

FABRICIA JEANINI CIRINO PINTO

**Análise da coleção “Gato escondido”, de Ana Maria Machado:
proposta de recepção com o leitor mirim, por meio do Método Criativo**

ASSIS

2021

FABRICIA JEANINI CIRINO PINTO

**Análise da coleção “Gato escondido”, de Ana Maria Machado:
proposta de recepção com o leitor mirim, por meio do Método Criativo**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social).

Orientadora: Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Assis

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

P659a Pinto, Fabricia Jeanini Cirino
Análise da coleção "Gato escondido", de Ana Maria Machado: proposta de recepção com o leitor mirim, por meio do Método Criativo / Fabricia Jeanini Cirino Pinto. Assis, 2021.
174 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis

Orientadora: Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

1. Machado, Ana Maria - 1941-. 2. Literatura infantojuvenil.
3. Incentivo à leitura. 4. Formação do leitor mirim. 5. Estética da recepção. I. Título.

CDD 372.4



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Análise da coleção "Gato escondido", de Ana Maria Machado: proposta de recepção com o leitor mirim, por meio do Método Criativo

AUTORA: FABRICIA JEANINI CIRINO PINTO

ORIENTADORA: ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área: Literatura e Vida Social pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/Assis

Profa. Dra. ÂNGELA COGO FRONCKOWIAK (Participação Virtual)
Departamento de Letras / UNISC/Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. DIÓGENES BUENOS AIRES DE CARVALHO (Participação Virtual)
Campus Clovis Moura - Curso de Letras / UESPI/Teresinha

Assis, 18 de dezembro de 2020

*Ao meu avô (in memorian), contador de
causos e histórias, de pouco estudo e muita
sabedoria.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser meu amparo e minha força diária.

À minha orientadora, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, pela paciência, pelas contribuições, pelos ensinamentos e encorajamentos ao longo dessa pesquisa.

Às minhas filhas amadas, Sofia e Yasmim, que despertam em mim o desejo incansável de ser uma pessoa melhor.

Aos meus pais, Eugenio e Marina, que mesmo sem concluírem os estudos, sempre compreenderam a importância da educação e por isso prezaram para que suas filhas conseguissem fazer um curso universitário. Nunca foi fácil, mas sem vocês seria impossível.

À minha irmã, Aline, professora da educação infantil, que me inspirou em oportunizar às crianças momentos de conhecimento enriquecedores.

À minha irmã, Mariely, capaz de transmitir segurança à distância. Embora afastada fisicamente, fez-se presente em cada capítulo da escrita desta dissertação, vivendo comigo as felicidades e angústias deste percurso.

Ao professor Diógenes Buenos Aires de Carvalho e à professora Raquel Lazzari Leite Barbosa, por aceitarem o convite para integrar a banca de qualificação e proporem apontamentos norteadores e fundamentais para o desenvolvimento do trabalho.

Não acredito que ninguém ensine outra pessoa a ler literatura. Pelo contrário, estou convencida, isso sim, de que o que uma pessoa passa para a outra é a revelação de um segredo – o amor pela literatura. Mais uma contaminação do que um ensino.

Ana Maria Machado

PINTO, Fabricia Jeanini Cirino. **Análise da coleção “Gato escondido”, de Ana Maria Machado: proposta de recepção com o leitor mirim, por meio do Método Criativo.** Assis, 2020. 174f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

RESUMO

Ana Maria Machado, ganhadora do Prêmio Hans Christian Andersen, considerado o Nobel da literatura infantil, nas categorias de autor e ilustrador, é certamente uma das maiores escritoras brasileiras. Herdeira de Lobato, a escritora é responsável por promover uma grande transformação na literatura infantil, pois sua produção apresenta a consideração pelo seu público receptor, visto como inteligente e capaz de refletir sobre as histórias que lê e/ou ouve. A escritora introduz um dos aspectos mais significativos da tônica de sua poética: um espírito questionador acerca dos padrões rígidos de comportamento, instituídos socialmente, de forma a instigar seu público a refletir de forma crítica sobre seu entorno social, histórico e político. Nesta dissertação, acredita-se que é imprescindível que sejam construídas oportunidades de práticas leitoras ao longo da vida, sendo estas iniciadas desde cedo, ainda na educação infantil. Izabel Solé (1998, p.70) esclarece que, cabe ao professor “[...] construir estratégias de leituras que permitam ao leitor controlar seu próprio processo de compreensão”. Neste viés, este trabalho, a partir dos pressupostos da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999), analisa as obras de Ana Maria Machado, que compõem a coleção “Gato escondido”, *Cadê meu travesseiro?* (2004(1)), *Que lambança!* (2004(2)), *Delícias e gostosuras* (2005(1)) e *Vamos brincar de escola?* (2005(2)). Após essas análises, apresenta uma proposta de recepção, pautada pelo Método Criativo, de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), da obra *Que lambança* (MACHADO, 2004(2)). Constrói-se a hipótese de que é importante inserir a literatura dotada de valor estético em sala de aula, desde o início da escolarização, pois esta assegura um trabalho interdisciplinar que favorece na formação do leitor crítico desde a mais tenra idade.

PALAVRAS-CHAVE: Ana Maria Machado. Formação do leitor mirim. Literatura infantil. Estética da Recepção. Método Criativo.

PINTO, Fabricia Jeanini Cirino. **Analysis of the collection “Gato escondido” by Ana Maria Machado: proposal of reception with the child reader, through the Creative Method.** Assis, 2020. 175f. Dissertation (Masters in Languages) – São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages.

ABSTRACT

Ana Maria Machado, winner of the Hans Christian Andersen Prize, considered the Nobel Prize for children's literature, in the categories of author and illustrator, is certainly one of the greatest Brazilian writers. Heiress to Lobato, the writer is responsible for promoting a great transformation in children's literature, because her production shows consideration for her receiving public, seen as intelligent and capable of reflecting on the stories she reads and/or hears. The writer introduces one of the most significant aspects of her poetic tonic: a questioning spirit about rigid behavior patterns, socially instituted, in order to instigate her audience to reflect critically on their social, historical and political environment. In this dissertation, it is believed that it is essential to build opportunities for lifelong reading practices, which are initiated at an early age, still in early childhood education. Izabel Solé (1998, p.70) clarifies that it is up to the teacher “[...] to construct reading strategies that allow the reader to control his own process of understanding”. On this basis, this work, based on the assumptions of the Aesthetics of Reception and the Effect (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999), analyzes the works of Ana Maria Machado that compose the collection “Gato escondido” (Hidden cat), *Cadê meu travesseiro?* (2004(1)), *Que lambança!* (2004(2)), *Delícias e gostosuras* (2005(1)) and *Vamos brincar de escola?* (2005(2)). After these analyses, it presents a proposal for reception, guided by the Creative Method, by Maria da Glória Bordini and Vera Teixeira de Aguiar (1993), of the work *Que lambança!* (MACHADO, 2004(2)). The hypothesis is constructed that it is important to insert the literature with aesthetic value in the classroom, since the beginning of schooling, because it is important to insert the literature with aesthetic value in the classroom, since the beginning of schooling, because it ensures an interdisciplinary work that favors the formation of the critical reader from an early age.

KEYWORDS: Ana Maria Machado. Formation of the child reader. Children's literature. Aesthetics of Reception. Creative Method.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Linha do tempo da Educação Infantil.....	16
Figura 2 – <i>Soltei o pum na escola!</i> , de Blandina Franco, com ilustração de José Carlos Lollo.....	45
Figura 3 – <i>O passeio</i> , de Pablo Lugones, com ilustrações de Alexandre Rampazzo.....	46
Figura 4 – <i>O pato, a morte e a tulipa</i> , escrito e ilustrado por Wolf Erlich Erlbruch.....	46
Figura 5 – <i>Olívia não quer ser princesa</i> , escrito por Ian Falconer e ilustrado por Roberto Fukue.....	47
Figura 6 – <i>Menina bonita do laço de fita</i> , escrito por Ana Maria Machado e ilustrado por Claudius.....	48
Figura 7 – <i>O cabelo de Lelê</i> , escrito por Valéria Belém e ilustrado por Adriana Mendonça.....	48
Figura 8 – <i>Xica</i> , escrito e ilustrado por Rosinha.....	49
Figura 9 – Livro de pano: <i>Lino, o patinho</i> , de Viviane Vicenti, com ilustrações de Jean Carlos Ferreira.....	62
Figura 10 – Livro de plástico: <i>Hugo, o hipopótamo</i> , escrito por Vicenti Viviane.....	62
Figura 11 – Livro-brinquedo: <i>A caixa mágica de brinquedos</i> , de Melanie Joyce, com ilustrações de James Newman Gray.....	62
Figura 12 – Livro de poesia: <i>Poemas que escolhi para crianças</i> , de Ruth Rocha, com ilustrações de Clara Gavilan et al.....	63
Figura 13 – Livro de conceitos: <i>O livro das janelinhas que escondem números</i> , de Felicity Brooks.....	63
Figura 14 – Livro de imagem: <i>Na garupa do meu tio</i> , escrito e ilustrado por David Merveille.....	63
Figura 15 – Livro de narrativas infantis: <i>Obax</i> , escrito e ilustrado por André Neves.....	63
Figura 16 – <i>Cadê meu travesseiro?</i> , de Ana Maria Machado, com ilustração de Denise Fraifeld.....	97
Figura 17 – <i>Que lambança!</i> , de Ana Maria Machado, com ilustração de Denise Fraifeld.....	97
Figura 18 – <i>Vamos brincar de escola?</i> , de Ana Maria Machado, com ilustração de Denise Fraifeld.....	97
Figura 19 – <i>Delícias e gostosuras</i> , de Ana Maria Machado, com ilustração de Denise Fraifeld.....	98
Figura 20 – Folha de guarda do livro <i>Cadê meu travesseiro?</i>	100
Figura 21 - Isadora vai dormir.....	101
Figura 22 - Isadora aponta para o morro.....	103
Figura 23 - Isadora conversa com o boiadeiro.....	105
Figura 24 - Isadora questiona Cinderela e acaricia Branca de Neve.....	107
Figura 25 - Isadora canta às flores.....	109
Figura 26 - Isadora espantada por não encontrar seu travesseiro.....	110
Figura 27 - Isadora conversa com Aladim	112
Figura 28 - Isadora deitada de olhos fechados viajando na imaginação.....	113
Figura 29 – O pai de Isadora lhe entrega o travesseiro e ela vai dormir.....	113
Figura 30 – Página de guarda – <i>Que lambança!</i> (2004(2)).....	115
Figura 31 – Henrique e Isadora brincam na lama.....	117
Figura 32 – Henrique, Isadora e vovó brincam de mangueira no quintal.....	119
Figura 33 – Gratidão da filha pelos cuidados da mãe.....	121

Figura 34 – Página de guarda – <i>Vamos brincar de escola?</i> (2005(1)).....	123
Figura 35 – Avó arruma Henrique para ir à escola.....	127
Figura 36 – Isadora desenha a vovó.....	131
Figura 37 – O pai de Henrique e Isadora os busca na escola.....	133
Figura 38 – Página de guarda – <i>Delícias e gostosuras</i> (2005(2)).....	136
Figura 39 – Isadora se veste de Popeye.....	138
Figura 40 – Isadora representa Branca de Neve ao receber a maçã da bruxa.....	140
Figura 41 – Isadora representa a vovozinha, de Chapeuzinho Vermelho.....	142
Figura 42 – Página 1 – <i>Que lambança!</i> (2004 (2)).....	152
Figura 43 – Página 4 – <i>Que lambança!</i> (2004 (2)).....	152
Figura 44 – Página 18 – <i>Que lambança!</i> (2004 (2)).....	153
Figura 45 – Página 6 – <i>Que lambança!</i> (2004 (2)).....	154
Figura 46 – Página 17 – <i>Que lambança!</i> (2004 (2)).....	154
Figura 47 – Página 20 – <i>Que lambança!</i> (2004 (2)).....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proposta de trabalho com a leitura do livro <i>A casa sonolenta</i> , escrito por Audrey Wood e ilustrado por Don Wood.....	59
Tabela 2 – Proposta de atividade de leitura do livro <i>Quero colo!</i> , de Stela Barbieri, com ilustrações de Fernando Vilela.....	59
Tabela 3 – Proposta de atividade de leitura do livro <i>Gildo e os amigos na escola</i> , escrito e ilustrado por Silvana Rando.....	60
Tabela 4 – Proposta de atividade de leitura do livro <i>Dorminhoco</i> , escrito por Michael Rosen e ilustrado por Jonathan Langley.....	60
Tabela 5 – Produção ensaística de Machado.....	76
Tabela 6 – Produção romanesca de Machado.....	77
Tabela 7 – Produção infantojuvenil de Machado.....	77
Tabela 8 – Produção poética de Machado.....	80

SUMÁRIO

Introdução	13
CAPÍTULO I – Literatura infantil e formação de leitores	
1.1. Breve percurso da literatura infantil.....	24
1.2. A literatura infantil e a escola.....	31
1.3. A formação de leitores mirins.....	38
CAPÍTULO II – A importância da mediação na leitura	
2.1. O leitor na educação infantil.....	52
2.2. Práticas de leitura.....	56
2.3. Ludicidade: a brincadeira, o jogo, o brinquedo.....	66
CAPÍTULO III – A escritora e o método	
3.1. A escritora.....	74
3.2. Estética da Recepção e do Efeito.....	85
3.3. Método criativo.....	90
CAPÍTULO IV – Análise das obras da Coleção Gato escondido, de Ana Maria Machado e proposta de recepção	
4.1. Análise das obras da coleção “Gato Escondido”	96
4.1.1 Cadê meu travesseiro?.....	98
4.1.2 Que lambança!.....	114
4.1.3 Vamos brincar de escola?	122
4.1.4 Delícias e gostosuras.....	135
4.2 Proposta de recepção da obra <i>Que lambança!</i> (2004).....	146
Considerações finais	158
Referências	162

Introdução

Ao analisar a quarta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2016), nota-se que a leitura ainda é um obstáculo. A pesquisa aponta que o principal motivo do brasileiro não ler é a falta de tempo, por isso torna-se fundamental que desde cedo as crianças tenham contato com os livros, podendo manuseá-los, questionar sobre a história e adentrar nesse universo, a fim de que esse cenário possa ser revertido. Esse acesso aos livros geralmente ocorre em ambiente escolar, devido à falta de tempo mencionada, os pais muitas vezes não conseguem ler para seus filhos ou sequer têm acesso a obras impressas. Cabe à escola proporcionar às crianças oportunidades de construir práticas de leitura, especialmente, a do texto literário (CADEMARTORI, 1987; LEÃO, 2006), a fim de que a leitura não continue sendo privilégio de um determinado grupo social.

Antonio Candido declara que precisamos diariamente da literatura, por isso afirma que “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de efabulação” (2004, p.174). A partir disso e sabendo do escasso contato que as crianças têm com textos diversos, é fundamental que a escola permita que os alunos manuseiem diferentes livros de autores distintos, escolham as histórias a serem lidas e questionem sobre o texto, pois é nesse ambiente que terão acesso a essa dose diária, capaz de alimentar a imaginação e proporcionar uma experiência estética, visto que a literatura é uma linguagem artística.

A conversa em torno da leitura é indispensável para a formação de leitores, pois falar sobre o livro lido nos ajuda a compreender melhor aquilo que lemos, a opinião dos outros, seja do professor ou dos outros colegas de classe, é capaz de enriquecer a nossa leitura. A partir do diálogo sobre o texto temos a chance de ampliar os sentidos construídos a partir da leitura. A conversa faz com que aguace o nosso olhar e o nosso ouvido de leitor. Nesse viés, este trabalho pretendia refletir sobre a prática da leitura no cotidiano escolar da Educação Infantil, de uma escola pública da cidade de Florínea – SP. Para tanto, havíamos eleito a sala Pré II – B, do período da tarde, da Escola Municipal Padre Danilo Cappelletto, localizada à Avenida Barão do Rio Branco, número 100, no centro da cidade. Essa escola é composta por 173 crianças, com idade entre zero e cinco anos. Dado o contexto de pandemia que estamos enfrentando e as aulas remotas, não foi possível realizar um trabalho presencial com os alunos. As

crianças são bastante sinestésicas e se expressam gesticulando, dessa forma realizar um trabalho a distância não atingiria o público da maneira desejada, através do contato físico com os livros, de brincadeiras e jogos coletivos, entre outros. Por isso, realizamos uma proposta de recepção com a obra *Que lambança!* (2004(2)), de Ana Maria Machado, com atividades executáveis em quaisquer escolas de educação infantil.

As aulas da Educação Infantil no município de Florínea – SP, tem como aporte a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz os alunos como protagonistas de seu conhecimento e o professor como mediador das ações e interações das crianças entre si, e os saberes da cultura. Aprender a leitura na Educação Infantil relaciona-se à escuta e ao convívio com a leitura e contação de histórias, e com a participação em práticas sociais de leitura que façam sentido ao cotidiano dos alunos.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, localizando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os seis anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a cinco anos. Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009) 27, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, capazes de proporcionar às crianças experiências que permitam construir e apropriar conhecimentos com seus pares e adultos através da interação, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Dessa forma, com o cumprimento desses direitos de aprendizagem, os educandos poderão vivenciar situações nas quais precisa desempenhar um papel ativo, construindo significados sobre si, os outros e o mundo que os rodeia.

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil são:

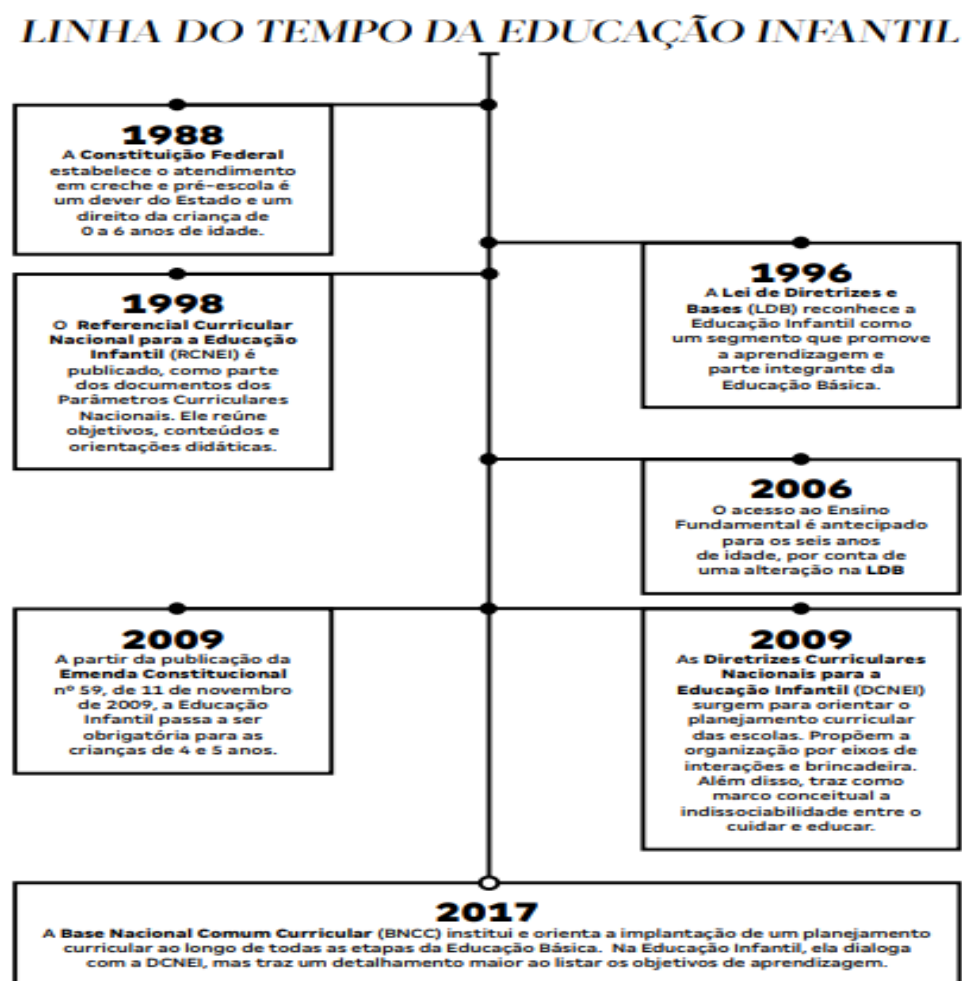
- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 38).

A partir das novas modificações na BNCC é necessário imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, permitindo que as crianças participem da organização da convivência com grupo, proporcionar momentos para iniciativas infantis em criação de brincadeiras, envolvê-los na construção das atividades e/ou meios educativos, deixá-los explorar livros e músicas que sejam de seu agrado, realizar rodas de conversa para explorar o interesse das crianças e desenvolver a linguagem oral e conceder momentos para conhecerem-se, através de atividades no espelho, tapetes sensoriais e até mesmo o reconhecimento em um personagem de uma história, que se parece física ou comportalmente com ele.

Houve uma evolução em relação aos documentos anteriores, posto que antes a criança não era vista como protagonista da aprendizagem. O Referencial Curricular Nacional (RCNEI), de 1998, apresentava uma orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, sem que a criança e sua aprendizagem fossem o foco principal. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009, serviram como fundamentação teórica para a Base. Nas DCNEI, é reforçada a importância do aluno ter acesso a conteúdos científicos e culturais, tendo como foco as interações e brincadeiras.

A BNCC amplia a visão da criança como protagonista em todos os contextos em que está inserida, de modo a interagir, criar e modificar a cultura e a sociedade. Este documento parte do pressuposto que a criança adquire os conhecimentos através da interação, das experiências vividas no contexto escolar.

Figura 1 – Linha do tempo da Educação Infantil



Fonte: NOVA ESCOLA (2020¹)

A organização Curricular na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, na esfera das quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiência são: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gesto e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e

¹ Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/6/educacao-infantil>>. Acesso em: 9 abril 2020.

imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. A partir de atividades com leitura é possível englobar esses cinco campos de experiências, por exemplo, em “O eu, o outro e o nós”, as crianças podem conhecer culturas diferentes, como nas histórias de *O livro das origens*, de José Arrabal, em que são apresentados mitos de diversas regiões do Brasil, África e México. Em “Corpo, gesto e movimentos”, pode ser utilizada a música “A linda rosa juvenil”, que pertence ao patrimônio cultural das cantigas de roda populares, para que as crianças participem de uma pequena encenação teatral, representando a história. No campo “Traços, sons, cores e formas”, as crianças podem expressar-se através de desenhos, de forma livre e, ao final da produção, contarem aos amigos o significado que aquela imagem carrega. Em “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, os educandos podem folhear livros, tentando identificar palavras conhecidas ou construindo histórias para aqueles livros-imagens. Por fim, em “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, desenvolver a linguagem oral através de relatos sobre sua vida e fatos que consideram importantes, podendo se encontrar em histórias de meninas falantes, como a Emília e de meninos aventureiros como Pedrinho, ambos personagens de Monteiro Lobato.

A partir da nossa prática de seis anos em sala de aula, como professora junto ao público infantil, pudemos detectar que temas próprios do cotidiano das crianças, como brincadeiras, escola, travessuras, memórias e avós, associados ao lúdico, são os mais atraentes para os leitores mirins. Justifica-se, então, que tenhamos elegido para leitura e recepção com esse público as seguintes obras de Ana Maria Machado, pertencentes à coleção “Gato escondido”: *Cadê meu travesseiro?* (2004(1)), *Que lambança!* (2004(2)), *Delícias e gostosuras* (2005(1)) e *Vamos brincar de escola?* (2005(2)), todas ilustradas por Denise Fraifeld, e publicadas pela editora Salamandra.

Em nossa proposta, pautada nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999) e no Método Criativo (BORDINI; AGUIAR, 1993), visamos a assegurar a formação de sujeitos leitores críticos. Para tanto, textos de Marisa Lajolo (1983), Lígia Cademartori (1987), Nelly Novaes Coelho (2000), Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993, 2004), Fanny Abramovich (1989), Elie Bajard (2007), e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira (2009), constituem a fundamentação teórica de nosso trabalho.

A Estética da Recepção, proposta por Jauss (1994), percorre vários campos do conhecimento, pois torna o leitor capaz de ampliar seus horizontes de expectativas, ter

uma nova visão da realidade que o cerca, passando a ser crítico e consciente de seu papel na sociedade. A partir do trabalho com o Método Criativo (BORDINI; AGUIAR, 1993), o leitor compreende que os textos apresentam lacunas, que serão preenchidas ao longo da leitura. Assim, Suely Fadul Villibor Flory (2010) afirma que:

Amplia-se, atualmente, o campo da legibilidade textual, através dos trabalhos desenvolvidos pela Estética da Recepção, onde o papel do leitor é valorizado, sendo-lhe atribuídas funções estruturantes, com múltiplas possibilidades de leituras, propiciadas pela intenção do texto com o leitor, viabilizando-se o metatexto, discurso crítico elaborado pelo receptor, através da decodificação da mensagem textual (2010, p. 29).

Para a proposta de recepção da obra de Ana Maria Machado, *Que lambança!* (2004(2)), utilizamos o Método Criativo, de Bordini e Aguiar (1993), o qual implica a participação ativa e criativa da criança leitora na recepção do texto. Consideramos que esse Método, por proporcionar momentos de participação dos alunos com as obras estudadas, além de permitir contato com outros tipos de textos e músicas que dialoguem com as histórias possibilita a construção de sentidos, através das atividades lúdicas que concorrem para o desenvolvimento pleno da criança.

Para tanto, faz-se necessário dialogar com os alunos, conhecer a bagagem cultural que trazem de casa ou de conhecimentos já adquiridos no ambiente escolar, bem como as histórias que já conhecem, a fim de determinar seu horizonte de expectativas (ISER, 1996 e 1999). Para atender a esse horizonte, é fundamental que seja realizado um trabalho cuidadoso com a obra escolhida de modo que a criança sinta que a conversa realizada anteriormente serviu como base para a nova tarefa. Com o intuito de romper esse horizonte, deve-se mostrar algo novo, surpreendente, fora de suas perspectivas. O questionamento deve levar em conta os conhecimentos adquiridos ao longo desse processo, para que, ao promover a ampliação dos horizontes de expectativas, os alunos percebam seu crescimento e as aprendizagens adquiridas.

Ao término de etapa final desse Método, é esperado que o aluno desenvolva o gosto pela leitura literária e, com o tempo, torne-se mais exigente quanto às leituras que elege espontaneamente. A experiência estética contribui para o processo de formação do leitor mirim, todavia compreendemos que, de acordo com Regina Zilberman (2010):

Caracterizando a experiência estética, Jauss explica por que é lícito pensá-la como propiciadora da emancipação do sujeito: em primeiro lugar, liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma

distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados (ZILBERMAN, 2010, p.54).

Vale ressaltar que mais importante que a interpretação feita pelo leitor são as sensações que a obra pode causar, ou seja, o efeito estético que ela pode provocar ao longo das leituras, pois

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela construção da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e fruição compreensiva (JAUSS, 2002, p. 69).

A Estética da Recepção entende que o leitor é ativo no processo de leitura, pois dialoga com o texto e questiona sobre sua história, seus rumos e personagens, cenários, temporalidade, espaços, entre outros elementos. Aliás, o cenário literário possibilita que o leitor construa inúmeras possibilidades com a narrativa, intercalando momentos de fantasia e realidade.

Luiz Costa Lima (2002) aponta que para Jauss,

[...] a recepção é sempre o momento de um processo de recepção, que se inicia pelo “horizonte de expectativa” de um primeiro público e que, a partir daí, prossegue no movimento de uma “lógica hermenêutica de pergunta e resposta”, que relaciona a posição do primeiro receptor com os seguintes e assim resgata o potencial de significado da obra, na continuação do diálogo com ela (2002, p.134).

Desse modo, a Estética da Recepção centraliza seu olhar para o leitor, na forma como ele vivencia as experiências proporcionadas pela leitura do texto e verifica em que medida o texto efetiva seu papel comunicativo.

Wolfgang Iser (1996) acrescenta a Estética do Efeito, indicando uma ponte entre o texto literário e as lacunas presentes no texto, com o leitor. Uma obra não possui sentido até que seja lida, ela necessita do leitor que está implícito em sua narrativa. A concepção desse leitor implícito

[...] descreve, portanto, um processo de transferência pelo qual as estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação. Como essa estrutura vale para a leitura de todos os textos ficcionais, ela assume um caráter transcendental (1996, p.79).

Assim, a recepção é decorrente de manifestações originárias de interpretações individuais ou grupais. Para Jauss (1994), o leitor vai se constituindo como parte da obra, através dos fatos da leitura. Ao entrar em contato com o texto, o leitor “[...] reveste-se de um caráter histórico e funcional, uma vez que a ficção comunica ao leitor a coerência global da realidade, o horizonte problemático de uma época, filtrado pela sensibilidade do autor e presentificado através da leitura” (FLORY, 2010, p.27). Posto isso, fica evidente que o leitor possui autonomia para adentrar e sair da história quando quiser, pois participa da interação e da construção de significados da narrativa, preenchendo os vazios do texto.

Por intermédio do Método Criativo, de Bordini e Aguiar (1993), é possível chegar ao aluno de forma mais efetiva, fornecendo-lhe subsídios para uma melhor leitura, que é construída aos poucos, passo a passo. Lentamente, o aluno familiariza-se com os textos, conhece os escritores e ilustradores, encontrando na leitura um momento de prazer, não de obrigação.

As obras de Ana Maria Machado apresentam temas pertencentes ao cotidiano das crianças e, pelo recurso ao jogo sonoro e lúdico, manifesto sob a forma de poema narrativo, tem potencialidades para cativá-las. Assim, justifica-se nosso desejo em assegurar às crianças o acesso a essa produção desde a Educação Infantil, com o intuito de ampliar suas competências leitoras e promover a reflexão crítica de forma lúdica, sobre assuntos de temas variados, encontrados comumente em seu dia a dia.

Desse modo, analisamos as obras de Ana Maria Machado, que compõem a coleção “Gato escondido”, destinadas ao público infantil, explorando os temas por elas utilizados, seus recursos estilísticos, sua dialogia com os contos de fadas, sua relação de colaboração com as ilustrações que as constituem, visando à formação de leitores estéticos (ECO, 2003), capazes de refletir sobre o que leem e, inclusive, sobre a constituição de um texto.

Como objetivos específicos, analisamos as ilustrações das obras de Ana Maria Machado que compõem a coleção “Gato Escondido”, bem como sua importância para a compreensão do texto; refletir sobre a própria prática em sala de aula em confluência com a teoria, organizar uma proposta de recepção da obra *Que lambança!* (2004(2)) para crianças na faixa etária de 4 e 5 anos e refletir sobre os benefícios de utilizar o Método Criativo para iniciar as crianças no universo literário.

A coleção “Gato escondido” reúne poemas híbridos, pois pautados por recursos narrativos, cujas histórias abordam temas do cotidiano infantil, como: brincadeiras e travessuras na casa da avó, experiências vividas na escola e caminhos percorridos para encontrar um objeto perdido. As histórias apresentam também um diálogo com as cantigas de roda, como “Capelinha de melão”, “O meu galinho”, “Fui no Tororó”, além de intertextualizar personagens de contos de fadas, como “Rapunzel”, “Os três porquinhos”, “A Bela e a Fera”, entre outros, permitindo uma maior aproximação das crianças com a história que será estudada e ampliando as possibilidades de construção de atividades, favorecendo, assim, a formação de leitores ainda não alfabetizados.

Este trabalho gira em torno do seguinte questionamento: Por que precisamos tanto da literatura em nossas vidas? Como o Método Criativo, de Bordini e Aguiar (1993), pode facilitar o estreitamento da relação entre leitor e obra? De que modo o trabalho lúdico, aliado a esse Método, é capaz de cativar as crianças para a leitura e despertá-las como leitoras mirins?

A pesquisa objetivou compreender como esse Método, em associação com atividades lúdicas, pode auxiliar no desenvolvimento do gosto pela leitura nas crianças, fomentando sua formação como leitoras mirins. Pretende-se com este trabalho permitir aos alunos uma formação estética através da “escuta pensante” (AMARILLA, 2006, p.5) na expectativa de que a criança seja protagonista das ações que contribuem para a sua formação leitora, interpretando os textos, compreendendo a intenção da autora, identificando as intertextualidades presentes nas obras e percebendo a função e relação das imagens com o texto.

Ao pesquisar no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram encontrados 426.116 resultados de estudos sobre obras de Ana Maria Machado. Na área de Letras são 7.314 dissertações e 2.130 teses, sendo que nenhuma delas aborda a recepção com crianças entre quatro e cinco anos de idade. Por essa razão, lançamos nosso olhar para um estudo, teórico e prático, visando minimizar essa carência, com o intuito de fomentar a produção intelectual na área da recepção voltada à Educação Infantil.

Para a consecução de seus objetivos, esta dissertação organiza-se em quatro capítulos que, por sua vez, se subdividem em tópicos. O capítulo I, **Literatura infantil e formação de leitores**, introduz as discussões acerca da literatura infantil e sua trajetória. O capítulo II, **A importância da mediação na leitura**, discorre sobre a

formação de leitores mirins, os tipos de textos para crianças e práticas de leituras a serem realizadas em ambiente escolar.

O capítulo III, **A escritora e o método**, apresenta a biografia de Ana Maria Machado, contempla sua produção, justifica a escolha de suas obras para análise e para a proposta de recepção, a partir do aporte teórico da Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e do Efeito (ISER, 1999 e 1996), o qual fundamenta o Método Criativo, de Bordini e Aguiar (1993).

O capítulo IV, **Análise das obras da Coleção Gato Escondido, de Ana Maria Machado e proposta de recepção**, traz as análises dos livros *Cadê meu travesseiro?* (2004), *Delícias e gostosuras* (2005), *Cadê meu travesseiro?* (2004(1)), *Que lambança!* (2004(2)), *Delícias e gostosuras* (2005(1)) e *Vamos brincar de escola?* (2005(2)), de Ana Maria Machado, e a proposta de recepção da obra *Que lambança!* (2004(2)) com crianças da Educação Infantil, visando oportunizar aos alunos meios para adentrarem as histórias e, em suas jornadas como leitores mirins, ampliarem seus horizontes de expectativa.

Ao término desta dissertação, as **Considerações finais** retomam as perguntas da pesquisa e amarram de forma coerente todos os capítulos, com vistas a identificar se os objetivos foram atingidos na recepção das obras de Machado que compõem a coleção “Gato Escondido”. Busca-se, em especial, nessas considerações, demonstrar a importância da mediação na formação do pequeno leitor inserido em âmbito escolar.

Literatura infantil e formação de leitores

CAPÍTULO I

1.1 Breve percurso da literatura infantil

A literatura infantil surgiu no século XVII, com Fénelon (1651-1715) na França, e foi marcada pela publicação dos *Contos da Mamãe Gansa* (1697), de Charles Perrault (1628-1703). Antes disso, não eram escritos livros direcionados às crianças, pois elas eram tratadas como adultos em miniatura (ARIÈS, 1981).

De acordo com Maria Alice Faria (2008) apud Dill and Kirchner (2015) sobre a origem dos livros infantis:

[...] apresentam narrativas curtas que podem ser consideradas contos – designação de histórias e narrações tradicionais, que existem desde os tempos mais antigos, os quais, na sua origem, eram orais em sociedade ágrafas, transmitidas de geração em geração. Na Europa, Perrault, no fim do século XVII, e os irmãos Grimm, no início do século XIX, recolheram contos orais populares de seus respectivos países e os registraram por escrito, segundo suas concepções e estilos. (2015, p. 23).

Sobre o trabalho de Charles Perrault, como precursor da literatura infantil, Lygia Cademartori (1987) afirma que era uma espécie de coletor de contos populares, os quais chegam às suas mãos:

[...] através de contadores que, na época, se integravam à vida doméstica como servos. Considere-se que se trata de um momento histórico de grande tensão entre as classes. O burguês Perrault despreza o povo e as superstições populares e, como homem culto, as ironiza. Seus contos, em alguns momentos, caracterizam-se por um certo sarcasmo em relação ao popular. Ao mesmo tempo, são marcados pela preocupação de fazer uma arte moralizante através de uma literatura pedagógica. (1987, p. 35 e 36).

Nesse cenário de tensões sociais, com a ascensão da burguesia e surgimento da escola, o conceito de literatura infantil que prevalece é a de veículo de ensinamentos e moralidade. Segundo Zilberman (1985):

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão (1985, p. 13).

Faz-se necessário lembrar que durante a Idade Média, a escola era dominada pela Igreja Católica, dessa forma, os conteúdos eram ministrados para os integrantes da

nobreza e do clero. A pedagogia utilizada era baseada na memorização, acumulação de conhecimentos e na moralização da criança.

De acordo com Maria Antonieta Antunes Cunha, “[...] no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com as obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias” (1987, p.20). Nesse período, foi publicada a obra *As aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen* (1891). Essa fase é marcada pelas traduções de Carlos Jansen (1829-1889), tais como *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robinson Crusó* (1885), *Viagens de Gulliver a terras desconhecidas* (1888), e pelas adaptações de obras estrangeiras, por Figueiredo Pimentel (1869-1914), que resultaram em: *Contos da Carochinha* (1894), *Histórias da avozinha* (1896) e *Histórias da baratinha* (1896).

A partir do século XX, a literatura infantil se consolida, mas mantém o comprometimento de educar e formar a responsabilidade no aluno como futuro cidadão. Nesse momento, destacam-se obras como *Contos pátrios* (1904), de Olavo Bilac e Coelho Neto, a narrativa longa *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, e *Saudade* (1919), de Tales de Andrade. Olavo Bilac, inspirado em modelos europeus, traz uma literatura infantil patriótica e ufanista, que exalta as maravilhas da terra brasileira com o objetivo de incentivar o sentimento de patriotismo e introduzir no leitor os códigos de cultura tradicional.

Em 1921, Monteiro Lobato (1882-1948) publica *A menina do narizinho arrebitado*. Suas produções rompem com o padrão europeu de produção literária destinada à infância, em que as necessidades das crianças são deixadas de lado, predominando uma visão adultocêntrica sobre a existência social. Como afirmam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1986), a projeção de uma utopia e a expressão simbólica de vivências interiores do leitor não são necessariamente contraditórias, visto que a visão do adulto pode-se completar com a adoção da perspectiva da criança.

Lobato (1959), contrário àquilo que lhe era apresentado, afirma que:

A criança é um ser onde a imaginação predomina em absoluto. O meio de interessá-la é falar-lhe à imaginação. Vive num mundinho irreal e dele só sai, para, aos poucos, ir penetrando no das duras e cruas realidades, quando com o natural desenvolvimento do cérebro, a intensidade da imaginativa vai-se apagando. (1959, p.250-251)

Segundo Cunha (2003, p.24), em todas as obras de Lobato “[...] observava-se o mesmo questionamento e inquietação intelectual, a preocupação com as questões

nacionais ou os grandes problemas mundiais”. Dessa forma, é evidenciada a importância de apresentar às crianças uma leitura imaginativa, capaz de oferecer-lhes uma infinidade de descobertas que, pelo viés crítico, amplie seus horizontes de expectativa. Lobato empenhava-se em sintonizar o texto com o leitor, fazendo com que este adentrasse a história e mergulhasse nos sentimentos e emoções das personagens, sem perder a capacidade crítica. Por meio desse projeto estético, Lobato foi responsável pela construção de uma literatura envolvida com o seu tempo, mas também de temática universal e atemporal. Em sua produção, esse escritor inovou o mercado editorial e criou uma literatura infantil única e necessária.

Nos anos 1940, a obra de Lobato passa a ser proibida em colégios religiosos por ser considerada nociva à formação moral das crianças. Como consequência, surge então uma literatura que não permitia a existência de espaço para fantasias, criatividade e irrealidades.

Com o advento da televisão nos anos 1950, instala-se a crise da leitura no Brasil. Com a expansão dos meios de comunicação, esse veículo passa a apresentar festivais de teatro educacionais. Dessa forma, multiplicam-se a criação de peças teatrais e a montagem de teatros destinados ao público infantil. Nessa década, a literatura infantil não é modificada. Apesar dos sinais de mudanças culturais advindas da eleição do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, a literatura infantil só vai apresentar modificações a partir da fase seguinte (FERREIRA, 2009).

Na década de 1960, com a redução e isenção das taxas para a importação do papel e renovação do parque gráfico, as produções nacionais de livros são favorecidas, fortalecendo o comércio livreiro. Nesse período, os aspectos dos livros são renovados e alguns editores retomam as vendas em farmácias e bancas de revista, assim como era realizado na época de Lobato. Embora o consumo de livros fosse elevado, os índices de leitura eram baixos, o que fez com que o Estado se mobilizasse para investir na produção de obras infantis, com este crescimento o comércio especializado desenvolveu-se e surgiram, nos grandes centros, novas livrarias direcionadas ao público infantil.

Em meados de 1970, levantam-se propostas para a renovação da literatura infantil no Brasil. Com isso, são promovidos eventos e encontros a respeito do assunto, cogita-se a hipótese de incluir os cursos de literatura infantil nas universidades e os textos dessa área passam a ser estudados nos cursos de pós-graduação. Conforme Zilberman (2005):

Durante os anos 70, foi como se a literatura infantil brasileira começasse a recontar a história, rejeitando o que a antecedeu e recusando mecanismos simplórios de inserção e aceitação social. Graças a essa empreitada arriscada, ela ganhou, sem barganhar, espaço na escola e junto ao público. A recompensa foi seu crescimento qualitativo, que a coloca num patamar invejável, mesmo se comparada ao que de melhor se faz para a criança em todo o planeta. (2005, p.52).

Nos anos 1970, acontece o *boom* da literatura infantil,

[...] manifestado através de uma venda sem precedentes de livros para crianças, na proliferação de associações voltadas ao incentivo da literatura infantil, no surto de encontros, seminários e congressos, a respeito do assunto e na inclusão de cursos de literatura infantil na programação das universidades. (1987, p.11)

A partir de então, estava em circulação no país uma produção altamente significativa, com a publicação de obras de grande qualidade e volumes diversos de materiais, podendo destacar as produções de Ruth Rocha e Marina Colasanti. Sobre Ruth Rocha, Vera Maria Tietzmann Silva (2009) afirma que:

[...] está hoje, sem dúvida, no rol dos escritores mais significativos e bem sucedidos no panorama editorial da literatura infantil e juvenil brasileira. O conjunto de sua obra, predominantemente narrativa, abrange mais de uma centena de títulos, incluindo textos de sua própria criação e histórias recontadas em prosa ou verso, que abastecem o mercado livreiro em sucessivas edições. (2009, p.184)

Ruth Rocha completou em 2019, assim como Ana Maria Machado, 50 anos de produção literária, sendo ambas homenageadas na Bienal do livro no Rio de Janeiro. Igualmente, a produção de Marina Colasanti é parte fundamental da literatura infantil, como aponta Silva (2009):

[...] é hoje, sem dúvida, uma das mais importantes vozes femininas da literatura brasileira. Sua produção literária abre-se num variado leque de opções, que incluem a prosa jornalística, o ensaio, a crônica do cotidiano, a poesia, o conto e o miniconto para leitores adultos; bem como a poesia, a novela e o conto para o público infantil e juvenil. (2009, p.253)

Ao analisar o percurso da literatura infantil, percebe-se que se relaciona ao surgimento de um olhar mais atencioso voltado às crianças que advém da necessidade de, a princípio, doutriná-las, mas que se altera na subversão reinante da década de 1970,

visando libertá-las de visões pré-concebidas. Dessa forma, essa produção literária revoluciona, por meio de histórias infantis, em que costumam aparecer passagens e enfrentamentos das personagens mirins rumo à emancipação. Vale destacar que, mesmo na atualidade, existem produções infantis que, voltadas à moralização e inculcação de valores, por assumirem esse viés, abrem mão do valor estético (FERREIRA, 2009).

Na década de 1980, a literatura infantil brasileira passa a ser reconhecida nos meios acadêmicos como literatura, sendo oferecida como disciplina curricular nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras. Essa inclusão deve-se à visibilidade alcançada pela produção literária infantil, posto que circulam textos poéticos e ficcionais de alta qualidade, entre eles *Bisa Bia Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga, *Doze reis e a moça no labirinto do vento*, de Marina Colasanti, entre outros.

Mirna Pinsky publica, em 1980, a obra *Nó na garganta*, tematizando a questão étnico-racial. Pinsky apresenta uma jovem protagonista negra, Tânia, que, em busca de individuação, recusa-se a aceitar qualquer forma de preconceito no convívio com outras crianças. Desse modo, pela inteligência e luta contra a opressão, ela favorece a identificação com o jovem leitor. Em sua jornada de resistência, ela consegue elevar sua autoestima, pois se reconhece como indivíduo.

Conforme Ferreira (2016), as pesquisas em torno de narrativas infantis e juvenis que tematizam essa questão, embora venham sendo desenvolvidas por pesquisadores das áreas de Letras e Educação, desde o *boom* dessa produção nos anos 1970, e tenham sido ampliadas, no final da década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que focalizam a pluralidade cultural, justamente, assumem relevo, no âmbito das políticas afirmativas, com o decreto pelo Congresso Nacional da Lei nº 10.639 de 2003.

Em 1982, Ana Maria Machado publica *Bisa Bia Bisa Bel*, cujo enredo apresenta o diálogo entre uma bisavó e sua bisneta. A obra, pelo seu processo, apresenta enfoque tridimensional do tempo, pois se representa o passado, o presente e o futuro interpenetrados. O leitor dessa narrativa depara-se com a conquista da independência da mulher ao longo da história, produzida graças às experiências vivenciadas pela jovem protagonista – Bel –, por meio do diálogo que estabelece com o universo de sua bisavó – Bia –, no qual predominam normas e valores convencionais, filiados à obediência. A protagonista, pelo confronto com esses valores que ditam normas de conduta às mulheres e meninas, adquire consciência das representações em sociedade, obtém

autonomia e eleva sua autoestima, pois percebe, também pelo diálogo, como é diverso o universo de sua futura bisneta, Beta, no qual as mulheres adquiriram total autonomia e autoconfiança. Na história Bel transforma-se internamente sem deixar de ser ela mesma.

Em 1984, João Carlos Marinho publica sua obra *O livro da Berenice*, uma narrativa metalinguística, pois assim como a personagem Emília, de Lobato, Berenice decide redigir suas memórias. A obra discute sua própria natureza, pois a personagem principal precisa enfrentar um criminoso que pretende roubar o texto redigido pela garota e publicá-lo sem seu nome.

A partir dos anos 1980, com a valorização do lado lúdico da linguagem, houve a expansão da poesia endereçada à infância. Antes a poesia infantil guardava resíduos parnasianos e acentuado compromisso com a pedagogia. O elenco de autores diversificou-se, como Sergio Capparelli, com *Boi da cara preta* (1983); Carlos Nejar, com *O menino Rio* (1984); Roseane Murray, com *Classificados poéticos* (1984); Elias José, com *Um rei e seu cavalo de pau* (1986) e *Lua no Brejo* (1987); e José Paulo Paes, com *Olha o bicho* (1989).

A literatura infantil brasileira viveu uma década de mudanças, em que personagens do sexo feminino reproduziam o que se passava na sociedade. As mulheres pleiteavam reconhecimento e correspondiam com ações transformadoras. A literatura modificou-se e isso se deu através das forças lideradas pelas meninas, que começaram a romper com os padrões de fragilidade e dependência, assumindo a condição de porta-vozes da liberdade.

Na década de 1990, inúmeros autores começam a fazer parte do grupo de produtores literários infantis, entre eles: Graça Lima, Roger Mello, Marilda Castanha, Rubens Matuck, Mariana Massarani e Nelson Cruz. Algumas editoras construíram divisões específicas às crianças e aos jovens, como a Companhia das Letras, que desenvolveu o selo Companhia das Letrinhas.

Nessa época também são publicadas obras que propiciam aos leitores momentos de estímulos ao olhar, através da exploração das relações do cotidiano e o mundo da linguagem, a partir dos livros de Eva Furnari, Mary e Eliardo França, Rogério Borges e Ziraldo. As ilustrações e narrativas imagéticas são inovadas, por meio dos trabalhos de artistas como Angela Lago, Ciça Fitipaldi e Tato Orthof.

Em 1996, Ana Maria Machado publica a obra *Amigos secretos*, cuja história, vivenciada por um grupo de meninos, desenvolve-se através de eventos fantásticos, como a possibilidade de conviver com personagens do Sítio do Picapau Amarelo. A

narrativa mescla personagens brasileiros e estrangeiros, e a autora não reproduz o que já foi feito, mas vale-se dele para implantar a novidade.

A partir do século XXI, os escritores e ilustradores passaram a produzir livros em que se eleva a interação entre a linguagem imagética e textual. Os autores também passam a abordar, além dos temas de cunho social, outros considerados mais árduos, como a morte. O projeto gráfico-editorial modifica-se e sofisticase. Atualmente, os procedimentos de impressão e diagramação permitem a reprodução de imagens diversas e em alto relevo, produzindo efeitos de textura e ilusão de volume, para tornar cada vez mais o livro atrativo e capaz de estimular a imaginação dos pequenos leitores.

Em 2006, foi criado o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), a prioridade desse projeto é transformar a qualidade da capacidade leitora no país, trazendo a leitura para o cotidiano dos brasileiros. Neste mesmo período destaca-se também a grande presença do Estado na compra de livros destinados a jovens e crianças, destacando-se o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

A produção brasileira passou a ser traduzida para diversos idiomas e ganhou relevantes premiações, como o Prêmio Astrid Lindgren Memorial Award (ALMA), concedido à Lygia Bojunga, em 2003, e o Prêmio Hans Christian Andersen, em 2014, na categoria ilustração, ao ilustrador e escritor Roger Mello. As feiras literárias apresentaram um crescimento, além da Festa Literária Internacional de Paraty (FLIP), surgiram outras como, Flipporto, em Porto de Galinhas (PE), a Fliparanapiacaba, em Santo André (SP), Fliro, em Ariquemes (RO), Flimar, em Marechal Deodoro (AL), Flipipa, em Pipa (RN), dentre outras.

O Brasil aumentou a importação de obras infantis, mas também cresceu significativamente na produção nacional. Foram publicados livros com letra bastão, com intuito de auxiliar as crianças em processo de alfabetização, livros-brinquedo e pop-ups. Neste período destacam-se André Neves, Ilan Brenman, Tino Freitas, Heloisa Prieto, Stella Maris Rezende, entre outros.

A produção contemporânea do gênero é abundante em nosso país, capaz de oferecer ao leitor mirim um material diversificado e de qualidade, oportunizando-o a embarcar em uma viagem repleta de ludismo, fantasias e sonhos, capazes de despertar-lhes o gosto pela leitura.

1.2 A literatura infantil e a escola

O ensino para crianças pequenas, conforme a BNCC (2017), é baseado em campos de experiências. Neles, estão definidos os objetivos de aprendizagens e desenvolvimentos esperados para cada faixa etária. A literatura aparece de forma mais evidente no campo denominado “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Por meio da literatura infantil, a criança pode desenvolver o gosto pela leitura, estimular a imaginação e ampliar seu conhecimento de mundo. A aproximação e envolvimento com as histórias, como contos, cordéis, poemas e fábulas permitem a intensificação das relações entre as crianças e a literatura.

A literatura infantil auxilia na formação da criança, enquanto pessoa crítica e dotada de conhecimentos. O contato com histórias expande o repertório e imaginário da criança, pois o encantamento e a fantasia são fontes que nutrem sua inteligência e o mundo ficcional proporciona uma visão de mundo capaz de preencher lacunas advindas de uma experiência de vida restrita.

Atualmente, embora sejam notórios muitos avanços, a literatura infantil ainda é permeada pelo caráter pedagógico. Regina Zilberman (1985) discorre acerca das relações históricas que devem ser consideradas a respeito dessa questão:

Os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores, com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença deste objetivo didático faz com que ela participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança. (1985, p.13-14)

Apesar de a visão a respeito da literatura infantil ter avançado significativamente, ainda não alcançou em alguns campos culturais o patamar de outras literaturas, talvez, pelo fato de sua trajetória ter sido conturbada e, inicialmente, utilizada apenas com fins pedagógicos. O intuito educativo que registra o nascimento desta literatura provavelmente inseriu no meio acadêmico a ideia de que essa seria uma produção de menor qualidade, porém, segundo Afrânio Coutinho (2008),

A literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético (2008, p.8).

Pensando sob esse viés, a utilização da literatura infantil nos meios escolares ainda tem sido deficitária, pois serve de pretexto para ensinar conteúdos didáticos, quando deveria fazer a criança se reconhecer na história ouvida e aumentar seus horizontes de expectativa (ISER, 1996 e 1999). O processo de aquisição de leitura na escola é uma atividade bastante complexa, pois envolve além de aspectos cognitivos, as interações e enunciados. Ler e compreender um texto é um trabalho a ser realizado em conjunto professor/aluno, para que, gradativamente o leitor em iniciação possa ir constituindo-se como um leitor independente.

Segundo Regina Zilberman (1985),

A literatura infantil [...] é levada a realizar sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica. [...] Aproveitando em sala de aula na sua natureza ficcional que aponta a um conhecimento de mundo, e não enquanto súdita do ensino de boas maneiras (de se comportar e ser ou de falar e escrever), ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional. (1985, p.25)

O acesso às obras literárias, por si só, não assegura que a criança alcance um bom desenvolvimento do pensamento leitor. Para que o processo de formação do leitor seja realizado com êxito, é imprescindível que o professor tenha clareza acerca de sua metodologia com a literatura infantil em sala de aula, despertando questionamentos.

De acordo com Abramovich (1997), as crianças quando ouvem histórias começam a visualizar com mais clareza sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trazem problemas existenciais típicos da infância, como medos, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem assuntos diversos imprescindíveis para o crescimento pessoal:

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica [...] É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc., sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (1997, p.17)

Quanto mais cedo a criança adquirir contato com os livros, percebendo o prazer produzido pela leitura, maior será a probabilidade dela tornar-se um adulto leitor. Além disso, por meio da leitura, a criança constrói uma postura crítico-reflexiva imprescindível para a sua formação cognitiva.

De acordo com Vera Teixeira Aguiar (2004):

Precisamos estabelecer as relações complementares entre a leitura e a escrita, percebendo que podemos ler todos os sinais, dos livros e do mundo, buscando recuperar a intenção dos textos em direção a seus receptores, com base nas marcas gráficas e em todas as outras disponíveis. Por essas vias, não haverá alfabetizados funcionais, que apenas soletram ordens a serem obedecidas e informações a serem digeridas, mas leitores críticos, capazes de interagir com textos das mais diversas naturezas sociais e institucionais (jornalísticos, políticos, religiosos, literários, científicos, jurídicos, etc.) e estender essa capacidade leitora a todas as situações orais da vida cotidiana. (2004, p.24)

A estudiosa salienta também a importância de ter contato com os livros em seu ambiente familiar, mas afirma que isso não é um aspecto decisivo de aproximação entre os livros. Para Aguiar (2004, p.25), “[...] é sobretudo o entusiasmo, o comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras que mobilizam o novo leitor”.

Justamente, são os primeiros anos de escolarização que se caracterizam pelo desenvolvimento do interesse da criança pela leitura. Dessa forma, o contato com a literatura é capaz de auxiliar em diversos aspectos de desenvolvimento infantil, tais como o emocional, cognitivo e motor. A coleção de Ana Maria Machado intitulada “Gato escondido”, aborda inúmeras possibilidades de trabalhos a serem realizados com crianças na fase inicial de desenvolvimento escolar. Essa série trata de assuntos com o cenário do universo infantil: a casa da avó, a escola, a cama da menina, entre outros espaços.

Ana Maria Machado (2011) relata sobre a influência da leitura em sua vida:

A minha adolescência foi repleta de livros, que me proporcionaram grandes prazeres e descobertas. Ficava abismada com o jeito de escrever de grandes autores e cronistas, como Rubem Braga. Na escola, em casa e com meus amigos, estava sempre rodeada de gente que também gostava de curtir a vida tendo bons livros ao seu lado ([2011, f. 2]).

A educação infantil é o início de uma longa caminhada rumo à formação humana e, a partir da análise do excerto anterior, fica evidente a necessidade de apresentação de uma literatura de qualidade às crianças desde cedo, contribuindo para a formação de um leitor crítico e com um vasto vocabulário.

Em todas as esferas da formação escolar, a leitura se faz presente no processo de ensino-aprendizado, bem como a formação do aluno enquanto cidadão participante de uma sociedade. Dessa forma, oferecer a literatura infantil às crianças contribui significativamente como incentivo ao hábito da leitura curricular e extracurricular. Para

isso, podemos contar com diversas produções literárias que contribuem no trabalho com a literatura infantil, especificamente, a de Ana Maria Machado.

A literatura, independente da faixa etária a que pertence, é uma maneira de trabalhar concomitantemente o real e imaginário. Nelly Novaes Coelho (2000) define literatura como:

[...] uma linguagem específica que, como toda linguagem expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse ‘modo’ é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou a suas crianças é conhecer os ideais e valores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta [...]). (2000, p.27-28)

A literatura infantil, embora contemple algumas especificidades no tocante à fantasia e ao imaginário infantil, necessita ser trabalhada e respeitada assim como a literatura voltada ao público adulto, tendo em vista que ambas desenvolvem no leitor as mais diversas capacidades de aprendizagem. Coelho (2000, p.29) declara que a diferença entre a literatura adulta e a literatura infantil é simplesmente a natureza de seu “leitor/receptor: a criança”. E conclui:

Vulgarmente a expressão ‘literatura infantil’ sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém. Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor. (2000, p. 29).

Lajolo (1983, p.96) afirma que: “Ao contrário do que se pode parecer, a literatura infantil não existe desde sempre, isto é, não nasceu com as crianças. Parece até que foi ao contrário: as crianças é que passaram a existir com o aparecimento da literatura infantil”.

De acordo com Coelho (1991), a literatura infantil é:

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo. (1991, p. 5).

Bruno Bettelheim (2007, p.12) define o objetivo da literatura infantil como sendo o de “[...] desenvolver a mente e a personalidade da criança”, não apenas divertir e informar, tendo significado para a criança, de modo a transmitir as experiências vividas.

Para Oliveira (1978, p.13), a literatura infantil é como “[...] alimento do espírito da criança”. Assim, pode-se dizer que a literatura possibilita elementos indispensáveis para a formação intelectual da criança, por meio dela, o pequeno leitor pode inserir-se na história, relacionando o enredo com sua vida. Afinal, todo livro apresenta uma história a ser contada.

Para Aurora Grasiela Muneveck (2010):

A literatura é importante para o desenvolvimento da criatividade e do emocional infantil. Quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância como medos, sentimentos de inveja, de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinar infinitos assuntos que com o tempo terão maior significado para elas (2010, p.24).

É na primeira infância que se constrói a criança leitora. Nessa fase de descobertas é fundamental que os adultos, responsáveis pela criança, pais, professores, entre outros, sejam incentivadores para a formação do hábito de leitura, por meio de estratégias, como leitura deleite, leitura para a formação, leitura para a informação, leitura para a construção de mundo. Ao apresentar uma leitura para a criança é importante conhecer quais são os interesses dela, respeitando sua faixa etária. É fundamental oportunizar o contato com diversos tipos de leitura, utilizando até mesmo a leitura digital, caso a satisfaça. Com os avanços tecnológicos e sua inserção cada vez mais presente na vida das crianças, o ideal é que se una a tecnologia à leitura como motivação em favor da formação da criança leitora.

A escola tem por papel proporcionar às crianças oportunidades de construir práticas de leitura, especialmente, a do texto literário (CADEMARTORI, 1987; LEÃO, 2006), a fim de que este não continue sendo acessível somente a um determinado grupo social prestigiado. A instituição escolar é uma das principais motivadoras e disseminadoras da arte literária, sendo os professores os principais estimuladores. Para Diógenes Buenos Aires de Carvalho (2011):

[...] se compete à escola o empreendimento de tornar concreto o contato do leitor com o livro, então ela assume o papel de um dos mais importantes mediadores sociais. Para desempenhar essa função, o sistema de ensino deve promover um diálogo entre texto e receptor, pois a natureza da obra de arte é dialética. No entanto, o resultado dessa relação depende do modo como a escola atua para desempenhar sua tarefa, uma vez que ela pode propiciar ao leitor a oportunidade de tornar-se um conhecedor ou um consumidor de literatura. (2011, p.125)

Mas ainda há muitos questionamentos que permeiam o universo escolar e afligem o professor. Como aproximar as crianças do universo da cultura escrita, mediante o ato de ler, contar e entreter? Como criar a necessidade e o desejo pela leitura da literatura infantil? Essas dúvidas fazem com que muitos professores sintam-se receosos em trabalhar com livros literários em sala de aula, por não saber como utilizá-los. Assim, muitas vezes, a leitura na escola é realizada apenas para cumprir a rotina pedagógica, sem estimular as curiosidades e potencialidades das crianças.

É fundamental que o professor esteja envolvido com a necessidade de suprir a fome literária das crianças, pois, o ato de ouvir ou ler uma história envolvente permite aos pequenos leitores não somente o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, mas principalmente a vivência de personagens e a elaboração de possíveis conflitos internos, tão presentes e peculiares dessa faixa etária.

De acordo com Gilka Girardello (2011),

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto – comove-se – com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e a mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita. (2011, p.76)

As histórias causam um encantamento nas crianças, porque permitem que elas viagem com o possível e o impossível através da incorporação de um personagem que as fascina. Adultos que convivem com crianças sabem o quanto elas apreciam o ato de ouvir histórias, até mesmo escutar a mesma por diversas vezes, com o intuito de atentar cada vez mais aos detalhes e também antecipar emoções. Segundo o RCNEI (1998):

O papel do profissional da educação infantil no oferecimento de uma boa literatura à criança se torna imprescindível. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias

exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta. (1998, p. 143)

As práticas de leitura dependem da relação do professor com a literatura, bem como da relação entre professor e aluno. Busatto e Coelho afirmam: “Antes de sensibilizar o ouvinte o conto precisa sensibilizar o contador” (BUSATTO, 2008, p.47), e “Se a história não nos desperta a sensibilidade, a emoção, não iremos contá-la com sucesso. Primeiro, é preciso gostar dela, compreendê-la, para transmitir tudo isso ao ouvinte” (COELHO, 1991, p.14).

Os professores têm consciência de que a literatura deve servir como maneira de enriquecimento; eles até almejam desenvolver nas crianças o prazer pela leitura, porém, de acordo com as palavras de Ezequiel Theodoro da Silva (1991), ainda temem lidar com “a leitura de prazer estético”:

E é exatamente este tipo de leitura o mais prejudicado no ambiente escolar devido às próprias distorções existentes no nosso sistema de ensino. Ao invés do prazer, levantam-se o autoritarismo da obrigação, do tempo pré-determinado para a leitura, da ficha de leitura, da interpretação pré-fixada a ser convergentemente reproduzida (como se isso fosse possível!) pelo aluno-leitor e outros mecanismos que levam ao desgosto pela leitura e à morte paulatina dos leitores (1991, p.55).

O empecilho encontrado nas salas de aula brasileiras é que os professores têm a intenção de despertar nos alunos o gosto pela leitura, porém, muitas vezes, eles não são leitores eficientes. É comum encontrar professores com baixo repertório literário, o que obstaculiza o relacionamento com a literatura. Este docente ainda coloca

[...] em prática uma didática completamente ultrapassada e retrógrada para o encaminhamento da orientação da leitura. Em verdade, a orientação para a leitura, fornecida pelos professores, parece ocorrer através do processo de ensaio-e-erro e, pelo que se constata, com mais erros do que acertos. Como esses professores não estudaram, durante o seu período de formação, elementos de teoria da leitura, os procedimentos pedagógicos geralmente são adotados através de um mecanismo de ‘imitação’, desconsiderando as características de clientelas escolares específicas (1991, p. 38).

Ana Maria Machado (2001) ratifica tal ideia, no momento em que expressa que a falta de leitura por parte do professor é uma consequência das falhas em sua formação, uma vez que, durante sua vida acadêmica, foi preparado no âmbito da pedagogia e psicologia, mas muito pouco sobre arte. Por ter sido privado do contato com as obras de literatura infantil, o professor não sabe como selecionar textos dotados de valor estético

aos seus alunos. A formação literária não tem espaço na grade curricular do docente, por isso este não sabe planejar atividades com textos literários para seus alunos.

A escassez de formação ao docente, bem como os inúmeros compromissos pedagógicos, tais como preenchimento de planilhas, cadernetas, semanários e fichas avaliativas, fazem com que o processo de seleção de obras literárias seja feito às pressas e sem critérios. Alguns professores escolhem títulos que não leram, pelo fato de serem considerados clássicos, porém tal escolha por si só não é capaz de atingir os saberes necessários aos educandos, é preciso conhecer a obra para que ela possa ser explorada e alcance os objetivos esperados.

Ao escolher uma obra para ser trabalhada em sala de aula, é preciso atentar se ela é apropriada à faixa etária e é capaz de contribuir com a formação da criança, para que ela enfrente seus medos e inquietudes, e desenvolva a imaginação através das inúmeras possibilidades de viagens nas histórias. É preciso compreender a natureza da literatura infantil para que ela seja trabalhada de forma lúdica e prazerosa, estimulando o imaginário da criança.

1.3 A formação de leitores mirins

Para a formação do leitor mirim é necessária a criação de práticas de leituras entre as crianças, para que elas se familiarizem com os livros e sintam necessidade de ler para compreender melhor o mundo que as cerca. Foucambert (1994, p.30) afirma que “[...] ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa”. É sabido que a leitura é uma operação complexa, portanto para compreendê-la é fundamental que seja percebida a relação entre texto, contexto do autor e leitor, porque o texto só tem sentido graças a seus leitores, sem eles a história seria um mero aglomerado de palavras.

A leitura em âmbito escolar é social e histórica. A escola, como meio, na acepção deste termo por Vygotsky (1935), pode atuar como fonte privilegiada de apropriação da cultura e do conhecimento produzido. Greice Ferreira da Silva & Dagoberto Buim Arena (2012) sobre a importância do meio, afirmam:

[...] constituído pela cultura e pelas relações entre os seus membros, revela a necessidade de, desde o início, colocar em prática atitudes do ato de ler, que indiquem à criança a intenção clara de que ler é a ação de atribuir sentido por meio de sinais gráficos. Essas atitudes, constituintes do meio ambiente, são vitais para a formação do leitor. (2012, p.25)

O texto literário, por ser uma “obra aberta” (ECO, 1989), exige mais interação entre texto e leitor. Ele amplia as possibilidades do leitor, de maneira que possa construir um envolvimento mais profundo com o texto, desfrutando de prazeres que não estão disponíveis em outros tipos de textos. Justamente, a ficção, segundo Elie Bajard (2007):

[...] tem um papel central na construção da personalidade infantil. Papel com o qual os outros gêneros não podem concorrer. De fato, a criança precisa, desde muito cedo, construir para si um universo imaginário, chave da interpretação do mundo real. [...] (2007, p.41-42)

A literatura possibilita ao leitor, em todas as suas fases, imaginar e fantasiar, por isso é fundamental que, desde cedo, as crianças tenham contato com os livros, a fim de expandir seus horizontes e desenvolver o gosto pela leitura. Mas a leitura, segundo Silva (2005):

[...] deve também ser praticada fora dos limites da sala de aula, no sentido de ir consolidando o hábito. Dessa forma, os seus resultados poderão afetar significativamente o lar da criança (pais e irmãos) e até mesmo o trabalho pedagógico da própria escola. (2005, p.118)

Silva & Arena (2012) discorrem sobre a escrita como um instrumento ímpar no desenvolvimento da mente humana e essencial para o processo de humanização:

Mais que pensar em galgar degraus acadêmicos ou postos de trabalho, cremos que aprender a ler é necessário para a transformação contínua, progressiva, para um modo cada vez mais abstrato e profundo de pensar, que somente a relação com essa tecnologia chamada escrita pode proporcionar (2012, p.31).

Para o autor, aprender a ler é fundamental como forma de possibilidades ampliadas de comunicação e transformação, inserindo as pessoas em um universo repleto de tecnologias e em constante renovação, o qual exige que estejamos cada vez mais atualizados e integrados, para que não nos deixemos ser manipulados por aqueles que querem somente vender nossos olhos.

É fundamental que, desde cedo, as crianças tenham contato com os livros, pois o papel da ficção possui grande relevância no desenvolvimento do ser humano, principalmente daqueles que não possuem livros em casa, estando suscetíveis a absorver

culturas que não acrescentarão em sua formação enquanto cidadão crítico. Bajard (2007) alerta que:

Quando a fome de ficção não é nutrida pela literatura por falta de acervo ao alcance da criança, a novela de televisão acaba ocupando o lugar de livro, como ocorre com a maior parte da população brasileira. Imprescindíveis [...] na vida dos adultos, os mundos ficcionais o são ainda mais na educação, já que o jogo, a brincadeira, enfim o lúdico é o primeiro caminho de conhecimento da infância. A literatura infantil deve ocupar um espaço significativo junto às crianças, na escola e fora dela, e para isso cabe iniciar a convivência com o livro desde os primeiros meses de vida. (2007, p.43)

Diante de tal fato, torna-se evidente a necessidade de tornar os livros acessíveis a todos desde o mais cedo possível, com o intuito de proporcionar momentos de cultura às crianças, em especial aquelas que sofrem prejuízo em relação aos mais favorecidos, a fim de tentar diminuir a desigualdade cultural.

Para Bartolomeu Campos de Queirós (2009), “[...] é indispensável a presença da literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do País uma sociedade leitora.”

A formação da identidade leitora na criança pode ser iniciada através da escuta de textos literários, tudo isso depende da forma como é desenvolvido o trabalho do professor, se ele permite que as crianças manuseiem os livros, que façam comentários acerca da história, afinal que possibilite deixá-las adentrar naquele universo mágico. Maria Cristina Rizzoli (2005), educadora italiana, sugere que:

Um dos objetivos é que as crianças queiram aprender a ler, que sejam levadas a ter vontade de ler. Tais experiências realizadas pelas crianças com o livro – mesmo que elas não leiam as letras, mesmo que o livro não contenha letras –, esse fascínio e essa mágica constituem um convite para a criança pegar o livro para ler. Em poucas palavras, o objetivo é ensinar e aprender a gostar de livros. [...]

[...] A finalidade do trabalho é sempre motivar as crianças à leitura buscando o prazer da escuta e da narração, a curiosidade do saber, a autonomia do pensamento.

[...] Seja com o livro de plástico, de pano ou de papelão, o que muda em cada idade é a forma de utilização e interação da criança com o livro, que vai da exploração física aos desdobramentos da história com a animação ou as construções em laboratório. De algum modo, o corpo entra no livro literalmente... ou, então, estão todos olhando um mesmo livro de páginas grandes, as crianças entrando na história. Em qualquer idade, as professoras dedicam muito tempo às escolhas dos livros, à organização do espaço e das estantes, pois sabem que a história envolve e aproxima as crianças, inclusive fisicamente. A história ajuda a se reconhecer, a imaginar e a interagir. (2005, p.18-21)

Um brinquedo é essencial para o desenvolvimento da criança, assim como o livro, que pode também ser considerado um brinquedo para os pequenos, visto que ambas as opções eles podem tatear, comentar e opinar sobre. Acerca disso, Ninfa de Freitas Parreiras (2008) discorre:

[...] Olhar com o que a criança brinca e como o faz é realizar uma “radiografia”, um estudo [...] infantil. E olhar como o brinquedo está presente na literatura a ela destinada é realizar uma tradução dos muitos afetos que atravessam as relações da criança e do adulto. [...] dessa maneira, a literatura pode prevalecer como uma das expressões mais ricas e relevadoras da subjetividade. A literatura pode ocupar o lugar do brinquedo na vida de uma criança: o lugar da subjetivação e de criação de si. (2008, p.42)

No processo educativo da leitura literária, a literatura apresenta meios para a constituição do humano em cada uma delas, estando aí presente a sua formação como leitor mirim, porém para que ela se constitua de maneira eficiente é preciso que o professor saiba selecionar títulos que contribuirão para esse desenvolvimento. A capacidade da criança não deve ser subestimada, é preciso escolher livros dotados de recursos linguísticos e estéticos, porque nas obras para os pequenos também há um jogo estético entre a linguagem e as ilustrações. Acerca disso Monteiro Lobato (1964) completa:

A criança é um ser onde a imaginação predomina em absoluto. Nas histórias, ela quer que lhe demos coisas mais altas do que podem entender. Isso a lisonjeia tremendamente. Mas, se o tempo todo a tratamos puerilmente, ela nos manda as favas. (1964, p. 250)

A responsabilidade de iniciação e inserção das crianças no mundo da leitura não deve ser voltada somente à escola, precisa ser integrada no dia a dia das pessoas, para isso, os pais, familiares e/ou responsáveis deveriam participar desse processo fundamental para o desenvolvimento dos pequenos, porém a grande maioria se queixa de não ter tempo para ler histórias para os filhos, pois chega esgotada do trabalho, enquanto outra parcela não tem instrução para auxiliar as crianças.

Para formar leitores é preciso gostar de ler, então o professor, com o papel de mediador da leitura, precisa rever suas práticas pedagógicas e proporcionar às crianças momentos prazerosos de leitura. Conforme Flávia Brocchetto Ramos (2006):

[...] o docente assume o papel de mediador da literatura junto aos alunos, através da seleção de textos e de estratégias de abordagem dos mesmos, a fim de criar condições para que o diálogo com a arte aconteça. O mero contato com o objeto artístico não garante a apropriação. É fundamental que sejam criadas estratégias de mediação para que o leitor iniciante se aproprie da literatura e, por meio da interação com a arte, vivencie conflitos e emoções ainda não vividos e vá se construindo. (2006, p.5)

Os alunos precisam, através dos exemplos vivenciados em sala de aula, ter fome de aprender a ler para matar a desnutrição literária. Para que isso ocorra, os livros precisam estar ao alcance das crianças, para que elas possam manuseá-los de acordo com suas necessidades, também é preciso que tenham um momento para contar a história para os colegas de sala, através da imitação da leitura realizada pelo professor.

Para Cecília Meirelles (1930), ser educador é:

[...] ter o coração para se emocionar diante de cada temperamento. E ter imaginação para sugerir. E ter conhecimentos para enriquecer os caminhos transitados. E saber ir e vir em redor desse mistério que existe em cada criatura, fornecendo-lhe cores luminosas para se definir, vibratilidades ardentes para se manifestar, força profunda para se erguer até o máximo, sem vacilações nem perigos. Saber ser poeta para inspirar [...] (1930, p.7)

Portanto, o educador precisa sentir-se parte integrante e essencial no jardim literário, para que possa servir de inspiração para as crianças, reconhecendo-as em ideais educativos fundamentais à infância, porque “Fora do outono, nem as aspirações amadurecem (MEIRELLES, 1984, p.15)”.

De acordo com Antonio Candido (1989), todos têm direito à literatura, porque ela nos permite vivenciar as mais diversas sensações, tornando-nos seres críticos e conscientes. Desse modo, dada a importância da literatura para a humanidade, é essencial possibilitar aos educandos o contato com ela desde a educação infantil:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (1989, p.122)

Ao refletir sobre as contribuições da literatura infantil para a formação de leitores, Abramovich (1997, p.16) ressalta a “[...] importância de ouvir muitas, muitas

histórias [...]. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo”.

A literatura infantil deve ser iniciada no universo da criança desde cedo, por exemplo, apresentar aos bebês uma história faz com que eles conheçam os sons da língua materna e comecem a atribuir significado a ela, além de aprender pelas ações do professor, imitando os atos que ele fez ao longo da narração, aprendendo assim as diversas formas de utilização desse objeto.

Sobre o livro, Bajard (2007) explica que, embora

[...] seu papel de portador de histórias não seja reconhecido, [...] adquire pontualmente outras funções, dado que através do jogo infantil ele sofre várias metamorfoses efêmeras. Composta de folhas articuladas, suscetível de ser aberto e fechado à vontade, ele se transforma nas mãos das crianças em objetos alheios à sua função primeira. Podemos dizer que a mesma matéria do livro se torna um significante para vários significados, passa a ser fonte de operações simbólicas. A brincadeira é assim, de uma certa forma, uma primeira interpretação do objeto-livro. (2007, p.73)

Os livros proporcionam às crianças a vivência de situações e ações semelhantes às suas experiências. O pequeno leitor imagina de acordo com o que já aprendeu e de que já se apropriou ao longo de sua cultura humana. Assim, ao ter contato com enunciados presentes na literatura, o leitor criança desenvolve sua imaginação e “[...] quanto mais intensa for essa apropriação, mais imaginação desenvolverá” (ARENA, 2010, p.31).

A ficção desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, por isso é necessário que as crianças tenham contato com a literatura infantil tanto no meio familiar como escolar, porém esse convívio, na maioria das vezes, é estabelecido somente na escola, fazendo com que se torne ainda mais importante e necessária a realização de um trabalho cuidadoso e com o olhar voltado totalmente ao desenvolvimento intelectual e psíquico da criança.

Cyana Leahy (2006) aponta que a leitura com crianças apresenta ao menos três objetivos específicos:

Cognitivo – na satisfação e busca de aprender permanentemente, indicando meios e caminhos para saber respostas;
Psicológico – na necessidade de mergulhar na fantasia, na magia e poesia de redescobrir o cotidiano;
Sociológico – na historicização da vida e da cultura que mediará a ação política e consciente, desde os atos e fatos do lar, até os da escola e da comunidade imediata. (2006, p.43 – grifos da autora).

Na atualidade, o livro infantil aborda a realidade, os problemas sociais, políticos e econômicos. Embora trate esses temas, não deixa de ser lúdico, pois continua com sua missão de transmitir emoções, despertar a curiosidade e construir novas experiências. Além disso, possibilita à criança, compreender a realidade em que está inserida.

A função social da literatura é estimular o leitor para uma melhor percepção do mundo, através do entrelaçamento de magia e realidade. Para que isso ocorra, a inserção da literatura deve ser iniciada na infância. Sobre a leitura, Jame Mari Paim (2000) destaca que se trata de um ato:

[...] emancipatório, humanizador, transformador. É de suma importância o contato dos alunos com todos os tipos de texto. Mas, a literatura é a porta de entrada para o mundo. É a maneira como se consegue ver o mundo. É a mesma linguagem da criança, por isso ela se identifica tanto. A literatura estimula a criança a pensar, a ver o mundo, ajuda a se conhecer porque o momento em que ela se identifica com os personagens, vive toda a história na perspectiva da personagem. (2000, p.104)

A literatura infantil contemporânea oferece um novo conceito de texto, aberto a leituras diversas, fazendo com que a literatura para crianças sirva de suporte para a experimentação do mundo. Desse modo, as histórias contemporâneas, por proporcionarem às crianças indagações em relação ao mundo que as cerca, abrem margem para questionamentos e reflexões, advindos da leitura.

Segundo o poeta cearense Horácio Dídimo (1986), a literatura infantil possui sete funções essenciais, respectivamente:

1. Divertir – [...] A arte literária é uma manifestação de criatividade através do poder poético-lúdico da palavra.
2. Emocionar – [...] A arte literária é uma manifestação de sensibilidade através do poder expressivo catártico da palavra.
3. Educar – [...] A arte literária é uma manifestação de maturidade, através do poder apelativo-pragmático da palavra.
4. Conscientizar – [...] A arte literária é uma manifestação de discernimento, através do poder metapoético da palavra.
5. Instruir – [...] A arte literária é uma manifestação de conhecimento, através do poder referencial cognitivo da palavra.
6. Integrar – [...] A arte literária é uma manifestação de solidariedade através do poder fático-sinfrônico da palavra.
7. Libertar – [...] A arte literária é uma manifestação de simplicidade, através do poder comunicativo-humanizador da palavra. (1986, p.33-36)

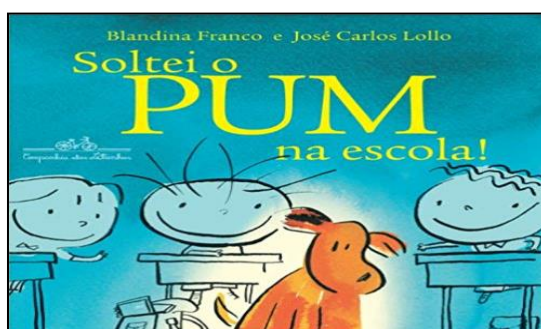
Como exemplificação dessas funções, elegemos alguns livros infantis que são capazes de oferecer às crianças, através da literatura, as capacidades e sensações

descritas anteriormente. Tais obras são exemplos extraídos de minha biblioteca pessoal, elas são utilizadas em sala de aula em momentos de leitura deleite, para manuseio das crianças e reconto aos colegas. Nessas atividades, os alunos vivenciam a exploração da obra literária, seguida pela explanação a partir de suas visões da obra.

As funções descritas por Dídimo visam a desenvolver nas crianças vivências literárias capazes de despertar em cada uma delas sensações de prazer e emoções, em que elas possam desenvolver sua criatividade, sensibilidade, maturidade, seu discernimento e conhecimento em relação ao que vivenciam, sua sociabilidade e capacidade de expressão. Essas funções potencializam o adentramento da criança no universo literário, de forma que ela seja livre para fazer suas próprias interpretações e experimente leituras de modo independente. Possibilita-se, por meio delas, a multiplicação das capacidades intelectuais do leitor, além de facilitar a expansão de seu domínio linguístico.

Com a **função de divertir**, pode-se explorar a leitura do livro *Soltei o PUM na escola!*, de Blandina Franco e José Carlos Lollo (2012), com ilustração de José Carlos Lollo. Seu enredo apresenta uma história engraçada sobre o cachorro Pum, que foi visitar a escola de seu dono. Nesse espaço, a princípio ficou quieto, mas depois saiu correndo e ninguém conseguiu segurá-lo. Pelo trocadilho com “soltei o pum na escola”, sua função é a de divertir pelo jogo de linguagem com seu leitor. Uma opção de contar essa história aos pequenos é mostrar a ilustração somente ao final da leitura, para que as crianças percebam a ambiguidade presente na narrativa. Vejamos a capa:

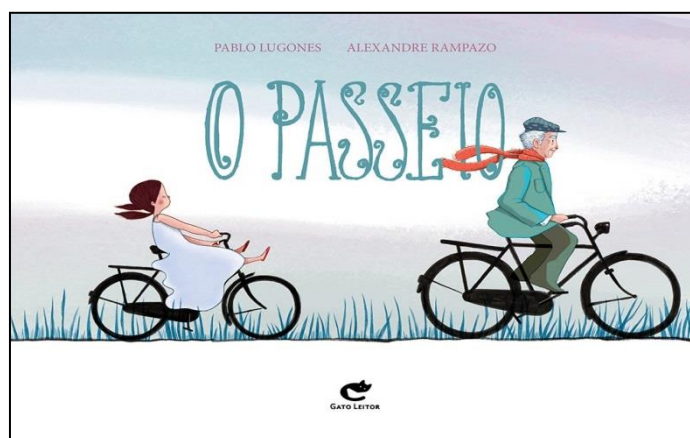
Figura 2 – *Soltei o pum na escola!*, de Blandina Franco, com ilustração de José Carlos Lollo:



Atendendo a **função de emocionar**, pode-se explorar a leitura do livro *O passeio*, de Pablo Lugones, com ilustrações de Alexandre Rampazzo (2017). A história inicia com o pai ensinando a filha a andar de bicicleta sem rodinhas. Ao aprender,

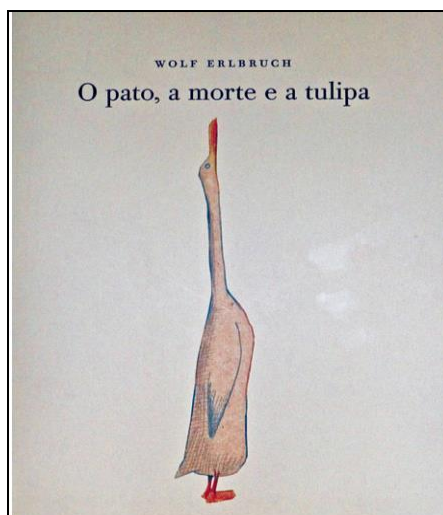
ambos vivem momentos inesquecíveis juntos. Ao longo do tempo, seus caminhos ora se cruzam, ora se afastam, mas ambos permanecem divertindo-se com a jornada. Quando enfim, suas bicicletas emparelham-se, o pai já está próximo da paragem. A filha prossegue, mas quando se percebe sozinha, quase desiste totalmente do passeio. A renovação de suas motivações aparece no nascimento de seu filho, novo parceiro da jornada existencial. Tal narrativa é capaz de emocionar as crianças que já tenham passado por uma perda significativa na família ou que consigam perceber a importância de aproveitar os momentos ao lado de quem gostamos. Vejamos a capa:

Figura 3 – *O passeio*, de Pablo Lugones, com ilustrações de Alexandre Rampazzo



No âmbito da **função de educar**, pode-se realizar a leitura do livro *O pato, a morte e a tulipa*, escrito e ilustrado por Wolf Erlich Erlbruch (2009). A história aborda a temática da morte de maneira leve, proporcionando às crianças aprendizados de educação para a vida, para a aquisição de maturidade. O pato e a morte se aproximam, de forma que cada um transmite ao outro um pouco de si, estabelecendo uma amizade entre eles. A leitura desse livro contribui para a reflexão e o amadurecimento da criança. Vejamos a capa:

Figura 4 – *O pato, a morte e a tulipa*, escrito e ilustrado por Wolf Erlich Erlbruch



No que concerne à **função de conscientizar**, o livro *Olívia não quer ser princesa*, escrito por Ian Falconer (2013) e ilustrado por Roberto Fukue, pode ser explorado. A história apresenta a inquietação de Olívia em relação ao desejo das outras meninas em serem princesas. Ela vive uma crise de identidade infantil, pois almeja um destino diferente, por isso se questiona, por que todo mundo tem de pensar do mesmo jeito, vestir as mesmas roupas e sonhar os mesmos sonhos? Dessa forma, essa obra é capaz de proporcionar às crianças momentos de discernimento e autorreflexão acerca de suas vontades *versus* as imposições da sociedade. Vejamos a capa:

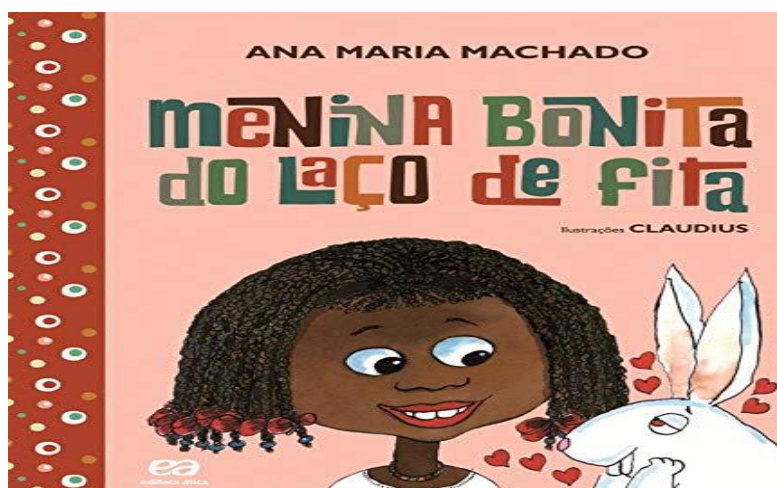
Figura 5 – *Olívia não quer ser princesa*, escrito por Ian Falconer e ilustrado por Roberto Fukue



Para ativar a **função de instruir**, pode-se utilizar o livro *Menina bonita do laço de fita*, escrito por Ana Maria Machado e ilustrado por Claudius (1986). O tema principal da história é a admiração que um coelho branco tem por uma menina negra muito bonita, como já se indica no título da obra. No decorrer da história, a menina

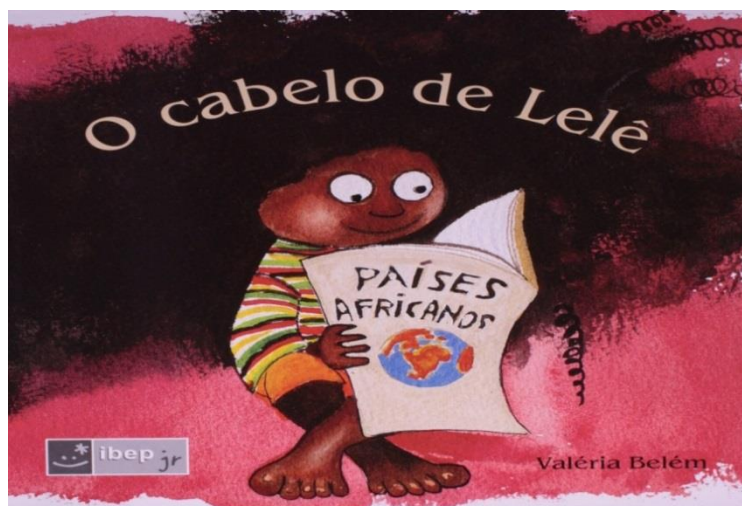
prega várias peças no coelho que busca adquirir pelagem na cor preta. A mãe da protagonista, por fim, explica ao coelho que o motivo de sua filha ser tão pretinha, advém de “artes de uma avó preta que ela tinha...”. Assim, ela elucida para o animalzinho que nossas características são herdadas. Desse modo, o coelho percebe que seu sonho pode-se realizar em seus descendentes. Assim, apaixona-se por uma coelhinha com pelagem preta e ambos têm vários filhotinhos de cores diversas. Pela abordagem dos temas da hereditariedade e da diversidade, a história instrui o leitor acerca de suas características individuais, elevando sua autoestima, pois vistas como uma herança genética que constitui sua identidade. A seguir, podemos visualizar a capa:

Figura 6 – *Menina bonita do laço de fita*, escrito por Ana Maria Machado e ilustrado por Claudius



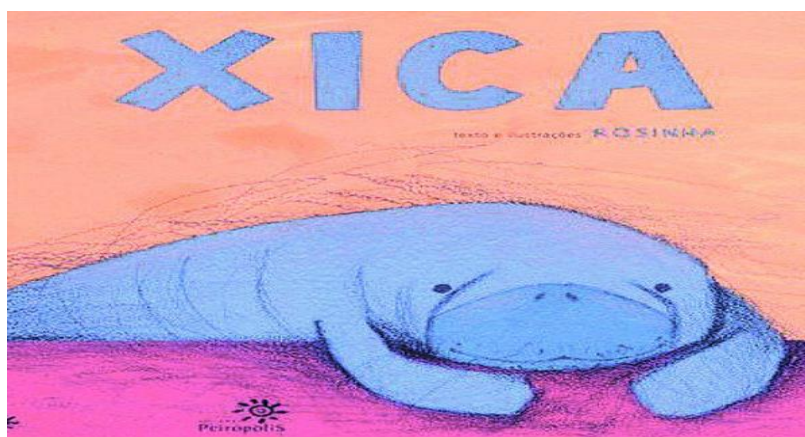
Pode-se explorar o livro *O cabelo de Lelê*, escrito por Valéria Belém (2012) e ilustrado por Adriana Mendonça, com a **função de integrar**. A história inicia com a não aceitação de Lelê consigo mesma, porque ela não gosta do que vê e então indaga: “De onde vem tantos cachinhos?” (2012, p.3). No decorrer da narrativa, Lelê encontra um livro que esclarece sua dúvida e a informa que sua beleza vem de sua herança africana. A história é capaz de elucidar aos alunos, a importância de integrar todas as crianças em sala de aula e na sociedade, de modo que sejam capazes de enxergar suas belezas individuais, aceitando e compreendendo as heranças culturais que carregam. A capa pode ser vista a seguir:

Figura 7 – *O cabelo de Lelê*, escrito por Valéria Belém e ilustrado por Adriana Mendonça



A **função de libertar** pode ser ativada pela leitura de *Xica*, livro escrito e ilustrado por Rosinha (2011). *Xica* é um peixe-boi que sente um vazio no peito por sentir-se longe de sua casa. A narrativa conta a história de *Xica*, que morava num tanque na praça do Derby e sua imensa vontade de ter liberdade para nadar à vontade e fazer o que fazia antes. Este livro mostra às crianças a importância da liberdade e a necessidade que os animais têm de viver em seu habitat natural. A história é capaz de comover e sensibilizar as crianças para o fato da pequena quantidade de peixes-bois-marinheiros existentes na costa brasileira. Vejamos a capa:

Figura 8 – *Xica*, escrito e ilustrado por Rosinha



Para Tania Mariza Kuchenbecker Rösing (1989),

Outra função precípua da literatura infantil diz respeito à educação da sensibilidade da criança. Apreendendo o mundo a partir de suas sensações e de sua imaginação criadora, e não a partir de conceitos e de relações lógicas, o sentido do mundo encontra-se, para a criança, cifrado no sensível. É através da sensibilidade, e não do pensamento abstrato, que ela tem acesso ao

verdadeiro, com o que se repete, de certa forma em sua existência particular, um momento de evolução da humanidade, quando cabia à arte e à mitologia esclarecer o homem sobre a verdade. Ora, se a forma artística é, de fato, como quer Hegel, o lugar em que a verdade se revela de maneira concreta, presentificando-se nos elementos sensíveis que lhe dão corpo, a literatura infantil, como arte, deve trabalhar justamente a sensibilidade da criança, seja em relação à linguagem, seja em relação aos aspectos imaginativos presentes no mundo representado pela obra. Esse exercício da sensibilidade não possibilitará à criança somente uma compreensão mais adequada de sua própria realidade, mas lhe fornecerá os elementos para desenvolver, gradativamente, uma relação mais criativa com a linguagem e uma concepção mais racional da existência. (1989, p.19)

De acordo com Silva (1986, p.21), a leitura do texto literário “[...] pode se constituir num fator de liberdade e transformação dos homens”. Sabendo disso, é fundamental que a criança tenha acesso a livros de contos clássicos e também de histórias filiadas à realidade, porque cumprem o papel social de transformar a infância, posto que fazem os pequenos pensarem de forma crítica.

No próximo capítulo, tratamos da importância da mediação na leitura do texto literário.

A importância da mediação na leitura

2.1 O leitor na educação infantil

Na educação infantil, as crianças ainda não possuem o domínio da leitura autônoma, por isso precisam de um professor que atue como mediador, que seja o leitor das histórias, que lhes possibilite mergulhar nesse universo da leitura. Diversas são as formas de apresentar os livros para os pequenos, pode ser através da contação de histórias, de histórias cantadas, das leituras de imagens, entre outras, porém o nosso foco é explicitar a importância do professor-mediador-leitor, responsável por apresentar a literatura às crianças, iniciando-as em suas trajetórias como leitoras.

A leitura literária proporciona momentos prazerosos, tais como a contação de histórias. O ato de ouvir histórias e/ou dramatizá-las favorece a imaginação da criança, possibilitando momentos agradáveis de aprendizado. Conforme Celso Sisto apud Girardello (2008):

Fazer nascer uma história não é uma tarefa fácil ou simples. E depende tanto de quem conta quanto de quem ouve. E todo “nascimento” deve vir cercado de cuidados: o local (que deve ser apropriado); o momento (que deve ser “exato”); os gestos e movimentos (que exigem uma enorme precisão!); as palavras (que vão “desenhando” um mundo novo); a voz (que deve convidar à proximidade, ao querer estar e ao querer ficar!). Afinal, trazer qualquer coisa ao mundo é, sim, um enorme ato de responsabilidade. (2008, p.82).

A contação de histórias infantis é considerada um passo importante para a leitura (MORAIS, 2007; ANDRADE, 2007; ROJO, 2010; CORSINO, 2011), uma vez que atua no desenvolvimento linguístico, afetivo e cognitivo das crianças, especialmente, na construção de significados, conhecimentos e trocas interpessoais. No que diz respeito a essas trocas interpessoais, Maria Fernanda Farah Cavaton (2010) salienta que:

[...] o adulto ou a criança mais experiente, nessas trocas, faz a diferença no aprender do outro em desenvolvimento, seja pelo desencadeamento das zonas de desenvolvimento proximal, seja pelo canal de escuta aberto, seja só pela possibilidade de a criança apresentar sua história e contar o que desenhou ou escreveu (2010, p. 98).

A arte de contar histórias ganha força na contemporaneidade por ser uma grande aliada no processo de formação do leitor, porque antes da criança se tornar uma boa leitora ela necessita tornar-se uma boa ouvinte, como atesta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em seu terceiro volume:

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura. É de grande importância o acesso, por meio da leitura do professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela leitura. (2020, p.141).

De acordo com Sisto, “[...] o contador de histórias tornou-se obrigatório na promoção da leitura e no resgate do lúdico e da fantasia. Ao invés de virar fumaça no tempo, o contador de histórias se multiplicou.” (2001, p.79-80). A fim de cativar os leitores mirins, muitos professores utilizam da contação de histórias, com caracterização e utilização de fantoches, dedoches e outras ferramentas, para tornar a leitura mais atrativa e instigar a curiosidade dos educandos.

Muitos professores acreditam que é necessária uma habilidade específica para contar histórias, portanto somente um seleto grupo privilegiado com esse dom poderá suprir as necessidades das crianças com tal estratégia. Porém, mais importante que ter aptidão para realizar tal tarefa é estudar e planejar a forma de transmitir a história para as crianças, pois através de treinos e estudos é possível tornar-se um bom contador.

Os enredos adormecidos nos livros estão esperando por um profissional que possa acordá-los para viver a história. Dessa forma, o ato de contar histórias “[...] pressupõe deixar de lado algumas técnicas aprendidas e ir em busca de algo que foi esquecido, e que permanece em algum lugar do nosso ser, como um conteúdo arquetípico, recebido de herança de nossos antecessores” (BUSSATTO, 2008, p.11).

As histórias narradas para as crianças servem para divertir, humanizar e despertar sentimentos, favorecendo a mente e o coração. Elas são capazes de atingir a essência do ser humano, independente de sua extensão ou de suas características, o importante é que ela permite a seus ouvintes viajarem através da imaginação.

Segundo Bajard (2007):

A riqueza da “contação de histórias” não se limita a seu aspecto cultural. O reconto é uma fonte de enriquecimento da língua, pois propõe um discurso articulado numa complexidade e numa extensão raramente assumidas pela língua corriqueira de todos os dias. (2007, p.26)

Através de atividades com contação de histórias, a criança é capaz de desenvolver a linguagem, o pensamento, a memória, além de aprender a conviver em grupo, socializar e saber esperar a sua vez.

A periodicidade da contação deve ser estabelecida pelo professor da sala de aula, em acordo com seus alunos. Sobre a contação de histórias, Amanda Valiengo e Silvana Paulina de Souza (2016) propõem as seguintes atividades na educação infantil:

- (1) Antes da contação em si, alguns rituais marcam para a criança esse momento. Pode-se cantar uma música, colocar o tapete no chão, utilizar-se de algum outro objeto, fazer roda ou uma brincadeira. Ao final também pode haver uma atividade para marcar o término da sessão.
- (2) É necessário escolher uma história, conhecê-la bem, escolher as estratégias que podem ser variadas, treinar e planejar a sequência.
- (3) Durante a contação algumas estratégias de leitura podem ser utilizadas para o envolvimento das crianças. Em alguns momentos pode-se perguntar: o que será que vai acontecer agora? Quem é o personagem que chegará? O que poderia ser diferente?
- (4) Os materiais diversificados colaboram na contação: as caixas que contam histórias, fantoches, dedoches, materiais reciclados, desenhos, tecidos, bichos de pelúcia, dentre tantos outros, ajudam o desenvolvimento da concentração, atenção, imaginação e criatividade;
- (5) A organização do espaço se constitui como elemento propício para a organização da rotina da contação, bem como ambiente aconchegante para o momento: preparar a sala de aula com tapetes, tatames de EVA, ou mesmo lençóis com almofadas para as crianças se acomodarem.
- (6) O reconto da história pelas crianças também pode estar previsto nas atividades, desenvolvendo memória, linguagem oral, corporal, organização da sequência.
- (7) A criação de um figurino para os momentos de contação pode servir de grande incentivo, como fazer uma asa de borboleta para ser colocada na criança, com a possibilidade de transportá-la para o mundo imaginário; ou vestir-se de vovó para contar a história *Dez sacizinhos*, de Tatiana Belinky e Roberto Weigand, Editora Pia Sociedade Filhas de São Paulo, dentre tantas outras possibilidades.
- (8) Apresentação do livro onde a história foi retirada, marca oportunidade de contextualizar autor e obra. Quando o professor contar uma história cuja fonte for um livro, deverá mostrá-lo à criança e fazer em outro momento também a mediação do seu conteúdo a ela; além de situar quem o escreveu, quem o ilustrou, em que momento, onde, como e por quê e para quê foi escrita tal narrativa, além de quem a editou.
- (9) Ao final da contação pode ser feita uma roda de conversa, outra brincadeira ou música para marcar o encerramento da atividade. (2016, p.117-119)

A partir das propostas citadas anteriormente, é notório que há um leque de possibilidades para realizar a contação de histórias para as crianças. Mas será que essa prática realmente funciona em sala de aula? Será que de fato ajudam na formação do leitor crítico?

Na educação infantil, a leitura em voz alta pelo professor é uma das possibilidades a serem utilizadas para aproximar as crianças da escrita, imergindo os pequenos em um universo em que não seriam capazes de adentrar sozinhos. A história ouvida também pode ser considerada uma leitura, que é imprescindível para o seu desenvolvimento como pessoa.

Luiz Carlos Cagliari (2005) esclarece a diferença entre ouvir a fala e ler a história escrita. Para ele, a principal diferença consiste em que a fala é produzida de maneira espontânea, enquanto a leitura de um texto escrito abrange características diferentes da fala, possibilitando à criança a apreensão da estrutura das palavras e frases.

Para Fox e Giradello (2008):

[...] a habilidade de contar histórias não é um talento destinado a poucos, mas que exige grande empenho e frequentemente traz grandes surpresas e alegrias, tanto para quem ouve como para quem conta [...]. Se há cartas escondidas na manga, são algumas técnicas, aprendidas principalmente com a prática de ouvir e de ouvir contar. O resto é a entrega à história e ao desejo de compartilhá-la. (2008, p.126-127)

Vera Teixeira Aguiar (2004) afirma que “[...] os estímulos do meio social e cultural provocam o amadurecimento do leitor”. Assim, classifica as crianças em idade pré-escolar, pertencentes à fase de pré-leitura, momento em que são desenvolvidas as capacidades e habilidades que tornarão as crianças aptas à aprendizagem da leitura, interessando-se então por histórias mais curtas e com rimas, onde serão realizadas leituras de imagem e sua relação com a escrita. Posteriormente, nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças sentem-se mais motivadas a ler, por estarem adentrando no universo alfabético, por isso é fundamental que sejam selecionadas leituras que estimulem a fantasia, a criatividade e ao raciocínio de tal leitor.

Em relação à contação de histórias, existem estudos científicos que atestam sua validade, por meio do sucesso escolar de crianças que as vivenciaram e presenciaram em suas próprias casas. Uma dessas análises foi realizada por Lúcia Browne Rego, em seu texto intitulado “Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler: Algumas Implicações Pedagógicas”, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1994) e, também, no livro *A concepção da escrita pela criança*, organizado por Mary Aizawa Kato (1994). A pesquisadora observou uma criança que participou de contações desde os quatro até os sete anos de idade. A partir da análise dos resultados obtidos, ficou evidente que a audição das histórias favoreceu a construção da língua escrita como meio de comunicação e compreensão das unidades sonoras representadas na escrita, ou seja, as pseudoleituras foram parte importante do processo de descoberta do sistema alfabético.

Maria José de Oliveira Fontes e Cláudia Cardoso Martins (2004) realizaram também um estudo intitulado “Efeitos da Leitura de Histórias no Desenvolvimento da

Linguagem de Crianças de Nível Sócio-econômico Baixo”, publicado na *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica* (2004). A pesquisa envolve a leitura de textos literários em instituições educacionais, com o intuito de analisar o impacto de um programa de leitura de histórias infantis no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Fizeram parte deste estudo 38 crianças, entre quatro e seis anos de idade, de classe social menos favorecida, de sete creches públicas de Viçosa – MG, por um período de quatro meses, sendo realizada uma sessão de leitura por semana. Cada creche organizou as crianças em dois grupos: um experimental e outro de controle. O grupo de controle não foi submetido a tratamentos especiais. Os resultados demonstraram ganhos fundamentais ao grupo experimental, tais como aumento do vocabulário, compreensão das histórias e interesse pela leitura, visto que as crianças tinham oportunidades de analisar, antecipar acontecimentos e discutir sobre os acontecimentos e personagens principais da história.

A leitura interativa de histórias é uma surpreendente estratégia pedagógica para turmas de educação infantil, especialmente, para crianças de baixo poder aquisitivo, que provavelmente tenham contato com materiais de leitura somente em ambiente escolar.

2.2 Práticas de leitura

A criança, desde o seu nascimento, assume o papel de leitora de tudo que está ao seu redor, porém, socialmente, cabe à escola assegurar no mínimo a apropriação da leitura do texto verbal. Atualmente, o ensino da leitura ainda vem enfrentando muitos embates, levando-nos a refletir sobre o processo de alfabetização de crianças que não assegura sua formação como leitoras autônomas. Pode-se deduzir que a dificuldade advém da falta de subsídios ao professor para ensinar a leitura, da presença de atividades ultrapassadas que nada acrescentam aos alunos, da utilização de textos fragmentados, voltados para o aprendizado de um sistema de avaliação e não para o ensino de leitura.

A grande maioria dos alunos tem contato com os livros somente em ambiente escolar, com isso torna-se ainda mais fundamental que o professor seja um leitor competente para que consiga escolher com autonomia os títulos apropriados para cada faixa etária. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, é indispensável que o educador consiga

[...] selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade. (1997, p.54)

Será que os professores têm acesso às teorias relativas às Estratégias de leitura de Isabel Solé (1998)? Os professores utilizam estratégias próprias para o ensino de leitura ou simplesmente leem para os alunos? Como ajudar os alunos, através das estratégias, a serem leitores competentes?

Vale lembrar que as estratégias recomendadas por Solé (1998) não devem ser encaradas como pertencentes a uma receita a ser seguida fielmente para a obtenção de um resultado, mas como um mecanismo decorrente de ações ordenadas ao encontro de um objetivo. Quando o professor aprende a utilizar as estratégias, aprende também a ter autocontrole da leitura, compreendendo o melhor momento para fazer uma pausa, buscar significados de palavras ou expressões desconhecidas e ter domínio para transmitir a história aos alunos com clareza.

Os leitores utilizam técnicas de leitura para construir os sentidos do texto, estabelecendo um vínculo entre a história lida e o contexto no qual está inserido. Segundo Solé (1998, p.22), “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e, neste processo, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”.

A autora assevera que, antes da leitura, algumas estratégias precisam ser desenvolvidas, tais como: motivação, objetivos da leitura, ativação de conhecimento prévio, previsões sobre o texto e perguntas dos alunos sobre o texto. Para que o aluno sinta prazer em trabalhar com determinada obra, é preciso criar um vínculo afetivo entre eles. Solé (1998) também destaca as estratégias para utilizar durante a leitura: ler, resumir, solicitar esclarecimento sobre o texto e prever. Essas ações podem ser usadas em ordens diversas, de acordo com o interesse dos leitores e do texto estudado.

Para finalizar, a autora destaca as estratégias que devem ser utilizadas após a leitura: a identificação da ideia principal, elaboração de resumos e a formulação de respostas e perguntas. Espera-se, ao fazer tais procedimentos ao final da leitura, que o professor saiba se o estudante compreendeu a leitura e o que ela foi capaz de despertar nele.

Tais estratégias são imprescindíveis para o trabalho com a leitura em sala de aula e podem ser utilizadas em quaisquer faixas etárias, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A diferença será somente nas trocas entre professor e aluno, pois ao

estarem mais familiarizados com a leitura terão uma melhor compreensão e envolvimento nas atividades.

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura –, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (BRASIL, 1997, p.43).

A seguir, será apresentada uma proposta de atividade voltada à compreensão leitora, a partir dos pressupostos de Solé (1998), com o livro *A casa sonolenta*, escrito por Audrey Wood e ilustrado por Don Wood:

A Casa Sonolenta

Era uma vez uma casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Nessa casa tinha uma cama, uma cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Nessa casa tinha uma avó, uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Em cima dessa avó tinha um menino, um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Em cima desse menino tinha um cachorro, um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Em cima desse cachorro, tinha um gato. Um gato ressonando, em cima do um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Em cima desse gato tinha um rato, um rato dormitando, em cima de um gato ressonando, em cima do um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Em cima desse gato tinha uma pulga...

Seria possível?

Uma pulga acordada, em cima de um rato dormitando, um gato ressonando, em cima do um cachorro cochilando, em cima de um menino sonhando, em cima de uma avó roncando, numa cama aconchegante, numa casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.

Uma pulga acordada que picou o rato, que assustou o gato, que arranhou o cachorro, que caiu sobre o menino, quem deu um susto na avó, que quebrou a cama, numa casa sonolenta, onde ninguém mais estava dormindo. (2005, p.1-32)

Tabela 1 – Proposta de trabalho com a leitura do livro *A casa sonolenta*, escrito por Audrey Wood e ilustrado por Don Wood:

ANTES DA LEITURA	DURANTE A LEITURA	DEPOIS DA LEITURA
Motivando a leitura e estabelecendo conhecimento prévio: Hoje nós vamos ler uma história sobre uma casa sonolenta. • O que é sonolenta? • Quando eu falo em sonolenta penso em quê? _____	Durante a leitura do texto, o professor pode dar uma pausa e questionar os alunos sobre o que notaram a respeito do que acontece ao longo da narrativa. Há palavras que repetem? • Quais são elas? • Como você acha que vai finalizar essa história?	Ao final da leitura, os alunos podem ser questionados sobre o que compreenderam da história. Ao analisar a capa você achou que o desenrolar da narrativa seria assim? • Quais animais aparecem na história? • O que estão fazendo? Por que todos os personagens acordaram? Para facilitar o trabalho do professor, pode ser fixado na sala de aula um cartaz contendo o nome da história estudada, autor e ilustrador e uma imagem que recorde a narrativa, para que possam comentar sobre ela ou relacionar com outras histórias que serão estudadas.
Previsões sobre o texto e os objetivos da leitura: O livro que leremos é <i>A casa sonolenta</i>, de Audrey Wood, ilustrado por Don Wood. Apresentando o livro para os alunos, o educador faz perguntas como: • Sobre o que será essa história? • O que significa a imagem da capa? • Quem serão essas pessoas?		

Há diversas maneiras de o professor realizar a leitura em sala de aula, não há uma regra a ser seguida, o que é essencial para formar um leitor crítico e perspicaz é o preparo da leitura. O professor deve fazer um estudo prévio do que pretende passar aos alunos e buscar estratégias, pessoais ou embasadas em teóricos, para que o trabalho faça sentido. Uma leitura solta, sem objetivos e planejamentos pode desmotivar o aluno na sua atitude como leitor.

As tabelas a seguir apresentam opções de leituras, bem como as formas que podem ser trabalhadas em sala de aula com crianças de zero a três anos de idade. Há estratégias que podem ser utilizadas pelo professor mediador para inserir os pequeninos no universo literário cada vez mais cedo, vejamos:

Tabela 2 – Proposta de atividade de leitura do livro *Quero colo!*, de Stela Barbieri, com ilustrações de Fernando Vilela (2016):

Livro	Sugestão de Atividades
<i>Quero colo!</i> Autora: Stela Barbieri Ilustrador: Fernando Vilela Editora: Edições SM.	Bebês de 0 a 1 ano: O livro conta os momentos que gostamos de ter um colo e para que ele serve, mostrando culturas diversas e suas maneiras de carregar no colo. O mediador pode contar a história lentamente, mostrando as páginas dos livros para as

	crianças, pode também utilizar de materiais que a escola disponibilize, como pelúcias de animais para demonstrar os pais dando colo aos filhotinhos. Caso a escola não disponha de materiais, podem ser feitos gestos ao longo da história. Ao final, o professor pode pegar as crianças no colo, uma a uma e mostrar a capa do livro a elas, para que percebam que estão reproduzindo a imagem da história que acabaram de ouvir. O envolvimento do adulto na leitura é fundamental, pois auxilia no estabelecimento de afetos com o momento da leitura.
--	---

Tabela 3 – Proposta de atividade de leitura do livro *Gildo e os amigos na escola*, escrito e ilustrado por Silvana Rando (2017):

Livro	Sugestão de Atividades
<i>Gildo e os amigos na escola</i> Autora e Ilustradora: Silvana Rando Editora: Brinque-Book	Crianças de 1 a 2 anos: A história apresenta os amigos de Gildo com ele na escola, realizando juntos as atividades diárias, andando de ônibus, brincando no parque, tomando lanchinho e tirando uma soneca. O livro é em couro sintético, que possibilita que os alunos manuseiem com autonomia. Após contar lentamente a história para os alunos, o professor pode convidá-los a repetir as atividades da história, mostrando às crianças a ilustração referente as ações vivenciadas.

Tabela 4 – Proposta de atividade de leitura do livro *Dorminhoco*, escrito por Michael Rosen e ilustrado por Jonathan Langley (2002):

Livro	Sugestão de Atividades
<i>Dorminhoco</i> Autor: Michael Rosen Ilustrador: Jonathan Langley Tradutora: Gilda de Aquino Editora: Brinque-Book	Crianças de 2 a 3 anos: A história mostra uma fazenda cheia de animais, todos em silêncio, até que o cachorro começa a roncar. Todos os animais acordam com o barulho e não conseguem mais voltar a dormir e precisam encontrar uma solução para fazer o cão parar de roncar. O professor deve mostrar o livro aos alunos, para que eles criem a história. Ao final da leitura, pode ser proposto aos alunos para que digam animais que conhecem e imitem os vários sons que eles emitem.

Como se pode notar, são inúmeras as opções de livros voltados ao público infantil, destinado a todas idades, quanto mais nova for a criança, mais o livro tende a ser provocativo, carregado de belas imagens, texturas, movimentos, que convidam os educandos a sentir várias sensações. O projeto gráfico-editorial deve ser bem elaborado e adequado aos fins de fruição estética, pois para Ana Paula Paiva e Amanda Carla Minca Carvalho (2011)

As produções adaptam-se ao querer de cada encontro e confrontam-se com o modelo superado de livro de endereçamento infantil de esgotamento rápido, não performático, clichê.

[...]

Belo e surpreendente, torna-se desejado na dimensão de brinquedo, porque a criança não precisa reconhecê-lo nem pela dimensão de mercadoria nem pela de arte, muito menos por seu valor expresso educativo. A criança aprende pelo brincar, porque se aperfeiçoa, se diverte e deslumbra maravilhas lúdicas, orientando a experiência não ao contemplativo mediado, mas ao aprender usando. (2011, p.32)

Para a criança que ainda não lê convencionalmente, o livro é um objeto inanimado e que a atrai pelas oportunidades de manuseio e decifração dos códigos. Segundo Maria Helena Martins (1988), é

[...] esse jogo com o universo escondido num livro [que] vai estimulando na criança a descoberta e [o] aprimoramento da linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo.

[...]

Esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro como um objeto especial, diferente dos outros brinquedos, mas também fonte de prazer. Motivam-na para a concretização maior do ato de ler o texto escrito, a partir do processo de alfabetização, gerando a promessa de autonomia para saciar a curiosidade pelo desconhecido e para renovar emoções vividas. (1988, p. 43)

Renata Junqueira de Souza e Ana Maria Esteves Bortolanza (2012 apud FEBA e VALENTE, 2016) apresentam a pluralidade de tipos de livros direcionados a crianças de zero a seis anos de idade disponíveis no mercado brasileiro, tais como:

- a) *Livros de pano*, que contam histórias, têm botões, fivelas e outros elementos para serem tocados, os quais desenvolvem a coordenação motora e a percepção;
- b) *Livros de plástico* (ou de banho), que podem ser manuseados na água e geralmente são levados à boca pelos pequenos;
- c) *Livro-brinquedo*, que funciona como um material de transição entre os brinquedos infantis e os livros de literatura, porque promove interação lúdica e motiva a criança à leitura;
- d) *Livros de poesia*, que buscam divertir e ampliar a sensibilidade estética por meio da sonoridade, do ritmo, da temática, enfim, da construção linguística;
- e) *Livro de conceitos*, aquele que ajuda a criança a estabelecer relação entre o texto verbal e o objeto a que se refere. São comuns os livros alfabéticos, que apresentam as letras do alfabeto, e os livros de contar, que ajudam na compreensão de fundamentos matemáticos;
- f) *Livro de imagem*, que não apresenta texto verbal, apenas ilustrações para contar a história;
- g) *Livro de narrativas infantis*, por sua vez, é aquele em que a história é narrada pela ilustração acompanhada de texto escrito. Muitos deles têm padrões narrativos que se repetem para a criança memorizar o enredo e inferir as próximas ações. (2016, p. 133)

A seguir serão apresentados títulos de livros infantis pertencentes às categorias descritas anteriormente, tais como: *Lino, o patinho*, de Viviane Vicenti, com ilustrações

de Jean Carlos Ferreira (2017); *Hugo, o hipopótamo*, escrito por Vicenti Viviane (2017); *A caixa mágica de brinquedos*, de Melanie Joyce, com ilustrações de James Newman Gray (2017); *Poemas que escolhi para crianças*, de Ruth Rocha, com os ilustradores: Clara Gavilan, Cláudio Martins, Lúcia Brandão, Madalena Elek, Maria Valentina, Raul Fernandes, Teresa Berlinck, Thais Beltrame e Thiago Lopes (2013); *O livro das janelinhas que escondem números*, de Felicity Brooks (2016); *Na garupa do meu tio*, escrito e ilustrado por David Merveille (2009); e *Obax*, escrito e ilustrado por André Neves (2010):

Figura 9 – Livro de pano: *Lino, o patinho*, de Viviane Vicenti, com ilustrações de Jean Carlos Ferreira



Figura 10 – Livro de plástico: *Hugo, o hipopótamo*, escrito por Vicenti Viviane



Figura 11 – Livro-brinquedo: *A caixa mágica de brinquedos*, de Melanie Joyce, com ilustrações de James Newman Gray



Os exemplos citados, embora apresentem alguns livros que não são literários, como *O livro das janelinhas que escondem números*; *A caixa mágica de brinquedos*; *Hugo, o hipopótamo*; e *Lino, o patinho*, estes auxiliam na formação da criança como leitora, pois despertam suas funções auditivas, táteis e sinestésicas, permitindo-lhes construir intimidade com a história, pelo manuseio e reconhecimento de seu suporte a partir das sensações. Esses livros instigam um vínculo com as letras, leituras de imagens, despertando o interesse das crianças por novas histórias, em especial, literárias.

Os livros-objetos, importantes devido a sua materialidade, constroem novas narrativas e reinventam o planejado. Para que este tipo de livro exista é necessário que haja interação, de maneira que os leitores atuem como agentes ativos capazes de desvendar os segredos existentes dentro da história. Assim, as crianças assimilam os conhecimentos a partir das expressões e interpretações individuais. Conforme Ana Margarida Ramos (2007):

São ainda livros que contribuem para o desenvolvimento da literacia visual, competência que resulta de um processo de aprendizagem e integra elementos culturais que têm de ser explicitados. Note-se que a sua evolução tem relação com o desenvolvimento de outras literacias e competências (linguísticas, narrativas, simbólicas, culturais, literárias e estéticas), cujo progresso ocorre de forma simultânea. (2007, p.67)

O formato, as capas, dobraduras e a interatividade são elementos que contribuem para ativar a curiosidade das crianças, promovendo o prazer pelos livros e contribuindo para o processo de formação de leitores mirins. É fundamental também, apresentar às crianças os contos de fadas que as capturam pelo encantamento, pelos poderes mágicos e animais falantes, auxiliando no confronto desse universo fantástico com o que elas experienciam. Os leitores, embora bem pequeninos, sabem distinguir o ficcional de suas vivências mundanas. A função da leitura desses contos é a expressão do imaginário.

Acerca dessa aproximação das crianças com o objeto livro, Ramos (2007) afirma:

A identificação com os cenários, objetos e personagens recriados, a dimensão de jogo e de afeto associada ao momento da leitura, os efeitos sonoros e rítmicos dos textos, as ilustrações coloridas e atrativas, a interatividade do processo de leitura, a possibilidade de manipulação autônoma das publicações, entre outros aspetos, favorecem a sua aceitação por parte dos leitores mais pequenos que, não raras vezes, adotam esses livros como “objetos transicionais”, criando com eles laços afetivos e emocionais fortes,

em consequência do investimento imaginário que realizam. (RAMOS, 2007, p.68)

Nos primeiros contatos das crianças com a literatura, é importante apresentá-lhes contos de fadas, pois possibilitam a constituição de uma memória de leitura – *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009) – que pode ser ativada na leitura de textos contemporâneos. As crianças passam a reconhecer o diálogo entre os textos e fazem apontamentos, durante a leitura, a partir de suas próprias percepções. Na obra *Histórias de Tia Anastácia*, de Lobato (2011), a história intitulada *A raposinha* dialoga com o conto *O pássaro de ouro*, de Grimm (2002). Em ambos textos, a raposa desempenha um papel de aliada, orientando e dando conselhos às personagens para conseguirem o que almejam, porém elas desobedecem as orientações e precisam realizar novas buscas. Assim que os objetos das buscas são encontrados, tanto na versão brasileira quanto na alemã, o herói se prepara para voltar para a casa, mas seus dois irmãos mais velhos (nas duas versões) armam uma armadilha, roubam tudo o que conquistou, largam-no como morto e se apresentam como heróis. Essas histórias oferecem às crianças momentos de reflexão acerca dos fatos ocorridos, bem como análise suscitam o reconhecimento da intertextualidade presente ao longo de toda narrativa.

A obra *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque (1997), conta a história de uma menina que tinha medo de tudo, “ouvia um conto de fada/e estremecia” (p.1) e morria de medo de encontrar um lobo. No desenrolar da história, a menina precisa vencer o medo, pois encontra o lobo e diante daquela realidade percebe que não era tudo aquilo que imaginava e até o lobo se espanta com sua coragem. De acordo com Ana Maria Machado (2011, p.181): “A função do medo, porém, não é paralisar a humanidade. É ensiná-la a se proteger, enfrentar as dificuldades, vencê-las e sair maior e mais forte no final da experiência. Numa palavra, crescer”.

A casa da madrinha, de Lygia Bojunga (1978), também aborda a temática do medo, quando Alexandre, Vera e o pavão, montados no cavalo da fantasia, precisam vencer o medo, atravessando o escuro e pulando uma cerca cheia de espinhos. A surpresa acontece quando o pulo vira um voo e eles pousam numa plantação de flores.

Ruth Rocha também escreve histórias sobre medo, como em *Davi ataca outra vez* (1982), em que um grupo de crianças luta contra empresários que têm um projeto de especulação imobiliária e, para executá-lo, querem construir um imóvel justamente no espaço que elas utilizam para brincar. Ainda sobre Rocha, *O reizinho mandão* (2013), apresenta uma menina que desafia um monarca que impede todos do reino de expor

suas opiniões e diante da ordem de calar a boca responde: “Cala a boca já morreu, quem manda na minha boca sou eu!” (2013, p.36).

Acerca dessas obras, Machado (2011, p.186) afirma que “O conhecimento, o humor, a brincadeira, a convicção da necessidade de enfrentamento, o recurso à sabedoria popular são alguns dos meios disponíveis para lidar com o medo”. Ao estudar e conhecer melhor esse tema, as crianças podem compreender que alguns de seus temores são ridículos e, assim, podem rir deles, pois os superaram. Dessa forma, o trabalho com contos de fadas e obras literárias de temáticas diversas possibilita aos pequenos a compreensão de si mesmos e do mundo ao seu redor.

2.3 Ludicidade: a brincadeira, o jogo, o brinquedo

Ao tratar da ludicidade no campo da educação infantil referimo-nos ao que é feito através de brincadeiras, jogos, músicas, entre outros. As atividades lúdicas são partes integrantes do mundo infantil da vida de todo ser humano. As brincadeiras e os jogos fazem parte da infância das crianças, onde a realidade e o faz de conta são intercalados. A visão que muitos têm sobre o lúdico necessita ser mudada, o brincar é de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, através dele se dá o desenvolvimento das crianças, não é apenas uma diversão.

A brincadeira contribui para o processo de socialização das crianças, de modo a oferecê-las meios de realizarem atividades coletivas livremente e estimular o avanço nas habilidades básicas e na aquisição de novos conhecimentos. Segundo Vygotsky (1988) brincar permite à criança retornar, no plano simbólico, experiências traumáticas e desejos não realizados, libera sua imaginação e realiza desejos ou sonhos. Através das situações do jogo é possível promover a interação, a comunicação e a própria imitação, pois “O jogo é maneira natural de as crianças interagirem entre si, vivenciando situações, manifestando indagações, formulando estratégias [...]”. (DOHME, 2003, p.87).

De acordo com a professora Santa Marli Pires dos Santos (2008):

Através das atividades lúdicas a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade. (2008, p. 56).

Os jogos devem ser elaborados de acordo com as necessidades, os interesses e o estágio de desenvolvimento de cada indivíduo, de forma que a atividade seja motivadora, acessível e que promova com eficácia o desenvolvimento de habilidades específicas. O jogo é uma atividade lúdica presente durante toda infância, geralmente associa-se aos anos iniciais da vida, mas também se manifesta ao longo da existência. Todas as crianças do mundo jogam e esta atividade é tão importante que pode ser considerada a razão de ser da infância (DIAS, 2019).

De acordo com Johan Huizinga (2004, p.53), é através do jogo “que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo”. Segundo ele, o jogo foi sofrendo mutações com o passar dos tempos, antes era desprovido de expressão verbal e atualmente apresenta uma forma poética. Assim, tal atividade é capaz de nos envolver e possibilitar a percepção de sentidos e interpretações acerca da vida e do mundo. Para Huizinga:

As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem, esse primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder comunicar, ensinar e comandar. É a linguagem que lhe permite distinguir as coisas, defini-las e constatar-las, em resumo, designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito (2004, p. 7).

O jogo expressou-se como linguagem através do processo de constituição de metáforas. “Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras [...]. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza” (HUIZINGA, 2004, p. 7).

De acordo com Leal e D’Ávila (2013, p.50), ao apresentarem Cipriano Carlos Luckesi, apontam que o conceito de ludicidade está diretamente relacionado à experiência intrínseca dos indivíduos, assim, “o conceito do que é lúdico repousa sobre a ideia do prazer que reside no que se faz, como algo que reside em nós e no modo como nos relacionamos com o mundo.” Por conseguinte, sob a ótica deste autor, as práticas lúdicas desenvolvidas no espaço escolar infantil funcionariam como um importante recurso de formação e de autodesenvolvimento (LEAL; D’ÁVILA, 2013, p.50).

Em relação ao contexto escolar, as atividades serão mais prazerosas se no momento em que forem propostas, as emoções, os desejos, os sentimentos e as

necessidades das crianças forem respeitadas, ou seja, elas deverão ter liberdade para vivenciar aqueles momentos de maneira pessoal.

A ludicidade na educação infantil deve envolver brincadeiras, jogos, atividades livres com brinquedos, com músicas e/ou instrumentos musicais, fantoches e contação de histórias. Conforme o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as atividades lúdicas podem ser vistas como uma possibilidade de as crianças reelaborarem criativamente seus sentimentos e conhecimentos, além de edificarem novas formas “de interpretação e de representação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões”. (BRASIL, 2012, p.06).

A criança, ao se deparar com uma atividade lúdica, pode experimentar a prática de forma autônoma, sem que o educador programe os resultados que desejaria obter. O que é fundamental são os apontamentos feitos pelos alunos, a relação que fazem daquela vivência com o seu cotidiano e o significado que aquilo pode lhe remeter e significar.

Lenilda Cordeiro de Macêdo (2014), em sua tese de doutorado, intitulada *A infância resiste à pré-escola*, afirma que:

Na atividade lúdica, a criança transpõe o tempo e o espaço. Aqueles objetos, ou papéis, que lhe são negados por sua imaturidade física e mental deixam de sê-lo nas brincadeiras. Além disto, à medida que vão reconhecendo e vivenciando objetos, modos de ser e de estar no mundo, por meio das brincadeiras, vão se inserindo, reproduzindo e produzindo cultura (2014, p. 186).

Sob a perspectiva do brincar, Adriana Friedmann (2006) declara que o ato de brincar pode ser considerado como uma linguagem em que a criança se apropria para se comunicar com os adultos e colegas. A partir dessa linguagem, as crianças representam inconscientemente o real, portanto é indispensável ouvir, decifrar e compreender tal linguagem:

No ato de brincar, o ser humano se mostra na sua essência, sem sabê-lo, de forma inconsciente. O brincante troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. Emociona-se, grita, chora, ri, perde a paciência, fica ansioso, aliviado. Erra, acerta. Põe em jogo seu corpo inteiro: suas habilidades motoras e de movimento veem-se desafiadas (2006, p. 88)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009) corroboram com a necessidade de a escola infantil evidenciar em seu planejamento a utilização da brincadeira como eixo principal da atividade pedagógica. Assim, o professor dessa etapa precisa compreender que, ao passo que brinca, a criança

concebe um espaço em que será possível experimentar o mundo e idealizar uma compreensão única acerca das pessoas, dos sentimentos e dos múltiplos conhecimentos:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical [...] (2009, p. 4)

Ao brincar, a criança enquadra uma vivência social e cultural, por meio das relações estabelecidas com as outras crianças e com o adulto, experimenta os saberes adquiridos a partir da própria experiência, através do protagonismo, comprovando a ideia da criança como um indivíduo ativo e produtor de cultura.

As cantigas de roda configuram-se como brincadeiras tradicionais pertencentes ao folclore e têm suas raízes fixadas na cultura popular. De acordo com Câmara Cascudo, tais brincadeiras “difícilmente desaparecem e são das mais admiráveis constantes sociais transmitidas oralmente, abandonadas em cada geração e reerguida pela outra, numa sucessão ininterrupta de movimento e de canto.” (1988, p.9).

Os textos das cantigas de roda são reescritos de maneira simples, entre uma temporalidade, preservando características individuais do grupo, reforçando seu cunho dinâmico e cultural. Segundo Lúcia Gaspar (2010) as cantigas de roda podem ser definidas como:

Canções populares, que estão diretamente relacionadas com a brincadeira de roda. Essas brincadeiras são feitas, formando grupos de crianças, geralmente de mãos dadas, que cantam as letras da canção que têm suas próprias características, geralmente ligadas à cultura daquele local. Também são conhecidas como cirandas, e representam os costumes, as crenças, o cotidiano das pessoas, a fauna, a flora, a culinária, dentre outros aspectos de um lugar. As cantigas possuem uma letra fácil de memorizar, sendo formada por rimas e repetições que prendem a atenção das crianças, de modo que estimula a imaginação e a memória da criança. (2010, s/p.)

No Brasil, as cantigas são brincadeiras que sofreram influência portuguesa, espanhola, africana e francesa. Caracterizam-se por serem canções do cotidiano infantil, cantadas e brincadas a partir de movimentos simples, em roda, capazes de expressar melodias com variedades de sentidos. Segundo Lourenço Jurado Filho (1985) as cantigas de roda:

[...] chegaram a nós, por tradição, como atividade da criança, em geral não acima de dez anos. [...] A partir desse momento, esse fato deve ter entrado como tal no processo de socialização pelo qual todo indivíduo passa aprendendo a visão de mundo dos seres mais velhos do que ela, a criança aprendeu, pois, que a brincadeira de roda deveria acompanhá-la até determinada idade apenas. [...] por tradição. [...] crianças mais velhas ensinando às mais novas. (1985, p.14)

Nesse âmbito, conforme Câmara Cascudo (1988), as cantigas de roda são manifestações folclóricas que registraram a identidade cultural dos indivíduos de um grupo, de um local e de um tempo. São lembranças biográficas e autobiográficas passadas de geração em geração características situações diárias de uma comunidade.

As crianças passaram a utilizar as cantigas de roda como parte de brincadeiras, e os adultos começaram a observar tais atitudes e comportamentos. Conforme J. P. Rodrigues (1992):

A razão de tanto entusiasmo pela canção pode ser encontrada no ritmo das sílabas repetidas ou no grito final. Mas a observação do comportamento infantil sugere atenção ao significado da letra, ou seja, o que representa para a criança cantar ações que já fez ou que sabe não ser correto fazer. Por isso, simbolizar em versos e melodias o que lhe inquieta, é uma forma de dar um novo sentido às suas experiências. (1992, p.30)

Com o passar do tempo as cantigas de roda foram sofrendo alterações e atualmente são utilizadas como instrumento de socialização, posto que a brincadeira é a linguagem da infância, por meio dela a criança constrói sua autonomia e constitui os alicerces para percorrer a vida adulta.

Pertencentes ao gênero de tradição oral, as cantigas despertam interesse nas crianças por suas letras, ritmos e escuta sonora. Os pequenos têm facilidade de compreensão e estimulação musical, por isso demonstram interesse em tais atividades. A escolha por leituras literárias com ritmos, rimas e semelhanças com as cantigas são capazes de aproximar os alunos dos livros, introduzir o gosto pela leitura e o estabelecimento de vínculos afetivos com o desenvolvimento das linguagens. Teca Alencar de Brito (2010) acrescenta que,

O fazer musical é um modo de resistência, de reinvenção (questões caras ao humano, mas ainda, pouco valorizadas no espaço escolar) que, ao mesmo tempo, fortalece o estar junto, o pertencimento a um grupo, a uma cultura. O viver (e conviver) na escola – espaço de trocas, de vivências e construção de saberes, de ampliação da consciência – deve, obviamente, abarcar todas as dimensões que nos constituem, incluindo a dimensão estética. (2010, p.91)

Sendo assim, é fundamental que as cantigas de roda façam parte do universo infantil, pois possibilitam aos alunos a expansão de seus conhecimentos, além de auxiliá-los em campos diversos, atuando de maneira interdisciplinar, favorecendo múltiplos aprendizados.

Para Maura Aparecida Soares e Juliana de Alcântara Silveira Rubio (2012):

[...] fica claro que as parlendas e as cantigas de roda podem ter um papel fundamental e imprescindível no processo de construção de sua alfabetização, não só pela sua familiaridade com o discurso ingênuo da criança, mas também, porque permite à criança a conquista de linguagem verbal por meio da oral, tão forte vivenciada (2012, p. 11).

É fundamental que professores possibilitem momentos lúdicos aos alunos de forma prazerosa, pois a interação entre brincar, ensinar e aprender é de grande importância, especialmente na educação infantil. As crianças precisam explorar os benefícios do brincar, a fim de que se tornem sujeitos cognitivamente emancipados.

De acordo com Maria Audenôra das Neves Silva Martins (2003):

Brincar com as cantigas de roda é utilizar uma atividade lúdica produtora, receptiva e comunicativa que requer da criança articulação de várias estruturas cognitivas. A experiência estética da criança com as cantigas de roda leva-a ao prazer estético e isso acontece quando sua mente está refletindo sobre os cantos poéticos, oportunidade em que entram em jogo a socialização, a percepção, a imaginação, a linguagem, a memória, a atenção, dentre outros processos que auxiliam a criança a superar o seu egocentrismo intelectual, característica marcante da criança na fase intuitiva (2003, p. 70).

As cantigas de roda são capazes de potencializar o trabalho do professor em sala de aula, de modo que os educandos passem a aprender brincando. As construções simples, poéticas e repletas de rimas, facilitam a compreensão do código linguístico. Elaine Gebrim Farias (2013) afirma que:

[...] é importante que se reflita ainda sobre a utilização das cantigas e brincadeiras de roda dentro da alfabetização, uma vez que as próprias crianças afirmam sentir prazer e aprenderem durante a realização das mesmas. Diante disso, chega-se a conclusão de que o “aprender” deve acontecer de forma prazerosa, e que não há ferramenta melhor para se aliar a alfabetização que as brincadeiras, que além de ser levada a sério pelas crianças, é sua linguagem universal (2013, p. 50).

A importância das brincadeiras de roda e das cantigas para o desenvolvimento social, cognitivo e psicomotor da criança é inegável, além de ser um recurso facilitador

e mediador do letramento sociocultural. No próximo capítulo, apresentamos Ana Maria Machado, sua produção literária e o Método.

A escritora e o método

CAPÍTULO III

3.1 A escritora

Ana Maria Machado é considerada pela crítica uma das mais versáteis e completas escritoras brasileiras contemporâneas. Eleita em 24 de abril de 2003 para participar da Academia Brasileira de Letras, passou a ocupar a cadeira número 1. Na Academia foi eleita para a presidência no biênio 2012 e 2013. Nasceu em Santa Teresa, no Rio de Janeiro, a 24 de dezembro de 1941. Desde 1978 é casada com o músico Lourenço Baeta, do quarteto Boca Livre, com quem teve uma filha. Do casamento anterior com o médico Álvaro Machado teve dois filhos (ANA MARIA MACHADO, 2020²).

Em seus estudos no nível superior, ingressou a princípio no curso de Geografia, mas desistiu. Dedicou-se, então a Letras, curso em que se formou em 1964, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Realizou sua pós-graduação na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Também foi aluna do Museu de Arte Moderna no Rio de Janeiro e no MoMa de Nova Iorque. Como pintora, participou de exposições individuais e coletivas no Brasil e no exterior.

Como professora, lecionou a disciplina de Literatura Brasileira e Teoria Literária na Faculdade de Letras e na Escola de Comunicação da UFRJ, também ministrou aulas de Literatura Brasileira na PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e nos colégios Santo Inácio e Princesa Isabel, no Rio, e no Curso Alfa de preparação para o Instituto Rio Branco. Em Paris, ministrou aulas de Língua Portuguesa na Sorbonne, e na Califórnia, na Universidade de Berkeley, onde já havia sido escritora residente. Em Oxford, ocupou a cátedra Machado de Assis (ANA MARIA MACHADO, 2020).

No final de 1969, foi presa pelo governo militar, tendo também diversos amigos detidos. Em 1970, partiu para o exílio na Europa. Na bagagem, levava cópias de algumas histórias infantis que estava escrevendo, a convite da revista *Recreio*. Lutando para sobreviver com seu filho Rodrigo ainda pequeno, trabalhou como jornalista na revista *Elle* em Paris, e no Serviço Brasileiro da BBC de Londres. Participou de um seleto grupo de estudantes, cujo mestre era Roland Barthes, e terminou sua tese de doutorado em Linguística e Semiologia sob a sua orientação, em Paris. A tese resultou no livro *Recado do Nome* (1976) sobre a obra de Guimarães Rosa. Mesmo em meio a

² Disponível em: <https://www.ebiografia.com/ana_maria_machado/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

períodos turbulentos nunca deixou de escrever histórias infantis que continuavam a ser publicadas pela revista *Recreio*, mas somente a partir de 1976 passaram a sair em livro.

Ao regressar ao Brasil no final de 1972, trabalhou como jornalista no *Jornal do Brasil*, *Correio da Manhã*, no *O Globo*, e colaborou com as revistas *Realidade*, *IstoÉ* e *Veja*, com os semanários *O Pasquim*, *Opinião* e *Movimento*. Chefiou durante sete anos o jornalismo do Sistema Jornal Brasil de Rádio. Junto de duas sócias, chefiou e dirigiu por dezoito anos a primeira livraria do país especializada em livros infantis, a Malasartes. Há 38 anos exerce intensa atividade na promoção da leitura e fomento do livro, tem dado consultorias, seminários da UNESCO em diversos países.

Entre os prêmios recebidos estão:

- Três prêmios Jabuti;
- *Casa de Las Americas* (Cuba, 1980);
- Personalidade Cultural (União Brasileira de Escritores, 1981);
- Prêmio CREFISUL de Literatura (Banco Crefisul de Investimento e Jornal de Letras, 1981);
- Personalidade Cultural (União Brasileira de Escritores, 1994);
- Prêmio Adolfo Aizen (Literatura infantil e conjunto da obra, União Brasileira dos Escritores, 1994);
- Prêmio Internacional José Martí, "Menção Especial" (Costa Rica, 1995);
- Prêmio Hans Christian Andersen, internacional (Conjunto da obra infantil, 2000);
- Prêmio Jornalista Amigo da Infância (Agência de Notícias dos Direitos da Infância, Brasília, 2001);
- Prêmio Machado de Assis (Conjunto da obra, Academia Brasileira de Letras, 2001);
- Personalidade Cultural Internacional (União Brasileira de Escritores, 2003);
- Prêmio Vento Forte (Teatro Infantil, 2004);
- Prêmio Mulher da Paz (Associação Mil Mulheres para o Nobel da Paz, Suíça, 2005);
- Prêmio Ibero Americano de Literatura Infantil e Juvenil - "Hors Concours" (Fundação SM, 2006);
- Mulher do Ano (Conselho Nacional de Mulheres do Brasil, 2006);

- Mérito Cultural (Academia Brasileira de Filologia e Faculdade CCAA, 2007);
- Prêmio Lifetime Achievement Award (Miami, 2007);
- Prêmio de Cultura do Rio de Janeiro (2010);
- Príncipe Claus (Holanda, 2010);
- Prêmio Ibero-Americano de Literatura Infanto Juvenil da Fundação SM da Espanha, 2012;
- Prêmio Passo Fundo Zaffari & Bourbon de Literatura pelo romance *Infância*, 2013;
- Prêmio FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil) na categoria Reconto Hors-concours, com o livro *Histórias Russas*, 2016.

Além dos citados, também foi presenteada com o Prêmio Machado de Assis da Biblioteca Nacional, na categoria romance. Recebeu, em alguns casos mais de uma vez, prêmios como: Bienal de SP, João de Barro, APCA, Cecília Meireles, O Melhor para o Jovem, O Melhor para a Criança, Otávio de Faria, Adolfo Aizen, e menções no APPLE (*Association Pour la Promotion du Livre pour Enfants*, Instituto Jean Piaget, Génève), FÉE (*Fondation Espace Enfants*, Suíça) e *Americas Award* (Estados Unidos). Em 2011, recebeu o diploma “Heloneida Studart”, como destaque do ano de 2010, pelo recebimento do prêmio “Príncipe Claus”.

Publicou mais de cem títulos, entre eles foram mais de 20 milhões de exemplares vendidos, publicados em vinte idiomas. Fazem parte de sua bibliografia:

Tabela 5 – Produção ensaística de Machado

ENSAIO
<i>Recado do Nome</i> . Rio de Janeiro: Imago, 1976. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
<i>Esta Força Estranha</i> . São Paulo: Atual, 1996.
<i>Contracorrente</i> . Rio de Janeiro: Ática, 1997. Em espanhol: <i>Buenas palabras, malas palabras</i> . Argentina: Ed. Sudamericana, 1998.
<i>Texturas</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
<i>Como e Por que Ler os Clássicos Universais desde Cedo</i> . Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. Também traduzido em espanhol, Bogotá: Editorial Norma, 2004.
<i>Ilhas no Tempo</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
(Em espanhol, alguns dos ensaios fazem parte de <i>Lectura, escuela y creación literária</i> . Madrid: Anaya, 2002; e de <i>Literatura infantil: creación, Censura y resistência</i> . Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 2003.)

<i>Romântico, sedutor e anarquista: como e por que ler Jorge Amado hoje</i> , 2006.
<i>Balaio: Livros e Leituras</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
<i>Silenciosa Algazarra</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
<i>Uma rede de casas encantadas</i> . São Paulo: Moderna, 2012.

Tabela 6 – Produção romanesca de Machado

ROMANCE
<i>Alice e Ulisses</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
<i>Tropical Sol da Liberdade</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
<i>Canteiros de Saturno</i> . Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991. 2.a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
<i>Aos Quatro Ventos</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
<i>O Mar nunca Transborda</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. Em espanhol, <i>El Mar no se Desborda</i> . Bogotá: Editorial Norma, 2003.
<i>A Audácia Desta Mulher</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
<i>Para Sempre</i> . Rio de Janeiro: Record, 2001.
<i>Palavra de Honra</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
<i>Infância</i> . Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 2010.
<i>Um mapa todo seu</i> . Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 2015.

Tabela 7 – Produção infantojuvenil de Machado

LITERATURA INFANTOJUVENIL
<i>Camilão, o Comilão</i> . São Paulo: Abril, 1977. Hoje Salamandra. Também publicado em espanhol.
<i>Bento-que-bento-é-o-frade</i> . São Paulo: Abril 1977. Hoje Salamandra. Também publicado em espanhol e em Portugal.
<i>Curupaco Papaco</i> . São Paulo: Abril 1977. Hoje Salamandra. Também publicado em espanhol.
<i>Severino Faz Chover</i> . Reunião de quatro contos, reeditados em separado a partir de 1993, na Coleção Batutinha. Rio de Janeiro: Salamandra.
<i>História Meio ao Contrário</i> . Rio de Janeiro: Ática, 1979. Também publicado em espanhol, sueco e dinamarquês.
<i>O Menino Pedro e Seu Boi Voador</i> . São Paulo: Paz e Terra, 1979. Hoje Ática. Também publicado em espanhol.
<i>Raul da Ferrugem Azul</i> . Rio de Janeiro: Salamandra, 1979. Também publicado em espanhol.
<i>A Grande Aventura da Maria Fumaça</i> . Rio de Janeiro: Rocco, 1980. Hoje Salamandra.
<i>Balas, Bombons, Caramelos</i> . São Paulo: Paz e Terra, 1980. Rio de Janeiro: Moderna, 1998.
<i>O Elefantinho Malcriado</i> . São Paulo: Paz e Terra, 1980. Rio de Janeiro: Moderna, 1998.
<i>Bem do Seu Tamanho</i> . Rio de Janeiro: EBAL, 1980. Hoje Salamandra. Também publicado em espanhol e em francês.
<i>Do Outro Lado Tem Segredos</i> . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. Hoje Nova Fronteira. Também publicado em espanhol.
<i>Era uma Vez, Três</i> . Rio de Janeiro: Berlendis, 1980.
<i>O Gato do Mato e o Cachorro do Morro</i> . Rio de Janeiro: Ática, 1980. Também publicado

em espanhol.
<i>O Natal de Manuel</i> . São Paulo: Paz e Terra, 1980. Hoje Nova Fronteira.
Série <i>Conte Outra Vez</i> (O Domador de Monstros; Uma Boa Cantoria; Ah, Cambaxirra, Se Eu Pudessemos...; O Barbeiro e o Coronel; Pimenta no cocuruto). Rio de Janeiro: Salamandra, 1980-81. Hoje FTD. Também publicados em espanhol.
<i>De Olho nas Penas</i> . Rio de Janeiro: Salamandra, 1981. Também publicado em espanhol, sueco, dinamarquês, norueguês.
<i>Palavras, Palavrinhas, Palavrões</i> . São Paulo: Codecri, 1981. Hoje Quinteto. Também publicado em espanhol.
<i>História de Jaboti Sabido com Macaco Metido</i> . São Paulo: Codecri 1981. Hoje Nova Fronteira.
<i>Bisa Bia, Bisa Bel</i> . Rio de Janeiro: Salamandra, 1982. Também publicado em espanhol, inglês, sueco e alemão.
<i>Era uma Vez um Tirano</i> . Rio de Janeiro: Salamandra, 1982. Também publicado em espanhol e alemão e árabe.
<i>O Elfo e a Sereia</i> . São Paulo: Melhoramentos, 1982. Hoje Ediouro. Também publicado em Portugal.
<i>Um Avião, uma Viola</i> . São Paulo: Melhoramentos, 1982. Hoje Formato. Também publicado em francês.
<i>Hoje Tem Espetáculo</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
Série <i>Mico Maneco</i> (Cabe na Mala; Mico Maneco; Tatu Bobo; Menino Poti; Uma Gota de Mágica; Pena de Pato e de Tico-tico; Fome Danada; Boladas e Amigos; O Tesouro da Raposa; O Barraco do Carrapato: O Rato Roeu a Roupa: Uma Arara e Sete Papagaios; A Zabumba do Quati; Banho sem Chuva; O Palhaço Espalhafato; No Imenso Mar Azul; Um Dragão no Piquenique; Troca-troca; Surpresa na Sombra; Com Prazer e Alegria). São Paulo: Melhoramentos, 1983-88. Hoje, Salamandra.
<i>Passarinho Me Contou</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983. Também publicado em espanhol.
<i>Praga de Unicórnio</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983. Também publicado em espanhol.
<i>Alguns Medos e Seus Segredos</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
<i>Gente, Bicho, Planta: o Mundo Me Encanta</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. Também publicado em espanhol.
<i>Mandingas da Ilha Quilomba</i> (O Mistério da Ilha). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. Hoje Ática. Também publicado em espanhol.
<i>O Menino Que Espiava pra Dentro</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. Também publicado em espanhol.
<i>A Jararaca, a Perereca e a Tiririca</i> . São Paulo: Cultrix, 1985. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. Também publicado em espanhol, dinamarquês e sueco.
<i>O Pavão do Abre-e-Fecha</i> . São Paulo: Cultrix, 1985. Rio de Janeiro: Ática, 1998. Também publicado em espanhol e em Portugal.
<i>Quem Perde Ganha</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
<i>A Velhinha Maluquete</i> . Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986. Rio de Janeiro: Moderna, 1988. Também publicado em espanhol.
<i>Menina Bonita do Laço de Fita</i> . São Paulo: Melhoramentos 1986. São Paulo: Ática, 1998. Também publicado em espanhol, inglês, francês, sueco, dinamarquês e japonês.
<i>O Canto da Praça</i> . Rio de Janeiro: Salamandra, 1986. Rio de Janeiro: Ática, 2002. Também publicado em espanhol.
<i>Peleja</i> . Rio de Janeiro: Berlendis, 1986.

Série <i>Filhote</i> (Lugar Nenhum; Brincadeira de Sombra; Eu Era um Dragão; Maré Alta, Maré Baixa). São Paulo: Globo, 1987. São Paulo: Global, 2001 (os três últimos). Rio de Janeiro: Salamandra, 2002 (novo título: Dia de Chuva).
Coleção <i>Barquinho de Papel</i> (A Galinha Que Criava um Ratinho; Besouro e Prata; A Arara e o Guaraná; Avental Que o Vento Leva; Ai, Quem Me Dera...; Maria Sapeba; Um Dia Desses). Os 4 primeiros na Globo, 1987. De 1994 a 1996, todos na Ática.
<i>Uma Vontade Louca</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. Rio de Janeiro: Ática, 1998. Também publicado em espanhol.
<i>Mistérios do Mar Oceano</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. Também publicado em espanhol.
<i>Na Praia e no Luar, Tartaruga Quer o Mar</i> . Rio de Janeiro: Ática, 1992. Também publicado em inglês.
<i>Vira-vira</i> . Rio de Janeiro: Quinteto, 1992. Hoje O Jogo do Vira-vira. Rio de Janeiro: Formato. Também publicado em espanhol.
Série <i>Adivinhe Só</i> (O Que É?; Manos Malucos I e II; Piadinhas Infames). São Paulo: Melhoramentos, 1993. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.
<i>Dedo Mindinho</i> . Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1993. Hoje Rio de Janeiro: Moderna.
<i>Um Natal Que não Termina</i> . Rio de Janeiro: Salamandra, 1993.
<i>Um Herói Fanfarrão e Sua Mãe Bem Valente</i> . Rio de Janeiro: Ática, 1994.
<i>O Gato Massamê e Aquilo Que Ele Vê</i> . Rio de Janeiro: Ática, 1994.
<i>Exploration into Latin America</i> . London: Belitha Press, 1994. Também publicado em espanhol, sueco, dinamarquês, norueguês, francês.
<i>Isso Ninguém Me Tira</i> . Rio de Janeiro: Ática, 1994. Também publicado em espanhol.
<i>O Touro da Língua de Ouro</i> . Rio de Janeiro: Ática, 1995.
<i>Uma Noite sem Igual</i> . Rio de Janeiro: Ediouro, 1995. Também publicado em espanhol.
<i>Gente como a Gente</i> . Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. Também publicado em espanhol.
<i>Beijos Mágicos</i> . Rio de Janeiro: FTD, 1996. Também publicado em espanhol.
<i>Os Dois Gêmeos</i> . Rio de Janeiro: Ática, 1996.
<i>De Fora da Arca</i> . Rio de Janeiro: Salamandra, 1996. Hoje Ática. Também publicado em espanhol.
Série <i>Lê pra Mim</i> (Cachinhos de Ouro; Dona Baratinha; A Festa no Céu; Os Três Porquinhos; O Veado e a Onça; João Bobo). Rio de Janeiro: FTD, 1996-1997.
<i>Amigos Secretos</i> . Rio de Janeiro: Ática, 1997. Também publicado em espanhol.
<i>Tudo ao Mesmo Tempo Agora</i> . Rio de Janeiro: Ática, 1997. Também publicado em espanhol.
<i>Ponto a Ponto</i> . Rio de Janeiro: Berlendis, 1998. Publicado em espanhol.
<i>Os Anjos Pintores</i> . Rio de Janeiro: Berlendis, 1998.
<i>O Segredo da Oncinha</i> . Rio de Janeiro: Moderna, 1998.
<i>Melusina, a Dama dos Mil Prodígios</i> . Rio de Janeiro: Ática, 1998.
<i>Amigo é Comigo</i> . Rio de Janeiro: Moderna, 1999. Publicado também em espanhol.
<i>Fiz Voar o Meu Chapéu</i> . Rio de Janeiro: Formato, 1999.
<i>Mas Que Festa!</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. Também publicado em espanhol e francês.
<i>A Maravilhosa Ponte do Meu Irmão</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
<i>O Menino Que Virou Escritor</i> . Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
<i>Do Outro Mundo</i> . Rio de Janeiro: Ática, 2002. Também publicado em espanhol e inglês.
<i>De Carta em Carta</i> . Rio de Janeiro: Salamandra, 2002. Também publicado em espanhol.
<i>Histórias à Brasileira</i> . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. Também publicado em espanhol.

<i>Portinholas</i> . São Paulo: Mercuryo, 2003.
<i>Abrindo Caminho</i> . Rio de Janeiro: Ática, 2003.
<i>Palmas para João Cristiano</i> . São Paulo: Mercuryo, 2004.
<i>O Cavaleiro dos Sonhos</i> . São Paulo: Mercuryo, 2005.
<i>Procura-se Lobo</i> . São Paulo, Ática, 2005. Publicado também em espanhol e inglês.
<i>Coleção Gato Escondido: Cadê meu travesseiro?</i> (2004(1)), <i>Que lambança!</i> (2004(2)), <i>Delícias e gostosuras</i> (2005(1)) e <i>Vamos brincar de escola?</i> (2005(2)). São Paulo: Salamandra, 2004-2006. Também publicados em espanhol.
<i>O Menino e o Maestro</i> . São Paulo: Mercuryo, 2006.
<i>A Princesa que Escolhia</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. Publicado em espanhol.
<i>Mensagem Para Você</i> . São Paulo: Ática, 2007. Publicado também em espanhol e inglês.
<i>Histórias à Brasileira 3 - Pavão Misterioso e outras..</i> São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.
<i>A Minhoca da Sorte</i> . São Paulo: Moderna, 2008.
<i>Não se Mata na Mata: Lembranças de Rondon</i> . São Paulo: Mercuryo Jovem, 2008.
<i>Série 7 Mares (Odisseu e a Vingança do Deus do Mar; O Pescador e a Mãe D'Água; Simbad, o Marujo; O velho do Mar; Pescador de Naufrágios, A nau catarineta, Os Argonautas)</i> São Paulo: Moderna, 2008-2012.
<i>ABC do Brasil</i> . São Paulo: SM, 2009.
<i>Sinais do Mar</i> . São Paulo: Cosac & Naify, 2009.
<i>Um pra lá, outro pra cá</i> . São Paulo: Moderna, 2009.
<i>Histórias à Brasileira 4 – A Donzela Guerreira e outras</i> . São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
<i>Curvo ou Reto – Olhar Secreto</i> . São Paulo: Global, 2010.
<i>Série Histórias do Mundo (Histórias Greco-romanas, Histórias Árabes, Histórias Chinesas, Histórias Africanas, Histórias Russas)</i> . São Paulo: FTD, 2011-2015.
<i>Quem foi que fez?</i> . São Paulo: Global, 2012.
<i>Serie Unidunitê (Fim de Semana, Quem sou eu?, Quando eu crescer, e Um, dois, Três, agora é sua vez)</i> . São Paulo: Moderna, 2013.
<i>Enquanto o dia não chega, Alfaguara, 2013. Também publicado em espanhol e inglês.</i>
<i>De noite no bosque</i> . Atica: São Paulo, 2015.

Tabela 8 – Produção poética de Machado

POESIA
<i>Sinais do Mar</i> . Rio de Janeiro: Cosac & Naify, 2009.

Machado teve uma infância pautada pelo contato com os livros. Desde cedo, viajou no mundo da imaginação, por isso reconhece a importância da leitura literária na formação das crianças desde a mais tenra idade. Ela afirma que está “convencida de que o que leva uma criança a ler, antes de mais nada, é o exemplo. Se nenhum adulto em volta da criança costuma ler, dificilmente vai se formar um leitor” (2016).

Desse modo, o valor estético de seus textos literários, seu posicionamento em relação à formação do leitor e sua forte presença no cenário nacional justificam a

escolha de suas obras para recepção com crianças da educação infantil. Acredita-se nesta dissertação que é preciso proporcionar aos pequenos o contato com a leitura literária, embora isso aconteça muitas vezes somente em ambiente escolar, por isso o professor deve ser o mediador desse conhecimento, apresentando aos alunos livros capazes de fazê-los adentrar na história e enriquecer sua capacidade leitora.

Para iniciar as crianças no universo literário, elas precisam conhecer os contos de fadas, livros com histórias e/ou personagens que possibilitem vivenciar os acontecimentos, pois Ana Maria Machado afirma que “o que realmente conquista o leitor são os personagens, capazes de despertar ternura, admiração e boas gargalhadas” (2002, p. 115). Ainda reforça:

[...] é a partir daqueles contatos prazerosos com as histórias do dia-a-dia que muitos leitores vão se descobrir depois aptos a explorar as obras de grandes mestres como Balzac, Flaubert, Eça de Queirós, Machado de Assis, Thomas Hardy, Tolstoi, Dostoievski, Tchecov e tantos outros, que constituem uma das partes mais ricas de nosso imenso tesouro literário. (2002, p.110).

No livro *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, Machado afirma:

Engraçado como todas essas lembranças infantis ficam tão nítidas e duráveis. Talvez porque nas crianças a memória ainda está tão virgem e disponível que as impressões deixadas nela ficam marcadas de forma muito funda. Talvez porque sejam muito carregadas de emoção. (2002, p.10)

Sendo assim, é fundamental que o professor saiba desfrutar desse momento da criança, em que está aberta a novos aprendizados e envolve-se com mais facilidade no universo ficcional. Os livros lidos cedo passam a fazer parte daquele que o lê, integrando a bagagem cultural e afetiva que o leitor carrega durante toda a vida.

Umberto Eco (1994 apud MACHADO, 2002) assinala:

Qualquer passeio pelos mundos ficcionais tem a mesma função de um brinquedo infantil. As crianças brincam com boneca, cavalinho de madeira ou pipa a fim de se familiarizar com as leis físicas do universo e com os atos que realizarão um dia. Da mesma forma, ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade das coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta, quando tentamos dizer algo de verdadeiro a respeito do mundo. (2002, p.21)

Em consonância com Eco, Machado complementa afirmando que a leitura é “uma experiência marcada que o tempo não conseguirá destruir. Ouvir contar e sentir que aquela leitura é um presente, uma iniciação a algo precioso, um ato de amor.” (2002, p.33)

Monteiro Lobato influenciou grande e positivamente na formação de Ana Maria Machado, o projeto da escritora possui fortes ligações com o projeto lobatiano de renovação da literatura brasileira.

Para Marisa Lajolo (1983, p.102), Ana Maria Machado, com sua influência lobatiana, define sua geração como “um bando de gente que cresceu lendo e vivendo o universo lobatiano, foi virando gente grande e começou a mostrar a marca disso”. A partir dessa declaração é notório que a sua geração enxergava a fantasia como parte fundamental do real. Ana Maria esclarece que o real e a fantasia caminham juntos em situações sociais diversas do universo infantil. Do mesmo modo que Lobato discutia questões relacionadas a seu tempo, Ana Maria Machado também demonstra preocupação em tratar de questões contemporâneas a sua produção literária.

Machado (2009) acredita que:

Todo leitor descobre um jeito diferente de conviver com os personagens a que se afeiçoa. Esse jeito é uma espécie de outro livro, que ele vai escrevendo em sua cabeça enquanto lê o que o autor escreveu. Daí nasce um convívio íntimo, que dura para sempre. Essa é a mágica e o grande mistério da leitura, um grande barato, um prazer imenso que nenhuma outra atividade pode dar. (2009, p.140)

Através da análise de diferentes personagens, é notório nos textos de Ana Maria Machado, a habilidade e competência para configurar a “voz” infantil, visto que a escritora atribui a seus textos, a relevância e o cuidado que são requeridos com a linguagem dirigida às crianças, entretanto, utiliza as situações cotidianas da sociedade, pertencentes à realidade das pessoas, com o intuito de discorrer sobre seus valores e ideais. Maria Teresa Gonçalves Pereira e Benedito Antunes (2004) afirmam que:

Os personagens de Ana Maria Machado são, muitas vezes, atraídos pela linguagem no que possa apresentar de lúdico ou poético, o que explica o aparecimento do trocadilho, da paródia, do *nonsense* nas histórias. Esses recursos propiciam uma auto-referência do código que, desnudando-se a si mesmo, discute o provisório da significação e, conseqüentemente, a sua incessante procura, que só ao homem diz respeito. Os fenômenos tanto da polissemia quanto da homonímia ajudam-nos a perceber tal procedimento, sendo bastante significativos em sua obra. (2004, p.140)

A autora se recusa a subestimar o seu leitor, por isso oferece a eles sempre textos inteligentes. Ela afirma que o prazer causado por um livro não é somente a curiosidade em relação aos acontecimentos posteriores, “mas o de fazê-lo pensar e sorrir ao mesmo tempo, na iluminação íntima de entender uma coisa inteligente”. (MACHADO, 2001).

A mente infantil é capaz de estabelecer uma ponte entre a realidade e a fantasia tranquilamente. As crianças, aliás, sempre encontram tempo e maneiras para deixar a imaginação fluir. Isso é comum a todas, em qualquer lugar do mundo. Elas sentem a necessidade do devaneio, do lúdico, que é responsável por preparar a mente para o enfrentamento do mundo. Esta é uma necessidade própria do homem, fazendo com que a realidade seja mais serena. Ana Maria Machado, artista das palavras, tem sensibilidade para perceber isso, o que confere a sua produção literária caráter universal.

Bisa Bia, Bisa Bel e *Isso ninguém me tira*, de Ana Maria Machado, abordam em suas narrativas especialmente a liberdade, tema muito estimado pela autora. Tratam da liberdade de ser e agir que a mulher vem conquistando com o passar dos tempos. Como seus temas, em geral, são muito presentes na vida dos jovens leitores, e os protagonistas de suas narrativas são crianças e/ou jovens, suas obras possibilitam aos leitores infantis e juvenis intensa vivência e identificação com as personagens.

Os textos de Ana Maria Machado pautam-se pelo hibridismo, assim, mesmo que escritos em prosa, apresentam recursos poéticos, manifestos no plano sonoro e semântico que evocam ao campo lúdico. Suas narrativas asseguram a seu leitor mirim assuntos diversos da cultura da tradição popular. Acerca desse assunto, Lajolo (1983) aponta:

E chegando a linguagem, chegamos a outra característica importante das histórias de Ana Maria: em todos seus textos, o trabalho com a linguagem é extremamente cuidadoso; percebe-se a intenção também lobatiana de deslitalizar a literatura infantil, aproximando seu discurso o mais possível do coloquial, do oral, do cotidiano. É como se o texto falasse a linguagem de suas personagens e, parece de seus virtuais leitores. (1983, p.105)

A proposta de leitura da obra infantojuvenil de Ana Maria Machado é bastante relevante, posto que seus textos revelam uma linguagem rica, poética, simples e de fácil acesso à faixa etária das crianças, além disso aproximam-se bastante da realidade delas. Outro fator importante e determinante é que os livros apresentam ilustrações atraentes e convidativas ao leitor, para adentrar ainda mais no universo mágico e fascinante da leitura. A leitura de um texto literário é direito das crianças, pois elas podem, por meio dessa atividade, aprender a pensar, refletir e vivenciar a fantasia.

Coelho (2005, p.156-157 e 215 *apud* CANTARIN 2008, p.57) classifica cinco linhas básicas de criação literária. Em relação às obras de Ana Maria Machado observa-se as seguintes:

- Realismo crítico (participante ou conscientizante): obras atentas à realidade social cuja matéria literária é orientada e filtrada por uma perspectiva político-econômico-social: “*De olho nas penas*”;
- Realismo lúdico: obras que enfatizam a aventura de viver, as travessuras do dia a dia, a alegria ou conflitos resultantes do convívio humano: “*Bento-que Bento é o frade, Currupaco e O domador de monstros*”;
- Realismo humanitário: obras que, atentas ao convívio humano, dão ênfase às relações afetivas, sentimentais e humanitárias: “*Bisa Bia Bisa Bel*”;
- Maravilhoso satírico: narrativas que utilizam elementos literários ou situações familiares, facilmente reconhecíveis, para denunciá-las como erradas, superadas e transformá-las em algo ridículo. O humor é fato básico nessa diretriz: “*História meio ao contrário e Uma boa cantoria*”;
- Maravilhoso fabular: situações vividas por personagens-animais, que podem ter sentido simbólico, satírico ou puramente lúdico: “*Pimenta no cocoruto*”. (2008, p. 57)

Outro aspecto a ser destacado nas obras de Ana Maria Machado, conforme Cantarin (2008), está relacionado com a imagem/leitor/texto a ser explorada, sobretudo com as seguintes características:

- Ênfase na necessidade de amor e carinho: que é natural em todos os seres. Estímulo à amizade, à solidariedade. Valorização eu/outro: “*Menina bonita do laço de fita*”.
- Os impulsos naturais da infância: os medos que precisam ser enfrentados e superados, a curiosidade que faz parte do crescimento e amadurecimento do ser: *Alguns medos e seus segredos* e *O domador de monstros*;
- Apelo à consciência ética e/ou crítica em relação ao respeito devido aos direitos naturais ou civis de cada um: *Uma boa cantoria* e *Era uma vez um tirano*. (2008, p.58).

Marisa Lajolo (2004) destaca também:

[...] que a linguagem em Ana Maria Machado efetivamente resgata para a narrativa contemporânea brasileira o prazer de uma relação textual sem contorcionismos inúteis de estrutura, ou proliferação de diálogos vazados num vocabulário rebuscado. A leitura flui, envolvendo o leitor com um registro literário isento de hermetismos, atestando, porém, o domínio da Língua Portuguesa em nível de excelência. (2004, p.139).

Ana Maria Machado, inspirada em Calvino (1993) e em Harold Bloom (2001), em seu mais recente livro *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* (MACHADO, 2002), ressalta o significado afetivo que a leitura simboliza para os

jovens quando buscam a grande tradição literária para melhor conhecer “as histórias empolgantes de que somos feitos” (2002, p.12).

A literatura apresenta uma abertura para a formação de um sujeito mais sensível e portador de múltiplas referências culturais e afetivas. A delicadeza e a preocupação de Machado em seus escritos permite a abordagem de temas sociais e relevantes, que são cativantes ao público infantil.

3.2 Estética da Recepção e do Efeito

A Teoria da Estética da Recepção foi apresentada pela primeira vez na Universidade de Constança, na Alemanha, no ano de 1967, por Hans Robert Jauss, rompendo com o estruturalismo e formalismo, no que diz respeito à efetivação da prática da leitura literária (Figurelli, 1988). Essa teoria parte do pressuposto de que a existência da literatura depende do processo de leitura, o qual se estabelece entre leitor, obra e autor. De forma complementar à teoria de Jauss, nos referimos aos estudos de Wolfgang Iser (1996), que tratam do efeito estético.

Jauss (1979) menciona a importância do diálogo entre o leitor e o texto, observando a experiência do leitor em um determinado tempo histórico e seu encadeamento com a obra literária:

Ou seja, entre o efeito, como o momento condicionado pelo texto, e a recepção, como momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. Isso é necessário a fim de se discernir como a expectativa e a experiência se encadeiam e para se saber se, nisso, se produz um momento de nova significação. (1979, p. 50).

No que concerne aos estudos sobre Recepção, Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser são considerados seus principais teóricos, ambos defendem que uma obra pode provocar diferentes efeitos de sentido na leitura. Desse modo, consideram o leitor como centro do processo, deslocando-se da visão de que na interpretação de uma obra deve prevalecer somente a visão de mundo do autor. Seus estudos pautam-se na receptividade do texto, de acordo com o tempo e o espaço em que o leitor está inserido, bem como o efeito estético que o texto provoca nesse leitor.

Para Jauss, ainda que o autor seja o criador de um texto com ideias, performances, posicionamentos ideológicos, sensações, não cabe a ele controlar a

extensão de sua obra. Mirian Hisae Yaegashi Zappone (2009, p. 153) corrobora com a teoria de Jauss ao afirmar que “[...] o autor não é mais considerado o dono do sentido do texto, nem pelos autores, nem pelos responsáveis em editar ou transformar um original em objeto que vai ser lido”.

Na Estética da Recepção é possível que o leitor transforme-se em coautor da obra, porque ele preenche as lacunas do texto através de suas experiências cognitivas e socioculturais. Assim, o autor permite aos leitores a produção de um novo texto, significando de modo diferente a cada um deles, porque a leitura depende das vivências leitoras e também de seu entorno social. Acerca disso Alberto Manguel (1997) afirma:

Por mais que os leitores se apropriem de um livro, no final, livro e leitor tornam-se uma só coisa. O mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos. (1997, p. 201)

Dessa forma, a obra literária pode ser (re)construída quantas vezes forem necessárias, conforme os desejos do leitor. Diante disso, a leitura idealizada pelo autor muitas vezes não será correspondida. Jauss (1994) salienta que a obra literária vai se transformando, obtendo novos rumos, de acordo com a época da leitura. A respeito da palavra “recepção”, o teórico classifica como o momento de fusão entre o que é apresentado no texto em si e a recepção feita pelo leitor, determinando assim um horizonte de expectativas. Desse modo, a prática da leitura literária caracteriza-se pela interação entre leitor e obra.

Iser (1996), assim como Jauss, buscava meios de compreender o processo da leitura literária, tendo o leitor como foco desse processo. Enquanto Jauss pensava a respeito da recepção da leitura ao longo dos tempos, Iser focaliza a interação entre obra e leitor no ato da leitura; assim podemos afirmar que ambas vertentes se complementam:

Desse modo, o efeito e a recepção formam os princípios centrais da estética da recepção, que, em face de suas diversas metas orientadoras, operam com métodos históricos-sociológicos (recepção) ou teórico textuais (efeito). A estética da recepção alcança, portanto, a sua mais plena dimensão quando essas duas metas se divergem e se interligam. (1996, p. 7).

Tais autores contrariam as teorias estruturalistas, que enxergavam a leitura como um processo fechado, em que prevalecia a opinião do autor. No estruturalismo a

presença do leitor era apenas aquela idealizada pelo autor, devendo atender apenas as expectativas dele. Diante disso Iser (1996) afirma que:

Cada vez mais impunha-se a pergunta pela especificidade da tradição, sobretudo porque a interpretação da literatura cada vez menos comportava o conflito de interpretações diferentes dos textos e cada vez mais era incapaz de refletir sobre eles. (1996, p. 7-8)

Na Estética da Recepção há três itens problematizadores, denominados por Iser (1996, p.10) como contexto, que devem ser constantemente analisados ao se referir sobre a efetivação da leitura literária: “1. Como os textos são apreendidos? 2. Como são as estruturas que dirigem a elaboração do texto naquele que o recebe? 3. Qual é a função do texto em seu contexto?”

Ainda no tocante do efeito do texto, o referido autor propõe dois questionamentos que devem ser analisados, a respeito da integração entre recepção e efeito estético. “1. Em que medida o texto literário se deixa apreender como um acontecimento? 2. Até que ponto as elaborações provocadas pelo texto são previamente estruturadas por ele?” (ISER, 1996, p. 10).

O processo de leitura desdobra-se não somente pela expectativa do autor, mas também através da imaginação e assimilação do leitor que, em um sentido mais amplo, pretende-se que esse efeito seja capaz de transformar o meio em que o leitor está inserido. Para Jauss (1979),

[...] necessita-se diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto leitor. [...] o *efeito*, como momento condicionado pelo texto, e a *recepção*, como momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial (*Lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. Isso é necessário a fim de se discernir como a expectativa e a experiência se encadeiam e para se saber se, nisso, se produz um momento de nova significação. (1979, p. 49-50).

Ao produzir um texto, o autor projeta um leitor, configurando perfis propícios a entender o que contém naquele enredo. Iser (1996) define o leitor como parte estrutural do texto literário e do ato da leitura.

No que concerne ao leitor como parte estrutural no texto, é fundamental esclarecer que, embora ele tenha abertura para realizar uma leitura e inferir nela o seu ponto de vista, isto não lhe dá o direito de ler fugindo do enredo da obra literária. Ao leitor é permitido imaginar, sugerir desfechos, relacionar a história com o meio em que vive, mas nunca redirecionar o enredo apresentado.

Ao trabalhar com a leitura literária é preciso oportunizar o diálogo entre o leitor e a obra, ou seja, fundir o que foi escrito pelo autor com o que foi imaginado pelo leitor através de suas vivências. Para Iser (1996), a leitura é composta por elementos dispostos na obra e por elementos exteriores ao texto, constituídos a partir da imaginação do leitor e dos recursos sociais; assim, ambos completam-se.

Em relação ao efeito proporcionado no ato da leitura, Iser (1996) ressalta que por fazer referência a um texto ficcional, não objetivo, tais quais os textos científicos, a obra torna-se um instrumento de produção imaginado pelo leitor, não tem como inibir esse efeito. O leitor, ao começar sua leitura, estabelece um horizonte, que Iser (1996) define como uma perspectiva constituída a partir da reação provocada no leitor. Sendo assim, o texto literário pode causar sensações diversas no leitor, oferecendo pistas para que ele possa traçar distintos caminhos e desfechos para a história. É a partir desse momento que ocorre a fusão entre a produção e a recepção, em que ao leitor é permitido atender, refutar, questionar e ampliar seu horizonte de expectativas.

Para Jauss (1979), a Estética da Recepção possibilita que a mesma obra possa ser lida e refletida de diferentes maneiras, inclusive pelo mesmo leitor. Cada leitura é única e é também capaz de modificar o leitor a cada vez que for realizada, isso permite que o leitor evolua a partir de uma releitura. Através da Estética da Recepção é possível que o leitor ultrapasse o que está no texto, ampliando seu horizonte de leitura a partir do preenchimento das lacunas ou vazios deixados pelo autor na estrutura do texto.

Jauss (1994) apresenta sete teses, que explica uma metodologia que integra a compreensão histórica da recepção e o efeito estético de um texto como componentes fundamentais para uma nova proposta de leitura literária. A primeira tese evidencia que o texto passa a existir somente diante do leitor, através da relação do leitor com a obra. Para Jauss (1994, p.24), uma obra “[...] não repousa numa conexão de ‘fatos literários’, estabelecida *post factum*, mas no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus autores”. Essa afirmação reitera que a obra passa a existir após o contato com o leitor, ou seja, é preciso oferecer esses livros aos alunos e lhes permitir conferir vida a essas histórias.

A segunda tese está direcionada na experiência literária do leitor, em seus conhecimentos prévios, em sua bagagem cognitiva, literária e social. Nesta tese, o autor declara que cada leitor possui um horizonte de expectativas, que ele carrega para a leitura de todos os gêneros literários. Assim, ao selecionar um texto de um determinado

gênero, o leitor espera encontrar nele algo correspondente ao que ele já conhece sobre aquele estilo:

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim” conduz o leitor a determinada postura emocional e com tudo isso antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então - e não antes disso - colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto de diversos leitores ou camada de leitores. (1994, p. 28).

A terceira tese diz respeito ao horizonte de expectativa antecedente à leitura ao estabelecido ao longo de seu ato. Jauss nomeia esse processo como distância estética, porque há uma ruptura entre o que o leitor esperava ao ler determinada obra e o que realmente foi colocado pelo autor. Nesta etapa é fundamental que o professor atue como mediador e atenda os alunos, questione-os sobre o que esperavam e o que aconteceu com suas expectativas, fazendo-os perceber, a partir de questionamentos, as inúmeras interpretações de um texto, assim, ampliarão seus horizontes de expectativas.

De acordo com Ferreira (2009), para Jauss (1994):

[...] a distância estética produz no leitor mudança de horizonte, pois ela medeia entre o horizonte de expectativa pré-existente, o já conhecido da experiência estética anterior, e a obra nova que exige para ser acolhida negação de experiências conhecidas ou conscientização de outras jamais expressas. (2009, p. 80)

A quarta tese constata que o texto é formado e mantido vivo, de acordo com as diferentes leituras que são feitas ao longo do tempo, por inúmeros leitores. Essa tese contradiz a ideia de que a leitura é única e acabada, pois a partir do leitor o texto se nutre, a partir do momento em que provoca inquietações nos leitores.

A quinta tese propõe que a disponibilidade de uma obra literária não deve ser definida somente em um determinado momento histórico. Segundo Jauss (1994), várias vezes uma obra não é compreendida logo no ato de sua publicação, é preciso sempre um tempo para que possa ser compreendida. Tal tese discorre acerca da diacronia, isto é, na propensão de novas leituras ao passar do tempo.

A sexta tese refere-se ao aspecto sincrônico, partindo da observação das leituras já realizadas em comparação com os atuais pontos de vistas, ou seja, é realizado um confronto entre tais óticas. Para Ferreira (2009), o efeito de uma obra é produzido

[...] quando sua recepção se estende pelas gerações futuras, quando estas gerações a retomam, quando existem leitores que novamente se apropriam da obra passada ou autores que desejam imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la, enfim, quando ocorre dialogia. (2009, p. 225-6).

A sétima tese aborda a relação entre literatura e a sociedade em que o leitor está inserido. De acordo com Jauss (1994, p.50), a “[...] experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social”.

Zilberman (1985), em face dos estudos de Jauss, disserta que as teses dele elaboram um referencial metodológico, que:

Investiga a literatura sob tríplice aspecto: O diacrônico, relativo às recepções das obras literárias ao longo do tempo (tese 5); o sincrônico, que mostra o sistema de relações da literatura numa época e a sucessão desses sistemas (tese 6); por último, o relacionamento entre a literatura e a vida prática. (1985, p.37)

Ao analisar as sete teses, observa-se que o leitor e seu percurso psicológico, cognitivo e social desempenham uma função determinante no processo de constituição do leitor, visto que toda sua vivência e conhecimentos preexistentes influenciam na leitura e na ampliação do horizonte de expectativas.

Assim, pautado nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, esta pesquisa visa influenciar positivamente na vida do leitor, neste caso em específico, no leitor ainda em construção, de maneira que os livros junto de atividades lúdicas façam a diferença e sentido na vida do leitor, favorecendo suas formações e tornando-os capazes de compreender e interagir com textos de variados gêneros, concorrendo assim para a transformação de seu entorno social.

3.3. Método criativo

O Método Criativo, proposto por Bordini e Aguiar (1988), associa a leitura do texto literário a práticas de natureza artística, tais como: teatro, música, dança, artesanato, entre outras. Para as estudosas, o mediador, ao planejar antecipadamente suas atividades, permite que a criatividade deixe de ser um mero lazer e converta-se em aquisição de conhecimento para o aluno.

Esse Método busca transformar a realidade dos alunos de forma prazerosa e ainda gerar conhecimento, porém para isso é fundamental conhecer a turma em que o trabalho será realizado, de forma a privilegiar seus anseios e refletir sobre suas aflições, externalizando seus sentimentos de forma artística. Bordini e Aguiar (1993) declaram que:

A atitude criativa se pauta, pois, por duas características: intuição e subjetividade, a primeira entendida como a capacidade de apreender o mundo, sem o crivo do pensamento lógico, na sua originalidade, e a segunda como o predomínio do sujeito sobre o objeto, conformando-o a suas necessidades. (1993, p.64).

O processo de criação é baseado na captação de uma carência e na busca desordenada de meios para recuperá-la e superá-la. A avaliação é realizada através de fichas que apresentam a carência dos alunos, por meio da compreensão das múltiplas aprendizagens oferecidas pelo livro de forma implícita. A finalização pode ser feita com uma produção textual, mas nesse caso em que será trabalhado com crianças em torno de quatro e cinco anos, a culminância será a socialização de uma história e/ou as várias amplitudes que as histórias puderam alcançar.

Para Bordini e Aguiar (1993), um método criativo para o ensino de literatura deve atender três fatores constituintes: a) o sujeito criador; b) o processo de criação; c) o contexto cultural e histórico. Considerando tais fatores, o foco da metodologia deve ser os alunos, com os consecutivos objetivos educacionais:

- 1) Estabelecer relações significativas entre componentes do eu e do mundo, em especial da cultura literária.
- 2) Perceber potencialidades expressivas da literatura e de outros meios de comunicação em relação ao eu e ao mundo.
- 3) Organizar as relações estabelecidas, valendo-se de códigos culturais, em especial do código linguístico.
- 4) Materializar tais relações em linguagens diversas, com ênfase na verbal, produzindo textos bem formados. (1988, p. 66)

Tais objetivos permitem o contínuo desenvolvimento e amadurecimento de uma postura crítica e ativa perante a realidade, sem forçar ou impor à criança além de seus limites naturais.

O método criativo consiste em seis etapas. São elas:

- 1) Constatação de uma carência.
- 2) Coleta desordenada de dados.

- 3) Elaboração interna dos dados.
- 4) Constituição do projeto criador.
- 5) Elaboração de material.
- 6) Divulgação do trabalho.

A primeira etapa consiste em observar a realidade e identificar qual a carência encontrada, seja ela individual ou coletiva. O professor deve estimular os alunos para que eles possam reconhecer de maneira autônoma quais são suas dificuldades. As crianças só devem participar da atividade em caso de oferta de estímulos que facilitem a compreensão delas acerca de suas defasagens. Para isso, pode ser lançado um desafio ou uma brincadeira que ofereça condições para que possam externar seus desejos, emoções e problemas.

A coleta desordenada de dados é iniciada a partir do momento em que a carência é constatada, o professor busca incentivar as crianças a tentar encontrar uma solução para aquele problema. Os registros podem ser feitos de diversos modos, tais como: fichas, comentários, observações pessoais, desenhos, pinturas, entre outros. Bordini e Aguiar (1988) reiteram:

Os setores da realidade a serem examinados na busca de elementos para solucionar a carência encontrada podem ser os mais diversos, desde que, entre eles, se incluam os textos literários. A literatura, sendo uma simulação do mundo, é também, uma contrapartida das necessidades expressas pelas crianças e jovens ao se conscientizarem de suas carências. (1988, p.68)

Ao passo que os dados são processados, a coleta de materiais oferece um caminho para a organização das ideias. Com o auxílio do professor, a criança deve buscar textos literários que se conectem com a necessidade inicial. A partir do momento que o material torna-se significativo para o sujeito, ocorre a elaboração interna dos dados, na consciência. Nessa fase, o aluno precisa construir meios para suprir sua carência, ou seja, deve analisar o percurso que realizou até o momento e perceber como deve agir a partir de agora para que encontre a solução.

Quando o aluno tem esse *insight*, significa que está consciente da decisão que deve tomar, assim pode planejar os próximos passos para a sua consecução; aí acontece a constituição do projeto criador. Nessa etapa, são selecionados os dados obtidos, os recursos materiais necessários e o roteiro de execução. Tal projeto servirá de base para a etapa seguinte, a elaboração do material. O professor deve atuar como fonte de

informação e oferecer aos alunos técnicas de trabalho e atividades criativas que sejam capazes de solucionar o problema inicial.

O resultado do projeto criativo poderá ou não ser um texto literário, o problema inicial deve ter sido solucionado e a literatura deve aparecer como campo de observação, como um dos meios em que o aluno encontrou para norteá-lo e suprir suas necessidades. Por fim, a divulgação do trabalho pode ser elaborada em uma sala de aula, para os colegas das outras turmas, a professores, equipe gestora ou até mesmo para a comunidade, caso seja possível.

O método criativo objetiva sempre proporcionar à criança possibilidades de desenvolver seu potencial linguístico. Algumas propostas que podem ser trabalhadas ao longo do projeto criativo:

- Jogo da memória literário: a partir das observações realizadas pelos alunos e de identificações deles com alguns personagens da literatura infantil, podem ser construídos jogos da memória literários, contendo personalidades que conheçam e com as quais se identifiquem.
- Quebra-cabeças literário: essa atividade pode ser realizada de duas formas. A primeira consiste em utilizar a cena de uma história que os alunos conheçam bem e consigam, ao formá-la, explicar a qual livro pertence e qual momento aquela imagem representa. A segunda forma é escolher a cena com os alunos, imprimi-la e levar para a sala para que cada criança pinte sua parte e depois coletivamente reconstrua aquele cenário.
- Ilustrando: selecionar vários livros com ilustrações de um determinado personagem. Em seguida, propor a observação da forma como cada artista escolheu representar um objeto, animal, entre outros elementos, percebendo o uso das cores e das técnicas utilizadas. Para finalizar, a criança pode escolher um ilustrador e criar seu próprio desenho inspirando no trabalho daquele artista.
- Quero que você me diga: o professor inicia a brincadeira em roda dizendo: Quero que me diga o que rima com “boneco”. As crianças devem responder à pergunta e aquela que acertar continua o jogo repetindo a frase com uma palavra diferente.
- Brincar de atuar como os personagens: encenar e brincar com o corpo, recuperando jeitos de agir dos personagens da história a partir da leitura, isto é, a partir dos elementos trazidos pelo texto e também pelas imagens. Podem ser questionados:

Como será que anda um rei? E uma rainha? Como será que o lobo mau faz? Quais são os gestos de uma feiticeira? Nesta brincadeira, o professor deve guiar os alunos, pedir para que fiquem em pé e, um por vez, atue como um personagem estudado, até que adivinhem qual personagem é aquele.

- Capa a capa: esse jogo é similar ao Cara a Cara. A ideia é brincar com as características dos livros já conhecidos pelas crianças. O ideal é imprimir imagens coloridas das capas de livros, no tamanho de cartas de baralho. Pode-se pedir que dois jogadores se sentem um de frente para o outro, em seguida, as cartas são embaralhadas, cada um escolhe uma e faz perguntas outro para descobrir qual é a capa do livro.

O método criativo oferece uma interação entre a criança e seu mundo externo e interno, e são diversas as maneiras de trabalhar com o método criativo na educação infantil, proporcionando uma ampliação dos conhecimentos de maneira divertida e prazerosa.

**Análise das obras da Coleção Gato escondido, de Ana Maria Machado e proposta
de recepção**

4.1. Análise das obras da coleção “Gato Escondido”

Ana Maria Machado reuniu na coleção “Gato Escondido” quatro obras ilustradas, compostas por poemas narrativos, repletos de rimas e ritmo: *Cadê meu travesseiro?* (2004(1)); *Que lambança!* (2004(2)); *Vamos brincar de escola?* (2005(1)); e *Delícias e gostosuras* (2005(2)). Esses livros, conforme se informa na quarta capa das obras, são indicados para a contação de histórias, feita por um mediador – professor e/ou pais e responsáveis – a crianças que não se alfabetizaram ainda, e também para as recém-alfabetizadas apreciarem com autonomia. Todos eles ofertam leituras prazerosas. Para Yves Stalloni (2001, p. 167–168), “[...] o poema em prosa é perfeito para se adaptar às metamorfoses e às inovações da poesia contemporânea, preocupada em exprimir pela escrita sua tenaz aspiração à liberdade”.

Os quatro livros, desprovidos de fólios, contêm ilustrações dotadas de valor estético, pois apresentam texturas, cores intensas, justaposições de elementos e bricolagens. Compõe-nos um único poema dividido em estrofes. Seu plano imagético é elaborado pela mesma ilustradora, Denise Fraifeld que, segundo dados biográficos dispostos no final dos quatro livros, estudou artes plásticas nos Estados Unidos, atualmente, reside em Nova Iorque, no Brooklyn, ao lado de sua filha Gabriela, e já ilustrou mais de quarenta obras, algumas publicadas no exterior.

Para a análise dessas obras, optamos por apresentá-las em dois níveis, o primeiro concerne ao projeto gráfico-editorial do livro; o segundo, às funções das ilustrações na estrutura do texto. Além da função de colaboração (LINDEN, 2018), buscou-se detectar outras conforme as classificações de Luís Camargo (1998), pautadas em Jakobson. Entre essas funções, para a consecução dos objetivos dialógicos e recepcionais em que o leitor implícito é considerado, buscou-se reconhecer a: *narrativa*, orientada para o referente, visando situar o representado, bem como suas transformações ou ações que asseguram a progressão discursiva; a *expressiva*, orientada para o emissor da mensagem quando capaz de manifestar seus sentimentos e emoções, ou para o ser representado na manifestação interior; a *estética* quando põe em relevo a forma ou configuração visual com o objetivo de sensibilizar por meio das cores ou sobreposições delas em pinceladas com textura, manchas, alternâncias, abstrações, linhas etc.; a *lúdica*, em que a imagem apresenta-se sob a forma de um jogo, seja em relação ao emissor, referente, à forma da mensagem visual ou ao destinatário; a *metalinguística*, orientada para o próprio código visual com remissão ao universo da arte.

Vejamos as capas de *Cadê meu travesseiro?* (2004(1)); *Que lambança!* (2004(2)); *Vamos brincar de escola?* (2005(1)); e *Delícias e gostosuras* (2005(2)), respectivamente:

Figura 16 – *Cadê meu travesseiro?*, de Ana Maria Machado, com ilustração de Denise Fraifeld



Figura 17 – *Que lambança!*, de Ana Maria Machado, com ilustração de Denise Fraifeld

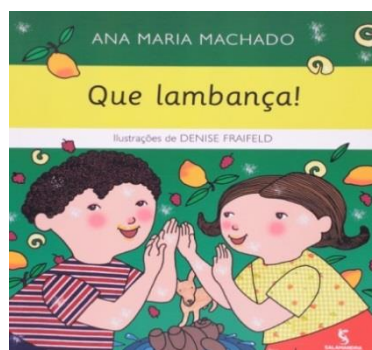


Figura 18 – *Vamos brincar de escola?*, de Ana Maria Machado, com ilustração de Denise Fraifeld



Figura 19 – *Delícias e gostosuras*, de Ana Maria Machado, com ilustração de Denise Fraifeld



4.1.1 *Cadê meu travesseiro?*

O livro ilustrado *Cadê meu travesseiro?* (2004(1)) compõe-se por 23 estrofes que abordam o enigma do desaparecimento do travesseiro de uma pequena menina, Isadora. Essas estrofes são distribuídas duas a duas de forma alternada na obra, ora na folha da esquerda, ora na da direita, dividindo a folha dupla com uma cena ilustrada com a qual dialoga. Suas páginas não apresentam fólios que impeçam o desenvolvimento do imaginário³.

A obra é repleta de ilustrações que interagem com o texto verbal, avançando inclusive em suas significações. Essas ilustrações, como apresentam personagens em movimento, configuram-se com função *narrativa*. O formato do livro é quadrado, tendo como dimensões 22,4cm de altura x 20,4cm de largura. Sua encadernação é costurada, o que lhe confere mais resistência ao manuseio das crianças, seu público-alvo.

A capa apresenta cores mais frias, diferentes tons de roxo escuro e uma faixa azul clara no nome da obra, remetendo ao céu estrelado, próprio do período noturno. A menina que a compõe está vestida de pijama, com motivos de nuvens, estrelas e meia lua que reforçam a atmosfera de período noturno. Pela leitura, a criança descobre que se trata da protagonista, Isadora. Seu olhar volta-se para cima, com aparência de espanto. Logo atrás dela aparecem alguns vultos que fazem referência aos contos de fadas, evocando o cavalo de um príncipe, as personagens Chapeuzinho Vermelho e Cinderela, ambas de contos de fadas homônimos⁴, cujas versões mais conhecidas foram

³ Pela ausência de fólios, a contagem foi feita a partir da primeira cena ilustrada.

⁴ Na Europa, o napolitano Giambattista Basile coletou primeiramente os contos maravilhosos em sua narrativa *Lo conto de li cunti*, conhecida também por *Il Pentamerone*, publicado em 1634-6. Sessenta anos após essa publicação, o francês Charles Perrault compilou e adaptou contos da tradição oral em *Contos da Mãe Gansa*, durante o reinado de Luís XIV. Um século depois, os alemães Jacob e Wilhelm Grimm recolheram mais de duzentos contos maravilhosos, visando identificar uma identidade cultural alemã (COELHO, 1987; RADINO, 2003).

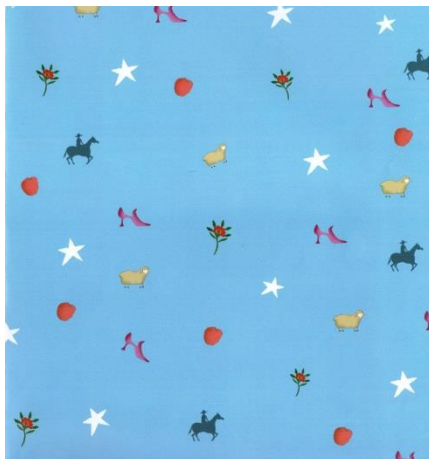
compiladas e adaptadas por Charles Perrault (1628-1703) em 1697 (CORSO; CORSO, 2006; RADINO, 2003). Esses contos, também, foram compilados e adaptados pelos irmãos filólogos Jacob Lwdwig Karl (1785-1863) e Wilhelm Karl Grimm (1786-1859) em 1812 (RADINO, 2003). Outra princesa, Rapunzel, cujo conto homônimo em versão mais conhecida foi adaptado pelos Irmãos Grimm em 1815 (CORSO; CORSO, 2006), está representada de forma metonímica, pelas suas tranças que se espalham na capa e atravessam a faixa que contém o título. Desse modo, essas tranças atuam com *função metalinguística*, pois indicam para o leitor que tudo não passa de um construto, talvez, proveniente da imaginação fértil da menina, repleta de referências ao universo literário.

É preciso que a criança, com o apoio do professor mediador, tenha um olhar bem atento, para que consiga identificar as personagens dos contos de fadas e relacioná-las à contação de histórias que muitas crianças ouvem na hora de dormir. Também, é necessário observar os pés do vulto que remete à Cinderela, identificada justamente pela função *lúdica*, pois há ausência de sapatinho em seu pé direito. Através da leitura da capa já podemos traçar uma expectativa para o enredo da história, sendo repleta de personagens de contos infantis imaginados por Isadora, enquanto vive a jornada em busca de seu travesseiro desaparecido.

O livro ilustrado gera prazer e estimula a imaginação dos pequenos leitores e deve tornar-se para a criança uma experiência de leitura de texto e imagem. Dessa forma, o livro causa encantamento e os pequenos sentem a necessidade de lê-los repetidas vezes: “Na verdade, elas não leem o mesmo livro; elas penetram cada vez mais fundo em seu significado.” (NIKOLAVEJA; SCOTT, 2011, p.15).

A página de guarda é decorativa e caracterizada por motivos que se repetem, lembrando um papel de parede. Ela se relaciona com o conteúdo do livro, trazendo um fundo azul claro, com imagens de sandálias, estrelas, carneirinhos, cavaleiros, flores e maçãs:

Figura 20 – Folha de guarda – *Cadê meu travesseiro?* (2004(1))



A folha de rosto traz as indicações de título, nome da autora, ilustradora e editora, em um fundo branco. Nessa folha, aparece a maioria das imagens presentes na folha de guarda, com exceção da estrela. Há, também, o acréscimo de um balão, localizados entre o título e o nome da ilustradora. Dessa forma, instaura-se a função *lúdica* na ilustração, pois o mediador pode convocar a criança ao confronto com a folha de guarda em busca do elemento divergente.

O livro contém diagramação dissociativa, mesclando a posição do texto e da imagem, ambos intercalam entre a página nobre. De acordo com Linden (2018, p.84), “a inversão de páginas reservadas ao texto e à imagem já estimula o leitor.” De fato, desautomatiza seu olhar, pois rompe com a previsibilidade na apresentação de texto e imagem. Na composição das ilustrações há a presença de técnicas mistas, abrangendo pintura, desenho e colagem. Todas as páginas em que o texto verbal está posto trazem um fundo branco e uma vinheta. O enquadramento das imagens varia entre *plongée*, imagem vista de cima, e *contra-plongée*, abaixo do nível dos olhos, voltada para cima, mimetizando o olhar infantil. O texto e a imagem exercem relação de colaboração, no qual cada um preenche as lacunas do outro e a função de ambos é de amplificação, posto que texto e imagem interagem sem se contradizerem.

A obra compõe-se por um único poema narrativo cuja história inicia-se no período noturno, conforme informa o “eu lírico” na primeira estrofe, com a pequena Isadora prestes a se deitar, pois já colocou seu pijama e deu boa-noite a todos. Apesar disto, surge um conflito, pois a menina não pode dormir sem o seu precioso travesseiro de pluma. Conforme afirma na segunda estrofe, por meio do discurso direto, não sabe onde o deixou. A história remete à resistência das crianças em dormir, fantasiando

aventuras, lamentando ausências e expondo suas carências por carinho e atenção dos adultos que as cercam.

A primeira folha da história (2004(1), p.1) exibe uma ilustração que ocupa por completo a página esquerda. Na da direita, nota-se uma vinheta na parte inferior da página nobre, logo abaixo do texto, que mescla a voz do “eu lírico” com o discurso direto:

Isadora está com sono,
já vestiu o seu pijama.
já deu boa-noite a todos
E agora vai pra cama.

– Você viu meu travesseiro?
Eu não sei onde botei.
Vai ver, ficou na mochila
que no Tororó deixei. (2004(1), p.2)

Como se pode notar, Machado hibridiza o poema, configurando o “eu lírico” como narrador que se dirige ao leitor, narrando os acontecimentos em *medias res*. Como tributária do Modernismo, Machado também incorpora a linguagem informal, mimetizando na história a fala infantil tanto no discurso da personagem mirim, quanto no do “eu lírico”/narrador.

A ilustração da página da esquerda (2004(1), p.1), a qual dialoga com as estrofes com que colabora, evoca o quarto onde Isadora dorme, em segundo plano, ela é sangrada, conotando que retrata o mundano ou que pode prosseguir pelo universo conhecido pela criança leitora:

Figura 21 – Isadora vai dormir



Como se pode notar, possui cores intensas e atraentes para o olhar infantil e tons de azul escuro que evocam a atmosfera noturna. No centro dessa página há uma cena em *close-up*, com função *narrativa*, pois por meio dela se pode vislumbrar a mãe da protagonista dando-lhe um beijo na testa de boa noite. Embora o texto não mencione esta cena, o leitor deduz, pelos olhos fechado de ambas, os quais manifestam a função *expressiva* na ilustração, que se trata de mãe e filha, e entre elas há uma relação de afeto e confiança. Desse modo, o texto imagético permite avanços significativos na história na conjunção com o texto verbal.

A cena em destaque constitui uma moldura (2004(1), p.1), a qual atua como recorte do fato mais importante daquela noite no quarto da menina. A função *estética* avulta nas texturas das ilustrações que configuram o piso do quarto da protagonista e a colcha que cobre sua cama. Essa colcha de retalhos possui sobreposições de tecidos diversos, remetendo a um trabalho artesanal, mais propriamente, ao bordado. As linhas bem marcadas na cor preta na ilustração remetem ao desenho infantil, por isso promovem a identificação desse público com a obra.

Nessa cena, em primeiro plano, podem ser vistas, no quarto da menina, uma boneca e uma bola, ambas próximas à cama. Ao se analisar a parede no fundo desse quarto, pode-se perceber que ela está configurada em azul escuro e pontilhada por estrelas e, curiosamente, define-se pela ausência, deixando que se veja o céu do lado de fora, por isso, atua com função *lúdica*. Essa parede, bem como a cena em moldura, no primeiro plano, instauram o *nonsense*, além de vazios que suscitam a produtividade do pequeno leitor para compreendê-las.

Na página da direita, abaixo do texto, há uma vinheta com a caricatura de uma mulher negra com um avental, simbolizando o dia em que a garota foi ao Tororó, mas não encontrou seu travesseiro, somente “a morena” cuja cantiga popular faz referência.

Como se pode notar, pelas estrofes apresentadas e pela leitura da obra, o poema narrativo que a compõe intertextualiza várias cantigas de roda e histórias infantis, oferecendo às crianças um aprendizado interdisciplinar e intertextual. A história faz referência às cantigas infantis “Fui no tororó⁵”, “Meu galinho⁶”, “Meu limão, meu

⁵ A cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/983990/>>

⁶ A cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/983998/>>

limoeiro⁷”, “Mulher rendeira⁸”, “Onde está a margarida⁹”, “Carneirinho, Carneirão¹⁰”, “Fui à Espanha¹¹”, “Capelinha de melão¹²”, “Enquanto o seu lobo não vem¹³”, “Se essa rua fosse minha¹⁴”, “Sapo cururu¹⁵”, “Cai, cai balão¹⁶”, “Ciranda Cirandinha¹⁷” e “O cravo e a rosa¹⁸”. Também apresenta dialogia com textos canônicos da literatura infantil de diversos autores, intertextualizando personagens como Rapunzel, Branca de Neve, Cinderela, A Bela e a Fera, Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho e Aladim. Em busca de seu travesseiro, a personagem Isadora faz uma viagem no mundo da imaginação e dos sonhos, voando nas asas das cantigas e dos contos.

A cena seguinte da história (2004(1), p.4) traz a ilustração na página nobre – a da direita –, de Isadora ajoelhada sobre a cama, apontando para um morro sobre o qual aparece uma meia lua que lhe sorri de volta. Sua boneca sobre a cama volta seus olhos para a menina, sorrindo, pois aprecia sua capacidade lúdica de brincar e imaginar. Seu braço esquerdo ultrapassa os limites da moldura, evocando a ruptura com o espaço mundano do quarto e suscitando do leitor que reflita sobre a riqueza da construção imagética da protagonista que rompe quaisquer limites:

Figura 22 – Isadora aponta para o morro



⁷ A cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/983992/>>

⁸ A música pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/demonios-da-garoa/957979/>>

⁹ A cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.com.br/cantigas-populares/onde-esta-a-margarida>>

¹⁰ A cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/temas-infantis/462697/>>

¹¹ A cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/temas-infantis/462712/>>

¹² A cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/temas-infantis/956059/>>

¹³ A música pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/xuxa/405890/>>

¹⁴ A cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/134098/>>

¹⁵ A cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/temas-infantis/1054045/>>

¹⁶ A cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/983986/>>

¹⁷ A cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/983988/>>

¹⁸ A cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/631308/>>

A respeito da presença da moldura nas ilustrações, Linden (2018) afirma:

Deparamos aqui com um aspecto essencial da moldura. Ao delimitar um espaço narrativo, ela assinala uma fronteira entre a ficção e a realidade. Transpor essa fronteira equivale a sair da narração. Jogar com a moldura permite seguramente indicar ao leitor o seu papel crítico, lembrando-lhe de que as representações dependem de uma construção imaginária. (2018, p. 74).

Justamente, é essa reflexão que se deflagra na cena. Isadora foge dos limites de seu quarto, rompe com a moldura do espaço costumeiro, visando adentrar o espaço imaginário. Na ilustração notam-se três luas posicionadas uma ao lado da outra, remetendo o passar das três noites em que ela não dorme sem seu travesseiro. Sobre uma casa ao lado, pode-se ver um galo que intertextualiza com a cantiga “Meu galinho”. Para reforçar a correspondência com a cantiga, o galo e as três luas aparecem como vinheta, na página esquerda, logo abaixo das seguintes estrofes:

– Faz três noites que eu não durmo,
pois perdi meu travesseiro.
Aposto que quem achar
vai dormir um ano inteiro.

– Procurei por toda parte,
em todo canto onde corro.
Soube que talvez esteja
lá em cima daquele morro. (MACHADO, 2004(1), p.3)

Essas estrofes dialogam com a cantiga popular, em especial, pelos dois primeiros versos de cada estrofe:

O meu galinho

Há três noites que eu não durmo, ola lá!
Pois perdi o meu galinho, ola lá!
Coitadinho, ola lá! Pobrezinho, ola lá!
Eu perdi lá no jardim.

Ele é branco e amarelo, ola lá!
Tem a crista vermelhinha, ola lá!
Bate as asas, ola lá! Abre o bico, ola lá!
Ele faz qui-ri-qui-qui.

Já rodei em Mato Grosso, ola lá!

Amazonas e Pará, ola lá!
Encontrei, ola lá! Meu galinho, ola lá!

No sertão do Ceará! (LETRAS.MUS.BR, 2020¹⁹)

Na cena seguinte (2004(1), p.5), a ilustração da página esquerda contempla uma boiada ao fundo, relacionando a protagonista com a canção “Em cima daquele morro”:

Figura 23 – Isadora conversa com o boiadeiro



Por sua vez, os versos, pelo recurso à paronomásia, aliteração e assonância reafirmam essa dialogia com a cantiga popular:

– Passei boi, passei boiada,
e perguntei ao vaqueiro:
“Você sabe, você viu
onde está meu travesseiro?”

– Travesseiro de pluma,
bem macio, uma beleza?
Foi um príncipe que achou
e levou para a princesa. (MACHADO, 2004(1), p.5)

Na página esquerda, dentro da moldura, a boneca está sobre a cama e o gato dorme enrolado na colcha, no canto inferior esquerdo. À frente dessa moldura está a ilustração de Isadora questionando um vaqueiro, o que evoca os dois versos finais da primeira estrofe: “Você sabe, você viu/onde está meu travesseiro?” (20024(1), p.6). No canto inferior esquerdo é refletida a sombra das personagens. Assim como em toda a

¹⁹ Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/983998/>>. Acesso em: 20 maio 2020.

história, abaixo do texto há uma vinheta, dessa vez contendo três bois. Há uma remissão metonímica à cena ao lado e aos contos de fadas, pela simbologia do número três.

Para Chevalier e Gheerbrant, o três “[...] é um número fundamental universalmente, ele exprime uma ordem intelectual e espiritual, em Deus, no cosmo ou no homem. Sintetiza a triunidade do ser vivo ou resulta da conjunção de 1 e de 2, produzido neste caso *da União do Céu e da Terra*.” (1999, p.899). Esse número associa-se a práticas psicomágicas, a uma “[...] participação no mundo invisível supraconsciente, que decide um acontecimento de modo alheio à lógica puramente humana.” (1999, p.900). Quando presente em contos mágicos, assinalando três atos sucessivos, garante o sucesso do empreendimento. Essas conotações de sucesso em um empreendimento e de imersão em um mundo mágico podem ser vistas tanto na cena em questão, quanto na obra toda de Machado (2004(1)).

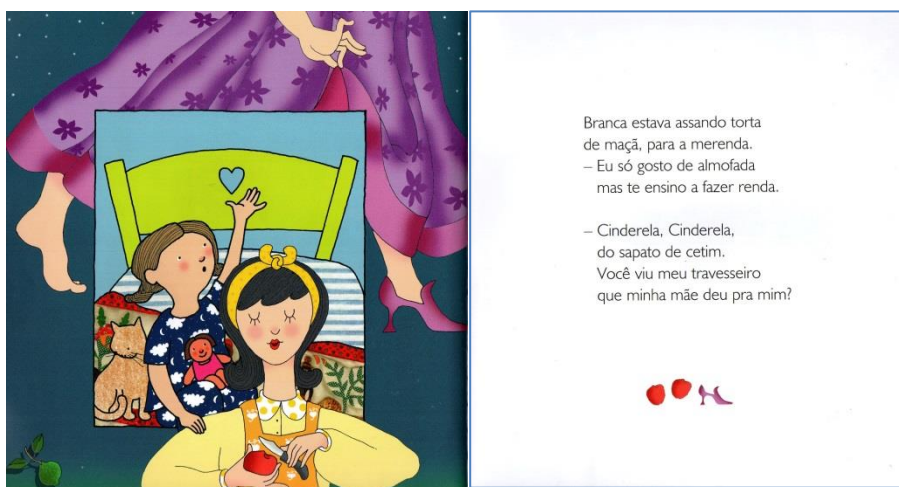
Em outra cena (2004(1), p.8), pode-se ver na folha da direita Isadora em pé sobre sua cama, conversando com Rapunzel, cujo rosto dentro de uma moldura evoca a janela de uma torre bem alta da qual escapa seu cabelo em uma imensa trança. Essa moldura rompe com o papel de parede do quarto da menina, suscitando do leitor reflexão sobre a representação imagética advinda da imaginação da protagonista. Para que se efetive a conversa entre as duas personagens, Isadora fica na ponta dos pés e coloca o braço esquerdo para fora da moldura, conotando seu esforço em romper com os limites do universo mundano e alcançar a princesa na torre alta dos contos de fadas. O gato logo abaixo, parece querer pular da moldura para pegar os limões para brincar, como se fossem novelos de lã.

O diálogo com Rapunzel surgiu das lamentações da menina que sente falta de seu travesseiro: “– Ai, ai, ai, que correria,/ai, ai, ai, que gente má.../E se deram pra Rapunzel/a maior fofura que há?” (2004(1), p.7). Justamente, Rapunzel defende-se: “Eu tenho trança macia/e nem uso travesseiro./Veja com Branca de Neve/no limão, meu limoeiro.” (p.7). Abaixo das duas estrofes da página esquerda (p.7) há a vinheta de três limões, fazendo alusão à canção popular “Meu limão, meu limoeiro”. Essa dialogia é reafirmada pelos argumentos de Rapunzel.

Como continuidade da jornada de Isadora, a cena seguinte (2004(1), p.9) apresenta a menina dentro da moldura que representa seu quarto, com o braço direito rompendo-a para tocar o ombro de Branca de Neve – personagem de conto homônimo compilado por Giambattista Basile e publicado em 1634-6 e, posteriormente, adaptado pelos Irmãos Grimm (CORSO; CORSO, 2006), publicado em 1825 (RADINO, 2003) –

que, em primeiro plano e sobrepondo-se à moldura, fatia uma maçã. O braço esquerdo e o olhar de Isadora voltam-se para o alto, onde atrás da moldura vislumbra-se parte do corpo de uma outra princesa, que se supõe ser Cinderela, pelo pé esquerdo descalço. Essa ilustração retoma um dos vultos da capa, permitindo o resgate do significado. O gato, um pouco atrás de Isadora, olha curiosamente um limão que está posicionado no canto inferior esquerdo, conotando que a fruta é remanescente da cena anterior:

Figura 24 – Isadora questiona Cinderela e acaricia Branca de Neve



O texto verbal da folha da direita reafirma as hipóteses de que, na cena, são essas princesas as interpeladas pela menina. A primeira estrofe, em seus dois últimos versos, intertextualiza a música “Mulher rendeira”: “– Eu só gosto de almofada/mas te ensino a fazer renda.” (2004(1), p.10). Na página nobre, ao final dos versos, encontra-se a vinheta contendo duas maçãs e uma sandália que remetem de forma metonímica a Branca de Neve e Cinderela.

A página seguinte contempla somente o discurso direto, contendo o diálogo entre Cinderela e Isadora. Nota-se, então, a relativização do discurso do “eu lírico” que permite a outras personagens assumirem o discurso, revelando-o como polifônico, democrático. O texto verbal dialoga com as canções “Ponte da vinhaça²⁰” e “Onde está a margarida”, podendo ser comprovado respectivamente em: “Também perdi meu sapato,/lá na ponte da Vinhaça.” (p.11) e “Onde está meu travesseiro,/olê, seus cavaleiros?”. (p.11). Ao final dos versos, a vinheta contém a imagem de três cavaleiros

²⁰ Essa música pode ser ouvida em: <<https://www.cifraclub.com.br/temas-infantis/462724/letra/>>

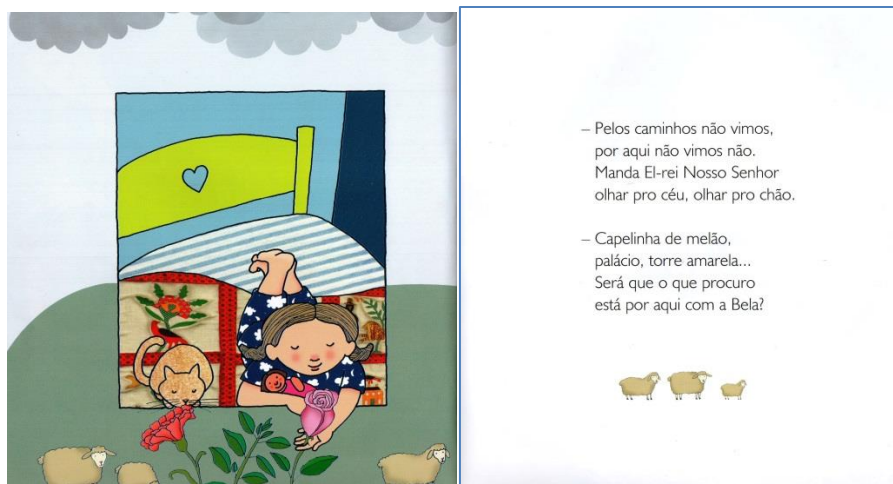
em movimento. A ilustração, na página nobre, mostra ao fundo, Cinderela desapontada, porque assim como a menina, também perdeu um objeto de muito valor, seu sapato. Na moldura, Isadora está deitada em sua cama, com seu gato, cantando aos cavaleiros, que aparecem logo abaixo da moldura, em direção ao final da cena. Nessa ilustração, um dos cavaleiros invade com seu chapéu o espaço da moldura, rompendo-a. A função *expressiva* avulta nos rostos de Cinderela e Isadora, ambas desconsoladas com o sumiço de seus objetos de valor.

A cena seguinte (2004(1), p.13), com a ilustração à esquerda, traz novamente um fundo diferente daquele que é predominante, nesse momento o cenário configura-se como um local montanhoso, repleto de flores e com o céu nublado, o qual serve também de pastagem para ovelhas. Na parte inferior da página, dois carneirinhos estão colocados no canto esquerdo e um no canto direito, perto de sair de cena. Todos eles olham para o leitor, como que o convidando à interação na leitura.

Isadora e o gatinho, dentro da moldura, deitados na cama, interagem com as flores que estão do lado de fora entre os carneiros. O gato cheira o cravo, enquanto a menina acaricia a rosa, no meio deles há um pé de manjerição. A interpretação dessas figuras se dá pela menção à cantiga “Capelinha de melão”, no primeiro verso da segunda estrofe: “– Capelinha de melão,” (p.14).

O terceiro e quarto versos: da primeira estrofe “Manda El-rei Nosso Senhor/olhar pro céu, olhar pro chão”, dialogam com a canção “Carneirinho, carneirão”. (p.14). Além disso, os dois últimos versos da segunda estrofe intertextualizam o conto de Fadas “A bela e a fera”, publicado em primeira versão por Gabrielle-Suzanne Barbot (1695-1755), conhecida como Dama de Villeneuve (RADINO, 2003): “Será que o que procuro/está por aqui com a Bela?” (p.14). Ao final do texto, a vinheta apresenta os três carneirinhos que amarram a cena ilustrada ao texto verbal e, por sua vez, remetem às fábulas:

Figura 25 – Isadora canta às flores



A hipótese sobre a dialogia com o conto de fadas “A bela e a fera” é reafirmada na próxima cena ilustrada e no texto verbal que com ela dialoga apresentado na parte nobre do livro. No plano verbal há ainda a remissão a outra princesa, distinta da Bela: “– Eu sou a Bela da Fera,/vê se não faz confusão./A outra, a Adormecida,/é que dorme no colchão.” (p.16). Ampliando a dialogia, a estrofe seguinte parafraseia a canção popular “Enquanto seu lobo não vem”, quando a Bela Adormecida – personagem de conto homônimo compilado e adaptado por Perrault em 1697 (CORSO; CORSO, 2006), cuja versão mais conhecida foi compilada e adaptada pelos Irmãos Grimm em 1812 (CORSO; CORSO, 2006) – afirma: “Vou é passear no bosque/enquanto seu lobo não vem.” (p.16). Ao final da página do texto verbal, a vinheta retrata três flores e um pássaro, pode-se notar que as imagens foram extraídas da colcha de retalhos da menina, reforçando a ideia de não dormir, de negação do deitar na cama e de tudo que a ela se associa, como se cobrir. A potência de negação avulta, então, nos planos verbal e imagético, suscitando produtividade do leitor (ISER, 1996, 1999) para compreendê-los tanto isoladamente, quanto em interação.

Na ilustração, ao fundo, está a Bela olhando para Isadora dentro da moldura, ajoelhada na cama, observando de modo espantado, a imagem da Bela Adormecida, que aparece deitada no canto esquerdo, levemente inclinada, querendo levantar-se, pois no sexto verso diz estar farta de dormir: “Cansei de dormir, meu bem” (p.15). O gato está deitado na cabeceira da cama, com o semblante assustado por ver a Bela Adormecida acordando de seu sono profundo.

Como inclusão de outro personagem dos contos de fadas, a cena seguinte apresenta ilustração na parte nobre do livro (p.18):

Figura 26 – Isadora espantada por não encontrar seu travesseiro.



Seu fundo é sombrio e em tom esverdeado. Três árvores separam o lobo das outras personagens, formando uma grade, prendendo-o naquele espaço. No canto inferior direito, Chapeuzinho está prestes a sair da cena, olhando para trás com um aspecto de estar sendo observada. Isadora e seu gato, em pé na cama, no interior da moldura, estão espantados, porque não encontram o travesseiro procurado há tanto tempo. O texto, em discurso direto, aborda a indignação da menina por não ter conseguido resolver seu problema:

- Chapeuzinho não sabia,
não encontrei na floresta.
Nem no bosque desta rua.
Não sei mais o que me resta.

- Quero o meu travesseirinho,
senão, que será de mim?
Mando buscar outro, maninha,
com a lâmpada do Aladim. (2004(1), p.17)

Na primeira estrofe faz-se referência à canção “Se essa rua fosse minha” em “Nem no bosque desta rua”. A segunda estrofe dialoga com a cantiga “Sapo cururu” e

intertextualiza o personagem Aladim, cujo conto homônimo²¹, em sua versão mais conhecida, foi escrito por Antoine Galland (1646-1715): “Mando buscar outro, maninha,/com a lâmpada do Aladim.” (p.17). Ao final desta estrofe, na vinheta está o lobo caminhando, acompanhando somente da própria sombra, pois é temido pelas demais personagens.

Como se pode observar, pelas estrofes, em discurso direto, Isadora configura-se como uma personagem que apresenta as viagens realizadas em busca de seu querido travesseiro. Encontrou-se com Chapeuzinho Vermelho, que não pôde ajudá-la, passeou pelos bosques e nada encontrou. Em seguida, indaga que não é ninguém sem seu travesseiro e, se ele não for encontrado, terá que recorrer a Aladim, para esfregar sua lâmpada e poder realizar os três desejos. Nesse trecho fica evidente a luta de Isadora contra o sono, fantasiando passagens pelos contos de fadas, manifestando a capacidade das crianças em construir histórias e fazer referências àquelas que já fazem parte de seu repertório cultural, imaginário.

A cena posterior apresenta a ilustração à esquerda (p.19), com um fundo em cinza claro, com o gênio do lado esquerdo, com os olhos fechados e os braços cruzados, sua lâmpada está no canto inferior direito, acima e ao lado da moldura há vários balões, que remetem à canção “Cai, cai balão”, dialogando com o terceiro e quarto versos da primeira estrofe “Faça logo ele cair/na palma da minha mão” (p.20):

Figura 27 – Isadora conversa com Aladim.

²¹ A primeira referência ao conto “As aventuras de Simbad, o marujo”, conforme Nelly N. Coelho (1991), encontra-se em *Sendebad*, uma coletânea de 26 narrativas do fabulário oriental, cujo título deve-se ao seu provável autor, o filósofo indiano Sendabad. Para Coelho (1991), essa coletânea torna-se conhecida na península ibérica em 1263, por meio de uma versão castelhana do árabe. Esse conto, traduzido para o francês pelo orientalista Antoine Galland, a partir de um manuscrito árabe, integra, em 1704, uma adaptação da coletânea *As mil e uma noites*, em que este eliminou narrativas consideradas nada exemplares e incluiu outras de origem turca ou persa. Atualmente, adaptações para o cinema e filmes de animação da *Dream Works*; da *Walt Disney Pictures*, entre outras produtoras, mantêm essas histórias bem conhecidas.



Na moldura, Isadora está sentada sobre a cama, com os braços em movimento e a boca aberta, dizendo ao gênio seu desejo: “– Quero achar meu travesseiro,/seu gênio, preste atenção./Faça logo ele cair/na palma da minha mão.” (p.20). O gato aparece atrás da menina, com semblante de curiosidade, com o olhar voltado para a lâmpada. A segunda estrofe menciona a cantiga de roda “Ciranda-cirandinha” em: “- Vamos dar a meia-volta,/volta e meia vamos dar.” (p.20). A vinheta contém quatro balões em tons de azul, roxo e verde que conferem continuidade à cena ilustrada.

A penúltima cena possui a ilustração à esquerda (p.21), o fundo configura-se como um céu noturno estrelado em azul escuro, com uma casinha no canto inferior esquerdo, provavelmente a casa da menina. No canto direito, na parte baixa da folha, encontra-se um chapéu azul de bolinhas brancas e uma rosa com algumas pétalas caindo. A mãe de Isadora ultrapassa os limites da moldura com a cabeça, enquanto cobre sua filha, que está deitada com os olhos fechados, imaginando todos esses momentos, junto de sua boneca que também está com os olhos cerrados, dormindo. O gato, dessa vez está no chão e olha atentamente a menina que se aconchega para dormir:

Figura 28 – Isadora deitada de olhos fechados viajando na imaginação.



O chapéu e a rosa da ilustração remetem a duas cantigas, respectivamente, “Fui à Espanha” e “O cravo e a rosa”, citados nas primeira e segunda estrofes: “Tudo lá é azul e branco,/bem da cor daquele céu” (p.22) e “– Tem jardimzinho lá fora,/debaixo de uma sacada.” (p.22). A vinheta, abaixo do texto em discurso direto, retrata a rosa despetalada.

Para finalizar a história, a última cena (p.24) na parte nobre do livro dialoga somente com uma estrofe à esquerda, em discurso direto, em que Isadora comunica que seu pai lhe trouxe o travesseiro: “– Aqui está meu travesseiro,/no meu quarto, em minha cama./Quem trouxe foi o meu pai,/o príncipe que me ama.” (p.23):

Figura 29 – O pai de Isadora lhe entrega o travesseiro e ela vai dormir.



Abaixo do texto a vinheta exhibe o gatinho sorrindo ao ver o travesseiro. Na página nobre (p.24), o fundo azul finaliza a história com a imagem do pai, aparecendo pela primeira vez, na moldura com a filha, dando a ela um beijo de boa-noite, assim como a mãe fizera na primeira cena do livro. Isadora, abraçada com sua bonequinha que pisca para os leitores em uma função expressiva que conota cumplicidade, agora dormirá tranquilamente, após encontrar seu travesseiro e viajar nas asas da imaginação. O humor amplia-se na exploração da concepção pela menina de que o pai é o seu príncipe, explorando os complexos infantis egocêntricos.

O recurso às rimas externas, vocabulário acessível, simplicidade das ações, lineares e desencadeadas, permitem que os pequenos leitores sintam-se mais atraídos pela leitura.

4.1.2 *Que lambança!*

Em *Que lambança!* (2004(2)), composto por 88 versos e 22 estrofes, Henrique e Isadora estão na casa da avó, lugar em que fazem uma viagem no mundo das brincadeiras e deixam a imaginação fluir. As personagens mirins intertextualizam em seus discursos cantigas, como “Fui no tororó”, “Pirulito que bate-bate”²², “Escravos de Jó”²³, “O sítio do Pica-Pau Amarelo”²⁴, “Se essa rua fosse minha”, “A canoa virou”²⁵, “Pezinho”²⁶, “Peixe vivo”²⁷, “Atirei o pau no gato”²⁸ e “Boi da cara preta”²⁹. Também faz referência à parlenda “Rei, capitão”, e mencionam personagens de contos de fada, como Rapunzel, Os três ursos (Cachinhos dourados³⁰), Os três porquinhos³¹. A obra

²² Essa cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/984003/>>

²³ Essa cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/temas-infantis/782539/>>

²⁴ Essa música pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/sitio-do-picapau-amarelo/1432329/>>

²⁵ Essa música pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/temas-infantis/956057/>>

²⁶ Essa cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/folcloricas-gauchas/1565723/>>

²⁷ Essa cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/984001/>>

²⁸ Essa cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/983981/>>

²⁹ Essa cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/983984/>>

³⁰ Publicada em forma impressa pela primeira vez em 1837, por Robert Southey, em seu livro *The doctor*. A alteração seguinte foi feita por Joseph Cundall, como ele próprio explica numa nota dedicatória de 1849 ao livro *Treasury of Pleasure Books for Young Children*, que apareceu em 1856: transformou a intrusa numa menininha e a chamou de “Cabelos Prateados” (“Cabelos Prateados” ou “Cachinhos Prateados” se tornou, em 1889, “Cabelos Dourados” e, finalmente, em 1904, “Cachinhos Dourados”). (BETTELHEIM, 2007).

³¹ Esta história foi incluída em J. O. Halliwell, *Nursery Rhymes and Nuursery Thales* (Londres, c. 1843). Apenas em algumas das versões posteriores, os dois primeiros porquinhos sobrevivem, o que tira muito do impacto do conto. Em algumas variantes, os porquinhos têm nomes, o que interfere com a capacidade da criança de vê-los como representações dos três estágios de desenvolvimento. Por outro lado, alguns relatos explicitam que a busca de prazer foi o que impediu os menores de fazerem casas mais

dialoga com a cultura popular ao intertextualizar uma parte da música “Rondo do capitão³²”, produzindo efeito lúdico.

A capa apresenta um fundo em verde escuro, com algumas frutas espalhadas por todos os cantos. À frente estão Henrique e Isadora sorrindo e brincando com as mãos. O menino olha para frente, como se estivesse mostrando ao leitor o que está fazendo, enquanto a menina olha para Henrique. Ao longo da capa e, principalmente, no corpo das crianças existem algumas manchinhas brancas, simbolizando farinha de trigo. Um cachorro, um pouco atrás dos garotos, observa a brincadeira deles, enquanto um urso marrom parece estar se jogando na água, com os braços abertos e os pés para cima.

A página de guarda, em um verde mais claro, traz apenas as frutas voando pelos ares, folhas e pós, nas cores branca e verde, evidenciando a lambança que será feita ao longo da história, com farinha e tinta.

Figura 30 – Página de guarda – *Que lambança!* (2004(2))



A primeira página apresenta a ilustração à esquerda. Em um fundo amarelado repleto de linhas que representam um caderno de notas musicais, repleto de bolinhas azuis e manchinhas de pó verde. Ao centro, emoldurada, está a imagem da avó, de cabelos grisalhos, com um leve sorriso, debruçada sobre a mesa admirando a brincadeira dos netos. Henrique e Isadora vestem a mesma roupa em que se encontram na capa do livro. Estão produzindo suas próprias massinhas de modelar, por isso estão com farinha espalhada pelo corpo todo, usam rolo de madeira para esticar a massa e fôrma de coração para moldá-la. Abaixo da cadeira de Henrique está um pedaço grande de massa, que deixaram cair e sob a cadeira de Isadora está seu sapatinho esquerdo, que

sólidas e, por conseguinte, mais seguras, uma vez que o menorzinho constrói sua casa de lama porque gosta muito de se remexer nela, e o segundo usa repolhos para construir sua habitação porque gosta de comê-los. (BETTELHEIM, 2007)

³² Essa música pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/secos-molhados/138108/>>.

também caiu enquanto brincavam. No canto inferior da imagem está o cachorro sentado, como se estivesse sorrindo, observando a brincadeira. Na página ao lado, notam-se uma sujeirinha verde e um pontinho azul abaixo do texto. Neste afirma-se que brincar na casa da avó é mais divertido do que ir ao Tororó, referenciando à canção “Fui ao tororó”.

Na página seguinte, o texto encontra-se à esquerda e a ilustração ocupa a página nobre. Os versos remetem à canção “Pirulito que bate bate” e “Escravos de Jó”.

Ganham manga para o lanche.
Comem bolo, chocolate.
Em seguida, estão lá fora,
pirulito que bate-bate.

–Vou subir na goiabeira.
– E eu vou comer amora.
Fazem zig-zig-zá
o Henrique e a Isadora. (MACHADO, 2004(2), p.3)

Abaixo do texto há uma vinheta contendo duas mangas, uma amora e um pirulito rosa.

O fundo da ilustração é em verde claro, com as linhas de caderno de partitura musical, tendo espalhadas por elas as mangas, a amora e os pirulitos em azul e rosa. A imagem central emoldurada traz Henrique e Isadora sentados em galhos de uma goiabeira. Ele segura uma amora e ela uma goiaba, mas estão com os braços esticados em direção à fruta um do outro, representando a troca que iam fazer. No galho de Henrique, ao lado de seu pé, há uma taturana e, um pouco abaixo dos pés de Isadora, está uma joaninha. Do chão, o cachorro olha as crianças brincando na árvore.

A seguir a ilustração está à esquerda, em um fundo verde pouco mais escuro do que o anterior. Novamente, o fundo contém as linhas de caderno musical, assim como em todas as páginas de ilustração. Nela, há um gato em azul, correndo ora para a esquerda, ora para a direita, fugindo de um pau que atiraram nele. Também estão dispostos corações roxos entre os gatos. Na moldura, Isadora está agachada ajeitando a terra após plantar uma sementinha, um pouco à frente dela, há três plantinhas que já nasceram, cada uma de um tamanho, em uma fase de desenvolvimento. Logo atrás está Henrique pisando na grama, com uma mangueira verde na mão, molhando o chão que parece estar com grama recém-plantada. Ao fundo, à esquerda, está o cão, que mais uma vez observa as crianças em seus afazeres. O texto remete à cantiga “Se essa rua fosse minha”, ao dizer “Nessa rua não tem bosque” e faz referência à canção “Atirei o pau no

gato” em “Dona Chica admirou-se/ quando viu tanta sujeira”. Sobre a página há a vinheta com o gatinho e o coração roxo.

Na página seguinte, a ilustração ocupa a parte esquerda, em um fundo verde, em tom claro, porém diferente dos anteriores, com ursos marrons e pegadas rosadas espalhadas ao longo da página. Na moldura, Henrique e Isadora estão cobertos de lama, parecem estar deitados no chão comemorando a diversão que estão tendo durante a brincadeira. No canto à direita, mais uma vez, o cão os observa, porém também foi levado para a lama e está todo sujo.

Figura 31 – Henrique e Isadora brincam na lama



O texto, na página nobre, faz referência à canção “Boi da cara preta” e ao conto de fadas de “Cachinhos dourados e os três ursos”:

– Oi, oi, oi, que cara preta,
nem parece de criança.
Mostre aqui o seu pezinho...
Quanta lama, que lambança!

Será que são os três ursos
enquanto não esfria o mingau?
O pai, a mãe e o ursinho
caídos num lamaçal? (MACHADO, 2004(2), p.8)

A vinheta sempre repete as imagens que estão dispostas ao lado da moldura. Dessa vez, aparecem o urso marrom e a pegada. Na próxima página, a ilustração está na parte nobre, mesclando as cores amarela e tons de verde e azul como se fossem ondas, além de algumas bolhas de sabão. Ao centro da moldura está a avó, com a mão esquerda na cintura e a mão direita com o polegar e o indicador erguidos indicando que teve uma ideia e sabe o que fazer.

No texto, há intertextualidade com a história “Os três porquinhos”, com a cantiga “O pião no chão³³” e “Sambalelé³⁴”.

Será que são três porquinhos
botando o pião no chão?
– Nada disso, são meus netos.
E um cachorro lambão.

– Já sei o que vou fazer,
decisão está tomada.
O que vocês precisavam
é de uma boa lavada. (MACHADO, 2004(2), p.9)

A página seguinte traz a ilustração da parte nobre, as ondas ao fundo permanecem como na cena anterior, somente a parte superior que a cor amarela é trocada pela lilás. As bolhas de sabão invadem a página em que o texto está inserido e passam sobre ele. Na moldura, Isadora está dentro de uma grande bolha, com bolhinhas menores no canto esquerdo, simbolizando o balão do pensamento, pois ela está recordando a outra vez que tomou banho na casada avó e pôde brincar com um peixinho rosa e um patinho amarelo, que também estão dentro de bolhas mais acima da menina. Isadora olha para esses objetos com um aspecto de lembrança feliz. A parte de trás da moldura está em quadriculados brancos e pretos, indicando os azulejos do banheiro. Nesse momento, a fala é introduzida pela avó: “- Que tal um banho de espuma?”. Essa mulher pensa em deixar a neta tomar um banho de espumas, mas se recorda que, da outra vez, a menina fez muita bagunça.

Assim como na página anterior, o fundo da ilustração se repete. Desta vez é Henrique quem está tomando banho, também representado dentro de uma bolha e com bolinhas embaixo, simbolizando seu pensamento. O garoto imagina uma onda bem grande, que está acima dele à esquerda e um boneco surfando na onda, mais à direita. Novamente, as bolhas invadem a página do texto.

Na página seguinte, a ilustração ocupa a parte esquerda, com um fundo verde claro e muitas notas musicais. Na moldura, a avó está no canto esquerdo, descalça, segurando uma parte da comprida mangueira que está espalhada pelo quintal. Henrique está ao lado da avó, apoiando no braço dela e segurando a mangueira, Isadora, do lado direito e de frente a eles, segura a ponta da mangueira e esguicha água em direção à avó.

³³ Essa cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.cneconline.com.br/apoio-pedagogico/conteudo-multimidia/cantigas/>>.

³⁴ Essa cantiga pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/984006/>>.

O cachorrinho está pulando na perna da vovó querendo brincar com eles também. As crianças estão usando somente roupas íntimas e se divertem bastante no quintal.

Figura 32 – Henrique, Isadora e vovó brincam de mangueira no quintal



No texto, a vó explica que o banho de espuma ficou somente na imaginação, pois nesta visita, o banho foi de mangueira e esguicho no quintal. Em meio à brincadeira, os meninos cantam “bão, balalão”, fazendo referência ao poema “Rondó do capitão”, escrito por Manuel Bandeira e musicado por João Ricardo, do Secos & Molhados:

Rondó do capitão

Bão Balalão
Senhor Capitão
Tirai este peso
Do meu coração

Não é de tristeza,
Não é de aflição.
É só de esperança,
Senhor capitão!

A leve esperança,
A aérea esperança...
Aérea, pois não!
- Peso mais pesado

Não existe não
Ah, livrai-me dele,
Senhor capitão! (LETRAS.MUS.BR, 2020)

A vinheta sobre o texto traz duas notas musicais, reforçando que a música esteve bastante presente nesse momento. O texto faz referência à canção “Peixe vivo” e ao conto “Rapunzel”. Abaixo do texto está a vinheta com um peixinho verde e uma estrela

amarela. Neste momento, os versos são trazidos em discurso direto, na voz da avó que canta:

– Se eu fosse um peixinho
soubesse nadar
banhava meus netos
no fundo do mar.

– Mas como não sou peixinho
nem sei voar pelo céu
só penteio seu cabelo
em trança de Rapunzel. (MACHADO, 2004(2), p.17)

Ao fundo da imagem, em verde claro, há peixinhos de tamanhos variados, estrelas e bolinhas brancas espalhadas ao longo da página. Como todos já se banharam, estão com roupas diferentes das que foram usadas durante a história. No fundo da moldura, há uma cortina listrada de branco e rosa com flores amarelas e algumas bolinhas também na cor rosa, a avó está sentada em uma cadeira, com um sapato mais confortável, segura a neta no colo para pentear e trançar seus cabelos como os de Rapunzel. Isadora, assim como a avó, está com um vestido florido. Com a mão direita segura sua boneca e a esquerda serve de apoio no colo da avó.

Na página seguinte, com a ilustração à esquerda, em fundo verde, é repleta de coroas e botões. Na moldura, a avó permanece sentada na mesma cadeira e no mesmo quarto. Henrique está em pé, na frente da avó, enquanto ela o segura pelo braço e penteia seus cabelos com um pente diferente do que foi usado na menina. Ele usa um short azul, uma capa verde, amarrada ao pescoço, como se fosse um herói, com uma camiseta amarela na qual está escrito “Brasil” em caixa alta, e abaixo está um desenho da metade da bandeira do país e a outra metade é um campo de futebol, embaixo está escrito: “NOSSA OUTRA METADE”. Ao lado dele, no canto esquerdo, está o cãozinho, que olha para cima com um aspecto de tristeza.

O texto, na página nobre, mostra as escolhas feitas pela avó, optando por combinar a camisa com o calção, deixando-o parecido com um rei, herói ou capitão. Anunciando que ele podia ser o que quisesse, assim como as personagens das histórias, esse excerto também faz referência à cantiga “Contando os botões”, popularmente conhecida como uma parlenda:

Rei,
Capitão,
Soldado,
Ladrão.

Menino bonito
Do meu coração. (PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA, 2020)

A última página exhibe a ilustração à esquerda, com um fundo laranja claro, carregado de pegadinhas em azul e um casal de peixinhos com um coração rosa entre eles. Na moldura, a mãe das crianças abraça a avó, repleta de carinho e gratidão. Isadora fica entre as duas, na ponta dos pés, olhando para elas, abraçando-as e sorrindo. Henrique olha para o cão, está um pouco atrás da mãe, acaricia-a com a mão direita e com a esquerda faz carinho no cachorro, que ergue o rabo e parece sorrir de felicidade.

Figura 33 – Gratidão da filha pelos cuidados da mãe



As estrofes estão em discurso direto, a primeira na voz da mãe das crianças, que chama a mãe de trabalhadeira e faz uma referência à cantiga “Pezinho”, quando diz: “Mas depois não vá dizer/que você se arrependeu”. A história é finalizada com a fala da avó dizendo que não foi trabalho algum e que eles podem ir todo dia, e arremata dizendo: “Como poderei viver/sem a sua companhia?”, dialogando com a cantiga popular “Peixe vivo”, essa ideia é reforçada através da vinheta contendo a imagem do casal de peixinhos com o coração entre eles, fortalecendo a importância da presença dos netos na vida da avó.

As possibilidades de interação entre palavras e imagens são infinitas, porque tanto o texto verbal quanto o visual deixam espaços para os leitores preencherem a partir de suas percepções. Esses espaços são definidos por José Luiz Fiorin (1999, p. 117), como um modo de “fraturar discursivamente a ordem”, proporcionando aos leitores vivenciarem uma experiência estética, função essencial do texto literário.

Para Nikolajeva e Scott (2011):

Palavras e imagens podem preencher as lacunas uma das outras, total ou parcialmente. Mas podem também deixá-las para o leitor/espectador completar: tanto palavras como imagens podem ser evocativas a seu modo e independentes entre si. (2011, p. 15)

Sophie Van der Linden (2018) afirma que a inter-relação entre texto verbal e visual é a essência do livro ilustrado, e completa:

O cerne do bom funcionamento de um livro ilustrado encontra-se na interação entre texto e imagem. Para que esta interação seja interessante, deve confluír em uma produção em comum, que não seja necessariamente narrativa ou semântica e que também pode ser estética. (2018, p.50)

Essa história aborda uma temática bastante comum no cotidiano das crianças, a ida à casa da avó, para brincar, bagunçar e, principalmente, se divertir. Isso possibilita que as crianças se identifiquem com a história lida, recorde momentos similares e construam uma afetividade pela narrativa.

4.1.3 *Vamos brincar de escola?*

O livro *Vamos brincar de escola?* (2005(1)) é composto por 22 estrofes e 88 versos. Sua história relata o momento em que Henrique e Isadora começam a frequentar a escola, lembrando que, nesse ambiente, aprenderão a brincar e a estudar, mas também poderão mergulhar no universo das cantigas e contos de fadas junto da avó, sempre que sobrar um tempinho.

A capa possui um fundo laranja e uma faixa amarela na parte em que o título se encontra. Ao lado do nome da autora, há lápis coloridos nas cores verde, azul e roxo, e algumas manchas de tintas. Henrique e Isadora estão ao centro da capa, olhando um para o outro. Ele está segurando uma bola na mão, usando uma camiseta roxa e mochila laranja nas costas, e ela, de camiseta azul e mochila verde. Desenhos infantis estão logo atrás deles, configurados em: letras “a”, “b” e “c” em caixa alta; números: 1, 2 e 3; um pássaro, um cachorro, laranjas e mais algumas manchas de tinta.

A página de guarda, em amarelo, evoca as vinhetas que aparecerão no decorrer do livro, tais como: lápis coloridos, marcas de tintas, bolas de futebol, as três primeiras letras do alfabeto, margaridas, balinhas de hortelã e crianças dançando.

Figura 34 – Página de guarda – *Vamos brincar de escola?* (2005(1))



A primeira página traz a ilustração à esquerda. O fundo em tons de rosa com linhas parecidas com as de um caderno de caligrafia tem duplas de lápis espalhados por toda a extensão da folha. A avó está ultrapassando os limites da moldura, de vestido florido olha para Isadora que é acariciada na perna por um gatinho e está sentada em um tapete organizando a mochila para levar à escola, enquanto Henrique está em pé ao lado da avó, lendo o livro *Reinações de Narizinho*³⁵, de Monteiro Lobato. Com exceção do gato, todos transbordam a moldura.

Os versos na página nobre exibe o diálogo da avó com os netos. A senhora, tão acostumada a ficar com as crianças, também quer acompanhá-los na escola, mas a menina diz:

- Vou-me embora, vou-me embora,
Tenho muito o que fazer.
Tenho de ir para a escola,
Para brincar e aprender. (MACHADO, 2005(1), p.2)

Esse excerto tem correspondência com a canção “Prenda minha”, de Flavio Venturini, considerada música do folclore brasileiro, sobretudo a primeira estrofe:

Prenda minha

Vou me embora
Vou me embora
Prenda minha
Tenho muito o que fazer

Tenho de para o rodeio
Prenda minha
No campo do bem querer

³⁵ Publicado pela primeira vez em 1931.

Tenho de para o rodeio
 Prenda minha
 No campo do bem querer

Noite escura
 Noite escura
 Prenda minha
 Toda noite me atentou

Quando foi de madrugada
 Prenda minha
 Foi se embora e me deixou

Quando foi de madrugada
 Prenda minha
 Foi se embora e me deixou

Troncos secos deram frutos
 Prenda minha
 Coração reverteceu

Riu-se a própria natureza
 Prenda minha
 No dia em que
 O amor nasceu...

Riu-se a própria natureza
 Prenda minha
 No dia em que
 O amor nasceu... (LETRAS. MUS. BR, 2020)

Sob os versos a vinheta há sete lápis coloridos e uma flor, a mesma que está na estampa do vestido da avó.

A página seguinte contém os versos à esquerda, que reforçam a preocupação da avó com os netos, pois ela fala que gostaria de ir “Escondida na mochila, / ver se os netos estão bem.” E complementa:

- Se eu fosse a Pequerrucha
 Ou o Pequeno Polegar,
 Me escondia no seu bolso,
 Podia tudo espiar. (MACHADO, 2005(1), p.3)

Pode-se notar então a intertextualidade com o conto A princesa Thumbelina³⁶, de Hans Christian Andersen, que conta a história da Pequerrucha, também chamada de

³⁶ “Thumbelina é um filme de animação irlandês-estadunidense de 1994, dirigido por Don Bluth e Gary Goldman para a Warner Bros. Pictures, baseado nos contos de fadas Tommelise, do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen, publicado pela primeira vez em 1835”. Disponível em: <<https://www.erudit.org/en/journals/meta/2008-v53-nl-meta2114/017975ar.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2020.

A pequena polegar, e também com o conto O pequeno polegar³⁷, de Charles Perrault. Sob o texto a vinheta traz Pequerrucha com os braços debruçados no queixo e, em seguida, com uma mão na face e outra no cabelo, e o Pequeno Polegar, primeiro com os braços debruçados e depois com um braço dobrado apenas e com o rosto posto sobre ele.

A ilustração, na página nobre, mistura tons de amarelo e repete as personagens da vinheta por toda a extensão do espaço, assim como anteriormente apresenta o fundo com linhas. Essa configuração mantém-se durante todo livro. A avó novamente ultrapassa os limites da moldura e, fechando os olhos, abraça e beija a neta que está de saída para a escola, entre elas está o gatinho que olha a cena carinhosa. Na mochila de Isadora, o Pequeno Polegar e a Pequerrucha, um de cada lado, também analisam o episódio.

A cena seguinte vem com fundo em duas tonalidades de verde e apresenta várias bolas de futebol, distribuídas por todo espaço. A moldura apresenta a avó sentada em uma cadeira de escritório, com os óculos posicionados sobre a cabeça, arrumando a mochila que está nas costas de Henrique e acariciando o rosto dele. A mão do menino ultrapassa os limites da moldura, no momento em que ele tenta alcançar a bola que ele deixou escapar e está quase saindo da página. Em frente à avó, o gato está sob a escrivaninha e sobre ela há um notebook, em cuja tela aparecem os mesmos versos que estão na página ao lado:

- Mas o muro é muito alto,
E escola não é pra avó.
Melhor é depois da aula
Dar lanche com pão-de-ló.

- Queria ver o Henrique
Correndo no pátio ao sol.
Acompanhar cada lance
Do jogo de futebol. (MACHADO, 2005(1), p.6)

O primeiro verso acima dialoga com a cantiga popular “Onde está a margarida”:

³⁷ “O pequeno polegar foi publicado pela primeira vez em 1697, por Charles Perrault, originalmente chamado de “Le Petit Poucet”, presente no livro *Histoires ou Contes des temps passé, avec des moralités*”. (OLIVEIRA, 2014)

Onde está a Margarida?

Olê, olê, olá!
 Onde está a Margarida?
 Olê, seus cavaleiros!
 Ela está no seu castelo,
 Olê, olê, olá!
 Ela está no seu castelo,
 Olê, seus cavaleiros!

Mas o muro é muito alto,
 Olê, olê, olá!
 Mas o muro é muito alto,
 Olê, seus cavaleiros!

Eu tirando uma pedra,
 Olê, olê, olá!
 Eu tirando uma pedra,
 Olê, seus cavaleiros!

Uma pedra não faz falta,
 Olê, olê, olá!
 Uma pedra não faz falta,
 Olê, seus cavaleiros!

Eu tirando duas pedras,
 Olê, olê, olá!
 Eu tirando duas pedras,
 Olê, seus cavaleiros!
 Duas pedras não faz falta,
 Olê, olê, olá!
 Duas pedras não faz falta,
 Olê, seus cavaleiros!

Apareceu a Margarida,
 Olê, olê, olá!
 Apareceu a Margarida,
 Olê, seus cavaleiros!

Onde está a Margarida?
 Olê, olê, olá!
 Onde está a Margarida?
 Está em Niterói
 Tá no seu apartamento
 Olê, olê, olá!

Tá no seu apartamento
 A espera de um herói!
 O apartamento é muito alto
 É alto, sim senhor
 O apartamento é muito alto
 Mas tem elevador (LETRAS. MUS. BR, 2020)

Figura 35 – Avó arruma Henrique para ir à escola



Abaixo do texto, a vinheta contempla duas bolas de futebol à direita e uma bola de futebol posicionada um pouco mais atrás, e uma margarida ao lado dela, como se a estivesse observando.

A página posterior tem a ilustração à esquerda, com tons de laranja e esboços de crianças dançando. A moldura aponta uma sala repleta de instrumentos musicais, com partituras penduradas no teto. Ao centro, Isadora vive dois momentos diferentes, à frente, ela dança descalça com os braços e pernas esticados, sua mão chega a ultrapassar a fronteira da moldura, logo atrás, ela ainda calçada, com os braços erguidos, segura com uma mão um afoxé – instrumento musical típico de nosso folclore que consiste em uma cabaça revestida por uma rede feita de miçangas podendo variar de tipos e tamanhos.

Abaixo dos versos há três esboços de crianças dançando, remetendo ao afoxé que também é considerado uma dança, de origem africana. A segunda estrofe encontrada na página nobre dialoga com a canção “De abóbora faz melão³⁸”:

- Quem quiser aprender a dançar,
Vai na classe da Isadora.
Ela canta, ela toca,
Ela ri a toda hora. (MACHADO, 2005(1), p.8)

A página seguinte apresenta o texto à esquerda e sob ele, as letras “a”, “b” e “c” aparecem como vinheta. Há ainda a referência à canção frequentemente cantada na escola chamada “O A é uma letra que faz parte do ABC”. Como podemos comprovar na estrofe a seguir:

- O H é uma letra

³⁸ Essa canção pode ser ouvida em: <<https://www.letas.mus.br/bia-bedran/303141/>>.

Que faz parte do abecê.
 Ai, Henrique, você nem sabe
 Como eu gosto de você... (MACHADO, 2005(1), p.9)

Para apresentar o alfabeto às crianças e auxiliá-las no reconhecimento da inicial de seus nomes, é comum que os professores utilizem da canção citada acima. Geralmente, as crianças são organizadas em roda e no centro fica o alfabeto móvel. A professora escolhe uma letra, exhibe às crianças, fala o nome de quem iniciar com aquela letra e a entrega à criança. Pode-se notar, então, que a escritora possui conhecimento da rotina escolar, conhece o universo infantil. Justifica-se que suas obras sejam bem recebidas pelo seu público mirim.

A ilustração na página nobre tem tons rosados na parte posterior, com as vogais em letra minúscula de fôrma. Na moldura, Henrique está em um palco, com uma luz sobre ele, há uma cortina vermelha atrás. Ele ergue uma de suas mãos e um de seus pés, como se estivesse fazendo uma apresentação.

O texto na página subsequente está disposto à esquerda, relacionando os dois primeiros versos, principalmente, com a canção Brincando de roda³⁹, dos compositores José Paulo Soares e Arthur Frederico Moreira, interpretada por Eliana, que também faz referência a várias outras cantigas infantis. Como podemos atestar abaixo:

- Sete e sete são quatorze,
 Três vezes sete, vinte e um.
 Você sabe fazer contas
 Ou pergunta a qualquer um?

- Dois e dois são quatro, quarto e dois são seis.
 Seis e dois são oito. E oito, dezesseis.
 E oito, vinte e quatro. E oito, trinta e dois.
 Quer saber mais contas ou deixo pra depois? (MACHADO, 2005(1), p.11)

Brincando de roda

Eu entrei na roda
 Eu entrei na roda dança
 Eu não sei como se dança
 Eu não sei dançar

Sete, sete, são catorze
 Com mais sete vinte e um
 Tenho sete namorados
 Mas não gosto de nenhum

³⁹ Essa canção pode ser ouvida em: <<https://www.lettras.mus.br/eliana/615963/>>

Eu entrei na roda
Eu entrei na roda dança
Eu não sei como se dança
Eu não sei dançar

Esta noite tive um sonho
Que jogava futebol
Acordei de manhã cedo
Embrulhada num lençol

Eu entrei na roda
Eu entrei na roda dança
Eu não sei como se dança
Eu não sei dançar

Namorei um garotinho
Do colégio militar
O danado do garoto
Só queria me pegar

Pirulito que bate, bate
Pirulito que já bateu
Quem gosta de mim é ela
Quem gosta dela sou eu

Na mão direita tem uma roseira
Mão direita tem um roseira
Que dá flor na primavera
Que dá flor na primavera

O cravo brigou com a rosa
Debaixo de uma sacada
O cravo saiu ferido
E a rosa despedaçada

O cravo ficou doente
A rosa foi visitar
O cravo teve um desmaio
E a rosa pôs-se a chorar

Como pode o peixe vivo
Viver fora da água fria
Como pode o peixe vivo
Viver fora da água fria

Como poderei viver
Como poderei viver
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia

Se esta rua, se esta rua fosse minha
Eu mandava, eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante
Para o meu, para o meu amor passar

Se eu roubei, se eu roubei teu coração
É porque tu roubaste o meu também

Se eu roubei, se eu roubei teu coração
É porque, é porque te quero bem (LETRAS. MUS. BR, 2020)

Sob o texto, a vinheta apresenta vinte e uma bolinhas em grupinhos de sete, representando a disposição de objetos que as crianças utilizam quando começam a fazer cálculos matemáticos.

A ilustração, à direita, mescla as cores azul e verde, sendo que nas linhas verdes aparecem os números em ordem crescente: do 1 ao 14. Na moldura, Isadora está de costas, com um giz na mão, fazendo os números na lousa, algumas laranjas estão desenhadas como estratégia para conseguir solucionar os problemas. Há ainda algumas contas sem responder e um desenho de um passarinho e um cachorrinho, da mesma maneira que se encontram na capa. Nessa cena é possível perceber que a menina é canhota.

A página adiante traz o diálogo entre Isadora e a avó, pois esta mulher ainda queria arrumar uma maneira de ver os netinhos na escola. A vinheta contém manchas de tintas azuis e verdes. A segunda estrofe faz referência à canção “A canoa virou”.

- Se eu fosse abelhinha
E soubesse voar,
Espiaava Isadora
Na classe a pintar. (MACHADO, 2005(1), p.13)

A canoa virou
A canoa virou
Por deixá-la virar
Foi por causa do Indiozinho
Que não soube remar

Se eu fosse um peixinho
E soubesse nadar
Eu tirava o Indiozinho
Do fundo do mar (LETRAS. MUS. BR, 2020)

Figura 36 – Isadora desenha a vovó



A ilustração, disposta na página nobre, tem a parte posterior em azul e verde recheada de pinceladas de tinta ao longo do espaço. A moldura mostra Isadora na sala de pintura, com três quadros na parede da sala. A menina tem sobre a mesa uma paleta com cinco cores de tinta, um copo com água, uma esponja, lápis azul e vermelho. Apoiada na mesa, ela desenha uma paisagem, já fez o sol e uma árvore, agora está a fazer um gramado.

No plano de fundo da ilustração à esquerda notam-se as cores verde claro e amarelo forte. Algumas abelhas deixam seu rastro e voam pela página. Na parte inferior, uma barata olha para cima e caminha em direção ao fim da cena. Na moldura aparecem apenas os olhinhos e as mãozinhas de Isadora, que segura seu desenho finalizado, que transcende os limites da moldura. Na paisagem desenhada pela menina está a avó, com os braços abertos e atrás dela um contorno de asas. Do lado esquerdo, situa-se o nome da artista disposto de forma verossímil, com caligrafia que evoca a da criança em fase de alfabetização.

Sob as estrofes, na página nobre, há um desenho de um carro com os faróis acesos e duas baratas se olhando sobre ele. Este desenho evoca aqueles feitos por crianças muito pequenas, indicando que a escritora traz para o centro da obra seu público leitor e suas representações. Desse modo, eleva sua autoestima, pois esse público sente-se considerado e co-autor da obra. O texto dialoga com a canção “Eu vi uma barata” e “A barata diz que tem”, consoante está exposto a seguir:

- Eu vi uma abelhinha
Parecida com a vovó.
Mas, assim que ela me viu,
Bateu asas e voou.

- Minha vovó diz que tem
Umas asas que eu não tenho.
É mentira, ela não tem,

Isso é só no meu desenho... (MACHADO, 2005(1), p.16)

Eu vi uma barata

Eu vi uma barata
Na careca do vovô
Assim que ela me viu
Bateu asas e voou

Do-re-mi-fa-fa-fa
Do-re-do-re-re-re
Do-Sol-fa-mi-mi-mi
Do-re-mi-fa-fa-fa (LETRAS. MUS. BR, 2020)

A barata diz que tem

A Barata diz que tem sete saias de filó
É mentira da barata, ela tem é uma só
Ah ra ra, ho ró ró, ela tem é uma só !

A Barata diz que tem um sapato de veludo
É mentira da barata, o pé dela é peludo
Ah ra ra, ho ró ró, o pé dela é peludo !

A Barata diz que tem um sapato de fivela
É mentira da barata, o sapato é da mãe dela
ah rá rá, oh ró ró, o sapato é da mãe dela

A Barata diz que tem uma cama de marfim
É mentira da barata, ela tem é de capim
Ah ra ra, ho ró ró, ela tem é de capim

A Barata diz que tem um anel de formatura
É mentira da barata, ela tem é casca dura
Ah ra ra , ho ró ró, ela tem é casca dura

A Barata diz que tem o cabelo cacheado
É mentira da barata, ela tem coco raspado
Ah ra ra, ho ró ró, ela tem coco raspado. (LETRAS. MUS. BR, 2020)

Justifica-se que a avó no desenho da neta tenha asas, pois assemelha-se à abelhinha.

As estrofes da página seguinte tratam sobre diversidade, singularidade dos amigos que possuem características próprias, tanto físicas quanto culturais, porém todos se respeitam e brincam juntos, porque essa é a essência de ser criança, enxergar além das aparências, ver com o coração. A respeito da diversidade há a possibilidade de apresentar às crianças a canção Diferentes⁴⁰, interpretada por Patati Patatá, que aborda acerca das particularidades de cada criança. A segunda estrofe referencia a canção “Fui no tororó”, no versos finais “Sozinha eu não fico / nem hei de ficar”. Sob o texto há um recorte contendo três crianças de mãos dadas e uma sombra atrás.

⁴⁰ Essa música pode ser ouvida em: <<https://www.lettras.mus.br/patati-patatata/diferentes/>>.

A ilustração, à direita, intercala as cores azuis e verde ao fundo, com duplas de crianças de mãos dadas por toda a extensão da página. A moldura apresenta seis crianças em roda, de mãos dadas, vistas de cima para baixo, todas iguais, em cor laranja. Ao centro está Isadora, com as mãos na cintura, olhando para os amigos. Na grama tem um contorno de um coração, representando a sombra feita pelas crianças. Em seguida, o texto situa-se na parte nobre, trazendo mais uma vez o diálogo dos netos com a avó, para que ela não se preocupe com a ida deles à escola, porque quando chegarem brincarão de escola, a avó vai ser a professora e passará várias atividades, terão um aprendizado mútuo, porque todos querem aprender. Sob o texto estão as três primeiras letras do alfabeto em minúscula. À esquerda está a ilustração, com fundo azul e rosa, com o alfabeto nas linhas azuis. A moldura exhibe um momento de bastante felicidade entre os três que culmina no abraço da avó em seus dois netos. Do lado direito, o gatinho olha esse momento afetuosos.

A última página do livro exhibe o momento em que as crianças estão saindo da escola, com fundo em tons de rosa e balinhas de hortelã espalhadas por toda a página. Na moldura tem o pai, que dá a mão para Isadora e ela segura a mão de Henrique que, assim como no momento de ir à escola, segura a bola. Atrás deles, há um jardim:

Figura 37 – O pai de Henrique e Isadora os busca na escola



As estrofes finais contam sobre a felicidade da menina em ter o pai esperando na saída da escola. A vinheta mostra quatro balinhas. Além disso, há a dialogia com a canção “Terezinha de Jesus”.

Toda feliz, Isadora
A cada um deu a mão.
O primeiro foi seu pai.
O segundo, seu irmão. (MACHADO, 2005(1), p.22)

Terezinha de Jesus

Terezinha de Jesus
Deu uma queda foi ao chão
Acudiram três cavalheiros
Todos de chapéu na mão

O primeiro foi seu pai
O segundo seu irmão
O terceiro foi aquele
Que a Tereza deu a mão

Da laranja quer um gomo
Do limão quer um pedaço
A menina mais bonita
Quer um beijo e um abraço

Terezinha de Jesus
De uma queda foi ao chão
Acudiram três cavalheiros
Todos de chapéu na mão

O primeiro foi seu pai
O segundo seu irmão
O terceiro foi aquele
Que a Tereza deu a mão

Da laranja quero um gomo
Do limão quero um pedaço
Da menina mais bonita
Quero um beijo e um abraço (LETRAS. MUS. BR, 2020)

A bala levada pelo pai evoca nas crianças uma memória afetiva, porque além de buscá-los na escola, também as presenteia. Embora hortelã não seja o preferido das crianças, a potência está no cuidado paterno que ele demonstra. A hortelã também pode ser considerada a erva do amor e da amizade, ampliando sua significação. A felicidade é feita de pequenos gestos que, muitas vezes, acontecem ao acaso e podem passar despercebidos, mas para uma criança momentos considerados simples para alguns, tornam-se inesquecíveis. O livro de Otávio Roth, “Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz”, reforça a questão de que é a sutileza que muitas vezes encanta.

O livro apresenta:

Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz

Passarinho na janela,
pijama de flanela,
brigadeiro na panela.
Gato andando no telhado,
cheirinho de mato molhado,
disco antigo sem chiado.
Pão quentinho de manhã,

drops de hortelã,
 grito do Tarzan.
 Tirar a sorte no osso,
 jogar pedrinha no poço,
 um cachecol no pescoço.
 Papagaio que conversa,
 pisar em tapete persa,
 eu te amo e vice-versa.
 Vaga-lume aceso na mão,
 dias quentes de verão,
 descer pelo corrimão.
 Almoço de domingo,
 revoada de flamingo,
 herói que fuma cachimbo.
 Anãozinho de jardim,
 lacinho de cetim,
 terminar o livro assim. (ROTH, 1994)

Fica evidente que, para os adultos, e principalmente para as crianças, a riqueza está na sutileza, nos instantes de zelo. Há coisas simples que marcam fortemente nossa vida e nos acompanham no decorrer dos anos, por isso é fundamental que a literatura seja inserida na educação infantil, com responsabilidade e de maneira significativa, a fim de causar nas crianças esse efeito intenso e humanizador.

4.1.4 *Delícias e gostosuras*

A obra *Delícias e gostosuras* (2005(2)) é constituída por 96 versos e 24 estrofes, assim como todos os livros dessa coleção. O livro apresenta estrofes com versos repletos de rimas. Nessa história, a menina Isadora passa o fim de semana na casa da avó, local em que sempre se diverte muito. A vovó prepara receitas deliciosas quando tem festa de aniversário. Henrique e Isadora saboreiam muitas gostosuras da cozinha brasileira.

O enredo intertextualiza personagens infantis, como Popeye, Puff, Rapunzel, Dona Baratinha (Dom João Ratão), Branca de Neve e os sete anões, Os três ursos (Cachinhos dourados), Chapeuzinho Vermelho e João e Maria. Dialoga com a canção “Meu pintinho amarelinho”⁴¹ e com as cantigas “Ciranda Cirandinha” e “De abóbora faz melão”. Também estabelece dialogia com dois provérbios: “Quem nunca comeu melado, quando come se lambuza” e “Papagaio come milho e periquito leva a fama”.

A capa apresenta um fundo em ciano, com muitas delícias espalhadas ao longo dela. Podemos encontrar pipoca, grãos de milho, rodela de tomate, brigadeiros,

⁴¹ Essa canção pode ser ouvida em: <<https://www.letas.mus.br/galinha-pintadinha/1764691/>>.

cajuzinhos. Henrique está posicionado à esquerda, com um cajuzinho na mão direita e com a esquerda já está pegando um confete de chocolate que está no prato em que Isadora está segurando. Ele segura o doce, levando-o em direção à boca, mas parece estar cheirando antes de provar, para sentir a sensação encantadora provocada pelo aroma de tal guloseima. Seus olhos estão atentos para o prato da irmã. Isadora prova um brigadeiro, olhando para o irmão, observando suas ações. O prato que está segurando contém brigadeiros, cajuzinho, milho verde, melancia, confeitos coloridos de chocolate e uma fatia de bolo.

A página de guarda, em um tom mais claro, traz cadeiras, tomates, pipocas, brigadeiros, cajuzinhos, talheres, evidenciando a quantidade de gostosuras que serão encontradas ao longo da história:

Figura 38 – Página de guarda – *Delícias e gostosuras* (2005(2))



Assim como no livro *Que lambança!* (2004(2)), os fundos das ilustrações exibem linhas parecidas com cadernos de notas musicais. Nessa primeira página notam-se uma mescla de tons de rosa com imagens de trompetes e pandeiros. Na moldura, Henrique aparece ao fundo, na porta, com aspecto de estar acordado há algum tempo, apesar de ainda estar descalço e de pijama, porém já possui nas mãos uma bexiga azul e uma roxa, pronto para brincar. Ao lado dele, o cãozinho está com o rabo erguido querendo participar da brincadeira. Mais à frente está Isadora, bocejando, coçando o olho, de pijama e segurando embaixo do braço sua bonequinha. Ao lado dela, sobre a mesa, aparece o mingau já pronto e à sua espera.

O texto é encontrado na página nobre e revela que as crianças dormiram na casa da avó, pois a primeira estrofe dialoga com a ilustração, que traz o mingau sobre a

mesa. A segunda estrofe menciona excertos da marchinha de carnaval “Olá Seu Nicolau⁴²”, de Carlos Galhardo:

Se Isadora passa a noite
lá na casada avó dela,
de manhã, logo que acorda,
toma mingau com canela.

E se o Henrique vem cantando:
“Seu Nicolau quer mingau”,
já sabe que vai ouvir:
“Traz logo a colher de pau”. (MACHADO, 2005(2), p.2)

Abaixo do texto encontra-se a vinheta contendo um pandeiro e um trompete, evidenciando a referência à marchinha. Sobre a origem da marchinha, Ana Maria Machado (2011) explica:

[...] está numa história tradicional de uma panela mágica que fazia mingau sozinha quando se mexia nela com uma colher de pau num sentido e parava de produzir o alimento quando se mexia nela no outro sentido. Ela cai nas mãos de um certo Nicolau, que come, come, fica com preguiça de mexer na panela para fazê-la parar e acaba afogado no mingau. [...] o tema da panela que faz mingau sozinha (embora sem a colher de pau) também está numa das histórias recontadas por Grimm, “Mingau doce”. É um motivo recorrente do folclore europeu, encontrado em vários outros países, como mostra a tradição italiana com *Strega Nona* e seu caldeirão mágico de macarronada⁴³. (MACHADO, 2011, p. 163)

A página seguinte traz o texto à esquerda, ao tratar sobre o mingau há uma dialogia com a história de “Cachinhos dourados e os três ursos” em: Como na história dos ursos,/ pode estar frio ou bem quente. Sobre o texto há três cadeiras azuis, com sombras delas atrás.

A ilustração, na parte nobre, contém um fundo em azul claro, intercalando linhas com xícaras e outras cadeiras, sempre em grupos de três unidades. Ao centro, a moldura revela Isadora à esquerda, olhando para frente, comendo uma fatia de torrada, com o cachorro no colo, que demonstra estar feliz. Enquanto Henrique está com a cabeça baixa e olhos fechados, utilizando um garfo para levar à boca um pedaço de ovo. Dispostas à mesa tem uma grande xícara de café, uma fatia de torrada. Também, há o ovo que o menino está comendo, um pote de geleia, uma colher de pau e o mingau. Entre eles, mais acima, está a bexiga azul que, na cena anterior, estava na mão de Henrique.

⁴² Essa marchinha pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/marchinhas-de-carnaval/1941228/>>.

⁴³ “Recontada e ilustrada por Tomie dePaola em *Strega Nona*, livro premiado, publicado no Brasil pela Ipê Amarelo, na Série Crianças Criativas, em 1995, acompanhado de um filme de animação”. (MACHADO, 2011, p. 163)

A página subsequente possui fundo verde claro, mesclando imagens de folhas de espinafre e repolhos, dialogando com o texto que está à direita. O fundo da moldura está em azul escuro, representando o mar, duas bexigas azuis estão acima da cabeça de Isadora, que está sorrindo, com os bíceps contraídos e vestida de marinheira, ao seu lado o cachorro olhando para ela, ergue a patinha direita como se a estivesse imitando.

Figura 39 – Isadora se veste de Popeye



Os versos, à direita, mencionam o marinheiro Popeye, personagem clássica dos quadrinhos, criado por Crisler Segar e que foi adaptado em uma série de curtas-metragens de animação pela Fleischer Studios e, posteriormente, pela Paramount Pictures (DIÁRIO ONLINE, 2020). Citam também Puff, um ursinho fictício criado pelo escritor inglês Alan Alexander Milne, personagem das histórias *When We Were Very Young* e *Winnie-the-Pooh*, e dos desenhos animados da Disney, *The Many Adventures of Winnie the Pooh*, *The Tigger Movie* e *My friends Tigger & Pooh* (OBSERVATÓRIO DO CINEMA, 2020).

Além disso, há uma referência ao conto de fadas Rapunzel, nos versos “E tem quem adore repolho, / feito a mãe de Rapunzel.” A partir dessa passagem comprova-se que Ana Maria Machado altera a versão recontada pelos irmãos Grimm, na qual a mãe da Rapunzel, durante a gravidez, sente um desejo irresistível de comer rabanetes. Justamente por isto, seu marido invade a horta da bruxa para roubá-los, porém, em outros países, versões do mesmo conto apresentam a comida desejada, como nabo ou repolho. Sob o texto verificam-se três folhas de espinafre.

A seguir, a ilustração está disposta na parte nobre e em sua parte posterior percebe-se uma mescla em tons de roxo, com imagens de uma machadinha, camarão, azeitonas verdes e pretas. Na moldura, a avó de Isadora está de avental, com os braços

para cima segurando o samburá e olhando para ele, do lado dela estão várias mãos tentando alcançar o cesto.

Sob o texto há dois pares de azeitonas pretas. Os versos “Quem foi que te pôs a mão/sabendo que tu és minha?” fazem referência à música infantil “Machadinha”, como podemos ver a seguir:

- Ah! Ah! Ah! Minha Machadinha!
 Ah! Ah! Ah! Minha Machadinha!
 Quem te pôs a mão, sabendo que és minha?
 Quem te pôs a mão, sabendo que és minha? (LETRAS. MUS. BR, 2020)

A página seguinte traz o texto na parte nobre, dialogando com a canção “Meu pintinho amarelinho”, com a parlenda: “O papagaio come milho, periquito leva a fama. Cantam uns e choram outros, triste sina de quem ama.”, e também falando sobre o noivo de Dona Baratinha⁴⁴, Dom João Ratão, que adorava feijoada e no dia do casamento, enfeitado pelo cheiro delicioso foi provar tão apetitoso prato e acabou caindo no caldeirão. Sob os versos a seguir encontram-se alguns grãos de milho e feijões pretos e cariocas:

Esse milho amarelinho
 cabe aqui na minha mão.
 Papagaio come milho,
 quem não come é gavião.

Cheiro bom de carne-seca
 na panela de feijão...
 Eu já estou com muita fome,
 que nem Dom João Ratão. (MACHADO, 2005(2), p.10)

A ilustração, com fundo em tons de amarelo, variando entre a cor palha e mostarda, possui grãos de feijões e milho. A moldura apresenta Isadora ao centro, na cozinha, com o braço direito dobrado, segurando o papagaio que come o milho que está em sua mão esquerda. O cachorro olha enciumado para a menina. Atrás dela está a pia, com um escorredor de louças, uma garrafa d’água e duas panelas. Aliás, da panela à

⁴⁴ A origem da clássica história da Dona Baratinha é incerta. O registro mais antigo é de 1872, intitulado “Histórias da Carochinha”, manuscrito que se encontra na Torre do Tombo, em Lisboa. No ano de 1894, Figueiredo Pimentel lança os Contos da carochinha, recolhidos e adaptados da tradição oral. Em 1996 é publicada Dona Baratinha, recontada por Ana Maria Machado. Disponível em: <<http://mulhereliteratura.blogspot.com/2012/02/dona-baratinha-de-ana-maria-machado-ftd.html>>. Acesso em: 30 out. 2020.

direita, na qual está a feijoada, sai uma fumacinha que ultrapassa os limites da moldura, evocando delicioso aroma.

Os versos seguintes em discurso direto apresentam o diálogo entre Isadora e a bruxa, em que a menina afirma que se fosse como a Branca de Neve não comeria a maçã, mas não resistiria se a ela fosse oferecido um quibe com hortelã, já a bruxa diz que prefere um tomate bem vermelho que a faz ficar mais linda quando se olhar no espelho. Abaixo do texto a vinheta contém três tomates:

Figura 40 – Isadora representa Branca de Neve ao receber a maçã da bruxa



A ilustração na página nobre tem fundo em tons de laranja, ora mais claro ora mais escuro, com tomates e folhas de hortelã intercalados. Isadora e a bruxa estão dentro da moldura, a menina com um vestido de princesa branco com detalhes em azuis em poá representa a Branca de Neve, com uma fita azul no cabelo, fecha os olhos para degustar o quibe e com a outra mão segura uma parte de seu vestido, deixando à mostra uma parte de seu short. O cachorro pula sobre ela, como se estivesse tentando alertar a menina. Ao lado dela, a bruxa lhe oferece uma maçã e segura uma bandeja com outras duas maçãs bem vermelhas e um tomate ao lado, escondido. Sobre elas há duas bexigas saindo de cena, uma laranja e outra azul, indicando que a cena não passa de um jogo, uma brincadeira.

Em outra cena, em fundo com tonalidades verdes, estão dispostos anéis e frutos de erva mate. Henrique aparece na moldura em um tamanho expandido, olhando para baixo, segurando uma jarra de vidro com os sete anões dentro, com as pernas em movimento como se estivessem caminhando pela floresta. Um pouco atrás da jarra, há

um pedaço de melancia, do outro lado, vemos sete copos descartáveis empilhados e uma fração de mamão, sobre a mesa caíram algumas sementes.

A página nobre traz o texto com um galho do fruto da erva mate na vinheta, logo abaixo das seguintes estrofes:

Brincam, correm, vêm cantando:

“Vou pra casa, agora eu vou”.

E o mate gelado que havia

Era pouco e se acabou.

- Faz um suco de mamão,

De melão, de melancia.

- Bem doce, sinhá, bem doce, sinhá,

Bem doce, sinhá Maria... (MACHADO, 2005(2), p.14)

Essas estrofes dialogam com o conto de fadas A Branca de Neve e os sete anões e com as cantigas de roda “Ciranda, cirandinha” e “De abóbora faz melão”, como podemos comprovar abaixo:

Ciranda, cirandinha

Ciranda, cirandinha

Vamos todos cirandar

Vamos dar a meia volta

Volta e meia, vamos dar

O anel que tu me deste

Era vidro e se quebrou

O amor que tu me tinhas

Era pouco e se acabou

Por isso Dona Chica

Entre dentro dessa roda

Diga um verso bem bonito

Batatinha quando nasce esparrama pelo chão

Menininha quando dorme põe a mão no coração

Diga adeus e vá-se embora

Ciranda, cirandinha

Vamos todos cirandar

Vamos dar a meia volta

Volta e meia, vamos dar (LETRAS. MUS. BR, 2020)

De abóbora faz melão

De abóbora faz melão

De melão faz melancia

Faz doce, Sinhá, faz doce, Sinhá,

Faz doce, Sinhá Maria

Quem quiser aprender a dançar

Vai na casa do Juquinha

Ele dança, ele pula

Ele dá uma requebradinha (LETRAS. MUS. BR, 2020)

Na cena seguinte, a ilustração da página esquerda é a única em que não se contempla ao fundo as linhas comuns de cadernos de partitura musical. Ela apresenta somente linhas intercaladas em tons de roxo com imagens de garfo, faca, colher, espátula para manteiga e um passador de mel com uma gotinha logo abaixo. Na moldura, Henrique está olhando para cima, usando um chapéu de aniversário, segurando com uma mão um fio de macarrão que está levando à boca e, com a outra, tenta enrolar mais um pouco da comida que está no prato para o próximo bocado. Tem macarrão caindo do prato, na toalha da mesa e na roupa do menino.

Os versos na página nobre mencionam o ditado popular: “Quem nunca comeu melado quando come se lambuza”, para justificar a bagunça feita por Henrique enquanto come. Abaixo das estrofes a vinheta repete as imagens trazidas ao fundo da página ao lado, contendo os talheres comuns de uso diário. Posteriormente, o texto está disposto à esquerda, dialogando com a história de Chapeuzinho Vermelho no momento em que a menina indaga a vovozinha sobre o tamanho de sua boca. Sob as estrofes estão seis folhas de mandioca, que fazem menção ao bolo desejado pela menina:

Figura 41 – Isadora representa a vovozinha, de Chapeuzinho Vermelho



A ilustração à direita está em tons de verde com folhas de mandioca dispostas ao longo da cena. Na moldura, Isadora está sentada em uma poltrona vermelha, com um cobertor azul no colo, usando um pequeno par de óculos redondos, no nariz um focinho parecido com o do lobo e na cabeça uma tiara com orelhas de lobo. Com a mão esquerda leva um pedaço enorme de bolo à boca, que está exageradamente aberta. A mão direita segura o livro *Chapeuzinho Vermelho*. Logo atrás dela está o cachorrinho,

que a olha assustado, usando uma touca azul de bolinhas brancas, simbolizando a vovozinha. Pode-se notar, então, que as ilustrações encenam as histórias que a menina conhece e com as quais convive. Desse modo, exercem função metapictórica, em que a ilustração refere-se a outra, de modo teatral.

A parte posterior da ilustração subsequente expõe tons azulados e velas de aniversário acomodadas ao longo do espaço. A moldura contém nove crianças, Henrique e seu amigo que está do lado oposto tentam pegar as bexigas coloridas que estão na parte superior, algumas crianças comem salgadinhos, uma menina vestida de bruxa, um garoto de marinheiro e outra garotinha que está mais à frente batem palmas. O cachorro usa um chapéu de aniversário, segura uma salsicha na boca e volta o olhar para as crianças.

Na parte inferior das estrofes, verificam-se três velas localizadas em um quadrado azul claro. Novamente, há um diálogo com a cantiga “Ciranda, cirandinha”, como podemos atestar abaixo:

Em festa de aniversário,
É uma grande comilança.
Vamos todos cirandar,
Vem um monte de criança.

Vem vitória, vem Larissa,
Pedro, Miguel, Janaina.
Todos cantam parabéns.
Muito menino e menina. (MACHADO, 2005(2), p.20)

A cena seguinte, organizada à esquerda, mescla um fundo em lilás e verde claro, com brigadeiro, cajuzinho e pipocas, organizados por toda a extensão da página. A moldura traz a cena final do “parabéns”, duas amigas abraçam Isadora, a mãe da menina a abraça por trás, enquanto o pai põe a mão sobre o ombro da mãe e fica um pouco atrás de Henrique. Não aparece o rosto do pai, apenas sua mão esquerda e uma parte da sua camisa de botões. Sobre a mesa estão alguns cajuzinhos, uma bacia com pipocas e um lindo bolo personalizado no formato da casa da história de João e Maria⁴⁵, até o casal de irmãos estão de mãos dadas em forma de docinhos ao lado do lar. O texto disposto à direita menciona João e Maria, encontrando uma casa de doces diferente da história em

⁴⁵ Conto de tradição oral, publicado pelos Irmãos Grimm, em 1812, na coleção de contos que recebeu o título: “Kinder-und Hausmärchen” (“Contos para a infância e para o lar”). Outra versão modificada, foi publicada em 1857. Disponível em <<https://revistaemilia.com.br/joao-e-maria/>>. Acesso em: 30 out.2020.

que fazem parte, sem feitiços. Sob as estrofes, a vinheta repete os docinhos que se localizam na parte detrás da ilustração.

As últimas páginas da história trazem os versos à esquerda, relatando que “Isadora comeu/três cachorros de uma vez”. Assim como na música “A carrocinha⁴⁶”, de Eliana, na parte que diz: “A carrocinha pegou três cachorros de uma vez”. Para finalizar esse dia cheio de delícias e gostosuras, Henrique abraça a irmã e lhe dá um beijo. Logo abaixo das estrofes, a vinheta apresenta três cachorros da raça Dachshund, popularmente conhecida como salsicha. A página nobre, em fundo mesclado de laranja e creme, expõe grupos de três salsichas, um pedaço de queijo e trios de cachorros. A moldura exhibe o olhar carinhoso entre os irmãos, o beijo de Henrique em Isadora, no momento em que ele segura um pão com queijo e ela uma salsicha.

O recurso às cantigas populares, contos de fadas, rimas externas e ações próprias de momentos que guardam memórias afetivas às crianças, possibilitam prazer aos pequenos leitores e, também, asseguram envolvimento durante a leitura.

Segundo Lúcia Pimentel Góes (2009):

O leitor da intertextualidade pode *ad-mirar*, pois tem os sentidos despertos, memória avivada e acionada, vendo o que existe, sem submeter-se às leituras desvios, pois as detecta. Conhece o texto como prática intertextual e intersemiótica, reconhece a inter-relação e a dialética da linguagem em movimentos circulares de renovação-revolução. Leitura, espaço deflagrador de outras ações-revoluções. Sinestesia da percepção, porque cruzamento de sensações. (2009, p. 24)

A ligação entre a criança e o livro é uma relação repleta de mistérios e emoções, porque a criança se envolve com a história, fantasiando os acontecimentos e vivendo em si a história. Dessa forma, as leituras de textos que possibilitam essas sensações trazem às crianças informações capazes de formá-las como leitoras e sensibilizá-las.

As obras pertencentes à Coleção Gato Escondido apresentam discurso híbrido que dialoga com o canônico e a cultura popular. Ana Maria Machado opta por configurar suas histórias sob a forma de um poema narrativo que apresenta personagens em ação. Suas ilustrações exercem a função metalinguística, pois são orientadas para o próprio código visual, estabelecendo um diálogo entre o universo da arte e da cultura. O projeto gráfico revela, em consonância com o texto verbal, que a obra dialoga com a oralidade e com os ditos populares. De acordo com Góes (2009):

⁴⁶ Essa música pode ser ouvida em: <<https://www.letras.mus.br/eliana/775220/>>.

A ilustração, para a criança, tem enorme importância: como apoio ao aprendizado da leitura verbal, como linguagem autônoma, em diálogo com outras linguagens, e assim por diante. O elemento visual dos livros infantis tem caráter fundamental e é por meio dele que se veicula grande parte da informação. (2009, p. 43)

Em livros infantis, as imagens encontram-se enquadradas, delimitadas por linhas, molduras, fundos coloridos ou pela borda da página. A cena pode ser captada de baixo pra cima ou o contrário. Na ilustração dos livros infantis, o olhar completa a cena, tendo em vista a predominância do ângulo frontal. Faz-se necessário, então, que o professor conheça bem a articulação entre texto e imagem antes de iniciar um trabalho com as crianças. Na recepção de obras com o pequeno leitor, é imprescindível aprender a ler as imagens, embora os livros também apresentem textos escritos.

Segundo Durand e Bertrand (1975 apud FARIA, 2004):

O jovem leitor percebe primeiro as imagens, depois ele lê as palavras, mas por meio dessas imagens, como por meio das palavras, é o desenrolar de uma única e mesma história que ele acompanha. [...]. A criança aprende a ler graças à imagem, porque a imagem exige uma leitura onde a linguagem já está impressa. (2004, p. 53)

Maria Lúcia Gonçalves Balestrieri afirma que “[...] a poesia infantil deve ser antes de tudo poesia e provocar um efeito estético, para o que concorrem os vários níveis que a estruturam” (1998, p.1). As obras são capazes de propiciar a fruição estética entrelaçada à imagem, despertar a imaginação e a curiosidade do leitor, gerando um conhecimento proveniente de intertextualidade e dialogia.

Ana Maria Machado em seu livro *Balaio: livros e leituras* (2007) conta que Henrique e Isadora, os personagens principais dos quatro livros da coleção *Gato escondido*, são seus netos. Essa informação possibilita que voltemos nosso olhar novamente para as obras e encontremos a imagem da autora refletida em todos os momentos do livro, nos cuidados com os netos, no mergulho que ela lhes permite no mundo da imaginação, dos contos de fadas, da apresentação a eles do livro de Lobato e da mulher escritora no computador.

Essas obras de Machado asseguram às crianças a constituição da memória, acesso à cultura e diversidade de percepção da realidade através da exploração do lúdico. Ao disponibilizar nas histórias a dialogia com cantigas de roda, contos de fadas e provérbios, trazendo temas vivenciados por crianças da educação infantil, causa uma maior aproximação entre as crianças e os livros. A riqueza das ilustrações, que

complementam o texto escrito e se apresentam muitas vezes em molduras, remete às lembranças que os momentos da infância podem causar, ficando gravados nas crianças como se fossem fotos (SALISBURY; STYLES, 2013).

Essa coleção apresenta a possibilidade das histórias serem lidas ou cantadas. Ao remeter a canções e histórias comuns ao cotidiano das crianças, Ana Maria Machado amplia os horizontes a serem trabalhados com os livros. Através de melodias lineares, que guardamos facilmente na memória, podemos aprender sobre situações mundanas, em que bichos, plantas e pessoas se fazem presentes.

4.2. Proposta de recepção da obra *Que lambança!*

A escolha do livro *Que lambança!* (2004(2)), de Ana Maria Machado, para organizar a sequência didática se deu pela temática da obra. Com a necessidade cada vez maior dos pais de saírem para trabalhar, a maioria das crianças, que não estuda em escolas de tempo integral, acaba passando grande parte do tempo com os avós, tios ou um parente mais próximo. Este comportamento pautado na afetividade é favorável a construção de histórias para recordar e contar. Aproximar as crianças de temas do seu cotidiano faz com que participem mais efetivamente dos trabalhos a serem realizados e tenham uma aprendizagem significativa.

Para realizar a recepção de uma obra, é fundamental conhecer o público leitor que fará parte desse momento. As propostas de atividades na educação infantil, em geral, têm duração de dois meses, com práticas semanais, em dois dias por semana, uma hora/aula por vez, totalizando dezoito encontros. A partir deste cálculo, apresentamos nossa proposta de recepção. Propomos, antes dos encontros que um questionário seja enviado aos pais e/ou responsáveis, a fim de diagnosticar o meio social da criança leitora, as pessoas de seu convívio, seus hábitos, costumes, seu contato com a leitura, suas preferências, assuntos debatidos no seu cotidiano e atividades que mais lhe interessam.

Abaixo seguem algumas questões a serem apresentadas aos pais e/ou responsáveis:

- Você é responsável por qual aluno(a)? Este(a) aluno(a) é seu filho(a) (neto(a), enteado(a), sobrinho(a))?
- Quantas pessoas moram em sua casa?
- Em qual bairro sua família reside?

- A casa em que você mora é própria ou alugada?
- Até que série você estudou?
- Possui computador em casa? Tem acesso à internet?
- Atualmente, está trabalhando? Se respondeu afirmativamente, em qual função?
- Você lia na sua infância? Se respondeu afirmativamente, pode nos dizer se lembra de alguma história deste período?
- Em sua casa há textos para leitura? Se respondeu afirmativamente, explique quais são (livros, revistas, histórias em quadrinhos, jornais, entre outros).
- Costuma ler para o seu filho (neto/sobrinho/enteado)?
- Você considera a leitura importante? Se respondeu afirmativamente, explique o porquê.

Como **primeiro encontro** com as crianças, propomos algumas questões a serem feitas, preferivelmente em roda e de forma oral, proporcionando um momento em que elas crianças que cada uma tem sua vez de falar, que é preciso esperar e principalmente que todas serão ouvidas/atendidas:

- Quem cuida de você quando não está na escola?
- Na sua casa, alguém lê histórias para você? Se respondeu afirmativamente, diga quem é essa pessoa.
- Você se lembra de uma história? Se respondeu afirmativamente, diga qual.
- Quando você escuta a palavra “contos de fadas” o que vem à sua memória?
- Se eu disser “pela estrada afora eu vou bem sozinha...”, do que você se lembra?
- Seus pais (ou avós, tios, irmãos ou demais familiares) brincam com você? Que tipo de brincadeiras fazem?
- Você gosta de ouvir música? Se respondeu afirmativamente, diga qual é a sua favorita.
- O que você mais gosta de fazer na escola? Por quê?

A partir dos resultados obtivos nessa **primeira etapa**, pode-se traçar um perfil da sala, analisando os desejos e carências da turma, e programando as atividades subsequentes.

O **segundo encontro** prevê uma ida à sala de leitura, permitindo que os alunos escolham seus livros, a partir de seus critérios pessoais, pedindo que folheiem as páginas. Para finalizar, organizar uma roda para que as crianças mostrem seus livros aos outros colegas, então, a professora pedirá para que contem para a sala a história que, pela leitura das imagens, conseguiram formular. Busca-se, familiarizar as crianças com o livro e aguçar o seu olhar para a análise de ilustrações, construindo a história, inicialmente, a partir dela. É provável que, de início, as crianças sintam-se envergonhadas e não queiram falar em público, mesmo que seja apenas para os seus colegas de classe, mas, ao longo das atividades, ficam desinibidas e interagem melhor e de forma espontânea.

De acordo com Graça Ramos (2011):

Muitos outros leitores devem guardar pelo resto de suas vidas lembranças das primeiras imagens folheadas. Elas podem ter tido um impacto grande sobre suas formas de lidar com as alegrias e também com os medos e anseios que a infância sempre traz. Isso porque, nessa época da vida em que muitos temores e variadas inseguranças nos acometem, e nem sempre as palavras dão conta de expressá-los, um livro ilustrado poderá contribuir para tornar menos doloroso o enfrentamento a tais desafios. Ou para liberar a fantasia e deixá-la criar as suas narrativas visuais. (2011, p. 16)

No **terceiro encontro**, as crianças devolverão o questionário que levaram para a casa para os pais responderem, após recolher as enquetes, daremos início à atividade do dia: leitura de livros de imagens, para despertar nas crianças o olhar da descoberta. Podem ser selecionadas obras pertencentes à sala de leitura ou do acervo pessoal do professor. São exemplos de livros de imagens para trabalhar com crianças da educação infantil: *O fim da fila*, de Marcelo Pimentel; *O artesão*, de Walter Lara; *Espelho*, de Suzy Lee; *O jornal*, de Patricia Auerbach; *O leão e o camundongo*, de Jerry Pinkney e Monica Stahel, entre outros.

Livros de imagem são caixas mágicas, permitindo o desvendar e a descoberta a cada página folheada, contendo desenhos dispostos em uma sequência narrativa, é um filme para os olhos dos pequenos leitores. O passar das páginas provoca um vislumbamento com a mudança de cenas, com o aparecimento de personagens e seus movimentos, com o deslocamento do olhar. Cada imagem é capaz de provocar uma

sensação diferente. A literatura suscita incertezas e encerra as histórias com inúmeras possibilidades interpretativas. Graça Ramos afirma que “o fundamental é que a ilustração cause deslocamento, provoque no leitor emoção e o faça imaginar e refletir a partir do que está narrado pelo escritor.” (2011, p. 26)

As cantigas de roda serão a pauta do **quarto compromisso**. A princípio poderá ser realizada uma roda de conversa para permitir que as crianças falem sobre as cantigas que conhecem e quem as ensinou. Em seguida, é possível explicar a elas a diferença entre cantiga e música, para que compreendam que a primeira é folclórica, composta por textos simples, repetitivos e ritmados e não possui autor, assim adapta-se e redefine-se ao longo do tempo; já a segunda é produzida por um compositor, por isso seu nome sempre vem acompanhado na letra da música.

A partir dos apontamentos feitos pelas crianças, poderá ser feito na lousa uma lista das cantigas que elas conhecem, motivando-as a cantá-las ao longo da aula. É fundamental também apresentar ao menos uma cantiga que seja desconhecida por elas, possibilitando o aumento do repertório. Há diversas opções a serem selecionadas, tais como: Ciranda, cirandinha, Capelinha de melão, Escravos de Jó, Peixe vivo, Borboletinha, Meu limão, meu limoeiro, Alecrim, Cai, cai balão, Pirulito que bate-bate, entre outras.

Para a professora Audênora das Neves Silva Martins (2012):

[...] a expressão corporal está integrada ao conceito da dança e entende-se por dança uma resposta corporal a determinadas motivações. Dançando as cantigas de roda, a criança expressa uma linguagem que lhe permite agir sobre o meio físico e atuar sobre o ambiente humano, mobilizando-a por meio de seu teor expressivo, agregando uma organização temporal – espacial – energética. (2012, p. 30)

O resgate de brincadeiras antigas será o tema do **quinto encontro**. Inicialmente, é indispensável conversar com as crianças se já brincaram com os pais e/ou responsáveis, e que tipo de brincadeiras fizeram ou se os avós comentaram sobre jogos que montavam quando eram pequenos. Após esse bate-papo, poderão ser apresentadas às crianças as brincadeiras comuns de antigamente, tais como: passa anel, bolinha de gude, batata quente, pião, cinco marias e o mestre mandou, explicando sempre como funciona cada uma delas. A brincadeira que mais chamou a atenção dos alunos pode ser escolhida para finalizar a aula de forma dinâmica e lúdica.

Segundo a pesquisadora Ilka Schapper Santos (2010):

Na atividade de brincar a criança encontra, no brinquedo e na interação com seus pares, elementos que geram conflitos, tensões e transformação da situação imaginada, indo além das suas próprias possibilidades e produzindo novos conhecimentos sobre o mundo que a cerca. (2010, p.89)

A ciranda de roda “A linda rosa juvenil”, interpretada por diversos músicos, será o objeto de estudo e trabalho da aula seguinte. No início, as crianças podem ser organizadas em roda para cantar a música, posteriormente, poderá ser exibido o vídeo em que as crianças encenam a canção⁴⁷, explicando que o mesmo funciona no teatro, nas novelas, há sempre um roteiro, uma história por detrás das cenas. Tendo feito isso, é preciso conversar com os alunos e selecionar quem tem interesse em participar de uma pequena encenação teatral, a apresentação pode ser repetida diversas vezes para que todos participem e desenvolvam suas expressões corporais. Essas atividades iniciais servem de preparação ao trabalho que será realizado com o livro (MACHADO, 2004), de modo que as crianças amadureçam seus pensamentos e suas atitudes, estando com os olhares mais sensíveis perante a leitura.

O **sétimo encontro** será direcionado às brincadeiras de faz de conta, partindo dos personagens que as crianças já conhecem. Para tanto, serão ditos os nomes dessas personagens e a criança que desejar participar deverá interpretá-la, sendo motivada com a seguinte expressão: Imagine que você é a Chapeuzinho Vermelho ou o Lobo mau, o Batman e assim por diante, até que todos tenham participado.

A aula seguinte – **oitavo encontro** – contemplará a produção oral. Uma caixa mágica contendo várias imagens será posta ao centro da roda. Inicialmente os alunos devem dizer o que pensam que encontrarão lá dentro, após as explanações, a atividade será explicada. O professor precisa segurar a caixa e contar que, dentro dela, há uma história fantástica prestes a ser construída e que os autores serão as crianças daquela turma. Começaremos com “Era uma vez...”, aí uma figura será retirada da caixa e os alunos terão que conceber a história a partir daquele objeto, animal ou personagem. A conversa pode ser gravada para que, posteriormente, a história seja organizada e recontada para a sala.

O **nono encontro** tratará do folclore brasileiro. É fundamental conversar com as crianças primeiro e conhecer quais personagens fazem parte de seu repertório e o que conhecem sobre eles. Posterior a esse bate-papo, integrantes do folclore precisam ser

⁴⁷ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FRerbMo6NZU>>

apresentados. Para complementar a atividade, pode-se exibir a música do saci: O saci desce do cipó, interpretada pela Turma do Folclore.

O Saci desce do cipó
E pula pula pula numa perna só
Roda roda sem cair
Mexe a cabeça e começa a rir.

Ele adora brincadeira
Vive em volta da fogueira
Mas se a Cuca chegar ali
Corre corre corre até sumir! (YOUTUBE, 2020)

Após esse momento de descontração, as crianças poderão ser organizadas em grupos de quatro, para brincarem com o jogo da memória do folclore, favorecendo a fixação dos conteúdos expostos ao longo da aula, bem como a memorização. De acordo com Nereide Schilaro Santa Rosa, “A cultura espontânea está incorporada aos seres humanos: eles a vivem no dia-a-dia, sem perceber. Esta cultura é o objeto do folclore e é difundido através da interação social” (1990, p. 218). Ao ter contato com o folclore, é permitido à criança, além de conhecer músicas características da cultura infantil, apropriar-se da cultura de outros povos que favoreceram grandemente para a composição do povo brasileiro, desempenhando influência na língua, na religião, nos costumes, nas danças, nas músicas e na culinária de nosso país.

No **décimo encontro** as crianças conhecerão a história “Que lambança!”, de Ana Maria Machado (2004). Dispostos em roda, o professor fará a leitura para as crianças, mostrando primeiro a capa e deixando que se manifestem, de acordo com seus olhares e percepções, em seguida, uma breve biografia da autora e uma da ilustradora podem ser apresentadas, também a explicação da função de cada uma delas no livro. Tendo contada a história, os alunos receberão, um de cada vez, o livro para manusearem e folhearem, identificando elementos presentes nas ilustração e até mesmo letras que já lhes são conhecidas. Ao final desse momento, as crianças explanarão a respeito da sensação causada pelo livro e o que mais lhes despertou a curiosidade e/ou chamou a atenção ao longo da história. Como combinado do dia, as crianças recontarão a história em casa e, na próxima aula, trarão uma foto com a avó ou o avô, ou outra pessoa que lhe transmita esse sentimento de cuidado, quem não tiver foto impressa poderá enviar pelo Whatsapp da professora para que a imagem seja reproduzida na escola.

A aula seguinte – **décimo primeiro encontro** – será de entrega das fotos, conforme planejado anteriormente. Em roda, cada criança terá em mãos a sua

recordação com a vovó, o vovô ou outra pessoa. Um a um, contará aos amiguinhos a sua história, qual o significado que aquele momento registrado carrega. Serão questionados: Tinha outra foto? Se sim, por que escolheu essa? O que fizeram nesse dia? Onde estavam? Por que julga esse momento importante? A finalização dessa etapa se dará com a montagem do mural com as fotos.

O **décimo segundo encontro** abordará as ilustrações, buscando observar os efeitos que elas causam nas crianças. Organizados em roda, o professor perguntará aos alunos quais personagens participam da história. Em seguida, serão convidados a falar acerca de como é o comportamento de Henrique, Isadora e sua avó e o que pensam a respeito de cada um deles.

Segue abaixo alguns questionamentos que podem ser feitos às crianças:

- 1- O que vocês veem na ilustração da página 1?
- 2- O que a menina está fazendo? E o menino?
- 3- Quem é esta mulher com as crianças?

Figura 42 – Página 1 – *Que lambança!* (2004)



4- As crianças da página 4 são as mesmas da página 1? Como elas se conhecem?

Figura 43 – Página 4 – *Que lambança!* (2004)



5- Onde acontece essa cena da página 18?

6- Quem será essa mulher? E a menina?

Figura 44 – Página 18 – *Que lambança!* (2004)



7- Vocês perceberam que todas ilustrações têm sobreposição de quadros. Nós temos um quadro ao centro, onde ficam as personagens e outro em volta delas. O que será que significa isso?

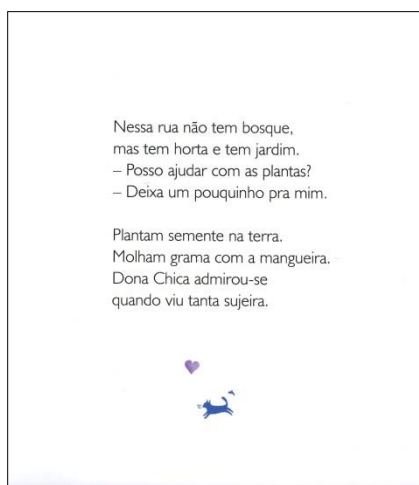
Espera-se que as crianças compreendam que a moldura indica que foi pintado um quadro para retratar esse texto em forma de imagem, ou seja, há uma arte dentro de outra arte. Essas questões podem ser exploradas sempre que fizerem uma leitura literária, visando a motivar as crianças a aguçar seu olhar para as ilustrações, em busca de compreensão da finalidade de cada uma, bem como os significados de cada elemento presente.

No **décimo terceiro encontro** o foco será a intertextualidade. Acomodados em roda, o professor precisará fazer novamente a leitura. Em seguida, poderá apresentar

para a sala várias folhas impressas com partes do texto, para que as crianças as organizem de acordo com a sequência apresentada na narrativa. Tendo feito isso, retomarão as partes de maneira isolada, fazendo uma leitura mais minuciosa, a fim de que as crianças percebam e identifiquem a dialogia com contos de fadas, músicas e cantigas, presentes na história. A seguir apresentamos exemplos de indagações.

1- Vamos prestar atenção na página 6. Vejam seus versos. Será que alguma palavra ou expressão traz recordações para vocês? Quem é dona Chica? Em que outro lugar vocês já ouviram falar sobre ela?

Figura 45 – Página 6 – *Que lambança!* (2004)



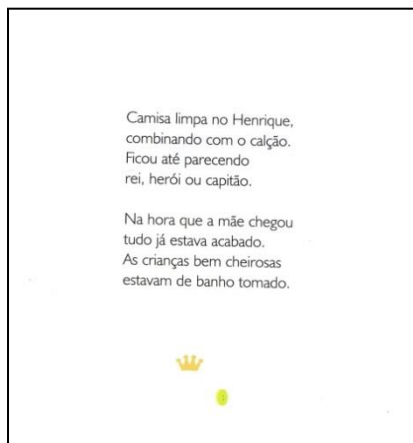
2. A página 17 cita o nome Rapunzel. Quem é essa personagem que aparece na história? Vocês já ouviram esse nome em outra história?

Figura 46 – Página 17 – *Que lambança!* (2004)



3. A página 20, no quarto verso da primeira estrofe, traz: rei, herói ou capitão. Quando vocês ouvem essas palavras o que vem a sua memória?

Figura 47 – Página 20 – *Que lambança!* (2004)



Espera-se que as crianças reconheçam as correspondências com as cantigas, contos de fadas e parlendas.

O próximo encontro – **décimo quarto** – discorrerá acerca da dialogia presente no livro *Que lambança!* (MACHADO, 2004), repetiremos a leitura para relembrar que personagens pertencentes a outras histórias aparecem nessa obra, de que forma eles são representados, a que história pertencem e o que acontece na narrativa em que participam. Ao identificá-los, imagens deles serão dispostas ao lado de seu nome, para que as crianças relacionem o nome à imagem. Para concluir, um cartaz com os nomes dos personagens e suas respectivas fotos deverá ser exposto na sala de aula.

As cantigas marcarão presença novamente no desenvolvimento da recepção, no **décimo quinto encontro**. A princípio serão retomadas as cantigas que já estudaram, relembrando quais foram e as que mais chamaram a sua atenção. Os nomes das cantigas deverão ser anotados na lousa, conforme os alunos forem se lembrando deles e, por fim, farão uma votação para escolher entre as preferidas da sala. Tendo eleito as favoritas, seus títulos serão escritos em um cartaz que será fiado em sala de aula. Para finalizar a atividade, voltaremos nosso olhar novamente ao livro *Que lambança!* (MACHADO, 2004), e identificaremos quais cantigas aparecem na história e de que forma elas são citadas.

O **décimo sexto encontro** abordará sobre as rimas. Com as crianças em roda, será iniciada uma conversa se sabem o que é rima, caso saibam é fundamental pedir

para que deem exemplos, caso não saibam é preciso mostrar com clareza o que são, explorando palavras que façam parte do repertório das crianças e dando ênfase que essas palavrinhas apresentam um som bastante parecido, que ao dizer uma palavra logo pensamos em outra que tenha um ritmo semelhante, por exemplo: “balão”, “sabão”, “irmão”, “coração”, todas terminadas em *ÃO*, também “caixinha”, “vovozinha”, “pequeninha”, “rainha”, “galinha”, entre outras. Após esse momento, a história será lida novamente e identificaremos as rimas presentes. Para encerrar, construiremos novamente um cartaz com as palavras que rimam, uma ao lado da outra, para que relacionem o som à grafia.

De acordo com a escritora Maria Helena Martins (1988):

A releitura traz muitos benefícios, oferece subsídios consideráveis, principalmente a nível racional. Pode apontar novas direções de modo a esclarecer dúvidas, evidenciar aspectos antes despercebidos ou subestimados, apurar a consciência crítica acerca do texto, propiciar novos elementos de comparação. (1988, p. 85)

O penúltimo encontro – **décimo sétimo** – será voltado às ilustrações. O professor deverá levar à sala de aula as páginas ilustradas impressas em tamanho A4 para que as crianças tenham uma melhor visibilidade. Assim, a partir das imagens, recordarão a que momento elas se referem. Em seguida, cada aluno deverá escolher a sua ilustração favorita. Posteriormente, o professor explicará o que é uma releitura, de modo que as crianças entendam que a (re)leitura é uma nova interpretação sobre aquela imagem, acrescentando algo novo e particular. Depois disso, os alunos devem receber folhas sulfite e lápis coloridos para que construam seus desenhos, a partir das análises das ilustrações de Denise Fraifeld em *Que lambança!* (MACHADO, 2004). Tendo finalizado as produções, cada um poderá explicar sobre o seu desenho, porque escolheu aquelas cores e o que aquilo significa para ele.

O último encontro – **décimo oitavo** – será o momento de apresentar os trabalhos realizados ao longo do bimestre. A exposição poderá ser feita no pátio da escola ou em outro local de fácil acesso ao restante dos alunos. Uma descrição da sequência de atividades realizadas poderá ser colocada ao lado dos cartazes, para que os outros alunos compreendam que foi um processo de aprendizado, não é somente um produto final. Os alunos que se sentirem à vontade podem relatar os fatos acontecidos ao longo das semanas e a relevância obtida em sua vida.

A mediação é imprescindível para o desenvolvimento das atividades planejadas, favorecendo o trabalho com a leitura literária, permitindo que as crianças, de maneira involuntária, preencham os vazios da obra, percebendo a leitura como cativante e prazerosa. A extensa possibilidade de atividades que podem ser realizadas a partir de um livro é capaz de ampliar as percepções dos alunos a respeito das obras, ou seja, ao notarem o leque de exercícios lúdicos que podem ser realizados, a leitura será vista com um olhar mais sensível e enriquecedor, lapidando leitores em formação e alargando seus horizontes.

Considerações finais

A literatura, de maneira lúdica, simples e subconsciente, desempenha sobre os pequenos leitores a prática de um olhar crítico, levando-os a constatar e questionar a si mesmos e ao mundo que os circunda, direcionando seus interesses, suas inspirações, suas necessidades de autoafirmação. Dessa forma, constitui-se como indispensável para a formação e evolução cultural do ser humano, daí a necessidade de inseri-la cada vez mais cedo na vida das crianças.

O desenvolvimento deste trabalho contribuiu para minha formação enquanto professora, utilizava diariamente em sala de aula e de forma despercebida o Método Criativo, apresentado por Bordini e Aguiar (1993). A pesquisa proporcionou-me aliar a teoria à prática, compreendendo as etapas do Método e a maneira como explorá-lo, visando propiciar às crianças um expressivo aprendizado, a partir de atividades divertidas, capazes de cativá-las e inseri-las no universo literário de modo significativo.

Ao longo dessa dissertação discorreu-se sobre a trajetória da literatura infantil, desde seu surgimento na França, no século XVII, até as mudanças e expansões dos anos 2000, desde então os ilustradores e escritores têm se preocupado em oferecer a seu público obras em que o diálogo entre a linguagem imagética e a visual é de colaboração, por isso favoráveis ao desenvolvimento da imaginação dos pequenos leitores.

A literatura infantil e a escola devem caminhar juntas na formação do leitor ainda na infância. A curiosidade e o exemplo são dois fatores que cooperam para o despertar do gosto da criança pela leitura, sabendo que os índices de leitura estão decrescendo cada vez mais e, conseqüentemente a quantidade de livros em casa. Os educandos, na maioria das vezes, têm contato com os livros apenas em ambiente escolar, por isso é fundamental que lhes sejam apresentadas obras dotadas de valor estético, para que desde cedo se integrem no universo literário e mergulhem nas vastas possibilidades que apresentam.

Formar leitores não é uma tarefa fácil, mas as lutas mais difíceis trazem as vitórias mais prazerosas. Iniciar o trabalho com a leitura literária na educação infantil pode, a princípio, ser moroso, pois o retorno não é imediato, mas é preciso persistir, aos poucos, os tijolos que foram sendo colocados no primeiro dia de exercício, vão tomando forma e construindo um belo castelo, assim como os dos contos de fadas. Mas para formar leitores é preciso, antes, que existam professores leitores, apaixonados por

literatura, conhecedores dos benefícios que ela traz para os pequenos. Esses professores sabem que é preciso permitir aos alunos que sejam protagonistas do saber.

Na educação infantil, como as crianças ainda não têm autonomia para ler, carecem de um leitor, é esse o papel ocupado pelo professor mediador de leitura. Há um grande leque de possibilidades de apresentar os livros para as crianças, através de contação de histórias, leituras musicadas, leituras de imagens, entre outros. A partir da escolha feita pelo professor, podem ser escolhidas as práticas de leituras que serão realizadas, mas é fundamental, assim como proposto por Isabel Solé (1998), elaborar uma programação para os momentos antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura, fazendo um levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos e suas expectativas sobre o texto que será lido.

Não há uma regra a ser seguida para trabalhar com a leitura em sala de aula. É indispensável utilizar todos os recursos que estiverem disponíveis. Para tanto, faz-se necessário ofertar às crianças livros com materialidades diversas (de pano, plástico, livro-brinquedo, pop up, entre outros), pertencentes a diferentes gêneros textuais; explorar os espaços da escola, quadra, pátio, solário, sala de leitura e aproveitar dos aparelhos que estiverem à disposição, rádio, televisão, computador, a fim de ampliar as possibilidades de trabalho e alargar a abrangência de oportunidades leitoras.

Aliada às práticas de leitura está a ludicidade, a brincadeira, o jogo, o brinquedo, que permitem a mescla da realidade com o faz de conta. Brincando, a criança aponta os seus desejos, socializa com os colegas, exprime seus sentimentos e aprende, desenvolvendo a linguagem oral e construindo saberes para enfrentar os transtornos que permeiam sua vida.

Ana Maria Machado é uma das autoras brasileiras mais multifacetadas e completas da contemporaneidade, premiada nacional e internacionalmente, possui uma trajetória pessoal e profissional de superação de desafios e significativas realizações. Com uma infância recheada de livros e posteriormente influenciada por Lobato, reconhece a importância que a leitura literária exerce sobre a formação das crianças. Sua preocupação em transmitir valores estéticos em suas obras justifica o motivo da escolha de suas obras como objeto de estudo desta dissertação.

Após a análise das obras de Machado, que compõem a Coleção Gato escondido: *Cadê meu travesseiro?* (2004), *Que lambança!* (2004), *Vamos brincar de escola?* (2005) e *Delícias e gostosuras* (2005), verificamos que suas potencialidades favoreciam na formação do leitor crítico. Justamente, por isto, elegemos o Método Criativo,

apresentado por Bordini e Aguiar (1988), partindo do pressuposto de que favoreceria o desenvolvimento do trabalho. A partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, de Jauss (1994) e do Efeito, de Iser (1996, 1999), que mencionam a importância da interação entre leitor e o texto, e os efeitos que a leitura dotada de valor estético pode causar nos leitores, pôde-se perceber que a recepção garante que sejam analisadas as expectativas do público leitor, a fim de ampliá-las e contribuir para a construção e o aprimoramento do repertório dos educandos.

O Método Criativo (BORDINI; AGUIAR, 1988) revelou-se como significativo no trabalho com a literatura na educação infantil, pois associa a leitura literária à práticas artísticas, como dança, teatro, música, pintura, entre outras. Constituído por seis etapas, propicia que o professor constata a carência dos alunos e utilize as rodas de conversas e a interação para saná-la. Por meio desse Método, o aluno manifesta suas emoções, socializa seus conhecimentos e interage tanto com o texto, quanto com as pessoas em seu contexto escolar. Além disso, eleva sua autoestima ao descobrir que é capaz de criar. Valendo-se de atividades lúdicas, criativas e prazerosas, os pequenos são inseridos no universo literário carregado de significações, assim exercitam a autonomia e criticidade em relação às leituras e as próprias inquietações.

As obras pertencentes à Coleção Gato Escondido, *Cadê meu travesseiro?* (2004), *Que lambança!* (2004), *Delícias e gostosuras* (2005) e *Vamos brincar de escola?* (2005), escritas por Ana Maria Machado e ilustradas por Denise Fraifeld, permitem que a história continue ecoando no imaginário do leitor, posto que suas narrativas apresentam lacunas e, pela dialogia, inclusive com textos diversos, aciona a memória cultural de seu público visado.

O jogo que se estabelece entre texto verbal e imagético, por sua vez, ao suscitar produtividade, considera seu leitor implícito como perspicaz e permite-lhe interagir com o texto de forma prazerosa. Justamente, por isso, as narrativas podem ser lidas diversas vezes e de forma renovada. Por meio da mediação da história em âmbito escolar, pode-se ativar a constituição de uma memória transtextual de leitura. Pelo debate sobre os efeitos de sentido que se estabelecem na obra, pode-se revelar aos alunos que em um texto ecoam diversos outros. Pela exploração do diálogo entre texto verbal e imagético, pode-se promover a revisão do conceito prévio de que a ilustração possui papel meramente acessório. Enfim, pela recepção aliada à interação e ao debate, é possível fomentar a reflexão sobre como se constitui uma história e, nesse processo, formar o leitor crítico, capaz de questionar, interpretar e analisar o texto literário.

Ana Maria Machado (2007) afirma:

[...] é possível e necessário confiar na inteligência infantil para que ela alavanque o crescimento. Essa é a leitura que importa estimular e fomentar – a que é capaz de apostar na capacidade do leitor de crescer e se superar. A que não se limita a lhe oferecer na bandeja uma papinha mastigada, fácil de engolir. A leitura que celebra a perspectiva de uma tomada de consciência, que substitui o autoritarismo das palavras que dão ordens e exigem ser obedecidas, pela autoria compartilhada entre o momento da escrita e o da leitura, entendida como uma decifração inteligente e uma recriação ativa, capaz de afirmar a autonomia de cada um no ato mágico de ler. (2007, p. 146)

A previsão de atividades lúdicas na recepção possibilita aos alunos um aprendizado mais significativo e autônomo. Ao brincar, a criança experimenta uma vivência social e cultural. Por meio das relações estabelecidas com outras crianças e com o adulto, ela reflete sobre os saberes adquiridos a partir da própria experiência, através do protagonismo, como sujeito ativo e produtor de cultura. Os momentos lúdicos e prazerosos proporcionados na recepção da obra podem assegurar a interação entre brincar, ler, ensinar e aprender, por isso são importantes, especialmente na educação infantil. As crianças precisam explorar os benefícios do brincar, a fim de que se tornarem sujeitos cognitivamente emancipados.

Em síntese, as obras, pelas temáticas próximas ao universo de seu público-alvo, pelo jogo com as palavras, com as imagens e as cores, pela dialogia com textos diversos e com o leitor, pela interação entre texto verbal e imagético, possuem potencialidades para cativar o pequeno leitor ainda em formação. Suas abordagens, pela exploração do imaginário, promovem a curiosidade desse leitor e favorecem a identificação com as personagens. As leituras das obras justificam-se, pois seus enredos estabelecem comunicabilidade com o seu leitor, ao permitir-lhe que preencha inúmeros vazios, seja através da leitura do texto escrito, quanto do imagético.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira. **A formação do leitor**. Cadernos de Formação: Língua Portuguesa – Pedagogia Cidadã. São Paulo: Unesp, 2004. v.2.

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. 4ª ed., São Paulo: Scipione, 1997.

AMARILLA, Marly. **Leitura e criatividade na sala de aula**: voz e escuta pensantes, In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife - PE, 2006. Disponível em:< http://endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/T1351-2.doc> Acesso em: 06 fev. 2020.

ANDRADE, L.T. **Professores leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e saberes. Belo Horizonte, Ceale, Autêntica, 2007.

ARENA, D. B. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: R. J. Souza e et al. **Ler e Compreender**: Estratégias de leitura. (pp. 13-44). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BALESTRIERO, Maria Lúcia Gonçalves. **A criança e a poesia**: um encontro possível. Tese de Doutorado. Marília. UNESP, 1998.

BARBIERI, Stela. **Quero colo!** São Paulo: Edições SM, 2016.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. 1ª edição. São Paulo: Ibep, 2012.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Ludicidade na sala de aula. Ano 01. Unidade 04, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 2020 (3v.).

BRITO, Teca Alencar de. **Ferramentas com brinquedos**: a caixa da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.

BROOKS, Felicity. **O livro das janelinhas que escondem números**. Londres: Usborne, 2016.

BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho amarelo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

BUSATTO, Cléo. **A Arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2008.

CADEMARTORI, Lúgia. **O que é Literatura Infantil**. 4. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & linguística**. 2ª ed., São Paulo, Scipione, 2005.

CAMARGO, Luís. **Poesia infantil e ilustração**: estudo sobre *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meirelles. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Letras, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula**: caderno de análise literária. 8ª ed. São Paulo: Ática, 1989.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CANTARIN, Silvia Maria Rodrigues Nunes. **E as meninas cresceram**: A construção da personagem feminina nas obras de Ana Maria Machado. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá, 2008.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **As crianças contam as histórias**: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais. Teresina: EDUFPI, 2011.

CASCUDO, Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12 ed. São Paulo: Global, 1988.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em 9 abril 2020.

CAVATON, M.F.F. **A mediação da fala, do desenho e da escrita**. Brasília, DF. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2010.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

CIFRA CLUB. Disponível em: <https://www.cifraclub.com.br/temas-infantis/462724/letra/>>. Acesso em: 3 setembro 2020.

CNEC ONLINE. Disponível em: <https://www.cneconline.com.br/apoio-pedagogico/conteudo-multimidia/cantigas/>>. Acesso em: 3 setembro 2020.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSINO, P. Professores de educação infantil e suas visões de letramento: tensões da prática. In: E.A.C. ROCHA; S. KRAMER (orgs.), **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, Papirus, 2011.

CORSO, Diana L. e Mário. **Fadas no Divã**: a psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e Prática. São Paulo: Ática, 1987.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: história e situação atual. In: Literatura Infantil: teoria e prática. 18ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

DIÁRIO ONLINE. Disponível em: <https://www.diarioonline.com.br/tuedoide/curiosidades/561567/ele-existiu-de-verdade-conheca-a-historia-do-verdadeiro-popeye>>. Acesso em: 16 outubro 2020.

DIAS, Fabricia Pereira de Oliveira. **O Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (1980-2000) e a alfabetização de crianças**. 2019. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2019.

DÍDIMO, Horácio. **As funções da literatura infantil**. Revista de Letras. Fortaleza (11:2) jul/dez. 1986.

DILL, D.; KIRCHNER, E. A. (2015) **Um olhar sobre a história da literatura infantil**. 6º Seminário de Iniciação Científica do curso de Pedagogia. Itapiranga: Acesso em 15 mar. 2020, em <http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES22.pdf>.>

DOHME, V. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2003.

EBIOGRAFIA. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/ana_maria_machado/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. Lisboa: Difel, 1989.

ECO, Umberto. **Sobre literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ERLBRUCH, Wolf Erlich. **O pato, a morte e a tulipa**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

ERUDIT. Disponível em: <<https://www.erudit.org/en/journals/meta/2008-v53-nl-meta2114/017975ar.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2020.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016

FALCONER, Ian. **Olívia não quer ser princesa**. São Paulo: Globinho, 2013.

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

FARIAS, Elaine Gebrim. **As cantigas e brincadeiras de roda como instrumento pedagógico na alfabetização**. Monografia. 58 p. Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília. 2013.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão **Ribeiro, Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma “biblioteca vivida”**, 2009, Tese da UNESP, Assis- SP.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Políticas afirmativas e literatura juvenil: reflexões acerca da representação da infância**. *Linguagem: Estudos E Pesquisas*, 19(1). 2016

FIORIN, José Luiz. **Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva**. Revista D.E.L.T.A., vol.15, nº 1, 1999.

FIGURELLI, Roberto. **Hans Robert Jauss e a estética da recepção**. In: Revista Letras – Curitiba (37). 1988. UFPR.

FONTES, M.J. de O.; MARTINS, C.C. **Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo**.

Psicologia: Reflexão e Crítica, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000100011>>. Acesso em 5 abril 2020.

FOX, Geoff; GIRARDELLO, Gilka. **A narração de histórias na sala de aula**. In: Baús de chaves da narração de histórias. GIRARDELLO, Gilka (Org.). 4ª. Ed. Santa Catarina: SESC, 2008.

FLORY, Suely Fadul Villibor. **O Tempo e o leitor**. São Paulo: Arte &Ciência, 2010.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. **Soltei o PUM na escola!** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

FRIEDMANN, Adriana (2006). **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna.

GASPAR, Lúcia. **Brincadeiras de roda**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, Set 2010. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

GIRARDELLO, Gilka. **Imaginação: arte e ciência na infância**. In: Pro-Posições, Campinas, v. 22, n 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 15 de março 2020.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens**. 3ª ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

GRIMM, J. ; GRIMM, W. **The Complete Fairy Tales of the Brothers Grimm**. Translated by Jack Zipes. New York: Bantam Books, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**. 5. ed. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, v.1, 1996.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, v.2, 1999.

JAUSS, Hans Robert. **A estética da recepção: colocações gerais**. In: LIMA, Luiz Costa. A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. S. Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed. re. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JOYCE, Melanie. **A caixa mágica de brinquedos**. Gaspar – SC: Happy Books Br, 2017.

JURADO FILHO, Lourenço Chacon. **Cantigas de roda: jogo, insinuação e escolha**. 1985. 168f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, [SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270671>>. Acesso em: 16 abril de 2020.

LAJOLO, Marisa. **Ana Maria Machado: seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios**. São Paulo: Abril educação, 1983.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6º. Ed. São Paulo: Editora, 2004.

LEAHY, Cyana. **A leitura e o leitor integral: lendo na biblioteca da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, Luiz Antonio; D'ÁVILA, Cristina Maria. **A ludicidade como princípio formativo**. Interfaces Científicas, Educação, Aracaju. V. 1, 2. P. 41-52. Fev. 2013.

LEÃO, D. M. M. **Experiências de letramento na infância: interação mãe-criança em situações estruturadas**. Brasília, DF. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2006.

LETRAS. Disponível em: < <https://www.letras.com.br/cantigas-populares/onde-esta-a-margarida>>. Acesso em: 5 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/984003/>>. Acesso em: 20 agosto 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/temas-infantis/782539/>>. Acesso em: 20 agosto 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/sitio-do-picapau-amarelo/1432329/>>. Acesso em: 20 agosto 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/temas-infantis/956057/>>. Acesso em: 20 agosto 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/folcloricas-gauchas/1565723/>>. Acesso em: 25 agosto 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/984001/>>. Acesso em: 25 agosto 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/983981/>>. Acesso em: 25 agosto 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/983984/>>. Acesso em: 25 agosto 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/secos-molhados/138108/>>. Acesso em: LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/983990/>>. Acesso em: 01 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/983998/>>. Acesso em: 01 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/983992/>>. Acesso em: 01 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/demonios-da-garoa/957979/>>. Acesso em: 01 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/temas-infantis/462697/>>. Acesso em: 5 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/temas-infantis/462712/>>. Acesso em: 5 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/temas-infantis/956059/>>. Acesso em: 7 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/xuxa/405890/>>. Acesso em: 7 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/134098/>>. Acesso em: 7 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/631308/>>. Acesso em: 8 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/983998/>>. Acesso em: 8 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/temas-infantis/1054045/>>. Acesso em: 9 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/984006/>>. Acesso em: 9 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/bia-bedran/303141/>>. Acesso em: 9 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/eliana/775220/>>. Acesso em: 10 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/ney-matogrosso/47734/>>. Acesso em: 10 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/eliana/615963/>>. Acesso em: 11 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/patati-patata/diferentes/>>. Acesso em: 11 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/galinha-pintadinha/1764691/>>. Acesso em: 11 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/marchinhas-de-carnaval/1941228/>>. Acesso em: 12 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/983986/>>. Acesso em: 12 setembro 2020.

LETRAS.MUS.BR. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/983988/>>. Acesso em: 12 setembro 2020.

LIMA, Luiz Costa (org.). **A Literatura e o Leitor**: Textos de Estética da Recepção. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018.

LOBATO, Monteiro. **Cartas escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1959. 2 t. (Obras completas v. 16 e 17).

LOBATO, Monteiro. **Conferências, artigos e crônicas**. São Paulo: Brasiliense, 1964.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Anastácia**. São Paulo: Globinho, 2011.

LUGONES, Pablo. **O passeio**. Santa Catarina: Gato leitor, 2017.

MACÊDO, Leonilda Cordeiro de. **A infância resiste à pre-escola?** Tese. 238f. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas**: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. São Paulo: Editora Objetiva, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Que lambança!** São Paulo: Salamandra, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Cadê meu travesseiro?** São Paulo: Salamandra, 2004.

- MACHADO, Ana Maria. **Delícias e gostosuras**. São Paulo: Salamandra, 2005.
- MACHADO, Ana Maria. **Vamos brincar de escola?** São Paulo: Salamandra, 2005.
- MACHADO, Ana Maria. **Balaio**: livros e leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- MACHADO, Ana Maria. **Amigos secretos**. São Paulo: Abril, 2009.
- MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa Algazarra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MACHADO, Ana Maria. **Ponto de fuga**: conversa sobre livros. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2016.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MARTINS, Maria Audenôra das Neves Silva. **Brincadeira Infantil**. Do imaginário ao real – aspectos cognitivos e sociais. 2003. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- MARTINS, Maria Audenôra das Neves Silva. **Cantigas de roda**: estético e o poético e sua importância para a Educação Infantil. Editora CRV. Curitiba, Brasil, 2012.
- MEIRELLES, Cecília. “Comentário ‘Qualidades do professor’.” Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 10 agosto, 1930.
- MEIRELLES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MERVEILLE, David. **Na garupa do meu tio**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.
- MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo, Unesp, 2007.
- MULHER E LITERATURA. Disponível em: <http://mulhereliteratura.blogspot.com/2012/02/dona-baratinha-de-ana-maria-machado-ftd.html>>. Acesso em: 10 outubro 2020.
- MUNEVECK, Aurora Grasiela. **Literatura Infantil**: Entre o real e a fantasia. Monografia de Conclusão do Curso (Pedagogia) - FAI Faculdades, Itapiranga, 2010.
- NEVES, André. **Obax**. São Paulo: Brinque-Book, 2010.
- NIKOLAVEJA, Maria, SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NUNES, Lygia Bojunga. **A casa da madrinha**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 1978.

OBSERVATÓRIO DO CINEMA. Disponível em: <<https://observatoriodocinema.uol.com.br/tag/ursinho-poooh>>. Acesso em: 16 outubro 2020.

OLIVEIRA, Antenor S. **Curso de Literatura Infantil**. Ed. Santos de Oliveira, 1978.

OLIVEIRA, Bruno Silva de. **As manifestações fóbicas no conto O pequeno polegar, de Charles Perrault**. Revista Rascunhos Culturais, Coxim/MS, 2014.

PAES, José Paulo. **Olha o bicho**. São Paulo: Ática, 1989.

PARREIRAS, N. **O brinquedo na literatura infantil: uma leitura psicanalítica**. São Paulo: Biruta, 2008.

PAIM, Jame Mari. **Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

PAIVA, Ana Paula; CARVALHO, Amanda Carla Minca. **Livro-brinquedo, muito prazer**. In: Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Mercado das Letras, São Paulo, 2011.

PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/>>. Acesso em: 16 outubro 2020.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves; ANTUNES, Benedito (Orgs.) **Trança de histórias: a criação literária de Ana Maria Machado**. São Paulo: Unesp, 2004.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Manifesto por um Brasil Literário**. Parati, RJ, 2009. Disponível em: <<http://www.brasilliterario.org.br/noticias/mostra.php?id=3>> . Acesso em: 20 de abril de 2020.

RADINO, Glória. **Contos de fadas e a realidade psíquica: A importância da fantasia no desenvolvimento**. Assis: Casa do Psicólogo, 2003.

RAMOS, Ana Margarida. **Aproximações ao livro-objeto: Das potencialidades criativas às propostas de leitura**. Porto: Tropelias & Companhia, 2017

RAMOS, Flavia Brocchetto. Literatura na escola: construção do leitor e do cidadão. In: **Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada**, 2006, Rio de Janeiro. Anais do X Congresso da Abralic. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RANDO, Silvana. **Gildo e os amigos na escola**. São Paulo: Brinque-Book, 2017.

REGO, L.B. **Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler:** algumas implicações pedagógicas. In: M.A. KATO, A concepção da escrita pela criança. Pontes, Campinas, 1994.

REVISTA EMÍLIA. Disponível em: <<https://revistaemilia.com.br/joao-e-maria/>>. Acesso em: 5 outubro 2020.

REVISTA NOVA ESCOLA. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/bncc/disciplina/6/educacao-infantil>>. Acesso em: 9 abril 2020.

RIZZOLI, M.C. **Leitura com letras e sem letras na educação infantil no norte da Itália.** In: Faria, AL.G.de & MELLO, S.A. Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas: SP: Autores Associados, 2005, p.5-23.

ROCHA, Ruth. **Davi ataca outra vez.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ROCHA, Ruth. **O reizinho mandão.** São Paulo: Salamandra, 2013.

ROCHA, Ruth. **Poemas que escolhi para crianças.** São Paulo: Salamandra, 2013.

RODRIGUES, J.P. **Cantigas de Roda.** Porto Alegre: Magister, 1992.

ROJO, R.H.R. **Falando ao pé da letra:** a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo, Parábola Editorial, 2010.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola.** 1ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

ROSEN, Michael. **Dorminhoco.** São Paulo: Brinque-Book, 2002.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Org). **Programa Salas de Leitura:** um desafio à escola brasileira? Relato de experiência. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1989.

ROSINHA. **Xica.** São Paulo: Peirópolis, 2011.

ROTH, Otavio. **Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz.** São Paulo: Salamandra, 1994.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado:** a arte da narrativa visual. São Paulo: Rosari, 2013.

SANTOS, Santa Marli Pires Dos. **Brinquedoteca:** a criança, o adulto e o lúdico. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, Ilka Schapper. **O fluxo do significado do brincar na cadeia Criativa:** argumentação e formação de pesquisadores e educadores. 2010. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

STALLONI, Yves. **Os gêneros literários**. São Paulo: Difel, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De olhos abertos**: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras**. Impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ Editora, 2009.

SILVA, Gleice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. **A leitura na Educação Infantil e as histórias em quadrinhos**. 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114764>>. Acesso em: 20 de abril de 2020.

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

SISTO, Celso. **O misterioso momento**: a história do ponto de vista de quem ouve (e também vê), in: GIRARDELLO, Gilka (org.) Baús de chaves da narração das histórias. 4ª ed. Santa Catarina: SESC, 2008.

SOARES, Maura Aparecida; RUBIO, Alcântara Silveira. **A utilização da música no processo de alfabetização**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 3 – nº 1 - 2012

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, R. J. De e BORTOLANZA, A. M. E. (2012). Leitura e literatura para crianças de 6 meses a 5 anos: livros, poesias e outras ideias *apud* FEBA, Berta Lúcia Tagliari; VALENTE, Thiago Alves. In: GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. De. (Orgs.) **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Vol. 1. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

VALIENGO, Amanda; SOUZA, Silvana Paulina de. “O mundo do faz de conta e os livros: a criança de 3 a 6 anos.” In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. (orgs.) **Literatura e Educação Infantil**: livros, imagens e práticas de Leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

VICENTI, Viviane. **Lino, o patinho**. Blumenau: Vale das Letras, 2017.

VICENTI, Viviane. **Hugo, o hipopótamo**. Blumenau: Vale das Letras, 2017.

VYGOTSKI, L.S. **O problema do entorno**. Mimeo, 1935.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta**. 16ª edição. São Paulo: Ática, 2019.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da recepção. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009.

YOUTUBE. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FRerbMo6NZU>>. Acesso em: 13 outubro 2020.

YOUTUBE. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ljTSqTkaseA>>. Acesso em: 13 de outubro 2020.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba-PR: Ibpx, 2010.