e, especificamente nessa obra, conecta-se com a fantasia, não só do sonho como também do conto de fadas. As ilustrações são mais densas, utilizando predominantemente cores escuras, quando retratam a o conto de fadas que está sendo lido pelos irmãos, como exemplificado na ilustração do Pequeno Polegar, na figura 13.

Assim, nessa última ilustração, a partir desse jogo entre claro e escuro como como realidade e fantasia, podemos fazer uma análise da figura do lobo como um elemento que está nos dois lugares, aparece tanto na realidade ao fundo branco, como na fantasia onde surge junto com os desenhos da história a Chapeuzinho Vermelho e no bosque escuro da última página do livro.

Existe também um movimento realizado pelas personagens de associar histórias a partir de certas palavras, reflexões anteriores sugerem que as palavras “casinha” e “bosque” tem o papel de conectar uma história a outra, as quais são lidas pelas crianças - personagens protagonistas. Todas as histórias lidas têm um desses elementos, ou ambos, em comum, o que faz com que as crianças rememorem outro livro que também tem uma casa e/ou bosque.

Para Vigotski (2009), a palavra representa o objeto e é carregada de significação. Quando Gabi ou Felipe leem e escutam as palavras, casa ou bosque, eles associam com imagens que já conhecem. Poderia, por exemplo, associar a palavra casa com a própria casa onde moram, carregando na imagem mental formada características únicas da casa familiar. Porém, como estão num momento de leitura de contos, as palavras lidas remetem às

casinhas e bosques de outros contos de fadas. Isso faz com que eles lembrem de histórias específicas para continuar a leitura aos pais.

Como já assinalado anteriormente, as crianças só conseguem fazer esse movimento de ligar uma história a outra porque já tem em seu repertório cultural todas essas histórias com casinhas, bosques, animais e lobos. Esses contos de fadas associados, por conta das palavras mote (casinha e bosque) fazem parte de experiências anteriores de vida dos personagens e esse movimento é possível graças ao desenvolvimento de funções tipicamente humanas, como a linguagem e a memória.

A mesma situação acontece quando Felipe escuta a expressão “animais grandes” na história do Bambi, e isso o faz lembrar do lobo. Tal episódio suscita um fluxo de pensamentos que ocupa a mente do menino com relação a figura do lobo. Como coloca Vigotski (2009), existe um movimento no pensamento, há um motivo para que se inicie e depois segue um fluxo em que uma ideia se liga a outra e assim por diante. Na história, o que instiga o fluxo de pensamento é a expressão que Felipe conecta com lobo, depois questiona-se “o lobo de qual conto de fada?” e, por último, lembra-se de uma de suas histórias favoritas, Mogli.

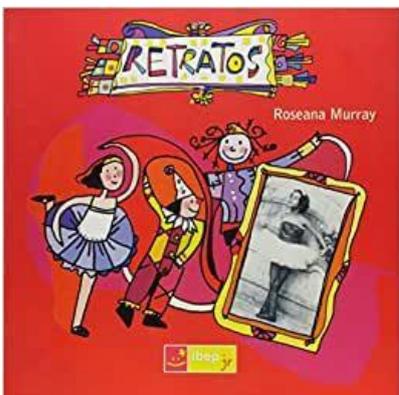
Nessa mesma perspectiva teórica Girotto e Souza afirmam que:

O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não **têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados**. Quando têm uma boa bagagem cultural sobre um tópico, os estudantes são capazes de entender o texto. Mas quando sabem pouco sobre o assunto abordado ou desconhecem o formato do texto, frequentemente, encontram dificuldades. (GIROTTTO & SOUZA, 2010, pp. 66-67, grifos nossos)

Assim, argumentamos que a produção da reação estética, ou da vivência estética, inclui, no caso dessa obra, um destaque para a função psíquica *atenção*, a qual possibilitará ao sujeito as condições necessárias para fazer o encadeamento das ideias, pertencentes às outras histórias referidas pela autora. Entretanto, esse entrelaçamento entre todos os contos só se efetivará como ação mediadora para o pleno entendimento da história *De noite no bosque*, se o conhecimento das demais histórias apontadas pela obra

estiver materializado, ao alcance da recuperação por meio da memória, função capaz de recuperar e dar sentido ao fluxo dos acontecimentos narrados por Machado (2018).

Tema 2 – livro 3: Retratos



Referência: MURRAY, Roseana. **Retratos**. (Ilus. Beth Kok). São Paulo: Ibep Gráfica, 2018.

Síntese

O livro Retratos de Roseana Murray, com ilustrações Beth Kok, é uma obra em prosa poética que se assemelha a um álbum de fotografias, a cada foto um texto evidenciando pessoas (mãe, pai, irmã, primos, avós) e acontecimentos familiares (férias, aniversário), bem como locais (casa, loja do avô). As fotos se complementam com os textos e as ilustrações e orientam o leitor a percorrer a memória da autora que, ao final, escreve um bilhete para mãe informando sobre o álbum de fotografias encontrado em sua casa.

Análise da obra

O livro Retratos é quadrado, formato “adequado para edição de poemas ou jogos linguísticos” (COLOMER, 2017), o que condiz com a temática da obra, inicialmente quadrada, mas quando a criança o abre para leitura, o texto e ilustrações permanecem nas duas páginas combinando a forma quadrada com a retangular horizontal. Esse livro está classificado no PNLD Literário como biografia, memórias ou relatos de experiência. Verifica-se que trata de uma biografia, o narrador relata sobre a vida da sua família, neste caso expõe alguns dos elementos de uma família tradicional, europeia e caucasiana. A

narrativa apresenta membros da família ou situações vividas por todos, mostra: a avó, o avô, a primeira filha, a segunda filha, as duas irmãs, primos e primas, o nascimento, o aniversário, um primo de longe, loja, férias e uma carta para a mãe.

A fonte utilizada no texto é do tipo cursiva, ou letra de mão, que apesar de ser uma fonte de leitura mais difícil do que as outras, traz a sensação de algo artesanal, de relato pessoal que aproxima emocionalmente o leitor do conteúdo. A capa tem o fundo vermelho, de acordo com Farina (2006) remete a fluxo (sangue) e a acolhimento (fraternidade), simbolizando uma cor de aproximação, de encontro, as ilustrações apresentam em desenho uma bailarina, um palhaço e outra personagem, todos em movimento e coloridos. Os dois primeiros têm o rosto virado para a fotografia de uma menina vestida de bailarina, mesma foto utilizada na folha de rosto, a fotografia, porém, tem uma moldura em volta, que chega a lembrar um espelho.

O título utiliza uma fonte artística e também tem uma moldura que o enfeita e desperta a atenção de quem lê. A escolha do vermelho para a capa pode ser justificada porque do mesmo modo que a cor remete a sangue, fraternidade e aproximação, o livro irá retratar um álbum de fotos, contando a história da família que, mais tarde, revela se tratar da família da menina bailarina evidenciada na capa. As guardas são simples na cor branca. A folha de rosto apresenta o título ilustrado como na capa, abaixo dele há uma foto, em preto e branco, de uma criança vestida de bailarina, assim como há o nome da autora entre o título e fotografia, e a seguir informações sobre a ilustradora. A ilustração combina o desenho sobre papel, finalizada com computação gráfica e retratos, fotografias antigas em preto e branco das pessoas e situações narradas.

O narrador inicia o texto contando sobre a avó, numa página apresenta-se a foto em preto e branco de uma senhora e na outra, a esquerda, o texto escrito. Como esse livro remete a um álbum de fotografias, em cada página há uma foto e a descrição da pessoa ou situação retratada e um título. Em volta dos textos, há linhas que parecem formar uma moldura, tanto na fotografia como ao redor da página. De acordo com Linden (2011), as molduras são

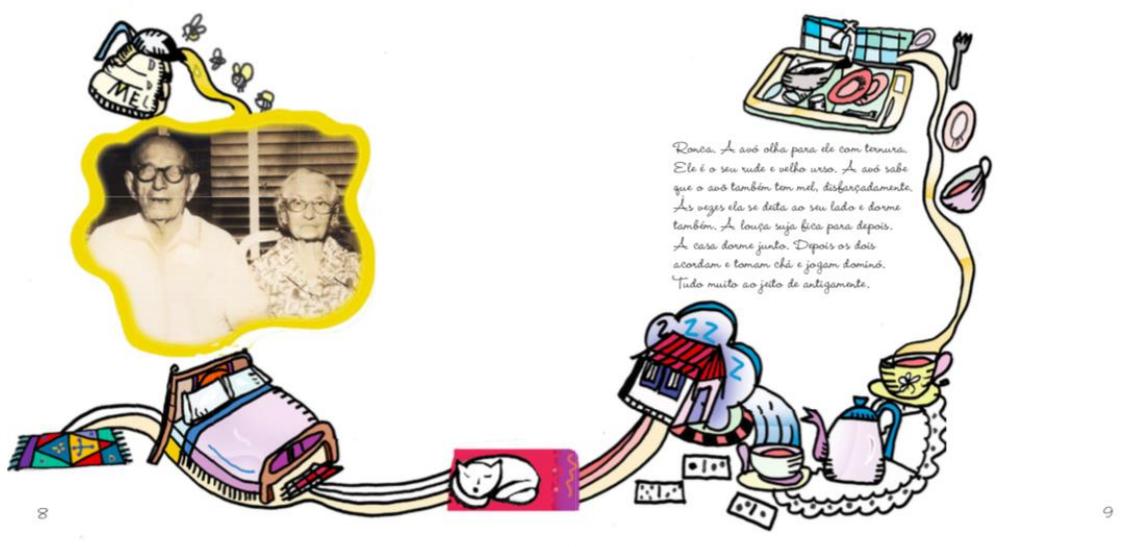
utilizadas para isolar a imagem e texto, definindo um enunciado coerente à leitura.

Ao apresentar a avó, o narrador inclui características visuais, como a cor dos cabelos, o tipo físico, a personalidade do sujeito, por exemplo no caso da avó que sempre carrega a bíblia, e relaciona esses aspectos com outros semelhantes por meio de metáforas.

[...] A pele é toda enrugada. Parece que já está virando árvore. O corpo também é pequeno. Ela toda parece um pássaro. Usa um xale de renda na cabeça e nas mãos carrega sempre um livro sagrado e cheiro de cebola. Tem passos miúdos. As vezes parece orvalho” (MURRAY, 2018, p. 5).

Na sequência, continua descrevendo ações cotidianas da avó, que entre outras coisas, “cozinha para o avô, prepara biscoitos de nata para os netos” (p. 6). Em seguida, conta sobre o avô comparando-o com um urso e discorre sobre suas características físicas – “é sério, grande e pesado” (p. 7) e suas atividades cotidianas: comer, dormir e sonhar. Então, para finalizar sobre os avós, o narrador comenta sobre a relação dos dois, utilizando-se novamente de metáforas: “A avó sabe que o avô também tem mel, disfarçadamente. As vezes ela se deita ao seu lado e dorme também. A louça suja fica para depois. A casa dorme junto” (MURRAY, 2018, p. 9). Os desenhos mostram objetos do cotidiano narrado como a cama do casal, uma casa, a pia com louças para lavar, xícaras e bule, entre outros (figura 16).

Figura 16 – lembranças dos avós



Fonte: MURRAY, Roseana. Retratos. (Ilus. Beth Kok). São Paulo: Ibep Gráfica, 2018.

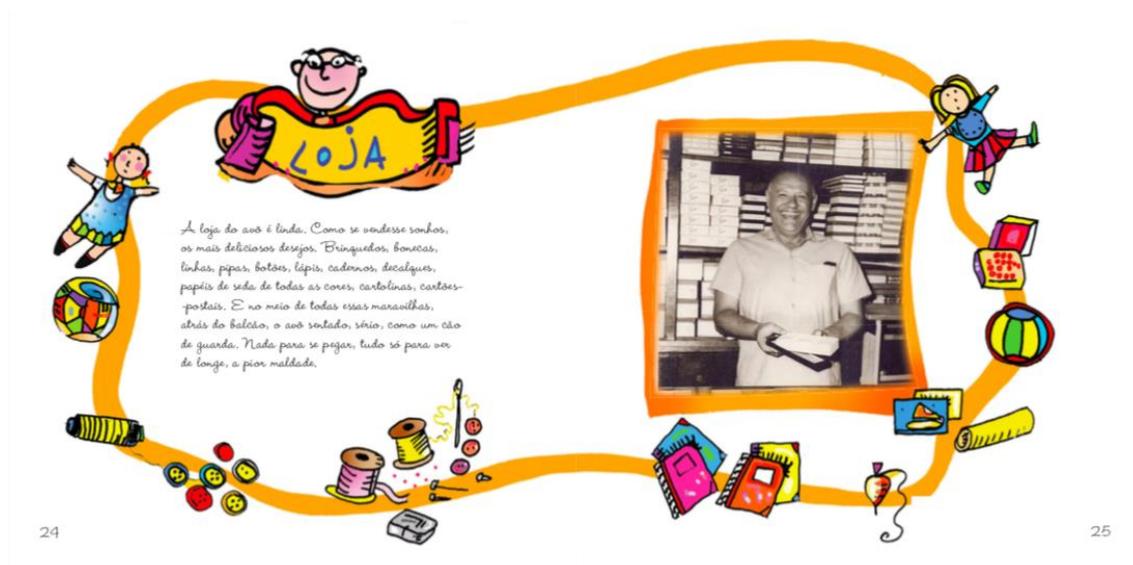
O conteúdo da próxima página apresenta “a primeira filha”, com poucas características visuais sobre a menina, diz sobre os cabelos e olhos. Também conta que ela quis ser professora e que tem o dia a dia bastante corrido. Ao relatar sobre “a segunda filha”, o texto evidencia mais os aspectos da sua personalidade, empregando novamente uma figura de linguagem: “A segunda filha é só mel e preguiça. Parece que os dias são feitos de sonhos, feitos para ler histórias e bocejar e andar lentamente e dormir. Tem um ar de quem anda em fios invisíveis” (MURRAY, 2018, p. 12). Conclui a apresentação das filhas na página seguinte, “as duas irmãs”, quando comenta sobre a relação das duas meninas que, apesar de serem diferentes, se gostam e seus filhos são amigos.

Na sequência, apresenta as relações estabelecidas entre os primos, as brincadeiras realizadas e as bagunças do primo, considerado o “mais levado”. Continua relatando sobre o nascimento de uma prima e como os primos desenvolveram certo afeto por esse novo membro da família. Então, discorre sobre “o aniversário” (p. 20) descrevendo tal evento, o local, o bolo, as roupas, comenta sobre a felicidade da avó e as atividades realizadas pelos adultos. Na página seguinte, apresenta “um primo de longe”, que foi passar férias na casa dos avós, que era quieto e não se interessava pelas brincadeiras.

Logo em seguida, é apresentado ao leitor “a loja” do avô. Um espaço que é descrito com muito afeto, utilizando de metáforas – “A loja do avô é linda.

Como se vendessem sonhos, os mais deliciosos desejos” (p. 24) e relata tudo o que vende nesse lugar, como linhas, pipas, botões, lápis, cadernos, decalques, entre outros objetos. Salienta também que o avô tem muito cuidado com a loja quando coloca que ele cuida do local como um cão de guarda, não deixando as crianças pegarem nos objetos, apenas olharem. A ilustração nessa página, traz junto da moldura esses objetos vendidos na loja (figura 17), assim como em todas as outras páginas, a ilustração retrata, por meio de desenhos, os familiares narrados e objetos das situações relatadas. Por exemplo, na página sobre “primos e primas” há balas coloridas e latas de leite condensado; na que relata “o aniversário”, bolo, presente e balões.

Figura 17 – a loja do avô



Fonte: MURRAY, Roseana. Retratos. (Ilus. Beth Kok). São Paulo: Ibep Gráfica, 2018.

A próxima página, nos leva às férias familiares na praia, narrando tudo o que foi feito, a brincadeira, entre primos, que fingiam ser piratas, as comidas e histórias contadas, apresentando uma diversão em família. A composição da obra com fotos familiares é interessante pois nos faz lembrar de um álbum de fotografias, inclusive na primeira edição da obra, publicada pela editora Miguilim em 1990, as páginas são intercaladas com papel de seda, típicos dos álbuns de fotografias mais antigos. Na edição do PNLD Literário, podemos pensar que a reorganização do projeto gráfico foi feita para baratear o custo do livro, já que são adquiridos milhares de exemplares para as escolas.

Anteriormente, no segundo capítulo dessa dissertação evidenciamos que as fotografias são representações de momentos vividos. No caso dessa obra, as vivências da autora ficam guardadas não só na memória e no retrato, como também são objetivadas em forma de texto que carregam as lembranças de muitas histórias, que incluem pensamentos, afetos e sentimentos.

Voltando para o final do livro, na última página, há uma carta direcionada à “querida mãe”, nessa página, o texto está escrito num papel que remete a página de caderno, fazendo entender que é um bilhete. No canto inferior esquerdo há um desenho de uma mulher sentada, escrevendo num papel ao lado de um telefone, inferimos que é Roseana, escrevendo o bilhete. No canto superior direito, evidencia-se a ilustração de uma gaveta, dentro dela estão vários objetos: meias, camiseta e um álbum, que sugere ser o álbum de fotografias do qual o bilhete faz referência. No texto verbal, o narrador explica ter achado o álbum de fotografias, e nesse momento o leitor descobre então que a autora do livro, Roseana, é quem está escrevendo a carta e que sua mãe é a primeira filha relatada no livro.

De maneira geral, as ilustrações não acrescentam, nem contradizem a narrativa verbal, sendo constituída pelos elementos descritos no texto. Assim, a relação entre o texto escrito e as ilustrações é de redundância, pois há congruência entre discurso e imagem. Segundo Linden (2011), essa relação não produz nenhum sentido suplementar, ambos remetem para a mesma narrativa, centrados em personagens, ações e acontecimentos idênticos. Outro ponto interessante a destacar é a sucessão de variadas molduras que produz um efeito dinâmico, a “multiplicidade, distribuição de molduras de tamanhos e formas diferentes, uma única moldura no espaço da página: a sequência de imagens emolduradas cria, nos livros ilustrados, ritmos infinitamente variáveis (LINDEN, 2011, p. 73). Desse modo, podemos pensar que elas direcionam o olhar do leitor ao foco ou centro de interesse, que é a imagem, delimitando essa parte do todo que é o cenário ilustrado.

É preciso destacar que no livro inscrito no PNLD Literário, da editora IBEP gráfica, há um texto informativo na última página que explica e define a obra como:

Retratos não é apenas um livro-álbum de fotografias. É um livro-álbum de histórias! Os diferentes rostos, os cabelos, as roupas, as poses de cada pessoa retratada têm histórias para contar. [...] Livro-álbum de memórias de uma família, a família da narradora, a própria autora Roseana Murray (MURRAY, 2018, p. 30)

Nesse sentido, podemos caracterizar o livro como um álbum de recordações. Retomamos então, as funções tipicamente humanas, as quais, de acordo com a psicologia Histórico-Cultural, se exprimem por processos cognitivos e processos afetivos, ademais são apresentados por meio da narrativa aspectos da memória. Em uma análise dessa função, a possibilidade de a mesma vir a ser estimulada se dá pelo fato de o narrador, que expõe suas lembranças, não explicitar de antemão a autoria do livro, ou seja, o leitor só fará essa descoberta ao final de leitura, quando se deparar com o bilhete escrito para a mãe. Enquanto isso não acontece, a tessitura da história vai mobilizando, naquele/a que interage com o livro, recordações de situações, momentos, pessoas e rudimentos da sua própria vida.

Dito isso, no decorrer da leitura se supõe que as fotos são o objeto externo da realidade que inicia o movimento de rememorar as vivências, põe a memória em movimento, como ação voluntária e provocada. Como já explicitado, “a memória da criança não somente torna disponíveis fragmentos do passado como, também, transforma-se num novo método de unir elementos da experiência passada com o presente” (VIGOTSKI, 1998, p. 48).

O que se vislumbra como possibilidade de vir a acontecer a partir da relação com o livro, é que as imagens fotográficas passarão a mediar o ato psíquico de unir esses elementos da vivência, internalizados por cada um. A cada página virada, o leitor terá a possibilidade de relacionar e comparar as memórias do narrador com suas próprias recordações, num contínuo movimento.

A memória é uma função cognitiva que se constitui entremeada por afetos; experiências registradas como lembranças são acompanhadas de sentimentos e significados pessoais únicos, baseados na história de vida singular de cada pessoa, por meio das relações sociais estabelecidas com outros e com seu entorno.

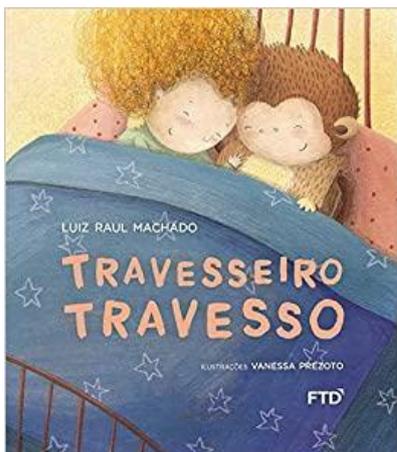
Por isso, cabe resgatar o que já foi dito sobre a função afetiva no capítulo “O desenvolvimento do psiquismo infantil”, de que os afetos são “decorrentes de efeitos que nos vêm dos objetos, acontecimentos e relações com os quais nos deparamos durante a nossa existência diária” (GOMES; MELLO, 2011, p. 690).

A obra “Retratos” inspira a probabilidade de comparar as fotos do livro, bem como seu texto, e todo o conteúdo expresso na unidade de texto e imagens, com o contexto de vida de pessoas singulares, e isso é, por certo, a função da arte: possibilitar a tradução de dramas e situações reais da vida humana por meio da expressão artística.

Sentimentos e pensamentos que dão forma a ideias, as quais se traduzem por lembranças, ativam a função memória, mas não somente ela. Por meio da história outras funções psicológicas – percepção, atenção, pensamento, sentimento, imaginação - se coadunam na composição de ideias sobre família, sobre a infância, férias, nascimento e outras concepções, no sistema dinâmico da consciência.

O título do livro – *Retratos* – também deve ser objeto de reflexão, pois significa a ação humana de produção de “imagem que reproduz algo ou alguém” (Dicionário Online de Português). O jeito como os retratos aparecem no livro permite considerar as transformações dessa ação – de fotografar - ao longo do tempo, estimulando pensar sobre a historicidade da ação humana. Se originariamente, no passado da autora, o ato de registrar se dava, fundamentalmente, por meio da máquina fotográfica e da impressão em papel - na obra as fotos aparecem em preto e branco para confirmar a ideia do antigo - , atualmente essa mesma ação foi substituída por outros instrumentos, equipados com vários outros recursos, que permitem transcender aquele processo. Portanto, no bojo da arte literária se faz presente a ideia do quanto as ações humanas reafirmam o movimento de continuidade e ruptura, unidade explicativa do movimento da história.

Tema 2 – livro 4: Travesseiro travesso



Referência: MACHADO, Luiz Raul. **Travesseiro travesso**. São Paulo: Br Educação, 2018. Ilustrações Vanessa Prezoto.

Síntese

Luiz Raul Machado e Vanessa Prezoto. Relata a história de Clarinha e o dia em que ganhou um travesseiro com braços, pernas, rabos e cara de macaco. A partir desse dia o travesseiro passa a ir a escola, a brincar, almoçar e acompanhar a menina em todos os momentos do dia inclusive a noite. Um dia, a menina é instigada pela tia a colocar nome no travesseiro que recebe o nome de Trav.

Análise do livro

O livro é retangular vertical, as fontes são sem serifas, em forma de letras bastão, de mais fácil compreensão para o público a que se destina. O fato de todas as letras estarem em maiúscula permite maior facilidade de se identificar as letras individualmente.

Na capa há um desenho de uma menina dormindo abraçada a um macaco, ambos têm um semblante calmo e feliz. Estão numa cama com um lençol rosa com bolinhas vermelhas, cobertos por um edredom azul escuro com estrelas. A ilustração consiste numa mistura de tintas e lápis sobre o papel. O título está centralizado e abaixo do meio da página com informações do autor e ilustradora, a fonte utilizada para a palavra “travesseiro” é como se fosse um pincel, enquanto que a fonte de “travesso” é divertida e desalinhada.

As guardas também são de uma cor amarelo claro e contém desenhos em branco, parecem desenhos feitos por uma criança com um giz, desenhos de flores, uma casa, árvores, uma bicicleta, alguns animais e duas “pessoas”, que quando melhor observadas, percebemos ser a menina e o macaco.

A história se inicia apresentando um novo objeto que Clara, a personagem principal, ganhou: uma almofada em formato de macaco. Na primeira página há a descrição da aparência da almofada, “Era quadrada e fofa, mas tinha uma cabeça, com orelhas e focinho. e tinha dois braços compridos. E tinha duas pernas compriiidas. E tinha um rabo compriiido” (MACHADO, 2018, p.4). As duas principais personagens, Clara e o travesseiro, estão representadas na narrativa visual em quase todas as páginas. Nessa, aparece o macaco que tem o corpo retangular, no formato de um travesseiro, tem a cabeça um sorriso que aparece dentes, braços, pernas e rabo alongados. Conseguimos perceber que alguém está segurando-o, pois tem dois braços o abraçando, embaixo há pernas que usam uma calça vermelha e atrás vemos um cabelo volumoso alaranjado. Ao lado esquerdo, mordendo o rabo do macaco, está um cachorro preto (figura 18).

Figura 18 – Clara e o macaco

CLARINHA GANHOU DE PRESENTE UMA ALMOFADA.
SÓ QUE ERA UMA ALMOFADA
MUITO ESPECIAL. ERA QUADRADA
E FOFA, MAS TINHA UMA CABEÇA, COM
ORELHAS E FOCINHO. E TINHA DOIS BRAÇOS
C O M P R I I D O S. E TINHA DUAS PERNAS
C O M P R I I I D A S. E TINHA UM RABO
C O M P R I I I I I D O.



TUDO DE UM MARRON LINDO. É QUE A ALMOFADA
ERA UM MACACO.

4

Conhecemos o rosto da menina na próxima página, onde a ilustração apresenta a personagem, o macaco e o cachorro em várias brincadeiras como andar de carro e subir escadas. Essa obra mostra, de forma geral, o dia a dia de Clara, ações típicas da infância, de uma criança que brinca, aprende e se desenvolve e ainda, inclui uma característica desse processo de vida, que é a *relação* com um objeto inanimado, um travesseiro. Dessa forma, nessa página e na próxima, a narrativa segue contando sobre o vínculo estabelecido entre macaco-menina e as atividades que faziam juntos, Clara levava a almofada com ela para todas as brincadeiras e ações cotidianas como as refeições. “O marrom até começou a ficar mais **escuro**, porque o macaco andava pra cima e pra baixo com clarinha” (MACHADO, 2018, p.6, grifos da autora).

A menina também o leva para a escola, lugar de socialização com amigos e conhecimentos, o macaco ia nas costas da menina como se fosse uma mochila, mas com a diferenças que nesse objeto (macaco), “não guardava nada, só travessuras” (p. 10). Na escola, brincavam ainda mais:

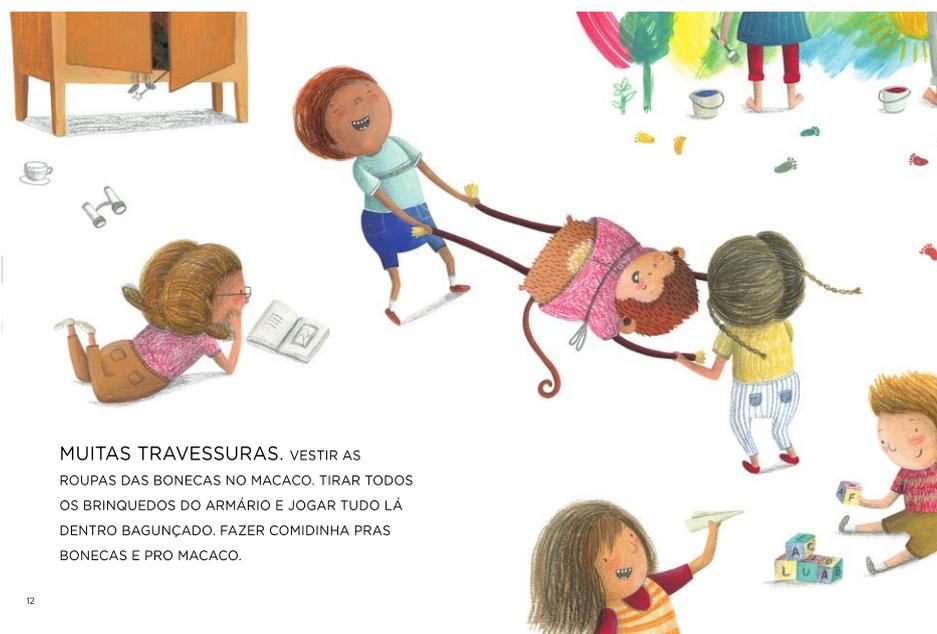
Muitas travessuras. Vestir as roupas das bonecas no macaco. Tirar todos os brinquedos do armário e jogar tudo lá dentro bagunçado. Fazer comidinha pras bonecas e pro macaco (MACHADO, 2018, p. 12)

Em todas as ilustrações, menina e macaco aparecem juntos envolvidos em várias ações, exceto quando a menina o leva para a escola. Na página que retrata o ambiente escolar pela primeira vez (p. 10), a ilustração mostra os dois: Clara está usando o macaco como mochila, também aparecem amigos cercado a menina. Na próxima página, aparecem crianças brincando, lendo ou desenhando, supomos que estão na sala de aula, o texto verbal narra as travessuras das crianças com o macaco que são retratadas com mais detalhes no desenho: com fundo branco no canto superior esquerdo tem um armário entre aberto, abaixo dele há pequenos desenhos de lápis de um binóculo e uma xícara.

No centro da página, desse mesmo lado, aparece uma menina deitada com a barriga virada para baixo, de óculos com um livro a sua frente.

Localizado bem ao centro da página dupla, aparece o macaco, vestindo uma camiseta vermelha, que está sendo puxado por duas outras crianças, cada uma de um lado, como se estivessem brincando de cabo de guerra. Do lado direito, no canto superior há pegadas coloridas, podemos ver duas crianças, das quais só aparecem as pernas, ambas estão de costas para o leitor, elas estão pintando uma parede, tem duas latas de tinta e desenhos coloridos. No canto inferior, tem uma menina com um avião de papel e um menino brincando com blocos de montar que estão organizados de um modo que se lê “a lua”. Nessa ilustração aparece somente o macaco, nenhuma das crianças parece ser Clara (figura 18).

Figura 18 – as personagens principais no ambiente escolar



Fonte: MACHADO, Luiz Raul. Travesseiro travesso. São Paulo: Br Educação, 2018. Ilustrações Vanessa Prezoto.

Na ilustração seguinte, o cenário continua sendo a escola. Há várias caixas de papelão formando ambientes diferentes: um foguete, uma casa, um carro. As crianças brincam com esses espaços, há desenhos nas caixas como um arco-íris, muitos lápis coloridos espalhados pelo chão e Clara aparece dentro do foguete com um orelhas de coelho. Percebemos ser a menina por conta do formato e cor do cabelo. O macaco parece estar dentro da casa, quem lê o livro não consegue ver todo o corpo, mas o seu rabo fica em

destaque, saindo da casa de papelão. A caracterização dos amigos da escola contempla a diversidade, há uma amiga negra, outra que usa óculos e um menino.

A história segue contando que Clara também dormia abraçada com o travesseiro, com os braços, pernas e rabo dele enrolados nela. O texto diz que eles vivam tão juntos, dormiam junto e até sonhavam juntos com as travessuras, das mais “estapafúrdias” (p. 16). Essa palavra aparece de maneira singular (figura 19), não sendo a primeira vez que um vocábulo é apresentado de maneira especial, que foge de uma norma culta. Ao longo do livro, existe uma brincadeira com as palavras, onde algumas se destacam pois estão escritas em um formato especial, ou variam em sua forma, tamanho, espaçamento e intensidade (negrito) em determinados pontos do texto. Assim, em algumas páginas o leitor é provocado a entrar num jogo lúdico com as palavras. A título de exemplo, na página 4 o livro brinca com o comprimento da palavra “comprido” pela repetição do l ou pelo uso de fontes estendidas. Na página 6 a brincadeira é com a palavra “escuro”, que no caso, vem em negrito. A palavra “travessura”, na página 10 apresenta uma fonte sem serifa, mas com inclinações diferentes entre cada letra, dando a impressão de bagunça. Fontes maiores também são usadas para aumentar a ênfase de algumas palavras como “muitas travessuras”, na página 12. Já na página 14 a expressão “virar cambalhota” vem em forma de semi-círculo, numa tentativa de indicar o movimento da criança, entre outras.

Figura 19 – sonhar com travessuras

NA HORA DE DORMIR, O MACACO ABRAÇAVA CLARINHA COM BRAÇOS, PERNAS E RABO. E VIRAVA UM BELO TRAVESSEIRO. TÃO JUNTINHOS FICAVAM QUE ATÉ SONHAVAM JUNTOS. SONHOS DE TRAVESSURAS, AS MAIS **ESTA PA FÚRDIAS**. ÀS VEZES, CLARINHA ACORDAVA RINDO ÀS GARGALHADAS.



16

Fonte: MACHADO, Luiz Raul. Travesseiro travesso. São Paulo: Br Educação, 2018. Ilustrações Vanessa Prezoto.

Voltando para a narrativa, na página que segue, a tia da menina surge pela primeira vez e nesse primeiro momento, não aparece sua fisionomia, somente suas pernas e sapatos vermelhos. Clara e o macaco estão deitados de barriga para baixo no chão desenhando com lápis de cor e tinta colorida (p. 18 – 19). São nessas páginas que a mulher pergunta o nome do macaco só que “Clarinha embatucou. Como ele estava sempre com ela, ela não precisava chamar. Ele não tinha nome” (MACHADO, 2018, p. 18). Ela precisou dar um nome ao “macaco-almofada-travesseiro” (p. 20), mas não sabia qual nome, se usava um nome de meninos, apelidos ou coisas, nenhum parecia fazer sentido. Com a ajuda da tia que perguntou “Esse macaco é o quê, principalmente?” e “Ele faz o quê, principalmente?”, respondeu que era um “travesseiro” e que fazia “travessuras”, a tia concluiu “é um travesseiro travesso” e então, colocou o nome de Trav. Agora percebemos que o nome é composto pelas letras que “travesseiro travesso” tem em comum, T – R – A – V. É nessa página que aparece o rosto da tia, o foco da ilustração passa a ser no rosto das duas em

um fundo amarelo, que remete a alegria e conforto, a menina está dando um beijo na tia que está sorrindo, as duas parecem estar serenas e tranquilas.

Em seguida, Trav leva Clara numa viagem por meio da imaginação. Eles foram para o topo da maior torre do mundo, de lá a menina conseguiu ver “o mundo com suas cidades, florestas, rios, montanhas e mares” (p. 24), depois voltaram para dormir. Então a personagem faz uma conexão entre esse passeio e uma viagem que fez com o pai pelo computador, onde viu “o mundo, o país, a cidade, o bairro, a rua e a casa deles” (p. 28). As duas personagens principais, macaco e menina, só não aparecem a frente da ilustração quando é relatada a viagem imaginária em que Trav e da menina Clara, ele a leva para o topo da torre mais alta do mundo e de lá a menina consegue ver muitas coisas. Nessas páginas, as ilustrações são escuras como se estivesse noite, tem uma lua desenhada em branco, um prédio e um telhado mais centralizados, um gato que caminha pelo telhado e vários prédios ao fundo, num deles dá para ver a sombra do macaco e da menina, no topo do prédio mais alto, Clara aparece pequena enquanto Trav é maior e está se pendurando ao lado do prédio. Essa viagem das personagens nos faz acreditar na representação de um sonho, um sonhar/viajar acordado, usando a imaginação e assim, justifica-se o uso de cores escuras, de acordo com Farina (2006), o preto remete a cor da vida interior (figura 20).

Figura 20 – Viagem das personagens na imaginação



Fonte: MACHADO, Luiz Raul. Travesseiro travesso. São Paulo: Br Educação, 2018. Ilustrações Vanessa Prezoto.

Percebe-se que a menina e o travesseiro são muito parceiros, realizam muitas atividades juntos, até mesmo brincar com o faz de conta. A história segue contando que Clara estava começando a aprender a ler e essa “foi a maior travessura de todas” (p.30).

De vez em quando embatucava numa palavra. mas ela gostava das palavras encrocadas. Embatucar, por exemplo. Ela achava engraçada e pensava que era parente da palavra batucar — coisa que ela adorava fazer. Trav gostava de batucar com clarinha e de ouvir o que ela lia (MACHADO, 2018, p. 30).

A ideia da menina que as palavras “embatucar” e “batucar” são parentes é um raciocínio interessante que remete ao processo de nomear o travesseiro, pois “batucar” é uma palavra na qual as letras estão contidas na palavra “embatucar”. São letras em comum presentes nas duas palavras, mesmo processo no qual derivou o nome Trav. Na ilustração que ocupa apenas a página 31, aparece os dois sentados, usando uma coroa, a menina está com um livro aberto. Ao redor deles estão muitos livros empilhados, alguns parecem formar um castelo e tem uma bandeira no topo. No canto inferior direito, tem alguns blocos de montar com letras em cima de uma caixa que o cachorro está entrando. No topo da caixa, os blocos formam a palavra “Trav”.

Na última parte do livro, Clara acorda assustada pois não vê o macaco junto dela. Então, ela descobre que a moça que trabalha na casa tinha acabado de o tirar da máquina de lavar, a menina fica aliviada e abre “o maior sorriso do mundo” (p. 34). Ao fundo da ilustração tem desenhado um varal com várias roupas penduradas, inclusive o macaco que está de cabeça para baixo. Um pouco mais a frente, tem uma árvore com um balanço redondo, parece ser aqueles feitos com pneu, onde Clara se pendura na mesma posição que Trav, ao lado dela está o cachorro. A frente tem uma bicicleta vermelha caída no chão. Essa ilustração tem o fundo verde que sugere calma, esperança, amizade e é associado afetivamente com tranquilidade e segurança. Representação essa que parece legítima, pois a cena retrata o alívio da personagem ao encontrar o amigo no varal.

De acordo com o texto verbal, as personagens seguem felizes: “De novo as travessuras. com um Trav mais limpo e — é possível? — ainda mais travesso. Ah! Clarinha está usando o sinal de gritar cada vez mais. viva!” (MACHADO, 2018, p. 36). Então, na última página do livro, nos conta a felicidade de Clara e suas travessuras com Trav. A ilustração de fundo laranja, contem a menina de costas para quem lê com o travesseiro nas costas, o cachorro está ao lado, está chovendo e eles estão pisando nas poças de água. Concluindo com um final feliz.

Ao longo da obra, texto e a imagem estabelecem uma relação de colaboração, ou seja, “um dos códigos enche lacunas na informação do outro e ambas as mensagens se fundem em uma única mensagem” (COLOMER, 2017, p. 281). A ilustração revela um pouco mais que o texto, apresentando as ações das personagens de maneira mais detalhada, assim é a partir da relação entre os dois que o sentido comparece. Aliás, essa relação é bastante evidenciada ao longo da história, menina e macaco, juntos, lidam com situações cotidianas: brincam, convivem com outras pessoas, experienciam o ambiente escolar, que inclui a sala de aula e o processo de aprendizado da leitura e, também, embarcam no mundo da imaginação.

Nota-se que a personagem Clara é uma criança pequena, que ainda não está alfabetizada, pois seu contato com as letras, palavras e sinais de pontuação da língua são expostos na história como um momento peculiar e significativo da sua vida. No texto se lê: “PASSADO UM TEMPO CHEIO DE TRAVESSURAS, CLARINHA COMEÇOU A APRENDER A LER” (MACHADO, 2018, p.30). Esse processo – de vivenciar o aprendizado das letras e da língua escrita – pode vir a suscitar no leitor traços de situações também vivenciadas na sua vida, tanto quanto a experiência de apego/afeição em relação a algum brinquedo, objeto ou animal de estimação, revisitadas por quem lê o livro.

A história conta como o travesseiro, objeto inanimado, ganha status de companheiro, pois a personagem constrói um vínculo de amizade com ele incorporando sua presença em diversas situações da vida, desde o episódio em que está alimentando o macaco (p. 8-9); ação que pode ser considerada cotidiana, pois reúne aspectos físicos e motores, mas também aspectos afetivos de cuidado, até a parte da narrativa em que as duas personagens vão

dormir (p. 16-17), “o macaco abraçava Clarinha com braços, pernas e rabo. E virava um belo travesseiro. Tão juntinhos ficavam que até sonhavam juntos” (MACHADO, 2018, p. 16).

A arte se põe como instrumento capaz de representar os dramas e situações típicas da vida real, de tal modo que incorpora e conserva o cotidiano em seu conteúdo e o expressa de forma sensível, passível de impactar o espectador, e aqui reside a finalidade estética, na contradição existente entre forma e conteúdo (VIGOTSKI, 1999).

Essas cenas da história podem transcender o momento da narrativa e conduzir o pensamento e o sentimento de quem lê a fatos de sua própria vida. Como não pensar naquele objeto de estimação que permaneceu por algum tempo acompanhando, dia e noite, a realidade e a fantasia de alguém?

A relação sujeito-objeto, entre a personagem principal e o travesseiro-macaco, é o eixo central nessa história. A menina Clara vivencia um processo em que ela sente e percebe o travesseiro como objeto externo, mas esse só será apreendido em sua totalidade por meio da sua subjetividade.

A história vai alinhavando experiências regidas por aspectos internos e externos, cognitivos, afetivos e sociais, ou relacionais, e tende a produzir emoções, em quem a ouve ou lê, que se coadunam com essa experiência de ter tido algum objeto-brinquedo culminando com a reprodução de ideias, afetos e sensações de envolvimento e felicidade ou para atualizar imagens, sensações e experiências emocionais de tristeza e dor.

Fato é que a relação da menina Clara com o seu travesseiro o coloca, por meio da história, num lugar privilegiado na sua vida, o que o faz ocupar a condição de objeto dotado de identidade própria, haja vista a necessidade de conquistar um nome. É a relação com a tia que sugere essa necessidade, pois Clara não havia, até aquele momento da história, percebido como isso se fazia necessário. O objeto já fazia parte do seu dia a dia, sem precisar dar um nome a ele.

Como já discutido em capítulo anterior, Vigotski (2009) acredita que a palavra tem por função representar o objeto, a qual pode ser usada para ‘ocupar’ mentalmente o lugar físico do mesmo. Isso transforma a palavra em um conceito que carrega a ideia nuclear que a identifica e a caracteriza. Então,

se alguém se refere a “Trav”, a menina logo lembrará do seu travesseiro-macaco.

Assim, depois que a criança entende a palavra como objeto, é que essa palavra irá ocupar uma posição, junto do seu significado, como imagem mental, na estrutura simbólica do indivíduo. Assim, por conta das experiências únicas que teve com o objeto, ele também irá carregar um sentido pessoal no psiquismo da criança. No caso do livro, o nome ‘Trav’ instiga um fluxo de pensamentos na menina, ela irá se lembrar do objeto, suas características físicas, vivências que tiveram juntos e os afetos que a relação entre os dois proporcionou.

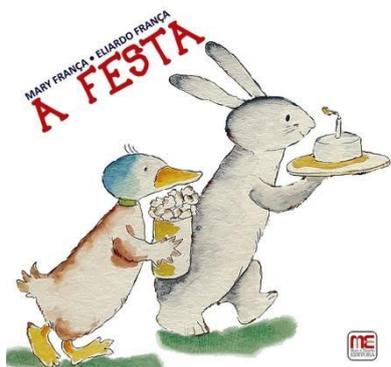
A existência do objeto no pensamento depende das relações mantidas entre sujeito e objeto, o que sintetiza os modos de apropriação-objetivação por meio das funções psicológicas cognitivas e afetivas. O próprio pensamento se caracteriza como subjetivo, apresentando apenas uma parte da totalidade do objeto (GOMES, 2008).

Sendo assim, o sujeito realiza um processo de apropriação e objetivação do objeto, desenvolvido por seu pensamento por meio da sua atividade no mundo, esse processo estabelece as funções cognitivas e afetivas. De acordo com Gomes (2008),

as funções cognitivas constroem a imagem subjetiva do objeto em sua concretude e as funções afetivas, igualmente, cumprem a representação da imagem do objeto, porém constroem a imagem da *relação do sujeito com aquele objeto*. Portanto, o pensamento e os sentimentos são processos psicológicos desenvolvidos pelo homem na sua relação com o mundo (GOMES, 2008, p. 115).

É importante destacar que os sentimentos são emoções complexas que surgem por meio da convivência do indivíduo com seu ambiente social, por serem considerados funções psicológicas superiores, são dependentes do desenvolvimento cultural do sujeito. Então, só se concretizam por meio da atividade social e cultural do indivíduo na realidade.

Tema 3 – livro 1: A festa



Referencia: FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **A festa.** Londrina: Mef Editora, 2017. 16 p.

Síntese

Com texto de Mary e ilustrações de Eliardo França, a narrativa “A Festa” discorre sobre a ideia da coruja em fazer uma festa de aniversário. O texto, em repetição, elenca vários animais que inicialmente aceitam preparar uma festa e, a seguir, vão a festa levando cada um algo preparado: suco, docinhos, pipoca e bolo. Quando a coruja, aquela que dá a ideia da festa, chega anunciando que o aniversariante não poderá participar, os bichos todos se organizam e vão a casa do gato, o aniversariante. Afinal, se ele não pode vir à festa, a festa vai até ele.

Análise da obra

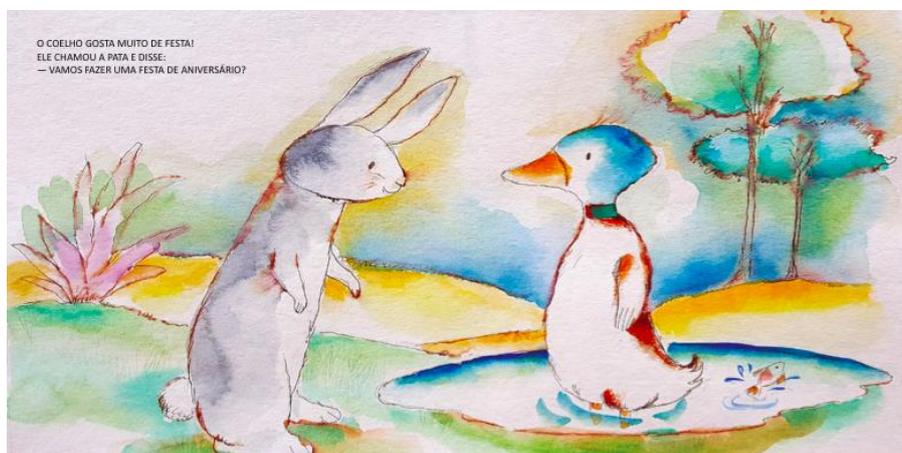
O livro é quadrado de tamanho médio, no canto superior esquerdo da capa está escrito o título “A festa” numa fonte artística com serifa e, abaixo, estão os nomes da autora e ilustrador em uma fonte em maiúsculo e sem serifas. Uma ilustração ocupa grande parte da capa, são dois personagens, um coelho e um pato, o primeiro carrega um bolo com uma vela, que a partir do desenho e do título supomos ser um bolo de aniversário, já a segunda personagem está segurando um saco de pipoca. Todos esses elementos estão num fundo branco, segundo Nikolajeva e Scott (2011, p. 313), “a escolha da ilustração da capa reflete a ideia dos autores (ou em certos casos, talvez dos editores) sobre o episódio mais dramático ou atraente da história”. Assim, o

leitor já pode, desde o começo, indagar alguns aspectos da narrativa, por exemplo: de quem é a festa? Onde estão indo o coelho e o pato?

As guardas são simples, não trazem nenhum outro elemento da narrativa, a folha de rosto repete a ilustração da capa, somente adicionando informações sobre a edição do livro. A narrativa inicia com a Coruja que diz “- Amigo Coelho, amanhã é dia de aniversário” (FRANÇA, 2017), descobrimos pelo narrador que o Coelho gosta muito de festa, então ele pergunta à Pata se iriam fazer uma festa de aniversário. A partir disso, acontece uma série de ações em que cada personagem irá chamar um amigo para a festa: a Pata pergunta para a Galinha, “- Amiga Galinha, vamos fazer uma festa de aniversário?” (FRANÇA, 2017); então essa chama o tatu que diz adorar uma festa. Esse encadeamento de convites se estende por três páginas.

É importante ressaltar que as páginas do livro são duplas, diagramadas numa composição associativa, isso significa, de acordo com Linden (2011), que são organizadas reunindo pelo menos um enunciado verbal e outro visual no espaço da página. “É comum a imagem ocupar o espaço principal da página e o texto se situar acima ou abaixo dela” (LINDEN, 2011, p. 68). No caso dessa obra, a ilustração preenche quase que a totalidade de ambas as páginas e o texto está localizado na parte superior da página esquerda (figura 21). Com exceção da penúltima página dupla do livro, em que o texto se situa acima da ilustração nas duas páginas.

Figura 21 – diagramação do livro



Fonte: FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. A festa. Londrina: Mef Editora, 2017. 16 p.

A ilustração é outro aspecto interessante dessa obra, pois ela retém a atenção do leitor. Isso se justifica por utilizar da aquarela e lápis sobre papel como técnica, os desenhos usam cores intensas, principalmente azul, cinza, laranja, verde e marrom. Outro aspecto associado a linguagem visual do livro é o fundo da página, ele é branco na maior parte das ilustrações, mas, as vezes, as cores da paisagem se misturam com o fundo. Ainda assim, no fundo branco aparece uma textura da folha utilizada para a ilustração, como a técnica de aquarela exige um papel com maior gramatura e muitos desses tem texturas, é o caso do papel escolhido pelo ilustrador na obra, pois fica evidente a textura no fundo da página.

Ao discorrer sobre formas de análise da narrativa literária, Colomer (2017, p. 255) defende que ela “é definida por uma série de acontecimentos enlaçados de forma lógica em uma estrutura, sujeitos a uma cronologia, inscritos em um espaço e causados ou sofridos pelos personagens”. No livro “A festa”, existe uma ordem cronológica e lógica objetiva, são os acontecimentos acerca da festa de aniversário em que acontece um episódio adverso, levando as personagens a mudarem os planos.

Após convidar os amigos nas primeiras páginas da história, a narrativa segue com as personagens se organizando para a festa: “No dia da festa, a pata levou pipocas. O coelho fez o bolo. A galinha veio com docinhos em formato de ovos. o tatu fez um suco. E a coruja, o que será que ela vai trazer?” (FRANÇA, 2017). A ilustração contém essas quatro personagens, cada uma segurando o que levariam para a festa, todos numa fila reta a caminhar, pois estão de perfil, virados para a direita, o que indica, a partir do texto, que estão indo até a festa de aniversário. No fundo há um rio, árvores em laranja nos cantos direito e esquerdo, no meio da página tem uma grande árvore com as folhas em rosa. No canto direito superior, a Coruja aparece voando com as costas viradas para o leitor (o texto fala da coruja). Há um degradê do branco para azul escuro que sobressai no fundo da página, representando o céu, essas cores são associadas a estabilidade e confiança. O branco simboliza vida, o azul é muito usado para se referir à amizade e acolhimento, o laranja e rosa das árvores são associados, respectivamente, a alegria e amabilidade

(FARINA, 2006), ressaltando o momento de amizade vivido pelas personagens (figura 22).

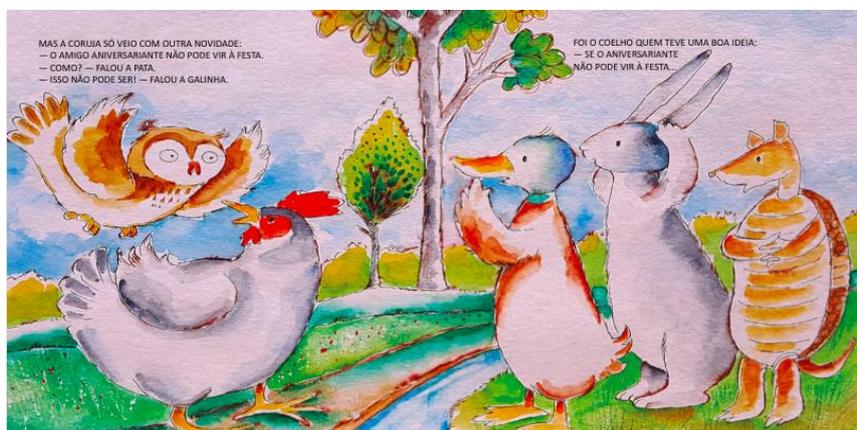
Figura 22 – as personagens se organizam para a festa



Fonte: FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. A festa. Londrina: Mef Editora, 2017. 16 p.

A narrativa continua com a Coruja compartilhando uma notícia inesperada: o aniversariante não pode ir à festa. Então, o Coelho tem uma ideia: “- Se o aniversariante não pode vir à festa...”. Vale notar que, até esse momento, penúltima página do livro, o leitor desconhece qual animal está fazendo aniversário, ele é tratado pelas personagens somente como “o aniversariante” (figura 23).

Figura 23 – A coruja chega com novidades



Fonte: FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. A festa. Londrina: Mef Editora, 2017. 16 p.

A próxima página mostra a resolução proposta pelo Coelho, o final da história, momento em que os animais levam a festa até o aniversariante, mudam o local para a casa dele e, conseqüentemente, o leitor descobre, tanto pelo texto verbal como pelo visual, que o aniversariante é o Gato, entretanto a ilustração vai além mostrando o porquê de o gato não poder ir à festa: ele está com uma das pernas enfaixadas.

O desenho mostra o Tatu, a Pata, o Coelho, a Galinha e o Gato em volta da mesa, em cima dela estão o bolo e os doces em forma de ovo, o Gato está comendo um pedaço do bolo sentado numa cadeira e tem seu pé enfaixado apoiado num banco. A Coruja está sentada atrás do Gato, tem um passarinho cantando na janela, dois besouros no canto inferior direito e um porco entrando pela porta segurando balões coloridos. Os animais parecem estar numa casa, que supomos ser do aniversariante, que tem o chão e as paredes nas cores marrom e amarelo (figura 24). O amarelo se destaca no fundo da página, a escolha dessa cor pode ser justificada devido a associação com alguns sentimentos que se relacionam com o momento de festa ilustrado pela imagem, pois o amarelo é vinculado à alegria, espontaneidade e conforto (FARINA, 2006).

Figura 24 – a festa



Fonte: FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. A festa. Londrina: Mef Editora, 2017. 16 p.

Nesse livro, o texto verbal é quase todo composto por diálogos com frases curtas e simples, com indicações objetivas sobre quem fala, conseguindo manter boa relação com o progresso da história, sem a deixar tediosa. Segundo Colomer (2017), incluir muito diálogo facilita a leitura e pode servir aos leitores menores porque economiza texto. Além disso, o narrador essencialmente descreve os acontecimentos da história e facilita o diálogo das personagens, imprimindo um caráter mais literal.

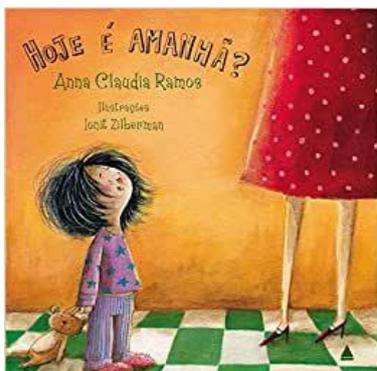
Por outro lado, de acordo com Nikolajeva e Scott (2011) o texto visual transmite primordialmente o ponto de vista, ou seja, mostra a posição de quem vê a história. As imagens também “têm possibilidades ilimitadas de transmitir de modo literal uma perspectiva ‘onipresente’, dando uma visão panorâmica do cenário, e também de retratar vários eventos [...]” (NIKOLAVEJA e SCOTT, 2011, p. 157), que é o que acontece nessa obra.

Assim, a relação entre texto e imagem nesse livro pode ser classificada como redundante, o que significa que “ambos remetem para a mesma narrativa, estão centrados em personagens, ações e acontecimentos rigorosamente idênticos” (LINDEN, 2011, p. 120). As ilustrações retratam o cenário e personagens, sintetizando o conteúdo.

Um aspecto que se destaca na narrativa é a relação de amizade estabelecida entre as personagens. No início da história a Coruja já se refere ao Coelho como “Amigo Coelho”, a Pata ao convidar a galinha também diz “Amiga Galinha”, quando a Coruja chega com a notícia que o aniversariante não pode ir à festa, ela também se refere a ele como “O amigo aniversariante”. Os animais se comportam a partir de um vínculo de amizade, pois estão todos interessados em garantir a comemoração do aniversário de um deles, por meio de uma festa. Isso fica destacado, no texto escrito, com a utilização da expressão “amigo, amiga”.

De maneira geral, esse texto contém atitudes tipicamente humanas como a construção de relações sociais, afetivas e de amizade, mesmo sendo representadas por personagens animais antropomórficos

Tema 3 – livro 2: Hoje é amanhã?



Referência: RAMOS, Anna Claudia. **Hoje é amanhã?** 4. ed. Rio de Janeiro: Duetto, 2018. 24 p. Ilustrações IonitZilberman.

Síntese

Escrito por Anna Claudia Ramos, com ilustrações de Ionit Zilberman. O livro conta a história da menina Carol e suas indagações acerca do tempo, ou melhor, sobre a diferença entre ontem, hoje e amanhã. Através de conversas e perguntas para a mãe e o pai, e também de suas experiências do dia a dia, Carol vai encontrando, da sua maneira, uma resposta para sua pergunta “hoje é amanhã?”.

Análise da obra

A capa do livro traz do lado esquerdo a imagem de uma menina, com cabelos pretos bagunçados, vestindo um pijama rosa e azul, com uma pantufa rosa, ela arrasta um ursinho de pelúcia. Na parte inferior da capa, aparece um chão com azulejos verdes e brancos, o fundo parece ser a parede da casa, na cor laranja, e ao lado direito aparece uma mulher, da cintura para baixo, que veste um vestido vermelho com bolinhas rosas e um salto vermelho. No canto superior direito, está o título “hoje é amanhã?” escrito com uma fonte diferente que é apenas o contorno das letras. Abaixo dele, estão informações sobre a autora e ilustradora. O livro é quadrado e de tamanho médio, o que facilita o manuseio para a criança que irá ler. As guardas são simples numa cor que mistura marrom e vermelho.

A narrativa inicia contando que era a hora de Carol deitar-se, a mãe coloca a filha na cama, conta uma história e lhe dá um beijo, nesse momento a

menina pergunta “- Mãe, ontem eu vou brincar na casa da Marina?” (RAMOS, 2018, p. 5), a mãe explica que não é ontem e sim amanhã. Então, o narrador explica que Carol é pequena e vive trocando ontem, hoje e amanhã. O texto escrito encontra-se do lado direito da página dupla, ocupa o centro da página e acima dele existe o desenho de uma folha verde que parece estar caindo. Do lado esquerdo da página, a ilustração mostra duas meninas, uma de cabelos pretos e com roupas roxas e a outra de cabelo ruivo, óculos e roupas azuis. Elas estão de mãos dadas e sorriem, no fundo há uma cor azul, segundo Farina (2006) essa cor é geralmente associada à amizade. Por esse fator, e também pelo fato de a menina da capa, de cabelos pretos, estar ilustrada na página, supomos que a outra menina é Marina, a amiga da personagem Carol que irá brincar na casa (figura 25).

Figura 25 – início da história: Carol e a amiga



Fonte: RAMOS, Anna Claudia. Hoje é amanhã? 4. ed. Rio de Janeiro: Duetto, 2018. 24 p. Ilustrações Ionit Zilberman.

A história segue com Carol acordando e perguntando: “- Mãe, hoje é amanhã?”, a mãe não entende o questionamento e a menina explica “- Ué mãe, você disse que eu ia na casa da Marina amanhã depois de dormir. Eu já dormi e tô querendo saber se hoje é amanhã”. A mãe, então, entende e diz que “hoje virou o amanhã de ontem”, mas Carol não entende nada, ainda mais por sua mãe ter acrescentado o “ontem”, ela tinha entendido que “o amanhã vira

hoje depois que dorme e acorda” só que naquele momento não queria pensar naquilo, queria era brincar com a amiga. As ilustrações dessa parte do livro mostram as duas meninas brincando, numa página aparecem pulando e ficando de ponta cabeça, na outra estão deitadas de braços abertos e com uma feição de serenidade, sorrisos no rosto e olhos fechados.

Depois o narrador conta que Carol foi passar o final de semana na casa do pai, eles foram na praia no sábado e no domingo, ele queria andar de bicicleta. A ilustração mostra o pai de óculos de sol, em pé, olhando para a direita e a menina, agachada brincando com uma estrela na areia. Ao fundo aparece o mar azul e três pedras grandes no horizonte. É interessante que o texto ocupa a parte superior enquanto a ilustração ocupa o restante, mas estão somente na página esquerda, a página direita repete a mesma ilustração, porém no canto superior direito aparece novamente a folha verde caindo e no canto esquerdo inferior está o texto: “só que Carol queria ir à praia de novo”. Acreditamos que essa reprodução da ilustração não é por acaso, é intencional, pois a menina queria repetir a mesma atividade que teria feito no dia anterior.

Na continuidade da história, o pai diz “- Mas Carol, ontem a gente foi à praia. Hoje a gente pode andar de bicicleta”, a menina pergunta o que é ontem, ele responde que é um dia que já passou. A ilustração dessa parte contém duas partes distintas, a primeira ocupa a parte superior da página esquerda e se alonga até uma pequena parte da direita, o desenho mostra os dois andando de bicicleta, a menina com os cabelos ao vento e um sorriso no rosto, enquanto aparece somente a parte inferior do corpo do pai, que veste um tênis vermelho, short verde e uma camiseta listrada. Outro quadro com desenhos está na parte inferior da página direita, o qual reproduz a ilustração de pai e filha na praia (figura 26). Acreditamos que essa disposição, que coloca o quadro menor com o desenho de ambos na praia na parte inferior da página e acima dele o texto “- Ontem é um dia que já passou, Carol”, tem o propósito de se referir a uma recordação do dia anterior, relacionando a frase com a imagem.

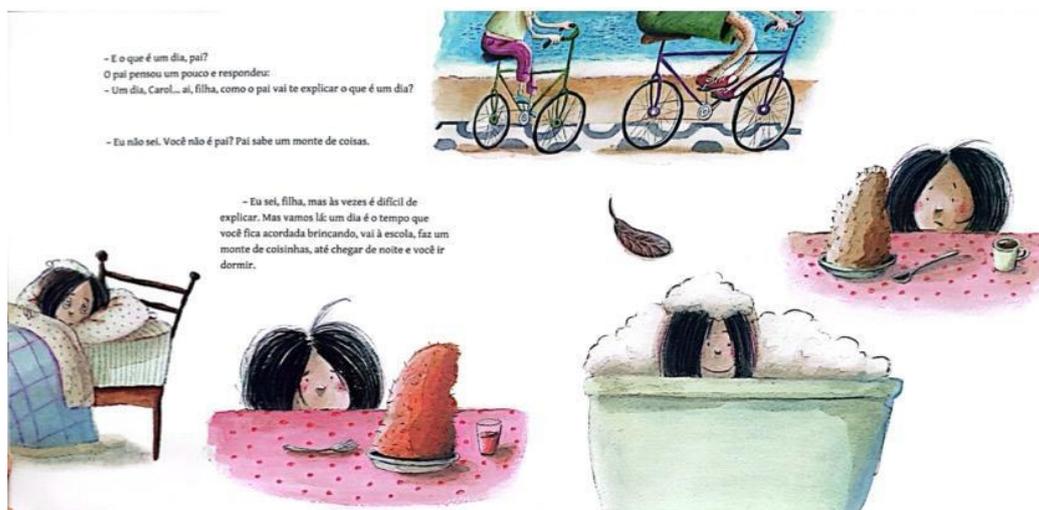
Figura 26 – Carol e o pai



Fonte: RAMOS, Anna Claudia. Hoje é amanhã? 4. ed. Rio de Janeiro: Duetto, 2018. 24 p. Ilustrações Ionit Zilberman.

A seguir, a menina pergunta o que é um dia, o pai tem dificuldades para responder, mas explica: “um dia é o tempo que você fica acordada brincando, vai à escola, faz um monte de coisinhas, até chegar de noite e você ir dormir”. Nesta página, há diversos desenhos que compõem a ilustração, do que se entende ser um modo de mostrar a rotina diária da menina. No centro superior da página aparece a parte inferior dos dois andando de bicicleta, na parte inferior da esquerda para a direita as figuras mostram a menina deitada na cama acordando, ela na frente de um prato de comida e um copo de bebida, ela numa banheira cheia de espumas e, por último, novamente ela sentada na mesa encarando um prato de comida e uma xícara com bebida. Na página direita, um pouco acima do desenho de Carol tomando banho, aparece mais uma vez uma folha caindo (figura 27).

Figura 27 – atividades exercidas durante o dia



Fonte: RAMOS, Anna Claudia. Hoje é amanhã? 4. ed. Rio de Janeiro: Duetto, 2018. 24 p. Ilustrações Ionit Zilberman.

A menina segue questionando sobre as atividades exercidas durante o dia, pergunta se ainda é dia mesmo que não vá a escola, o pai explica que o dia tem uma parte clara e uma escura. Carol pensa e conclui: “- Ontem é um dia que dormiu, pai? – É filha, isso mesmo. Um novo dia quando acorda fica sendo hoje e o dia que dormiu fica sendo ontem”. A ilustração mostra essas duas partes do dia, na página à esquerda está a menina dormindo em sua cama, abraçada no ursinho de pelúcia, no canto inferior direito a ilustração dela andando de bicicleta e acima do texto na página direita, bem no centro, tem o desenho da folha caindo, de novo.

Na página seguinte, a esquerda está um desenho de Carol acordando, se espreguiçando e, ao lado dela na cama, o ursinho. O texto escrito está à direita, perto dele uma folha caindo e a narrativa continua com a menina ainda indagando sobre o tempo “- E o amanhã é um hoje que vai acordar?”, o pai diz que sim. Então ela entende melhor sobre o amanhã, pois associa a esse tempo uma atividade, amanhã irá voltar para a casa da mãe.

Para concluir, tanto a história como o raciocínio de Carol sobre ontem, amanhã e hoje, ela pede ao pai para ligar para a mãe e contar a novidade: “- Ih mãe, sabe o que eu descobri? Que amanhã eu vou pra sua casa e que hoje é um dia inteirinho, e que ontem é um hoje que foi dormir, e que amanhã é um hoje que vai acordar e que...” O desenho ao lado mostra mãe e filha se

abraçando, a mãe tem cabelos parecidos com os da menina, veste um vestido vermelho enquanto Carol está com uma blusa rosa com flores vermelhas, o rosto das duas transmite serenidade e carinho, pois estão com os olhos fechados, tem as bochechas rosadas e sorriem levemente com os lábios.

A narrativa termina assim, sem que o leitor saiba o final da frase de Carol, porém o problema colocado no início do texto, ou seja as dúvidas da menina sobre os conceitos - ontem, hoje e amanhã - é resolvida. Do seu próprio jeito, ela consegue entender a diferença entre cada um, além disso, ela compreende também o que é um dia. Para Colomer (2017), o final da história tem que dar sentido ao que foi lido e esse livro assim o faz, mesmo sem finalizar a última frase da narrativa.

O texto verbal segue uma ordem cronológica e acompanha a linha de raciocínio da personagem de maneira objetiva. Há vários diálogos que intercalam as vozes da menina, da mãe e do pai. A escolha das palavras e a maneira como as frases são escritas dá ritmo à história, existe também uma coerência no processo de aprendizado da menina, ela começa a entender o que significa o amanhã com a ajuda da mãe, já o pai a auxilia a entender o que é o ontem, dia e hoje.

Por outro lado, o texto visual traz informações complementares ao escrito, “um dos códigos enche lacunas na informação do outro e ambas as mensagens se fundem em uma única mensagem” (COLOMER, 2017, p. 281). Esse aspecto é demonstrado no livro em vários momentos, por exemplo na primeira página, enquanto a narrativa fala que a mãe está colocando a filha na cama e Carol confunde o amanhã com o ontem ao perguntar quando vai brincar na casa da amiga, a ilustração mostra as duas meninas juntas. Para Linden (2011), esse tipo de relação entre texto e imagem é de colaboração, pois trabalham em conjunto com uma finalidade em comum, a de construir um discurso único, é preciso avaliar de que modo se combinam as forças e fraquezas de cada código já que o sentido da narrativa em geral surge da relação entre o texto e imagem.

Um aspecto interessante que o livro destaca é o fato de que em todas as páginas aparece uma folha de árvore esverdeada pairando sobre a cena em questão, como se estivesse caindo. Esse recurso visual, a repetição da mesma

imagem – de uma folha solta em cada página – parece sinalizar o decorrer do tempo da narrativa, ou seja, a percepção do tempo é o essencial nessa história, visto que, ao longo dela, a personagem principal é instigada a entender a relação entre a simplicidade de vivenciar o tempo e a complexidade de significá-lo por meio de palavras.

A centralidade da história diz respeito aos modos como lidamos com a passagem do tempo; o *movimento* das horas e dos dias e sua organização, que na história é revelado por meio da “hora de dormir”, “hora de brincar com a amiga”, “de ir à escola”, “dia de passear com o pai”, é o ponto central da obra literária e indica que experienciar o tempo não é suficiente, faz-se necessário, também, manejar a significação social de algumas palavras que designam o ontem, o hoje e o amanhã, expressões formuladas para indicar o passado, o presente e o futuro. Segundo Mukhina (1995, p. 261), “é particularmente difícil para a criança orientar-se nos conceitos de ‘ontem’, ‘hoje’ e ‘amanhã’ etc. Ela não compreende a relatividade desses conceitos”.

A autora defende que a criança não se orienta tão bem no tempo, ela vive no tempo e seu organismo responde à passagem do tempo, por exemplo, chega uma hora do dia que tem desejo de comer e que sente sono. Como o tempo não tem uma forma visual e não pode ser tateado, a criança aprende a conhecer o tempo assimilando as medidas estabelecidas pela humanidade, essas têm um caráter relativo e convencional, sendo difíceis de assimilar. “A criança assimila a ideia da passagem do tempo com base, em primeiro lugar, em suas próprias ações: de manhã se lava e toma café; durante o dia, brinca, estuda e come; à noite é hora de dormir” (MUKHINA, 1995, p. 261).

É na segunda metade da idade pré-escolar que a criança aprende a diferença entre as denominações de tempo e passa a usá-las, assim o faz tendo como referência o dia de hoje.

A lógica da personagem da história para compreender o percurso do tempo é muito parecida com a afirmação de Mukhina (1995), no início da narrativa Carol troca ontem por amanhã, a mãe explica que é amanhã, o dia que irá brincar com a amiga, e que chegará depois dela dormir acordar e almoçar. Dessa forma, a mãe demarca as atividades da menina daquele momento até chegar o horário de ir à casa da amiga. Quando ela pergunta ao

pai o que é ontem, ele introduz a ideia de dia, numa tentativa de explicar o que é, quando diz “ontem é um dia que passou”. O pai também apresenta ações que a menina exerce durante o dia e suas características, exemplificando que o dia tem uma parte clara e outra parte escura.

Carol volta a pensar no amanhã, com referência no hoje, quando pergunta se amanhã é um dia que vai acordar, o pai diz que sim. Então, a menina parece compreender ontem, hoje e amanhã, fazendo menção ao dia de hoje, e conclui contando a sua mãe “[...] hoje é um dia inteirinho, e que ontem é um hoje que foi dormir e amanhã é um hoje que vai acordar [...]”.

Quando se trata de um período de tempo, a criança delimita sua duração com base no que é capaz de realizar nesse tempo (MUKHINA, 1995, p. 260). Isso acontece na história quando o pai explica que um dia inteiro compreende algumas atividades de Carol, como ir à escola, brincar e, à noite, dormir.

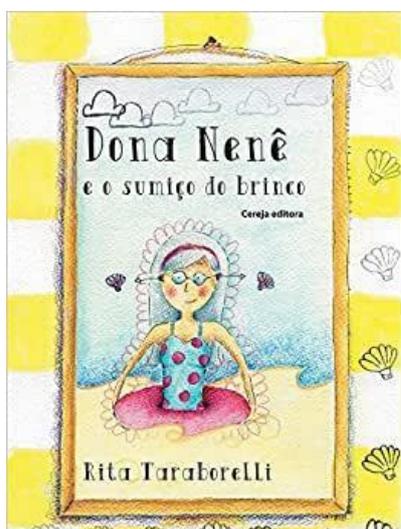
Entre a criança da história e o objeto do conhecimento – o tempo significado por meio de palavras – estão os adultos, pai e mãe, e os conhecimentos utilizados por ambos para comentar a designação correta sobre o passado, o presente e o futuro. As ações do pai e da mãe são mediadoras na relação, imediata, da criança com a realidade, portanto, a interposição da linguagem é decisiva para a apreensão desse conteúdo social. Esse processo, que extrapola a vivência imediata e conduz à inserção da criança na cultura, fica registrado no livro e traduz a função da obra de arte, que é a de explicitar as demandas da vida real, simbolizadas por meio de mecanismos sensíveis e indiretos.

Vale destacar que a sutil aparição, que nutre a relação entre imagem e texto – de uma folhinha esverdeada que percorre todas as páginas do livro - pode suscitar em quem lê a ideia da passagem do tempo, não de modo direto, mas por meio de outra forma de linguagem, uma ilustração, que percorre, perpassa, atravessa cada página se unindo ao conteúdo do diálogo e ao conjunto de formas, e vai inquirindo o leitor e a leitora sobre o porquê daquele detalhe. A imagem da folhinha, que se desprende e atravessou a história pode ser refletida como um processo, um movimento, a história da menina Carol, que se empenha por entender o tempo, traduzido socialmente, por meio

dos significados verbais das palavras *ontem*, *hoje* e *amanhã*, para empregá-las, futuramente, de maneira consciente e intencional.

A Teoria Histórico-Cultural defende que a criança se apropria das produções e conhecimentos do gênero humano pela sua inserção na realidade social, isso é o que lhe permite assimilar a cultura humana, os conhecimentos e constituir aptidões e qualidades psíquicas especificamente humanas, pouco a pouco, por meio das experiências sociais que o ambiente oferece (MUKHINA, 1995).

Tema 3 – livro 3: Dona Nenê e o sumiço do brinco



Referência: TARABORELLI, Rita. **Dona Nenê e o sumiço do brinco.** São Paulo: Cereja Editora, 2015. 48 p.

Síntese

Escrito e ilustrado por Rita Taraborelli. O livro conta a história de Dona Nenê, uma senhora que vive no campo, acompanhada de uma vaca e algumas galinhas. Um dia ela percebe que perdeu um brinco, em forma de concha que ganhou de um marinheiro. Então ela passa a resolver esse mistério, onde está o brinco? Junto com a personagem principal, o leitor é convidado a conhecer mais o ambiente em que Dona Nenê vive enquanto ela procura o objeto.

Análise da obra

Antes de analisar essa obra, é importante destacar que ela é dividida em duas partes: a primeira é a história propriamente dita e a segunda parte está descrita como “Dona Nenê e o ovo fresco”, na qual ela ensina para a vizinha um experimento para descobrir se o ovo está bom. Focalizaremos nossa avaliação na história principal sobre o sumiço do brinco.

O livro tem um formato retangular vertical, a capa mostra um quadro pendurado, nele tem o desenho de uma mulher com uma boia rosa na cintura, ela parece estar na praia, pois existem algumas ondas e um fundo azul, no topo do quadro tem uns desenhos de nuvens. A mulher usa óculos, uma tiara rosa e um maiô azul de bolinhas rosas, na orelha tem um brinco de concha, a ilustradora dá destaque ao brinco, já que existe uma seta e outro desenho dele em “close-up”. Ao fundo do quadro há retângulos brancos e amarelos, alguns com o desenho da concha.

Quando abrimos o livro, nos deparamos com a guarda que apresenta muitos elementos visuais. À esquerda, há uma apresentação de Dona Nenê, têm dois desenhos da personagem lado a lado, em um ela está de perfil, escrito abaixo dela “90°”, no outro está a “150°”, o desenho também indica que ela tem 1,60 metros de altura. Abaixo disso, estão os desenhos de seus carimbos: uma colher, uma xícara, um ovo frito, um ovo inteiro, moedor de pimenta, garfo, faca, um fuet, uma leiteira, um coração, uma gota e, novamente uma concha. Talvez esses dois desenhos da personagem em diferentes posições possam estar relacionados ao dilema vivido pela mesma, na procura por um objeto perdido, ficamos a nos ocupar, nos perguntar, reposicionar para visitar lugares possíveis de onde estará o objeto, quais lugares anteriormente foram visitados por ele.

À direita, além de informações como o título, autor e editora, o texto visual é rico em detalhes. Mostra a vista de cima de um quarto, no topo da página tem uma penteadeira com alguns objetos, como um espelho, um anel, um colar, um pente, escova de cabelo e maquiagens. O piso é um quadriculado que intercala azul e branco. Ao lado da penteadeira tem uma pantufa rosa e na parte inferior da página, o desenho mostra um tapete rosa, alguém que pisa nele, com chinelo, uma meia listrada de tons de verde e saia amarela.

É possível supor que essa pessoa seja Dona Nenê, pois a figura dela na página ao lado mostra exatamente essa mesma roupa. Imaginamos que a intenção da autora, que também é a ilustradora da obra, ao trazer essas informações por meio da imagem, seja a de apresentar a personagem ao leitor, mostrando a própria personagem, suas características físicas, parte de sua casa e objetos do seu cotidiano, tanto aqueles que estão na cômoda, como também os carimbos, representam figuras contempladas na história e que serão usadas na ilustração ao longo da narrativa.

Esses registros visuais da obra denotam um conjunto de elementos que fazem referência à vivência do sujeito com os objetos/utensílios do seu ambiente (como os itens ilustrados na guarda); quando a pessoa produz sua experiência com esses objetos/instrumentos, são os aspectos sociais e culturais, tipicamente humanos, neles incorporados, que a Teoria Histórico-Cultural destaca como essenciais para seu desenvolvimento. A folha de rosto apresenta a mesma ilustração da capa.

A narrativa inicia contando as diferenças entre Dona Nenê e outras senhoras, a autora destaca para o leitor, com o ritmo e as rimas da história: “Dona Nenê era uma senhora diferente. (Morava em um lugar em que o mar tinha cor de leite). É difícil acreditar, mas ela não tinha televisão, computador ou telefone celular” (TARABORELLI, 2015), que sempre se divertia no quintal de sua casa, acompanhada por uma vaca e várias galinhas, e que ela tirava leite da vaca todo dia, que guardava a leiteira no armário, pois também não tinha geladeira.

Como dito em outras análises, a “textura” do som das palavras que lemos é essencial para o valor literário da obra (COLOMER, 2017), nessa história as rimas formam um ritmo que direciona a leitura, também tem a função de chamar a atenção da pessoa que lê para o som das palavras. De acordo com Vigotski (2009), uma das funções da palavra é a de representar mentalmente o objeto, assim, ao ouvir ou ler essa história, a pessoa vai produzindo um entendimento que possibilita reconstruir a história em pensamento, de modo ideal.

Outro aspecto que predomina na experiência com essa obra é a ilustração complexa, sempre cheia de detalhes e com muitas cores. A técnica

usada nas ilustrações são aquarela, lápis de cor e carimbos. A título de exemplo, na página onde a autora relata que a personagem se divertia no quintal, rodeada de animais, a ilustração é feita em página dupla contendo na parte inferior, um gramado verde, mostra (da esquerda para a direita) uma vaca malhada de frente com o leitor, atrás dela tem um cerca feita de madeira e arame; três galinhas, em cima dela, mais ao centro da página tem desenhos de nuvens e carimbos de corações. Ao lado direito, aparece Dona Nenê sentada numa cadeira com uma xícara na mão, tem gotas que caem de uma leiteira, que aparece “pendurada” do topo da página, em frente da personagem tem desenhos de ovos inteiros; um ovo quebrado e vários ovos que parecem fritos, também há um saleiro que “derrama” sal nos ovos e um moedor de pimenta

Figura 28 – ilustração complexa do quintal de Dona Nenê



Fonte: TARABORELLI, Rita. Dona Nenê e o sumiço do brinco. São Paulo: Cereja Editora, 2015. 48 p.

Na próxima página, o texto verbal conta que a personagem ordenhava a vaca todo dia e que guardava a leiteira no armário porque não tinha geladeira.

A ilustração é separada por página, na da esquerda mostra Dona Nenê tirando o leite da vaca e a da esquerda, o armário, dentro dele tem copos, xícaras, taças, duas leiteiras, um queijo numa queijeira, um ralador, um moedor de pimenta e um saleiro; percebe-se que a autora, mais uma vez, mostra o dia a dia da personagem principal por meio dos textos verbais e visuais. Na parte central, da dobra da página, aparece uma fumaça amarela clara que sai da leiteira e “entra” na cena da página esquerda, em que a personagem está tirando o leite. Dentro dessa fumaça tem o desenho de um barquinho com um homem segurando uma luneta (figura 29).

Figura 29 – Cotidiano da personagem



Fonte: TARABORELLI, Rita. Dona Nenê e o sumiço do brinco. São Paulo: Cereja Editora, 2015. 48 p.

Para Linden (2012, p. 66), a dobra é um eixo físico que divide o espaço do livro aberto em duas partes iguais, é a divisão obrigatória da página dupla e pode ser usada para organizar um sistema de correspondências ou ecos de uma página para outra. É possível atribuir à dobra diversas funções para acrescentar a organização da narrativa e da relação entre texto e imagem, no

caso desta obra é um índice de um elemento importante da história. Essa imagem, que liga a leiteira à ação de tirar o leite, anuncia um fato que ainda não apareceu objetivamente na história, portanto a ilustração compõe com o texto escrito uma antecipação de alguma coisa que poderá vir a acontecer.

A narrativa continua com as ações de Dona Nenê que, então, foi se arrumar para visitar a vizinha, mas quando se olha no espelho repara que um dos seus brincos sumiu, de imediato, ela começa a procurá-lo. Na página seguinte, o leitor conhece mais sobre a história daquele objeto: “Era um brinco, na forma de concha, que Nenê ganhou quando era jovem. Foi presente de um marinheiro de bom coração. Dizia ele que viajou o mundo inteiro com o presente na mão” (TARABORELLI, 2015, p. 13).

A ilustração dessas páginas (12 – 13) são similares, o fundo é branco com pequenos desenhos como ovos quebrados, flores, corações e conchas. Centralizado na página, existe um balão de pensamento em forma de nuvem, como aqueles usados em histórias em quadrinhos, um é rosa forte e dentro está desenhado uma mão, que segura uma caixa pequena com dois brincos em formato de concha rosa; o outro, a direita, é verde e a ilustração mostra um barco com um homem em pé, ele usa um chapéu, tem barba e segura uma caixa pequena rosa. A composição das imagens cria a possibilidade de um encadeamento de fatos, do *passado*, ou seja, da origem do brinco - o barco dessa página é o mesmo das páginas 8 – 9 – e do *futuro*, aquele barco saindo da leiteira, que é onde o brinco poderá estar.

Depois Dona Nenê volta a procurar o brinco, os desenhos na ilustração mostram que ela olhou no quintal perto da vaca, ela sempre rodeada de galinhas. Começou a desconfiar e se perguntar “onde é que o brinco foi parar?” (TARABORELLI, 2015, p. 15). Na próxima página, ela suspeita que as galinhas comeram o brinco achando que era milho, logo se questiona: “Será que o brinco virou ovo? Ou foi parar dentro de um ovo?” (TARABORELLI, 2015, p. 17). Nesse ponto da história, as imagens mostram três momentos da personagem principal, da esquerda para direita: a primeira aparece no canto inferior esquerdo, é relativamente pequena, está segurando uma lupa na frente de um dos olhos, na lente da lupa há o desenho de um ovo frito, na outra mão, segura uma xícara; o outro desenho de Dona Nenê é grande, está centralizado,

perto da dobra da página, ela está em cima de um banco, de perfil, segurando uma lupa, em cima da sua cabeça tem vários pontos de interrogação; por último, na página à direita, o desenho é só do rosto da personagem, do nariz para cima, ela está de óculos e no reflexo de cada lente, tem a figura de uma galinha. Percebemos também, que o texto escrito (p. 17), encontra-se dentro de um balão de pensamento e utiliza de fontes de tamanhos diferentes para ganhar contraste e atenção do leitor para o questionamento feito pela personagem.

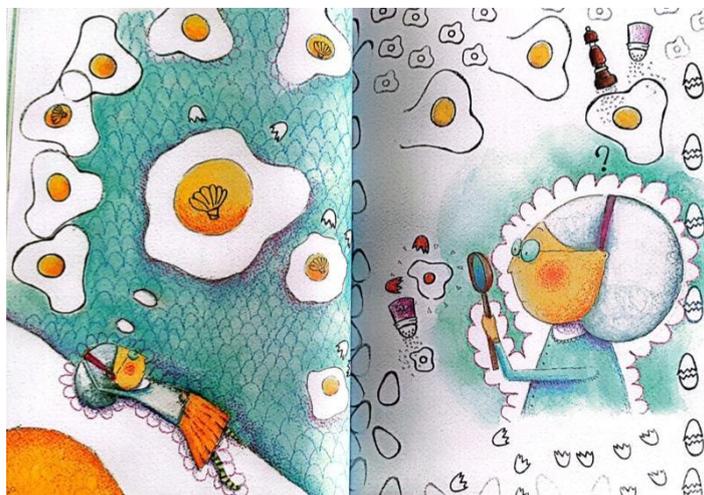
Dessa forma, a autora apresenta a lupa pela primeira vez, desde então esse objeto acompanhará a personagem na busca pelo brinco, aparecendo nas ilustrações das páginas 20-21, 22-23 e 24-25. A lupa é uma ferramenta que foi criada histórica e socialmente para atender a uma necessidade humana e exercer uma função, a de criar imagens ampliadas aproximadas pela lente, ela é utilizada para observar objetos pequenos e superfícies, aproximando-os.

Segundo Vigotski (1998), a adaptação do homem a natureza, fez com que ele tivesse diversas necessidades e que transformasse o seu entorno e a si mesmo para saná-las, muitas vezes criando e utilizando ferramentas e os produtos culturais decorrentes de seu uso (MARTINS, 2011). Os instrumentos possuem uma função mediadora, pois orientam o comportamento do homem sobre o objeto da sua atividade, produzindo mudanças no mesmo, pode-se dizer que é um meio que o homem possui para controlar e dominar a natureza. Dessa forma, Dona Nenê utiliza da lupa para auxiliá-la na tarefa de procurar o brinco, ação que se torna mais específica pelo uso do objeto.

De volta a obra, Dona Nenê continuou a procurar, as galinhas não estavam entendendo nada, como mostra o desenho da página seguinte, a personagem abriu a boca de uma galinha em busca do brinco. Nas páginas 20 e 21, não há texto verbal, apenas visual. Na primeira página, há o desenho de vários ovos fritos que contornam a página, algumas cascas de ovo quebradas, num fundo azul; no canto inferior esquerdo tem um terço de um ovo frito, na borda dele, está a personagem deitada que parece estar pensando, pois há um balão de pensamento que segue da direção da sua cabeça até o centro da página; a nuvem desse balão é o desenho de um ovo, dentro da gema tem

uma concha, esse desenho da concha também aparece dentro de outros ovos (figura 30).

Figura 30 – Dona Nenê procura o brinco



Fonte: TARABORELLI, Rita. Dona Nenê e o sumiço do brinco. São Paulo: Cereja Editora, 2015. 48 p.

Na página da direita (p. 21), ocupando parte da página, aparece Dona Nenê da cintura para cima, de perfil, segurando uma lupa e ao seu redor estão alguns desenhos como de um ovo frito e suas cascas e um saleiro, conforme mostrado na imagem anterior.

A análise dessa ilustração sugere que a personagem parece avaliar de perto o ovo, com o auxílio da lupa, para investigar onde pode estar o brinco. Ela também imagina um ovo com o brinco dentro, o que condiz com seu questionamento na página 17, se a galinha comeu o brinco, ele viraria ovo ou será que pararia dentro de um? Talvez Dona Nenê imaginasse que quando quebrasse os ovos das galinhas, o brinco poderia estar dentro de algum. Isso justifica também as figuras utilizadas na ilustração, tanto os ovos abertos (fritos) quanto os carimbos de ovos quebrados e inteiros.

Realmente, o brinco havia desaparecido e a personagem não aceitava. O dia estava quase acabando e ela impaciente por não conseguir resolver o mistério do sumiço do brinco. Por fim, aceitou a situação e “Só lhe restava beber um pouco de leite, descansar e depois voltar a procurar” (TARABOTRLLI, 2015, p. 27), a ilustração mostra Dona Nenê ainda pensando

no brinco, um fogão com a leiteira em cima, uma janela com o anoitecer e algumas estrelas. A história segue: "... e junto com o leite saiu um barulho. Tic, tic, tic... insistia o som que vinha de dentro da leiteira. Dona Nenê perguntou curiosa: - Tá vivo, seu leite?" (TARABORELLI, 2015, p. 28 – 29).

Nessa primeira página, a ilustração mostra uma xícara verde grande no centro; acima, no canto esquerdo, aparece o bico da leiteira rosa e em cima dele o carimbo da mesma, só que pequeno, essa leiteira derrama um conteúdo, parece uma fumaça amarelada, para dentro da xícara; pela ilustração ainda se percebe a fundo uma parede de azulejos rosas e brancos, que a xícara está em cima de uma superfície e, no topo da página algumas nuvens azuis. Na página 29, o desenho apresenta Dona Nenê olhando dentro da leiteira rosa, que está também apoiada numa mesa; logo acima da cabeça da personagem tem um ponto de interrogação, novamente o fundo da página mostra nuvens na parte superior e azulejos amarelos e brancos atrás da ilustração principal.

As próximas páginas (30 – 31) relatam o desfecho da história, o brinco estava dentro da leiteira. A narrativa conta que foi assim, por acidente, que Dona Nenê encontrou seu presente. A composição da ilustração começa mostrando, do lado esquerdo, a leiteira vista de cima com o brinco dentro; no canto superior, aparece novamente em forma de carimbo a leiteira com a concha dentro, uma xícara com uma gota em cima e o fundo é amarelo e azul. Dessa leiteira maior também sai uma fumaça amarelada que ocupa a dobra da página. Das imagens desenhadas na página esquerda temos: Dona Nenê, de corpo inteiro num espaço com o chão alaranjado e paredes de azulejo branco e verde, segurando e olhando para seu brinco; acima dela tem um balão de pensamento com a figura do barco, o marinheiro entregando o presente, também tem um carimbo de coração; novamente aparece a leiteira como se estivesse pendurada pelo topo da página, igual ao desenho da página 7 do livro, mas agora, ela derrama uma gota e dentro dessa está o brinco de concha.

Durante toda a composição da obra, texto escrito e imagens se coadunam revelando um movimento das ações da personagem, que visa recuperar seu brinco. São vários os momentos, desde a descrição da sua

rotina, até acontecer o sumiço do brinco. O teor das ilustrações vai dando pistas ao leitor sobre as possibilidades de onde encontrá-lo, num processo desencadeado por D. Nenê consigo mesma, pois ela indaga, pensa, relembra, e vai criando diferentes alternativas reflexivas para encontrá-lo. Vale destacar que pensar sobre o brinco a fez lembrar do marinheiro; esse movimento do pensamento – que liga uma situação a outra – está presente no livro tanto quanto nas situações reais concretamente vividas.

Tema 3 – livro 4: O menino que queria ser árvore



Referência: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **O menino que queria ser árvore.** Curitiba: Positivo, 2014. 48 p. (Coleção hora viva). Ilustrações Rosangela Grafetti.

Síntese

O menino que queria ser árvore, escrito por Fabiano Tadeu Grazioli e ilustrado por Rosangela Grafetti, conta a relação de um menino com a natureza e seu desejo de ser árvore, diferentemente de outros meninos da sua idade que sonhavam em ter diversas profissões. O texto poético mostra a construção de uma relação de amizade e cuidado entre o menino e a árvore.

Análise da obra

A capa do livro apresenta uma ilustração feita em aquarela, onde aparece um menino em cima de uma árvore, entre seus galhos, ele olha para o lado. Tonalidades de verde e marrom tomam a página, remetendo à árvore onde o menino está; na parte superior aparece pinceladas em azul, lembrando o céu, e o título do livro, o nome do autor e ilustrador, à direita. O formato do livro é retangular vertical, que é o mais comum e aponta neutralidade (LINDEN, 2012), as guardas são simples na cor verde claro. Há orelhas que apresentam informações sobre o autor e a ilustradora. A folha de rosto é composta por título, autor, ilustrador e informações sobre editora; à direita da página dupla há o desenho de uma pedra com uma folha verde encostada nela, essa pedra deixa rastros com pedras menores, uma flor roxa e uma formiga, que ocupam a página da esquerda.

Na página seguinte, tem uma dedicatória acompanhada de um desenho de galhos de árvore, folhas verdes e flores roxas na parte superior da página. Depois, a narrativa apresenta uma ilustração que ocupa ambas as páginas para somente nas seguintes, iniciar o texto verbal. Essa ilustração (p. 8 – 9) é formada por desenhos que representam um quintal: na parte inferior da página há um gramado verde amarelado com pedras, um varal com lençóis brancos e estampados ocupam grande parte da página esquerda e parte da direita; atrás se vê uma árvore de tamanho médio com folhas verdes amareladas e algumas pinceladas de roxo claro, embaixo dela estão duas crianças, uma sentada de costas e outra deitada apoiada pelos braços, entre elas tem uma poça de água com um barquinho e, ao lado, uma bicicleta jogada no chão. Essa maneira de iniciar a narrativa, com um texto visual, sugere uma forma de apresentar ao leitor o ambiente da história, ou melhor, o lugar e contexto sobre o qual ocorrerá a narrativa.

O texto verbal inicia contando a história de um menino que queria ser árvore, assim como o título já anuncia. “[...] verde, bem verde, grande e sombrosa, tal qual a árvore que existia no quintal de sua casa. Esta história começa assim, com uma vontade verde de ser árvore” (GRAZIOLI, 2015, p. 10). A ilustração mostra uma criança, um menino pequeno, sentado embaixo de uma árvore; ambos, árvore e menino, aparecem para quem lê vistos de

cima para baixo, ou seja, uma parte das folhas da árvore e o menino olhando-a por baixo (figura 31).

Figura 31 - início da história: apresentação das personagens



Fonte: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. O menino que queria ser árvore. Curitiba: Positivo, 2014. 48 p. (Coleção hora viva). Ilustrações Rosangela Grafetti.

Na história, o menino tenta lembrar o momento em que surgiu a vontade de ser árvore, não o conseguindo entendeu que não seria possível lembrar, pois era uma “vontade-semente que um dia, sem mais nem menos, brota” (p. 12). Já nessa página, percebe-se uma prosa poética que confere profundidade ao texto, um aspecto que se estende por todo o escrito é colocado em evidência pelo autor com a criação de algumas expressões, como “vontade verde” (p. 10) e “vontade-semente” (p. 12). Nessa mesma página, o texto visual mostra o chão com algumas folhas e traços sutis que remetem as raízes da árvore, tem um chinelo de dedo e, no canto inferior esquerdo, aparece parte do guidão de uma bicicleta.

Depois, a história apresenta o primeiro momento em que o menino encontra uma semelhança entre ele e a árvore. Após um mês de agosto chuvoso, quando ele sai para brincar no quintal, percebe que a água tinha

lavado o chão, deixando as raízes da árvore descobertas, ele percebeu, assim, a semelhança entre seus pés magros com dedos longos e as raízes: “Desse dia em diante teve certeza: queria ser árvore. Pés-raízes, ele já tinha” (p.15). Aqui, o autor brinca com as palavras, criando a nova composição “pés-raízes” e destacando algo em comum entre a árvore e o menino; tal criação acrescenta mais poeticidade ao texto. Ao comparar a raiz da árvore com o pé do menino, o autor propõe destacar a função biológica da raiz, ela é a base que nutre o desenvolvimento da árvore, ao mesmo tempo que a mantém enraizada naquele local, parada e suscetível a fenômenos da natureza, como a seca e as chuvas.

A narrativa segue contando um pouco da vida cotidiana e familiar do menino, nos apresentando a mãe que pergunta ao filho o porquê de querer ser árvore, ele reflete mas não sabe responder. Continua com o questionamento em mente, “do que adiantava ter vontade e certeza, se ele não sabia explicar o porquê? Coisa de gente grande querer encontrar uma explicação para tudo, pensou o menino” (p. 19). E pensando mais sobre o assunto, concluiu que era porque a árvore o ensinava por meio da presença, silêncio e exemplo; diferentemente do pai que queria ensiná-lo a ser homem ou da professora com as lições. Nesse momento que reflete sobre o tipo de ensinamento da árvore, a ilustração apresenta seu ambiente escolar: o corredor do colégio, com alunos, uma menina segura uma pintura, outros as mochilas; aparece o interior de uma sala com uma mesa e dois alunos olhando o globo terrestre; outros dois estudantes aparecem, à direita, no parapeito do corredor, olhando para fora, perto da escada.

O narrador continua contando que o menino tinha muitos amigos e que faziam muitas atividades juntos, como andar de skate, mas sempre que sobrava um tempo ele ia para o quintal, ficava dentro de um buraco, cavado por ele mesmo, ao lado da árvore: “[...] ficava ali, quieto, esperando que seus pés-raízes crescessem” (p. 20). O tempo passa e chega a época da seca, os galhos da árvore começam a secar e o menino fica preocupado dela morrer, ele não a abandona e fica ao seu lado todos os dias quentes, mesmo que a mãe o diga que o sol irá “queimar seus miolos”; além disso, ele cuida da amiga

indo até o poço para pegar água e regá-la, ele imagina que só assim ela sobreviverá, mas o poço também seca.

A ilustração nessa página (p. 24 – 25) mostra alguns objetos cotidianos como o regador usado pelo menino todos os dias, seu skate, além de apresentar um barquinho de papel, alguns galhos e folhas secas e pedras. Além desses, é possível observar o ambiente no qual vive o menino, como a casa, o quintal e a escola. A relação entre texto e imagem é complementar, a ilustração vai além de uma simples caracterização do que está escrito no texto, ela mostra mais detalhes do contexto do menino.

Outros objetos também são apresentados nas páginas seguintes (p. 26 – 27), quando a história conta que o pai diz ao menino que se não chovesse logo, precisaria cortar a árvore, de tão seca que ela estava. O menino não entende, estar seca não é culpa dela, porque ela deveria pagar a conta? Ele vai para a escola e quando volta passa o dia inteiro ao lado da amiga; o autor o chama de “guardião” que só saiu de perto da árvore quando a mãe foi buscá-lo para dormir. Assim como a ilustração anterior, essa também apresenta alguns objetos, porém são distantes das atividades cotidianas da criança. O desenho mostra o que assumimos ser a oficina de marcenaria do pai, pois há uma cômoda de madeira e em cima dela uma peça que lembra uma cabeceira de cama, cavada com flores e folhas, além de uma caixa e ferramentas como chaves; à direita da ilustração há, pendurado na parede, um peão de madeira, um caderno com um esboço desenhado, um martelo, um machado e uma serra.

Nas páginas seguintes, a chuva chega para o entusiasmo do menino e a salvação da árvore

Da janela de seu quarto ele espiava a árvore se banhando, renascendo. Ele, que sempre tinha medo de relâmpago e trovão, espiava entusiasmado. Coragem para enfrentar a tempestade, ele já tinha. Os outros jamais saberiam, nem sua mãe, muito menos seu pai, que foi ele quem salvou a árvore daquela seca. A natureza fez sua parte, mas foi o seu carinho naquelas tardes que fez com que ela sobrevivesse, pensou o menino (GRAZIOLI, 2014, p. 29).

Da mesma maneira que o menino ajudou a amiga, ela soube retribuir, o texto diz que naquela noite de temporal, veio um raio que destruiria a casa, mas ele atingiu a árvore e partiu um dos seus galhos em pedaços. Para o menino, foi ela que salvou a casa e a família. Nessas páginas que discorrem sobre a chuva, a ilustração passa a ter um fundo escuro para remeter a tempestade, numa aparece o menino olhando pela janela, a ilustradora coloca a janela de frente para o leitor, que vê os pingos da chuva, o embaçado do vidro e o menino apoiado com as mãos e testa na janela (p. 28 – 29); na outra a paisagem é ilustrada, duas casas com a árvore no meio delas, o céu escuro com nuvens pretas e cinzas, algumas mais claras para fazer alusão ao raio que cai e muitos pingos de chuva (p. 30 – 31).

O decorrer do tempo é mais uma vez sinalizado na página seguinte, o qual faz uma retrospectiva do crescimento da árvore e do menino. Ela já existia quando ele nasceu, mas cresceu muito mais do que ele, o menino também cresceu, porém nem tanto, perto dela, se sentia pequeno. O texto verbal segue mostrando que ele queria subir na árvore, mas com aquele tamanho não conseguiria e isso o deixava triste, a mãe preocupada pede para o pai para construir um balanço em um dos galhos. “Para o pai, uma besteira. Para a mãe, um jeito de desentristecer o menino. Para o menino, uma maneira de ficar mais próximo da amiga” (p. 32). A ilustração nessa página mostra o ambiente da casa, conforme mostrado na figura 32. Nesse momento do texto, ressaltamos a frustração do menino com seu processo de crescimento que, diferentemente da amiga árvore, está associado a fatores naturais e sociais, conforme já explicado nessa dissertação, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural.

Figura 32 – o menino no ambiente doméstico



Fonte: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. O menino que queria ser árvore. Curitiba: Positivo, 2014. 48 p. (Coleção hora viva). Ilustrações Rosangela Grafetti.

As duas próximas páginas (p. 34 – 35; 36 – 37) contêm apenas ilustrações sem nenhum texto verbal: a primeira mostra o menino pequeno balançando na árvore, mas esse desenho exibe a ação como quem olha de cima, observa-se uma feição de admiração do menino que olha para cima, para a amiga (figura 33). Já na próxima página aparece a árvore e seus muitos galhos com flores roxas e algumas folhas, o menino, já maior, está pendurado em um dos galhos, essa ação é ilustrada como alguém que está olhando por baixo. A escolha dessa sequência de ilustrações sugere demonstrar o transcurso do tempo, o modo como o menino e a árvore cresceram e se desenvolveram, juntos viveram situações que fazem parte do ciclo da vida, como a frustração do menino com seu tamanho, que não o permitia subir na árvore e o enfrentamento da seca que a atingiu.

Figura 33 – menino e árvore mais velhos



Fonte: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. O menino que queria ser árvore. Curitiba: Positivo, 2014. 48 p. (Coleção hora viva). Ilustrações Rosangela Grafetti.

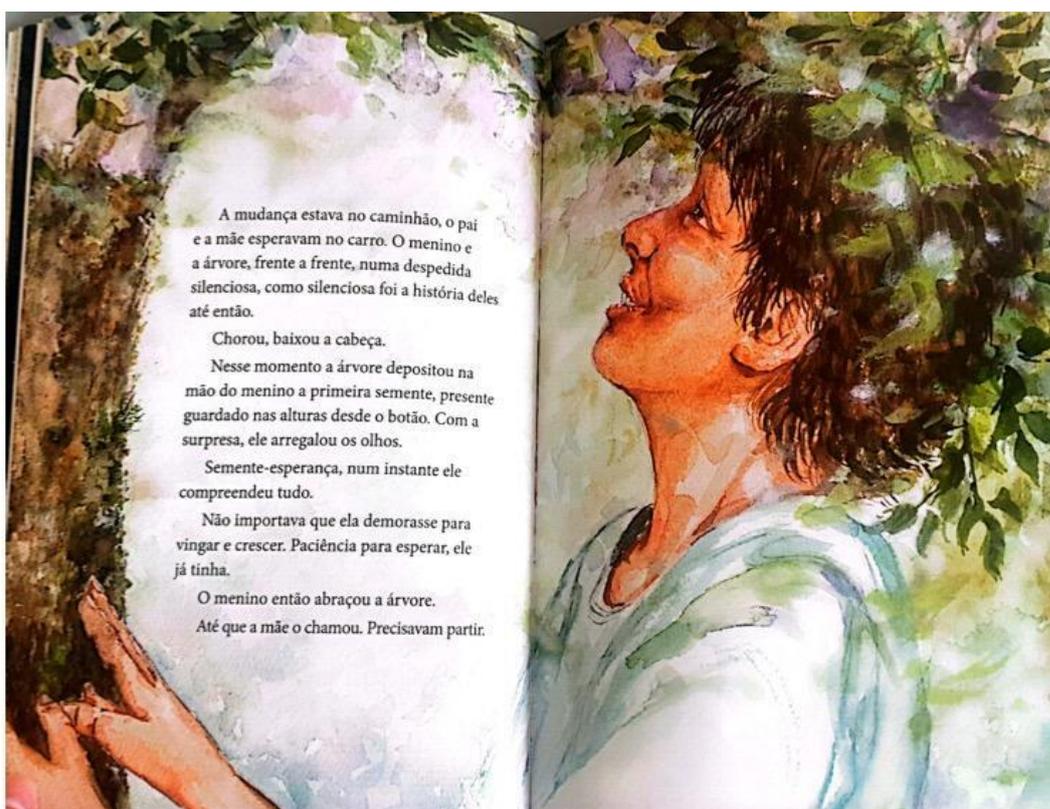
A história segue contando que brincando no balanço, o menino cresceu o suficiente para conseguir subir na árvore. A partir de então, era ali que ele sempre estava e, com isso, aprendeu a ver o mundo do jeito que a árvore via: “o menino compreendeu, de vez, que mais importante do que ter a altura da árvore era ser árvore por dentro” (p. 39) e ele perdoou a árvore por ter crescido tanto. Na próxima página (p. 40 – 41), o tempo passa mais uma vez, o texto conta que o menino cresceu, outras vontades, certezas e incertezas surgiram, os pais do menino venderam a casa e chegou o momento de deixar as histórias, quintal e árvore para trás. Para o menino, a parte mais difícil de todas foi dizer tchau para a amiga.

Durante a despedida, na página seguinte, ficaram árvore e menino frente a frente, numa despedida silenciosa e cheia de emoções.

Nesse momento a árvore depositou na mão do menino a primeira semente, presente guardado nas alturas desde o botão. Com surpresa, ele arregalou os olhos. Semente-esperança, num instante ele compreendeu tudo. Não importava que ela demorasse para vingar e crescer. Paciência para esperar, ele já tinha (GRAZIOLI, 2014, p. 42).

Então, o menino abraçou a árvore e a mãe o chamou para partirem. A ilustração mostra os dois, o menino com as mãos na árvore, olhando-a com um sorriso no rosto, no seu rosto um semblante que remete a admiração (figura 34). A última página do livro apresenta o desenho da grande árvore, com seus vários galhos, folhas verdes e alguns pontos roxos de flores, no fundo o céu azul.

Figura 34 – menino e árvore se despedem



Fonte: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. O menino que queria ser árvore. Curitiba: Positivo, 2014. 48 p. (Coleção hora viva). Ilustrações Rosangela Grafetti.

O último aspecto que merece destaque é a vontade do menino de ser árvore, suas experiências iniciais, mantidas pela fantasia imaginativa do seu pensamento e dos sentimentos que nutriam tal ideia, se confrontaram com o

tempo e as situações de aprendizado social, os quais foram lhe mostrando o quanto isso se fazia impossível explicitando outra contradição, entre fantasia e realidade. De modo geral, a história parece representar uma metáfora do processo de crescimento e desenvolvimento dos dois: a árvore como um ser natural mantém-se presa às possibilidades já incorporadas ao ser biológico, já o menino aprende a pensar e sentir de modos diferentes à medida que o tempo vai passando e ele vai vivenciando diferentes situações e aprendizados, entendendo as diferenças entre ele, a sua vida e a vida da amiga árvore.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência pessoal dessa pesquisadora com a literatura desde muito pequena, bem como suas experiências no Curso de Graduação em Psicologia, mais especificamente no estágio realizado em escolas públicas do município de Assis-SP, onde executou um projeto de oficina de leitura, motivaram o desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado.

Para nortear a elaboração da pesquisa considerou-se questionar sobre “quais elementos o livro de literatura infantil oferece como possibilidade para o desenvolvimento do psiquismo infantil?” A delimitação metodológica fez chegar ao objetivo geral do estudo, que almejou “analisar alguns livros infantis, distribuídos para as escolas públicas por meio do Plano Nacional de Livros e Materiais Didáticos Literário – PNLD Literário -, buscando identificar elementos provocativos de possíveis transformações do psiquismo infantil, materializados no conteúdo e na forma dos livros”.

A pesquisa está ancorada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que, dentre outras teses e fundamentos, propõe que o indivíduo se humaniza por meio da constituição de funções tipicamente humanas, como a linguagem e a memória voluntária. Em outras palavras, essa linha teórica da psicologia

enxerga o homem e sua humanidade como produto da sua atividade social, criada pelo próprio ser humano ao longo da história da humanidade. Ao criar a cultura humana – objetos, instrumentos, valores, hábitos e costumes, criamos a nossa humanidade, isto é, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana (VINCENTINI; BARROS, 2017, p. 167-168)

É essa humanidade, suas características, habilidades e aptidões, que podem ser resumidas como os aspectos sociais e culturais, criados pelo homem ao longo da história, e que cada sujeito poderá, ou não, vir a se apropriar ao longo da sua vida. Esse processo, próprio do psiquismo humano,

é explicado pela *Lei genética geral do desenvolvimento cultural*, explanada ao longo dessa dissertação.

A atividade do sujeito sofre diversas reconfigurações de acordo com as necessidades enfrentadas e, então, as funções psíquicas elementares ou naturais se transformam em funções superiores ou culturais, havendo por consequência, um salto qualitativo no processo de desenvolvimento.

Assim, a realidade social não só transforma o homem, como o próprio homem transforma a si mesmo. Concordamos com Mello (2007) na defesa de que o desenvolvimento humano tem como base a apropriação da experiência histórica e socialmente acumulada, e simultaneamente, possui uma base orgânica, a qual, ainda que não seja suficiente para um desenvolvimento pleno de funções psíquicas superiores, cria as condições indispensáveis para que tais funções aconteçam. É, então, pela relação estabelecida entre o indivíduo e o seu grupo, a realidade na qual está inserido, por meio de diversas mediações, que se desenvolvem as funções culturais do psiquismo.

A arte foi postulada nesta pesquisa como uma dessas fontes de conhecimentos que, uma vez apropriada, poderá vir a ser traduzida como mediação essencial capaz de suscitar outros modos de pensar e sentir, a partir do conteúdo e forma dos livros de literatura.

O livro de literatura infantil, objeto cultural, e objeto dessa pesquisa, é entendido como uma obra que carrega uma visão de mundo singular e pessoal daquele que a escreve. Mais do que isso, a literatura é uma forma de arte repleta de significados, que representa especulações subjetivas sobre a existência humana (AZEVEDO, 1999) e, por isso, oferece ao leitor a possibilidade de se apropriar desses fatores e construir sua própria vivência.

Nossa investigação evidenciou a importância da oferta do texto literário àquele que lê, bem como modos de se apropriar de novas criações e ideias. Foi possível perceber, por meio das análises literárias, que o contato da criança com o livro aproxima o sujeito do seu entorno, de situações da história que são similares às experiências cotidianas, além de suscitar novos aprendizados e valores por meio do texto literário (ANDRUETTO, 2012). De algum modo, a literatura inaugura a possibilidade de expandir o conhecimento de mundo da

criança e permite aflorar sentimentos e emoções que sejam provocativas de uma melhor compreensão da realidade e da vida em sociedade.

Assim, passamos a defender a arte literária como uma ferramenta de atribuição de sentidos, capaz de proporcionar transformações no psiquismo infantil porque oferece uma oportunidade de experimentar o ato estético, se apropriar das objetivações culturais produzidas ao longo da história, além de transformar ideias e sentimentos.

Conforme já explicado no capítulo metodológico, buscamos entender como o PNLD Literário é organizado, pois atualmente essa é a política pública usada para a distribuição de livros às escolas.

Depois de verificar como tais livros infantis são classificados e selecionados, elegemos dois temas (“família, amigos e escola” e “mundo natural e social”) e, por conseguinte, quatro livros dentro de cada tema, por meio dos quais se analisou os princípios mediadores entre o livro, a criança que lê e o conhecimento cultural, capazes de influir e incrementar as funções psicológicas tipicamente humanas. A síntese dos “achados” da pesquisa e seus elementos provocativos nos levaram a algumas considerações.

As obras do tema 2 - “família, amigos e escola” -, segundo o guia do PNLD Literário, devem englobar: (1) as primeiras experiências interpessoais e sociais das crianças, (2) a possibilidade da exploração de sentimentos, (3) o encontro com a diversidade e (4) a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro. Todos os quatro livros analisados mostraram vivências dos personagens principais com o contexto onde estão inseridos e também apresentaram as relações constituídas com outras pessoas, principalmente membros da família, o que denota o primeiro aspecto evidenciado pelo PNLD Literário no tema 2, abordando, conjuntamente, a memória e a unidade dos processos cognitivos e afetivos.

O primeiro livro analisado, “As gavetas da avó de Clara”, abarca, ainda, a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro. Por meio do contato de Clara com os objetos e lembranças da avó, ela apreende mais sobre a história de sua família. No livro “De noite no bosque”, o movimento das personagens principais de estabelecer conexões entre uma história e outra, por meio de palavras centrais, mostra ações específicas de

quem lê e interpreta textos, o que pode ser caracterizado como um desdobramento da função psíquica linguagem. Assim, em vez de construírem percepções e questionamentos sobre si, os dois irmãos da narrativa desenvolvem a si próprios.

Na obra “Retratos”, é por meio da história da família, escrita e organizada no álbum de fotografias, que o narrador vai relatando vivências, aspectos físicos e alguns gestos trazidos por familiares. Nesse processo oferece outra percepção de si, da sua narrativa de vida e consegue também (2) explorar os sentimentos envolvidos no entorno da personagem.

Já o livro “Travesseiro Travesso” mostra a elaboração da percepção sobre si e outros utilizando-se do vínculo entre a menina e o macaco. Por meio dessa amizade, a personagem é capaz de (2) explorar sentimentos no bojo dessa relação.

Na sequência, “mundo natural e social”, focalizado pelo tema 3 de acordo com o PNLD Literário, deve abordar aspectos das (1) descobertas e relações pessoais à cidade, ao meio ambiente e até mesmo ao universo, dando destaque a temas que estimulem o (2) respeito ao outro e o (3) reconhecimento da diferença. Os livros analisados mostraram esse primeiro aspecto de diferentes maneiras, além de englobarem outros elementos como a construção de vínculos.

No livro “A festa”, as personagens se organizam para fazer uma comemoração de aniversário, mas ao saberem que o aniversariante não poderá ir à reunião, mudam o local da comemoração para que ele possa participar, sugerindo o aspecto de (2) respeito ao outro.

Na obra “Hoje é amanhã?”, a personagem descobre como se dá o transcurso do tempo entre passado, presente e futuro – ontem, hoje e amanhã -, e como se percebe nesse processo temporal. Já o livro “Dona Nenê e o sumiço do brinco”, evidencia a relação da senhora com o lugar onde vive, no campo. Na busca pelo seu brinco ela lembra de momentos que viveu e explora o ambiente ao seu redor para achá-lo (1).

Por fim, em “O menino que queria ser árvore” todos os aspectos propostos pelo PNLD Literário são colocados: a personagem principal descobre o lugar em que vive, estabelecendo uma relação com a árvore do seu quintal;

por meio das vivências, ele aprende a respeitá-la e entende as diferenças entre ambos, diferenças entre a natureza e o ser humano.

As análises e reflexões sobre os livros descortinaram que é função da literatura humanizar, ou seja, contribuir desde a mais tenra idade com as máximas possibilidades desenvolvidas e materializadas nos livros, por meio de conteúdos e formas capazes de suscitar a vivência estética, possibilitando que a reação à obra literária seja um caminho para desenvolver a percepção, o pensamento, a linguagem, a memória, emoções e sentimentos, passíveis de serem divulgados e discutidos coletivamente a partir da leitura do texto literário.

Pois são nas gavetas da avó de Clara que retratos e brincos se encontram para motivar crianças e adultos ao autoconhecimento. E se, o espaço da noite no bosque, num dia de festa entre o hoje e o amanhã pode fazer com que sujeitos leitores reflitam sobre si e sobre o outro, olhar para uma árvore cheia de flores ou descansar em um travesseiro travesso faz das aprendizagens literárias pura poesia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jéssica Magalhães. **Queixa escolar e o público infante juvenil: práticas contemporâneas de psicologia nos serviços de saúde**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Assis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157437>. Acesso em: 14 abr. 2021.

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

ASSUMPÇÃO, M. de C.; DUARTE, N. Arte, educação e sociedade em György Lukács e na pedagogia histórico-crítica. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 55, n. 44, p. 169–190, 2017. DOI: 10.21680/1981-1802.2017v55n44ID12210. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12210>. Acesso em: 2 fev. 2023.

AZEVEDO, Ricardo. Livros didáticos e livros de literatura: chega de confusão!. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 25, p. 87-88, jan./fev., 1999.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 26, n. 1, p. 22-31, abr. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822014000100004>.

BETTELHEIM, B. **Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BONAVENTURE, J. **O Que Conta o Conto?** São Paulo: Edições Paulinas, 1992. (Coleção Amor e Psique)

BRASIL. **Decreto no 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 19 de jul. de 2017.

_____. **Edital PNLD Literário**. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Literário. Disponível em:

<<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-liter%C3%A1rio>>. Acesso em: 12mar. 2021.

_____. **Guia literário PNLD 2018 LITERÁRIO: Ensino Fundamental.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2018_literario_2018-literario_ensino_fundamental.pdf> Acesso em: 11jun. 2021.

BRENMAN, Ilan. **Vó, para de fotografar!** São Paulo: Melhoramentos Livrarias, 2018. Ilustração Guilherme Karsten.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Trad. de Nilson Moulin.

CANDIDO, A. **O direito à literatura.** In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador.** Conversações com Jean Lebrun. 1ª reimpressão. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

CHAVES, Angela. **As gavetas da avó de Clara.** São Paulo: Ibec, 2018. Ilustrações de Ana Terra.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** Moderna, 2000.

_____. **O Conto de Fadas: símbolos, mitos e arquétipos.** São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** São Paulo: Global, 2017. Tradução Laura Sandroni.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2012.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

EDUCAÇÃO, Ministério da; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do livro**. Disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 15 abr. 2021.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/apresentacao>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ELKONIN, Daniil B.. **A psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2009. 447 p. Tradução de Álvaro Cabral.

ESCUDEIRO, Cristiane Moraes. **O desenvolvimento da memória na educação infantil**: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos. 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2014. Cap. 2. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132583>. Acesso em: 08 fev. 2022.

FACCI, MARILDA GONÇALVES DIAS. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES** [online]. 2004, v. 24, n. 62 [Acessado 11 Junho 2021] , pp. 64-81. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>>. Epub 03 Jun 2004. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. São Paulo: Edgard Blucher, 2006. Revisores Heliodoro Teixeira Bastos e Clotilde Perez.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **A festa**. Londrina: Mef Editora, 2017. 16 p.

FRANCO, Sandra Ap. Pires; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A categoria marxista conteúdo e forma na leitura literária. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1972-1983, 1 dez. 2017. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.8776>. Acesso em: 21 jan. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo:Atlas, 2008. 200 p.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Não só de pão vive a criança: o poder dos livros na humanização da infância. **Boletim Alfabetização Humanizadora**, Marília, v. 1, n. 10, p. 2-3, mai/jun 2022. Bimestral. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-10-maio-junho-de-2022/>. Acesso em: 17 maio 2022.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de (et al.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural**: considerações sobre o papel da educação escolar. 2008. 170 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Assis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102219>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GOMES, Claudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da psicologia histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, jul/dez. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126752>. Acesso em: 10 fev. 2022.

GONÇALVES, M. G. M. O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método Histórico- Social na Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 86-104.

GONZALEZ REY, Fernando Luis. O segundo e terceiro momentos da obra de Vigotski. In: REY, Fernando Luis González. **O pensamento de Vigotski**: contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2012. Cap. 2. p. 63-110.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **O menino que queria ser árvore**. Curitiba: Positivo, 2014. 48 p. (Coleção hora viva). Ilustrações Rosangela Grafetti.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 11. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Vez e voz às crianças. Por quê?: o poder dos livros na humanização da infância. **Boletim Alfabetização Humanizadora**, Marília, v. 1, n. 10, p. 1-1, Não é um mês valido! 2022. Bimestral. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/boletim-10-maio-junho-de-2022/>. Acesso em: 17 maio 2022.

JUNQUEIRA, C. C.; GOMES, C. A. V. Literatura e psiquismo cultural: o encontro da arte com os direitos humanos na infância. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 31–45, 2021. DOI: 10.5016/ridh.v9i1.36. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/36>. Acesso em: 10 set. 2022.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 43 p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. Editora Atica, 1987.

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

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. 352 p.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** 6. ed. São Paulo: edUSP, 1998. p. 119-142.

LEONTIEV, Aleksei N.. **Atividade Consciência Pesonalidade**. Bauru: Mireveja Editora, 2021. 256 p.

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

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2004, n. 27 [Acessado 8Junho 2021], pp. 5-24. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>>. Epub 21 Set 2006. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>.

LUKÁCS, György. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. São Paulo: Expressão Popular, 2010

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, Ana Maria. ilus. Bruno Nunes. **De noite no bosque**. São José dos Campos: Maxiprint, 2018.

MACHADO, Luiz Raul. **Travesseiro travesso**. São Paulo: Br Educação, 2018. Ilustrações Vanessa Prezoto.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, Oct. 2018. Disponível em<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000500223&lng=en&nrm=iso>.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal**. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, p. 41-79, 2016.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250 f. Tese (Livre-docência) - Curso de Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, 2011.

MARX, K.-ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104,

jan/jul. 2007. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em:
20 jan. 2022.

MILLER, Stela. A atividade de leitura e escrita e o desenvolvimento da imaginação. Leitura: **Teoria & Prática**, v. 30, n. 58, p. 86-93, 2012.

MONTEIRO, PatriciaVerlingue Ramires; ROSSLER, João Henrique. A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia Revista**, [S.L.], v. 29, n. 2, p. 310-334, 17 dez. 2020. Pontifical CatholicUniversityofSao Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/2594-3871.2020v29i2p310-334>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/43966>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MORO RIOS, Camila Fernanda, ROSSLER, João Henrique. Atividade principal e periodização do desenvolvimento psíquico: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos educacionais. **Perspectivas enPsicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines** [Internet]. 2017;14(2):30-41. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396003>

MOTA, Rildo José Cosson. Avaliação pedagógica de obras literárias. **Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 35, p. 308-318, set/dez 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84824567004>. Acesso em: 15 jul 2021.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 312 p. Tradução de Claudia Berliner.

MURRAY, Roseana. **Retratos**. (Ilus. Beth Kok). São Paulo: Ibep Gráfica, 2018.

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

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TERCI, Carla. A emergência da reação estética da criança na atividade musical. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 46-57, 18 jan.

2018. Pro Reitoria de Pesquisa, PosGraduacao e Inovacao - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/1984-0292/v30i1/1496>.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PROPP, Vladimir. **As raízes históricas do conto maravilhoso**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RAMOS, Anna Claudia. **Hoje é amanhã?** 4. ed. Rio de Janeiro: Duetto, 2018. 24 p. Ilustrações Ionit Zilberman.

RIBEIRO, Aline Escobar Magalhães. **Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação**: trabalho modelado como ferramenta de ensino do argumento narrativo. 2018. 223 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153210>. Acesso em: 16 ago. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Juliana Pereira; URT, Sonia da Cunha. O valor da arte literária na construção do sentido estético da criança. **Nuances: estudos sobre Educação**, cidade, v. 27, n. 1, p. 225-246, 12 maio 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3692>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SANTOS, Ana Maria Martins da Costa. Leitura em bibliotecas escolares: possibilidades de acesso e formação. In: **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2011. p. 2700-2707.

SOUZA, Renata Junqueira de; SILVA, Jéssica Amanda de Souza e; JUNQUEIRA, Clara Cassiolato. Avós e netos: as representações da velhice na literatura infantil de língua portuguesa. **Revista Crioula**, [S.L.], n. 25, p. 20-46, 27 jul. 2020. Universidade de Sao Paulo, Agencia USP de Gestao da Informacao Academica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2020.169498>.

TARABORELLI, Rita. **Dona Nenê e o sumiço do brinco**. São Paulo: Cereja Editora, 2015. 48 p.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136 p.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2ªed. São Paulo: Ícone Editora, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora Wmf Martins Fontes, 2009. 496 p.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. A crise dos sete anos. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

_____. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995.

_____. A educação estética. In: VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 323-363.

VICENTINI, Dayanne; BARROS, Marta Silene Ferreira. A humanização da criança na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural. **Educação (Ufsm)**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 163-176, 28 abr. 2017. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644423681>.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1987.